



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



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
Y RECREACIÓN LITERARIA**

**LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS  
(CUENTOS, LEYENDAS Y POEMAS)  
A TRAVÉS DE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS:  
UNA ALTERNATIVA DIDÁCTICA CON CUARTO GRADO,  
DE LA ESCUELA PRIMARIA “GABINO BARREDA”, ALCALDÍA  
CUAUHTÉMOC EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

**PRESENTA:**

**DANIEL MÁRQUEZ AYALA**

**DIRECTORA DE TESIS**

**MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA**

**CIUDAD DE MÉXICO, A 04 DE FEBRERO DE 2024**



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

Ciudad de México, 05 de febrero de 2025

**LIC. DANIEL MARQUEZ AYALA  
P R E S E N T E**

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

**LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS (CUENTOS, LEYENDAS Y POEMAS) A TRAVÉS DE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS: UNA ALTERNATIVA DIDÁCTICA CON CUATRO GRADO, DE LA ESCUELA PRIMARIA "GABINO BARREDA" ALCALDÍA CUAUHTÉMOC DE LA CIUDAD DE MÉXICO.**

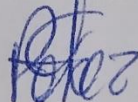
A propuesta de la directora de tesis **MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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**

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

**A T E N T A M E N T E  
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



**MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ E. P.**  
**DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO





## DEDICATORIAS

### **A los niños:**

*Porque el sentido de mi vida se basa en ustedes, por lo que tengo, tuve y tendré, muchas gracias.*

### **A una mariposa blanca:**

*Me permitiste reencontrarme con el camino de la docencia, por tu valiosa existencia, mil gracias.*

### **A mi familia:**

*Estando lejos, o estando cerca, estando unidos o separados, siempre estaremos ahí, en esencia, gracias por todo.*

### **A mis amigos:**

*Solo dos manos me bastan para definir a los que realmente se denominan así, gracias por aceptarme tal cual soy.*

### **A la vida:**

*Gracias poderosa naturaleza, por permitirme realizar este trabajo, pues tu aportas, desde el aire que respiro, hasta las ideas que escribo.*

### **A mi actual directora de tesis:**

*Gracias por una segunda oportunidad.*



## ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>I. LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL y NACIONAL: UNA MIRADA CRÍTICA</b>	5
A. Referentes vinculados a la producción literaria: Política Educativa globalizada.	5
1. Panorama internacional de la producción de textos literarios: Horizonte limítrofe	6
2. Panorama nacional de la producción de textos literarios: frontera exacerbada	10
B. La Reformas curriculares en Educación Básica: Desarticulación textual	13
1. Reformas curriculares de 2004 a 2009 (RIEB): La “utilidad” del texto	14
2. El Plan y Programas de Estudio 2011: Texto literario vs utilitario	19
3. Nuevo Modelo Educativo 2017: Eclipse parcial literario	20
4. Nueva Escuela Mexicana: ¿Despejando el eclipse?	21
5. Modelos emergentes- Aprende en casa I y II: Textos en carpetas	23
6. Situación actual del maestro ante las distintas reformas educativas: Un barco de papel hecho con un texto literario	25
<b>II. DEL CONTEXTO AL TEXTO LITERARIO, PUENTE HACIA EL DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO</b>	27
A. Bosquejo general del texto literario en la comunidad escolar: delimitando la problemática.	27
1. Diagnóstico específico (DE) sobre producción de textos en primaria	28
2. Problema y posibilidad de solución: Evaluación general del DE	64
B. Referentes metodológicos para la intervención del problema	67
1. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas	67
2. Bases epistemológicas de la documentación biográfico-narrativa	68
<b>III. EL TEXTO LITERARIO Y SU FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-PEDAGÓGICA</b>	75
A. Antecedentes sobre la producción de textos literarios	75
1. Rumor de posibilidades	75

2.	Hacia la búsqueda del niño como escritor	76
3.	Horizonte de sucesos	78
4.	Alineando perspectivas	79
5.	Una vinculación extraordinaria: lengua y arte	81
B.	Fundamentación teórica-pedagógica y didáctica sobre la producción de textos literarios	83
1.	Enseñanza del lenguaje: del pincel de la escritura vs el discurso oficial	83
2.	La producción de textos: parte esencial para promover la comunicación	91
3.	Textos literarios: del lenguaje como lienzo de la imaginación y creatividad	96
4.	Estrategias para la producción escrita: lápiz punta pincel	100
5.	La Pedagogía por Proyectos: el renacer del texto literario	105
<b>IV.</b>	<b>DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN O DE CÓMO PRODUCIR TEXTOS LITERARIOS MEDIANTE EXPRESIONES ARTÍSTICAS</b>	<b>131</b>
A.	Los elementos metodológicos: entre indagar e intervenir	131
1.	Participantes: estudiantes, docentes y padres de familia	131
2.	Tiempo y espacios para la intervención	132
3.	Justificación: cómo, por qué y para qué escribir textos literarios mediante expresiones artísticas	132
B.	La intervención: el imaginario en la realidad del texto literario	134
1.	Propósitos	134
2.	Competencias e indicadores	136
3.	Procedimiento de intervención: escribiendo juntos un texto literario en el lienzo del arte	137
4.	Evaluación y seguimiento de la intervención pedagógica	141
<b>V.</b>	<b>APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</b>	<b>147</b>
A.	Informe biográfico- narrativo	147
1.	Episodio 1. El pincel que escribe mi vida	147
2.	Episodio 2. Pintando un nuevo camino	161
3.	Episodio 3. La gran pregunta	175
4.	Episodio 4. Los peluches que hacen leyendas	185
5.	Episodio 5. Los poemas son la mitad	190
B.	Informe General de la intervención pedagógica	195
1.	Metodología	196
2.	Contexto específico	196
3.	Caracterización de los participantes	197
4.	Problema, propósitos y competencias	197
5.	Sustento teórico	198
6.	Intervención pedagógica	199
7.	Resultados	205



8. Reflexiones	211
<b>CONCLUSIONES</b>	213
<b>REFERENCIAS</b>	219
<b>ANEXOS</b>	223



## INTRODUCCIÓN

La educación hoy en día atraviesa un sin número de desafíos. La escuela, como espacio vital del proceso de enseñanza- aprendizaje, tiene la responsabilidad de favorecer el desarrollo de seres capaces de crear, analizar, reflexionar, criticar y transformar el mundo que les rodea.

Esto puede ser posible gracias a la producción de textos literarios, que, en palabras de Benigno (2002), son aquellos que fomentan “la eficacia de lo literario como hecho lingüístico e instrumento de comunicación, de transmisión y de creación cultural, como expresión de la realidad histórica y social y como formalización y organización de la experiencia personal” (Benigno: 2002:13).

Es por ello que el uso del lenguaje (y no sólo su conocimiento) juega un papel importante en la creación de textos, pues es el instrumento esencial de la comunicación, que coadyuvará a la producción de textos literarios, imprescindibles para entender la vida, significarla y resignificarla y cuya importancia radica precisamente en la manera en que los niños irán interpretando el mundo, y cómo pueden plasmar las ideas que tienen en el imaginario, en una producción escrita que se manifieste a la realidad cada vez más compleja y con ello, comprenderla aún más, sin dejar de lado el goce y disfrute de los mismos; en concreto, revalorar la importancia de la producción de textos literarios en la vida diaria.

Desafortunadamente, la creación de textos no es favorecida. Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), solo promulgan por aplicar pruebas estandarizadas que lo único que valoran es que los estudiantes sepan conocer e identificar el texto en cuestión, asimismo, a localizar información específica que se solicita. En otras palabras, solo se promueve la identificación de textos, el saber conceptual de éstos.

En concordancia con lo anterior, elementos como la imaginación y la creatividad también son cortados de tajo por las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes, pues en el plano nacional, el sistema educativo mexicano, con los

planes y programas de estudio vigentes, también enfatizan el conocimiento del texto *per se* sin llegar a producirlo, lo que limita la capacidad de los niños para imaginar y crear, cuando éstos elementos son sustanciales para la creación de textos literarios, los cuales pueden ser favorecidos con actividades en torno al arte, pues tal como plantea Abad (2018) “la actividad artística basa sus principios en la capacidad de crear, inventar, reinventar, combinar, modificar y reelaborar lo existente a partir de la imaginación” (Abad, 2018: 26).

En por ello que este trabajo de investigación- intervención tiene como propósito fundamental realizar una intervención que promueva una situación real de aprendizaje, más significativa, que retome las ideas, deseos, necesidades y sueños de los estudiantes, y plasmarlos en el lenguaje escrito, con énfasis en la producción de textos literarios, apoyados en el trabajo con expresiones artísticas, enlazando los aportes que los estudiantes pueden hacer desde su imaginación y creatividad para que la realidad sea cada vez más comprensible, recuperando así el uso social del lenguaje, la voz y palabra del docente y los niños, la reflexión de su práctica con el texto cuyo fin es entender el valor que tienen los saberes de todos, así como la vitalidad del texto en el aprendizaje y en la enseñanza, y en la vida de las personas.

La presente tesis está dividida en cinco capítulos, los cuales están organizados, a grandes rasgos, de la siguiente forma:

El capítulo I: La producción de textos literarios en el contexto internacional y nacional, una mirada crítica, se analiza el marco nacional e internacional con relación a los textos literarios, sustentada en la teoría educativa vigente, con la finalidad de conocer cuál es la situación actual del objeto de estudio, es decir, un panorama general vislumbrado a partir de la investigación y documentación en diversas fuentes bibliográficas.

El capítulo II: Del contexto al texto literario, puente hacia el diagnóstico específico, versa en la metodología empleada en la investigación, lo cual permitirá rescatando aspectos como el contexto social, su influencia en el ámbito escolar y la identificación del problema a intervenir para consolidarlo en objeto de estudio,

planteando preguntas de indagación, supuestos teóricos y los propósitos adecuados atender una posible solución.

El capítulo III: El texto literario y su fundamentación teórico pedagógica, contiene, valga la redundancia, la fundamentación teórica- metodológica para atender la problemática hallada. Esto partirá desde consultar en otras fuentes algunos antecedentes respecto a investigaciones- intervenciones que hayan favorecido atención al objeto de estudio que este documento se propone, para que, a su vez, esto permita conocer las posibilidades de la intervención, sus alcances, y establecer aportes al trabajo. Además, este capítulo contendrá el sustento teórico pertinente, adecuado y acorde para atender el objeto de estudio, lo cual estará enmarcado en la base didáctica de *Pedagogía por Proyectos*, para unificar la teoría y la práctica y así emprender la intervención cuya finalidad es aportar una solución.

El capítulo IV: Diseño de la intervención o de cómo producir textos literarios mediante expresiones artísticas, se realiza el diseño de intervención integrando la teoría- metodología correspondiente, para lo cual se definirán los participantes, el contexto social y escolar, el tiempo y espacio, así como la justificación de la intervención. Posteriormente se construirá el propósito general de la intervención, junto con las competencias e indicadores concordantes con lo hallado en el capítulo 3 con anterioridad. Finalmente, se erigirá el diseño de intervención partiendo de las seis fases que propone *Pedagogía por Proyectos* implementando los instrumentos de evaluación pertinentes.

En el capítulo V: Aplicación de la intervención pedagógica, se hace un análisis exhaustivo y metacognitivo de lo experimentado en la práctica educativa, para finalmente reflexionar y analizar los resultados obtenidos desde una visión cualitativa, holística y de retroalimentación, a través de la documentación biográfico-narrativa que propone el programa de maestría de la unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional, para lo cual se empezó por narrar la autobiografía, plasmando lo vivido en la intervención paralelo al transcurso en el posgrado, para finalmente condensar un relato pedagógico. Al final del documento se encuentran las conclusiones, bibliografía, referencias y anexos, instrumentos para llevarla a

cabo, y evidencias fotográficas de lo realizado, por lo que, sin más preámbulos, se dará el desarrollo al presente trabajo.

## **I. LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL: UNA MIRADA CRÍTICA**

El presente capítulo tiene como propósito bosquejar la situación de la enseñanza en la producción de textos, haciendo un análisis central en la política educativa vigente respecto a la producción de textos literarios. Por lo que este apartado se divide en dos grandes rubros: el aspecto internacional, para después referir el plano nacional, así como en reflexionar el camino que ha trazado el sistema educativo a lo largo de las diferentes reformas curriculares que han existido y que se originan en decisiones de organismos mundiales, quienes estipulan lo que se debe aprender, cómo lograrlo y para qué hacerlo en una sociedad del siglo XXI.

### **A. Referentes vinculados a la producción literaria: política educativa globalizada**

La educación siempre ha estado sujeta a intereses organismos nacionales e internacionales (alejados en su mayoría del ámbito educativo) que pretenden formar el ideal del ciudadano que se requiere en la actual coyuntura social cada vez más compleja. Para Freire (1990), el aspecto político es importante para enlazar todo acto educativo pues tal como señala:

“La educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura” (Freire, 1990:15).

La política educativa, vista desde postulados así, cobra un sentido necesario para emprender todo acto educativo, en cambio, hay ocasiones en las que las decisiones que se toman en torno a educación solo corresponden al favorecimiento de aspectos económicos, sublevando el papel del docente quien no es tomado en cuenta en el diseño de los propósitos de la educación, convirtiéndose así en un ejecutor de lo establecido en las reformas curriculares, derivado del mundo globalizado en el que se encuentra la escuela.

## **1. Panorama internacional de la producción de textos literarios:**

### **Horizonte limítrofe**

La globalización es concebida como “la organización económica y social de las naciones para dar lugar a una sociedad-economía global, independiente de los gobiernos nacionales que trasciende los ámbitos de la producción, intercambio y consumo de bienes y servicios, para generar un sistema amplio de relaciones políticas, sociales, culturales, ecológicas, etc.” (Vargas, 2008: 14).

Desafortunadamente solo algunas naciones son las que predominan en su crecimiento, sobre todo económico, y que esto trae consigo varias desigualdades en torno a las oportunidades y los recursos que los demás estados o países poseen, es decir, la globalización constriñe a algunos en beneficio de otros.

Si esto se traslada al ámbito educativo, más específicamente a las escuelas de los países en vías de desarrollo, se notan las profundas desigualdades sociales, lo que provoca que ni siquiera se cuenten con los recursos o las oportunidades necesarias para afrontar una educación que garantice el acceso y/o permanencia a todos los estudiantes.

Así pues, la globalización ha perjudicado la educación tratando de homogeneizar a las naciones como si el contexto social de cada nación fuese universal (notándose aún más en esta pandemia actual que impera) lo que conduce a que, al diseñar los propósitos u objetivos de la educación (materializados en reformas, planes y programas), sólo se tome en cuenta, como marco de referencia, las situaciones de los “países desarrollados”, que provoca que los demás países se vean obligados a aceptar un discurso hegemónico en torno al dominio que ejercen y el poder que tienen.

Jurado (2017) señala que “la voz del fantasma de la globalización, que ronda por todas partes, da a entender que el modelo de educación aparentemente ya está hecho y solo basta con comprarlo” (Jurado. 2017: 46). La copia y reproducción de un modelo o programa educativo merma en todo sentido el conocimiento del contexto social donde está inmersa la institución educativa, pues además de las notables carencias tecnológicas, existen también otras situaciones que impregnan



una complejidad aún mayor al tratar de equiparar un plan y programas educativo construido en otro lugar muy distinto.

Uno de los organismos que a nivel internacional rige los modos de hacer educativos es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), promueven, valga la redundancia, el desarrollo económico que la globalización demanda, junto con el programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), constituyendo un esfuerzo de colaboración acometido por todos los países miembros, así como por un buen número de países no miembros asociados, cuyo objetivo es medir hasta qué punto los alumnos de 15 años se encuentran preparados para afrontar los retos que les planteará su vida futura (OCDE, 2006).

La prueba se concentra en la evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica, haciendo mención de la lectura (y no de la escritura), y en donde se concibe la competencia lectora como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (Pág. 48). La competencia mínima que se evalúa en la prueba es la de localizar algún fragmento del texto que se ha leído, mientras que la más alta tiene que ver con la capacidad del alumno para reflexionar y emitir opiniones propias sobre diversos aspectos del texto (OCDE, 2000).

Lo visto hasta aquí nos remite pensar que las prácticas de producción textual se reducen a la resolución de un examen estandarizado en donde solo leen para recuperar e interpretar la información de un texto y así responder los reactivos que se establecen, paralelo a menguar la capacidad creadora del estudiante puesto que las preguntas del examen no permiten que ellos hagan uso de su imaginación y creatividad mediante la educación artística, y que, curiosamente, la OCDE no toma en cuenta para el aprendizaje.

El enfoque por competencias que promueve la OCDE con la prueba PISA está atendiendo a la producción de textos a manera de preguntas para la resolución de reactivos orientados a determinar la mejor forma de responder la evaluación, cuya

una finalidad escolar tradicionalista impacta en el quehacer educativo de México, pues éste es uno de los países miembros de la OCDE, por lo que ha adoptado al pie de la letra todas estas modificaciones a los propósitos de la educación, olvidándose de algo fundamental: el goce y disfrute de los textos, pues como refiere Benigno (2004) “hay que convencer a los disidentes de que la mayoría de las actividades en torno a los textos literarios son útiles, entre otras cosas... para enseñar el arte de contar cosas como instrumento de comprensión e interpretación del mundo” (Benigno, 2004: 17).

Otro de los organismos que rige a nivel internacional la educación en el mundo es la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, por sus siglas en inglés) quien afirma que “la alfabetización se entiende hoy día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación” (UNESCO, 2019, párr. 1).

El Foro Mundial sobre la educación denominado “Educación Para Todos” (EPT) realizado en Dakar, Senegal en el año 2000, estableció varios objetivos indispensables para redefinir el camino que debía trazar la educación, el cual postuló “aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente” (OEI, 1999: 185).

Después, en el informe de seguimiento de la EPT en el mundo publicado en el año 2015 por la UNESCO, se mostraron resultados entre los cuales resaltan que “la tasa de analfabetismo registró una leve reducción, del 18% en 2000 a un 14% estimado para 2015, lo cual indica que la meta de Dakar de reducir a la mitad el analfabetismo no se ha logrado” (UNESCO, 2015: 2).

A partir de los resultados mostrados, la UNESCO se fijó un propósito a largo plazo, el cual consistió que “para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos un porcentaje considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética” (UNESCO, 2015: 331).

La urgencia de la UNESCO de introducir a los adultos al ámbito laboral, (aunque se haga mención de la alfabetización en las etapas tempranas de la vida, en la niñez y adolescencia) para atender las exigencias del mercado, obliga únicamente a que las personas escriban para emplear los textos del monopolio neoliberal, obstaculizando la tendencia del ser humano a crear e imaginar y enajenar así la voluntad.

Una reforma diseñada por otros organismos económicos que favorecen la globalización en aras del crecimiento económico no hace más que subyugar las potencialidades que un país como el nuestro puede llegar a desarrollar si pudiesen dar cara a la situación real que prevalece, dejando de lado la copia y reproducción, como ya se dijo, para entender nuestras carencias y reconocer las fortalezas

Si sumamos la situación actual del mundo generada por la pandemia del COVID-19, que ha dejado entrever las condiciones desiguales de los estudiantes en torno a los recursos tecnológicos y digitales, los niños permanecen en un mundo en donde caben dos situaciones complejas que derrumban sus posibilidades de aprender: los contenidos establecidos e inamovibles los cuales tienen que adquirir al pie de la letra para introducirse en el campo laboral, y el acceso limitado a la educación, ya que solo lo están haciendo aquellos que poseen los recursos tecnológicos y digitales y son quienes seguirán teniendo las oportunidades de aprender, tecnologías que pertenecen a empresas multinacionales, que de alguna forma u otra tienen un sentido apegado hacia el desarrollo económico más que al educativo.

Llegados hasta este punto ¿Cómo sería posible rehacer el camino de la educación aun y con las inherentes problemáticas referidas? Andere (2013) menciona que “la verdadera solución se encuentra en arreglar la descomposición social (pobreza) y económica (desigualdad y monopolización); en combatir la corrupción (y el cohecho) y cambiar la cultura del anti aprendizaje” (Andere, 2013: 127). En otras palabras, puede ser posible atender la producción de textos con apoyo de las artes, para interpretación, comprensión y transformación de su vida diaria.

## **2. Panorama nacional de la producción de textos literarios: frontera exacerbada**

Los antecedentes de la producción textual en nuestro país llegaron a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992, enuncia que “el fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión” (DOF, 1992: 10).

Después, en el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas publicado en 2010, se priorizó el desarrollo de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de las escuelas y los maestros y para vincular los resultados con los incentivos para lograr procesos de mejora. (OCDE, 2010: 8).

Fue así como se empezaron a crear un corolario de reformas parciales desde 2004 en preescolar, 2006 en secundaria y 2009 en primaria que finalmente tomaron cuerpo en el Acuerdo Número 592, materializado en el plan y programas de estudio 2011 de la Secretaría de educación pública (SEP, 2011: 7).

El documento define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. (SEP, 2011: 8).

Las reformas curriculares vigentes se explicitan en dos documentos importantes: el plan y programas de estudio 2011 y el plan y programas de estudio 2017, al cual se añade además algunos de los postulados de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) de 2019. De manera general, se enuncian a continuación algunas características sustanciales del enfoque que cada uno emana, esquematizándolo de la siguiente forma (Ver figura 1):

**Figura 1. Cuadro comparativo del enfoque de las distintas reformas curriculares**

Plan y programas de estudio 2011	Nuevo Modelo Educativo 2017	Nueva Escuela Mexicana (2022)
<p>Por competencias, que movilizan y dirigen todos los componentes conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada, se organizan en:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencias para el aprendizaje permanente.</li> <li>2. Competencias para el manejo de la información.</li> <li>3. Competencias para el manejo de situaciones.</li> <li>4. Competencias para la convivencia</li> <li>5. Competencias para la vida en sociedad.</li> </ol>	<p>Enfoque humanista para la formación integral del sujeto, con los aprendizajes clave, los cuales se definen como un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela.</p>	<p>Enfoque humanista que pone la escuela al centro: Todos los actores aportan al funcionamiento de la escuela. (Alumnos, maestros, sociedad, instituciones gubernamentales)</p>

**Fuente: Construcción con base en los Planes y Programas de Estudios 2011, 2017 y NEM, 2019**

Aparentemente el enfoque educativo ha cambiado a través de las diferentes reformas curriculares que han existido en nuestro país, no obstante, aún prevalece el de las competencias, y esto se debe a que se sigue empleando el plan y programas de estudio derivado de dicho enfoque de enseñanza en la mayor parte de la educación básica; un ejemplo de ello es en el nivel primaria, ya que en los grados de tercero a sexto se sigue instrumentando el plan y programas de estudio 2011, mientras que en los grados de primero y sexto año se implementa el Nuevo modelo educativo 2017, siendo una de las problemáticas más recurrentes la discontinuidad de éstos. Los docentes y alumnos están sujetos a contenidos preestablecidos que subyacen del programa 2011 y 2017, y esto se debe a que, tal como postula Torres (2010), “el terreno de competencias se ubica en las organizaciones mercantiles, cuyo requerimiento principal sería el de disponer de individuos con alto valor agregado... ahí cuadra muy bien el lenguaje de adquisición y demostración de conocimientos” (Torres, 2010: 30).

En efecto, los alumnos están sometidos a una serie de contenidos curriculares ya establecidos y con intereses de por medio, siendo los últimos beneficiarios las

empresas transnacionales que a futuro contratarán a los alumnos que dominen las competencias necesarias para introducirse en el campo laboral.

El sistema educativo, a lo que apunta en primer lugar, es a ablandar la mentalidad de los docentes en función de la aceptación de la ineptitud de lo que enseñan para que los alumnos aprendan según el nuevo mandato (Brenner,2019: 56). En otras palabras, el aprendizaje va en función de un currículo ya establecido y descontextualizado, coartando la imaginación, creatividad y la autonomía de los alumnos, elementos necesarios para la producción de textos literarios.

Las imitaciones en la imaginación y la creatividad de los estudiantes a consecuencia del enfoque por competencias y los contenidos preestablecidos desembocan que las producciones escritas sólo cumplan una función meramente escolar y desvalorizar la educación artística para el desarrollo de pensamiento creativo, evidenciando una notable discrepancia entre lo que señalan los planes y programas y lo que sucede en las escuelas del país. Esta tabla (Ver figura 2) lo ilustra mejor.

**Figura 2. Cuadro comparativo de los objetivos de la producción de textos literarios en las distintas reformas curriculares**

Plan y programas de estudio 2011	Plan y programas de estudio 2017	Plan y programas de estudio 2022
<p>Ámbito de estudio: El proceso de producción de textos exige que los alumnos planeen su escritura, preparen la información y la expongan conforme el discurso que cada disciplina requiere; que expresen las ideas claramente, de acuerdo con un esquema elegido; que organicen de manera coherente el texto, delimitando temas y subtemas, definiciones, comentarios y explicaciones; que empleen un vocabulario especializado y definiciones técnicas; que citen adecuadamente las fuentes de consulta, y puedan relacionar sus opiniones con las de distintos autores.</p>	<p>Ámbito de estudio: Las prácticas sociales del lenguaje. En el proceso de producción de textos, se promueve que los estudiantes aprendan a planear su escritura, a preparar la información y a comunicarla claramente, de acuerdo con esquemas previamente elegidos; a utilizar la reflexión sistemática sobre la estructura sintáctica y semántica de los textos, su organización gráfica y sus características discursivas para lograr mejores producciones. Como el discurso académico requiere una expresión rigurosa y está sometido a múltiples convenciones, se propone que en este ámbito el trabajo con los temas de reflexión sea más frecuente.</p>	<p>Promueve en humanismo, la perspectiva de género, el conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente. (Solo hace mención del área del lenguaje)</p>

**Fuente: Construcción retomada de planes y programas de estudios 2011, 2017 y NEM, 2019**

Como se puede observar, el plan y programas de estudio 2011 hace énfasis en la producción de textos sólo en el plano escolar, lo que permite reflexionar que los niños deben crear textos de diverso tipo para atender contenidos preestablecidos, supeditando el poder creador que pueden llegar a desarrollar.

Por su parte, el plan y programas de estudio 2017 menciona que los alumnos deben mejorar constantemente las producciones escritas que el discurso académico demanda. Es en este punto donde se puede encontrar una imbricación que concibe a la producción de textos centralizada en la producción de estos sólo para atender a la resolución de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, pues tal como menciona Sarlé (2014):

“El lugar que ocupa la literatura en la formación integral de la infancia ha tenido, y tiene, vaivenes teóricos en los currículos de los sistemas educativos de los países de Iberoamérica. Por décadas, los contenidos literarios estuvieron subordinados al área de lengua, propiciándose una interpretación lectora al pie de la letra, y descuidando los aspectos relacionados con la construcción personal y subjetiva del propio lector” (Sarlé, 2014: 29).

Reiterando, es necesario que los niños empleen las artes para que puedan producir textos literarios cuyo significado sea originado en su dimensionalidad subjetiva, autónoma y creadora, para lo cual las expresiones artísticas pueden ser una alternativa didáctica, ya que como menciona Sarlé (2014) “La educación artística es el arma más poderosa para liberar la imaginación y formar ciudadanos sensibles, libres, solidarios y comprometidos, las diferentes artes construyen representaciones del mundo, que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro” (Sarlé, 2014: 24).

## **B. Las reformas curriculares en educación básica: desarticulación textual**

En el apartado anterior se dio a conocer a grandes rasgos la travesía de los textos literarios en las diferentes reformas curriculares que se fueron creando a raíz de las decisiones nacionales e internacionales en torno a educación.

A continuación, se escrudinará lo que cada una de dichas reformas ha aportado de manera general, y en particular a la producción de texto literarios, pero, además, como se concibe la producción de los mismos ante el discurso oficial vigente.

### **1. Reformas curriculares de 2004 a 2009 (RIEB): La “utilidad” del texto**

El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP) fue el arranque de las reformas educativas bajo el enfoque por competencias y que dieron base a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). El campo formativo de Lenguaje y comunicación atiende el enfoque para la enseñanza de la lengua en educación preescolar y que va dirigido a las competencias.

Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito (SEP,2004: 78).

El PEP 2004 propuso una aproximación de los niños al lenguaje escrito favoreciendo las oportunidades que tuvieran los preescolares para explorar y conocer los diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como de participar en situaciones en que la escritura se presenta tal como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos completos, de ideas completas que permitieran a los niños entender el significado, sentido comunicativo y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas (SEP, 2004: 79).

El campo de lenguaje y comunicación se divide en dos aspectos importantes en los que cada uno atiende competencias distintas que se deberán desarrollar en los niños, tanto en el lenguaje oral como el escrito, así como las habilidades lingüísticas fundamentales (hablar, leer, escribir, escuchar) para promover la competencia comunicativa, además de las experiencias que han traído consigo en el contexto familiar y social.

Sin embargo, en un primer análisis, aunque ambos planes y programas de estudio promueven las prácticas de lectura y escritura, no dejan de estar sujetos a contenidos ya establecidos y homogéneos, es decir, no toman en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes, eclipsando la imaginación y creatividad para manifestar lo que quieren escribir y para qué hacerlo.

La siguiente tabla (Ver figura 3) lo ejemplifica.



**Figura 3. Competencias en el campo formativo Lenguaje y comunicación**

Lenguaje y comunicación		
Aspectos en los que se organiza el campo formativo		
	Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</li> <li>• Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</li> <li>• Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</li> <li>• Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</li> <li>• Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.</li> <li>• Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</li> <li>• Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</li> <li>• Identifica algunas características del sistema de escritura.</li> <li>• Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.</li> </ul>

Fuente: SEP, (2004:63)

Entre las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos de educación preescolar, y que atiende a nuestro objeto de estudio, destaca la de “Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios”, y “construir un texto con ayuda de alguien”.

En efecto, los niños desde esta edad, que van de los tres a los cinco años, están empezando a acercarse a la diversidad de textos que la sociedad emplea en la vida diaria, con una finalidad creadora y que permita al estudiante escribir libremente con imaginación, creatividad y autonomía, ya que los niños, para poder escribir, primero deben expresarlo en la oralidad, manifestar desde su imaginación y creatividad lo que desean escribir, lo cual se logra vislumbrar con mayor énfasis en esta etapa.

La diferencia reside en la concepción latitudinal que se tiene por competencia, derivado de los planteamientos internacionales con un sentido laboral en detrimento de las competencias como habilidades lingüísticas para comunicarse cada vez mejor.

Auspiciado por ese enfoque por competencias (el del discurso hegemónico global) se puede afirmar que la producción literaria está atendida, desde el preescolar, mediante la identificación de textos literarios y conocer su función, enfocando la enseñanza del lenguaje escrito al reconocimiento de éstos y su funcionalidad. Esta

visión coincide con los requerimientos que las evaluaciones como PISA solicitan, donde solo deben identificar textos, responder correctamente la pregunta planteada y así tener los conocimientos necesarios para hacer uso de un texto laxo, únicamente para la resolución de los problemas económicos; dicho de otro modo, se abordan son textos literarios para su reconocimiento.

Cronológicamente hablando, se sigue con el Plan de Estudios de Secundaria (PES) 2006, que estableció “plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2006: 11).

Si bien aquí aún no se establecieron las competencias específicas en el área de lengua, si se mostraron algunos propósitos deseables en la asignatura de español (relacionados al tema de estudio) entre las que se encuentran (SEP, 2006:12):

- Usen la escritura para planear y elaborar su discurso.
- Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje y lo utilicen para comprender y producir textos. Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general.
- Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.
- Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear ficción.

Los procesos de enseñanza del español en la escuela secundaria están dirigidos a acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje y la integración de los estudiantes en la cultura escrita, así como a contribuir en su formación como sujetos

sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje (SEP, 2006: 13).

Aquí surge una de las preguntas más controversiales: ¿Se estará formando verdaderos productores textuales cuando la creatividad del sujeto se ve difuminada por el tinte utilitario del texto? Tendrían que escribir textos para atender las demandas de la sociedad, inventando y reinventando textos para incidir el mundo que les rodea, lamentablemente, esto no sucede así.

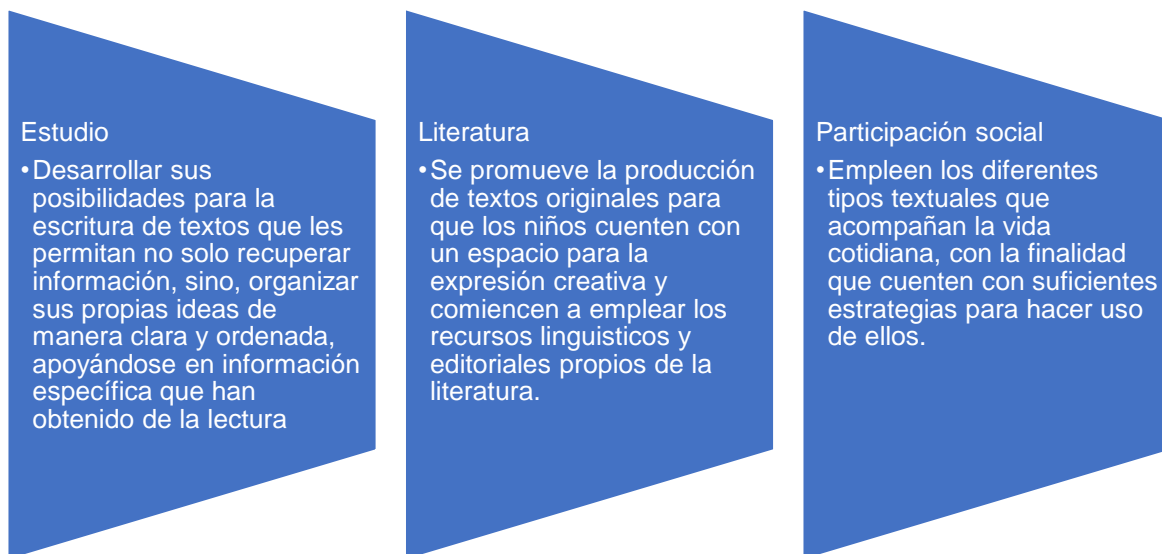
El nivel de primaria fue el último en reformarse, y esto sucedió así porque, recuperando las ideas de la OCDE, los niños hasta los quince años cumplidos ya debían haber desarrollado todas las competencias necesarias para afrontar la vida laboral y comercial. El Plan de Estudios de Primaria 2009 surge de la transformación educativa, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu). La Secretaría de Educación Pública propuso, como objetivo fundamental en Prosedu, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP: 2011: 11).

La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica plantea la realización de una reforma integral de la educación básica, en la que se retome la noción de competencias, la cual permita atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, y coadyuve a lograr una mayor articulación y mejor eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2009). La enseñanza en este plan y programas de estudio iba dirigido a fortalecer las competencias lingüísticas que plantea el plan en la asignatura de español, las cuales giran en torno a la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios (SEP,2009).

El programa de español se organiza en tres ámbitos y cada uno constituye un proyecto a desarrollar durante cada bimestre, considerando al lenguaje en las prácticas sociales, lo que quiere decir que necesariamente tendría que haber situaciones de enseñanza- aprendizaje que favorecieran al texto como creación de

los estudiantes, no obstante, en este nivel también se mengua la creatividad. El siguiente mapa conceptual lo explicita (Ver figura 4).

**Figura 4. Ámbitos del área de lengua**



**Fuente: Elaboración propia con base en el Programa de educación primaria, 2009. SEP**

Nuevamente se distingue la imperiosa necesidad de producir textos, empero, con una finalidad, única y exclusivamente, en el aspecto escolar, aterrizado en la funcionalidad que éstos pueden tener.

En el ámbito de la literatura si se enuncia la creación de textos literarios en un ambiente donde se propicia la expresión creativa. Si esto fuera así, entonces ¿Por qué en educación primaria se favorece (aunque sea en el papel) la producción literaria mientras que en educación preescolar y secundaria jamás se hizo mención de esto? Quizás es porque predomina un discurso donde se articularon los niveles educativos, pero desarticulado el carácter creador e imaginativo que promueve la creación de textos literarios, la posibilidad de expresión con la educación artística para lograrlo

El texto literario es importante para la vida de los seres humanos, pues tal como señala Kaufman (2003) “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 mayor libertad y originalidad, para crear belleza...para producir un mensaje artístico, una obra de arte” (Kaufman, 2003: 23). A los niños les urge expresar, la creatividad exteriorizada en lo oral para llegar al escrito, al texto literario, por lo que se necesitan las expresiones artísticas, como apoyo a la formación de una auténtica mejora en la comunicación humana.

## **2. El Plan y Programas de Estudio 2011: Texto literario vs utilitario**

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) se estructuró en el año 2011 y, junto con el Acuerdo 592 para la Articulación de la educación Básica, dio origen a Plan y Programas de Estudio 2011. Desde el discurso oficial, se impulsó la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, 2011:10).

Uno de los planteamientos subsecuentes a las reformas, estrechamente ligados con la producción literaria, es el campo formativo de Lenguaje y comunicación, en el cual se suscitan las bases necesarias para encauzar la enseñanza de la lengua a través de la adquisición de la competencia comunicativa. Además, el plan y programas de estudio 2011 menciona que “se busca que los alumnos aprendan a comprender, interpretar y producir diversos tipos de texto, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos, es decir, reflexionen individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos” (SEP, 2011:43).

En la misma línea, con el texto literario se trata de destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje, también se plantean maneras sistemáticas de trabajar los textos, por lo que seguir un tema, género o movimiento literario son prácticas que ofrecen la posibilidad de comparar los patrones del lenguaje y comprender su relación con las distintas manifestaciones literarias (SEP, 2011).

Recuperando las ideas de reformas educativas anteriores a ésta, que a su vez responden a intereses transnacionales, se está simplificando el poder creativo de los estudiantes, y se puede llegar a la premisa de que el texto literario se ve

desplazado por el utilitario, porque éste último es el que garantiza la exacerbada idea de trasladar la imaginación y la creatividad del niño a un lugar inexistente y carente de sentido exclusivamente utilitario, pues los textos que llegan a producir en la escuela son a consecuencia de dos ejes: el área académica y económica.

### **3. Nuevo Modelo Educativo 2017: Eclipse parcial literario**

Años después surge, a raíz de un cambio de política pública en el país, el Nuevo Modelo Educativo (NME) 2017, que llega a modificar algunas cosas e integrar otras, articulando ahora la educación obligatoria hasta el nivel bachillerato.

En el NME se aportó la introducción de un enfoque humanista, desde el cual la educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global (SEP, 2017: 23).

La vertiente de ideas se vio plasmada en el plan y programas de estudio 2017, producto del NME, aterrizadas a su vez en la asignatura de Español- Lengua Materna, con el enfoque atendido mediante las prácticas sociales del lenguaje y los ámbitos como organizadores curriculares (ámbito de *Estudio*, de *Literatura* y de *Participación comunitaria*). De aquí interesan dos ámbitos concernientes al tema de investigación: el de Estudio y Literatura (SEP, 2017: 176), que a la letra dice:

- *Estudio*: Se promueve que los estudiantes aprendan a planear su escritura, a preparar la información y a comunicarla claramente, de acuerdo con esquemas previamente elegidos; a utilizar la reflexión sistemática sobre la estructura sintáctica y semántica de los textos, su organización gráfica y sus características discursivas para lograr mejores producciones. Como el discurso académico requiere una expresión rigurosa y está sometido a múltiples convenciones, se propone que en este ámbito el trabajo con los temas de reflexión sea más frecuente.

- *Literatura:* Las prácticas sociales de lenguaje asociadas con la producción de textos literarios difieren de las propuestas en el ámbito de “Estudio”. Se trata de destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje; por eso la producción textual es más libre y las expectativas más flexibles en relación con los textos. En el ámbito de la “Literatura”, la escritura de textos inspirados en los ya leídos contribuye a entender su estructura y la expresión lingüística.
- *Participación Social:* Tienen como propósito que los alumnos se acerquen a la información proporcionada por los medios impresos, entiendan los textos que la contienen y las funciones específicas que cumplen.

Esto es una lucha por la supremacía de uno y otro texto, como si vagamente el texto informativo eclipsara, por momentos, al texto literario, y no es que uno valga menos que el otro, sino que se está ante un panorama en el que la razón del texto *per se* está permeada por una funcionalidad establecida e inamovible. Si partimos de la idea de la autoridad educativa que resalta la importancia del texto literario para entender la estructura y función lingüística del mismo, ¿quiere decir que el texto literario únicamente sirve para aprender aspectos propios del lenguaje en el ámbito escolar?

Aunque se reconoce la escritura de textos literarios en las aulas bajo el NEM, lo cierto es que se acorta la posibilidad de alcances que éste trae consigo, porque si bien la imaginación y la creatividad son ejes sustanciales para abordar la producción literaria, entonces estos textos ayudarían, además, a fortalecer otras áreas del conocimiento como la educación artística, e incluso verse nutridas por dicha área del conocimiento.

#### **4. Nueva Escuela Mexicana: ¿Despejando el eclipse?**

En el año 2019 entró en vigor una nueva propuesta educativa en el país, conocida como Nueva Escuela Mexicana (NEM) que también se vio favorecida a causa de un nuevo régimen político. A pesar de no tener un plan y programas ya estructurado y publicado de manera oficial, si se ha hecho un bosquejo de lo que se pretende hacer en él, dada la presencia de un nuevo gobierno en el poder.

Básicamente, el enfoque de la NEM será humanista, y enuncia que “avanzar hacia una educación distinta, más integral y humanista, será un proceso que llevará tiempo, porque demanda del compromiso y el trabajo de todas las maestras y maestros de México” (DOF, 2019:331). Como ya se ha comentado, no existe un plan y programas de estudio propio de la NEM, dado que la educación primaria se sigue rigiendo con los dos planes y programas expuesto en apartados anteriores, es decir, plan y programas de estudio 2011 y 2017, por lo que la aplicación del plan y los programas de estudio será de la siguiente manera, para el ciclo 2019-2020 según la NEM (SEP, 2019):

- En primero, segundo y tercero de preescolar; primero y segundo de primaria; y primero y segundo de secundaria se aplicará el plan de estudios 2017.
- En tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria; y en tercero de secundaria, se aplicará el plan de estudios 2011, y los componentes de “Autonomía curricular” y “Desarrollo personal y social” del plan de estudios 2017.

Ante todo esto, los textos literarios mantienen una doble perspectiva desde las aristas de los planes y programas de estudio vigentes, pues la producción de éstos se ve influenciada por los postulados que cada uno emana, y si se trata de articular la enseñanza de la lengua escrita a través de toda la educación básica ¿No se estará haciendo todo lo contrario al aprender con un plan y programas e inmediatamente pasar al otro? y ¿Qué repercusiones traerá en la producción de textos literarios de los estudiantes?

Las consecuencias de esto podrían ser, en un primer momento, desengranar el sentido que cobra el texto literario en la vida de las personas, porque los planes y programas no coinciden en los propósitos que cada uno tiene para sí. En pocas palabras, mientras el plan 2011 lo atiende para la comprensión, el 2017 lo emplea desde la adquisición de contenidos exclusivamente escolares, cayendo una vez más en un eclipse que no dejaría ver otras posibilidades de la producción de textos literarios.



## **5. Modelos emergentes- Aprende en casa I y II: Textos en carpetas**

A mediados de Marzo de 2020, el mundo sufrió (y aún sufre) la pandemia de COVID-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2 (coronavirus del síndrome respiratorio agudo grave tipo 2). Todo eso ha acarreado una situación en la que la autoridad educativa ha diseñado estrategias para intervenir en el proceso enseñanza-aprendizaje a distancia, con los denominados modelos de “Aprende en Casa I y II”.

El primero que puso en marcha fue el programa de educación a distancia “Aprende en casa I” durante el último trimestre (del mes de marzo a junio) del ciclo escolar 2019-2020, donde a través de la televisión se impartieron clases relacionadas a las asignaturas de la curricula oficial vigente, retomando los aprendizajes esperados, así como los aprendizajes clave estipulados.

En cada una de las clases, cuya duración era de 30 minutos aproximadamente, se proyectaba un video explicativo del tema a tratar (en el caso del área de español las prácticas sociales del lenguaje, incluidos textos literarios), y posterior a ello, se planteaban una serie de preguntas abiertas que los niños debían responder con base en lo trabajado en la clase televisiva.

El docente a lo que se dedicaba era a dar retroalimentación y apoyo a la distancia, empleando diversos medios de comunicación digitales con el uso de redes sociales o correo electrónico, con todo y las adversidades propias de nuestro país, pues tal como lo postula el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (2020) el “acceso a las plataformas digitales resulta imposible, cuando la infraestructura tecnológica y los equipos de cómputo conectados a internet no están disponibles en los hogares de escasos recursos, y requieren de una capacitación o formación para la enseñanza y el aprendizaje en línea” (iisue, 2020: 143).

Por ello, las producciones textuales, que en este caso se ceñían a responder un cuestionario, se iban guardando en lo que se conocía como “carpeta de experiencias” que tenía la finalidad propiamente de anexar las evidencias de trabajo de cada una de las clases que ellos tomaban diariamente en la televisión.

Las evidencias solo fueron tomadas en cuenta para la calificación en el caso de los niños que sí las realizaron, y para los que no hicieron lo correspondiente, el sistema los promovió al grado escolar subsecuente, sin ninguna repercusión académica y desvalorizando los textos de los niños. Esto sucedió porque en el acuerdo 12/06/20 emitido por la SEP, se estableció que la “carpeta de experiencias podrá tomarse en cuenta como uno de los elementos de valoración...en caso de no tenerla, la calificación del tercer periodo será el promedio de las calificaciones obtenidas en los dos periodos de evaluación previos” (SEP, 2020: 5).

El texto adquirió la naturaleza de “requisito” de evaluación, pudiendo visualizar además un claro elemento común en todos ellos: que se quedaron en una carpeta, siendo así como se perdió rotundamente el carácter social de la escritura, y específicamente hablando de los textos literarios, éstos se quedaron obsoletos.

Posteriormente, el ciclo escolar 2020-2021 inició de nueva cuenta con el programa de educación a distancia, ahora denominado “Aprende en casa II”, manifestando la necesidad por intervenir a la distancia en la mejora de los aprendizajes de los niños. Básicamente la fórmula era similar a su edición anterior, sin embargo, aquí ya se incluyeron más horas de trabajo, con más televisoras emitiendo las clases, incluso con maestros de educación básica dirigiendo las clases. La calificación, en el área de lengua, que asigna el docente, se hace con base en un texto como muestra de evidencia fotográfica de aprendizaje.

Prevalece un panorama transversal en el que se puede distinguir el uso del texto como instrumento que muestra aparentes resultados educativos, porque eventualmente, se fue dotando al texto literario de un significado escolar que garantizaba una evidencia de trabajo escolar, en otras palabras, el texto literario se volvió utilitario, porque éste fue visto como elemento de calificación burocrático y administrativo, pues en concordancia con lo que dice Cassany (2009):

“El objetivo es aprender el código escrito y su correspondencia con el habla, interesa menos la comprensión o la implicación social del texto. Se leen y escriben textos “fabricados” especialmente para la escuela, con una variedad estándar correcta y culta, a menudo alejada del habla corriente, además de las manifestaciones canónicas de la literatura corriente” (Pág. 18).

¿Acaso las ideas del docente y del alumno jamás van a ser explicitadas?, y ¿De qué manera hacerlo en esta férrea postura que enajena la imaginación y creatividad? Quizás pueda haber una posibilidad si el docente y el estudiante mantienen la convicción del poder creador que poseen.

## **6. Situación actual del maestro ante las distintas reformas educativas: Un barco de papel hecho con un texto literario**

Emprender la producción textual es un desafío, debido a que el sistema educativo mexicano, en particular, ha obstaculizado la mediación pedagógica en la intervención del profesor con el enfoque por competencias, ya que como señala Torres (2010) con dicho enfoque “los maestros serán instructores efectivos al servicio del desarrollo económico propio de una integración global” (Torres, 2010: 22).

Las reformas educativas coinciden, entre otras cosas, en delegar al docente, en el discurso oficial, como uno de los protagonistas fundamentales del proceso enseñanza- aprendizaje. En el plan y programas de estudio 2011 se pretende que funja como mediador del proceso de enseñanza- aprendizaje, destacando rasgos fundamentales como el de promover el trabajo en equipo, atendiendo las necesidades específicas de los estudiantes (SEP, 2011).

En el programa de estudios 2017, el papel del docente va dirigido a guiar a los alumnos lo más lejos posible en el dominio de los aprendizajes esperados y a desarrollar todo su potencial, además el profesor debía actualizarse constantemente para mejorar su intervención. Cabe subrayar que el enfoque del cual se originan cada uno de estos papeles es por competencias.

Por otro lado, la Nueva Escuela Mexicana postula un supuesto cambio de paradigma, en el que la escuela es la que está al centro del proceso de enseñanza aprendizaje y en la cual confluyen y aportan las figuras educativas, la sociedad en general, y las organizaciones gubernamentales, siendo el papel del docente el de un agente de cambio y transformación social (SEP, 2019).

Las competencias en educación han abierto una brecha más grande entre cantidad y calidad, pues como señala Gil Antón (2018) “en lugar de evaluar lo que se aprende y realiza, se va a aprender a realizar lo que se evalúa, pues pasar las pruebas permite seguir en el empleo” (Antón, 2018: 312). Docentes y alumnos se ven obligados a adoptar un discurso hegemónico, extinguiendo sus gustos e intereses, de sus sueños y esperanzas, así como de las condiciones reales en las que ellos viven, contextos donde la marginación, la pobreza y la violencia se manifiestan rotundamente, navegando, metafóricamente hablando, en un barco de papel donde ven todas sus ideas plasmadas, su imaginación, creatividad viajando por el río de la incertidumbre, abriéndose paso ante el peso enorme de los vientos del control y la marea excluyente.

La escuela pública debe promover la escritura de textos literarios, para que se pueda desentrañar el entramado sin fin de intereses político-económicos existentes, pues desde dichos textos podemos aportar un grano de arena en aras del entendimiento del mundo para que, al concientizar los graves problemas sociales, poder partir hacia formas de resolverlas.

Es hora de desenvolver el barco de papel, y mostrar al mundo lo que tiene escrito, con el uso de la lengua y el arte, por lo que el siguiente capítulo ahondará en la importancia de conocer a la comunidad escolar, para entenderla mejor y tener mayores posibilidades de intervenir adecuadamente en la praxis educativa.

## **II. DEL CONTEXTO A LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO, PUENTE HACIA EL DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO**

Este capítulo tiene como propósito fundamental diseñar, aplicar, y analizar un diagnóstico específico (DE), lo que permitirá comprender el tema-problema, es decir, averiguar los conocimientos previos respecto a los textos literarios, haciendo énfasis en identificar cómo son concebidos por la comunidad escolar, retomando lo analizado en el capítulo anterior, para posteriormente hacer un análisis y reflexión en relación con el objeto de estudio que se va atender (que es la producción de textos literarios) y, con base en lo recabado, definir la problemática subyacente, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos para coadyuvando a la resolución de dicha situación.

La intervención que se pretende hacer debe poseer una base metodológica sólida, que permita identificar la mejor forma de hacer frente a la situación problemática hallada en el diagnóstico. Por tal motivo, este capítulo también recurre a dar a conocer la metodología empleada en la investigación, misma que permite hacer notar la voz... notar la voz del docente, así como los saberes que trae consigo, esto mediante la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

### **A. Bosquejo general del texto literario en la comunidad escolar: delimitando la problemática**

La población escolar (estudiantes, profesores, padres de familia) no está siendo libre de manifestar sus deseos y necesidades, anhelos y esperanzas porque el texto se ve como una tarea escolar o laboral, (que se ha analizado en el capítulo I de este documento); la engorrosa "solicitud" de manifestar lo que dicta un plan y programas de estudio preestablecido imposibilita todas oportunidades de expresar con el lenguaje escrito.

En ese sentido, este apartado pretende informar y analizar la manera en que se llevó a cabo el Diagnóstico, la forma en que se eligieron a los sujetos participantes de este, la metodología que lo guio y desde luego, sus resultados. Todo esto en función del texto literario, y qué significa para los estudiantes de tercer grado de primaria, en otras palabras, saber cómo se considera el texto literario para la

comunidad escolar con un diagnóstico específico, esto enmarcado en tiempo de pandemia que nos aqueja por COVID-19.

### **1. Diagnóstico Específico (DE) sobre producción de textos en primaria**

El diagnóstico en palabras de McKernan (referido de Latorre, 2012) es la "investigación de los profesionales para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica...en tanto que actividad y práctica social, se hace en colaboración e implica un gran número de participantes (Latorre, 2012: 13).

Con estos elementos en razón de lo social, junto a las especificidades del programa de Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se conforma el DE como estudio global que se lleva a cabo con un grupo de estudiantes con la finalidad de detectar la situación actual que prevalece, las condiciones y los modos de hacer y pensar, en este caso, en torno a la producción de textos literarios y qué significación hacen de él.

El hacer(con todas sus implicaciones) conlleva a un análisis riguroso y exhaustivo, que deriva a evaluar lo acontecido y concientizar sobre la problemática subyacente ya delimitada. Para emprender este camino se necesita, como se ha enunciado, de una metodología, técnicas, instrumentos y estrategias acordes a la investigación de campo, pues se trabajará con seres humanos, en este caso los integrantes de la comunidad escolar.

#### **a. Ubicación de la problemática específica: Partiendo del contexto**

La escuela primaria "Gabino Barreda" se encuentra ubicada entre las calles Alhóndiga y Soledad sin número, colonia Centro, alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06200. La institución cuenta con clave económica 11-0284-142-00-x-026 y clave de centro de trabajo 09DPR2477M, la comunidad en la que pertenece es urbana, tiene organización completa, y es de jornada regular con turno matutino de 8:00 a 12:30 horas. (en la que se hará la intervención) y vespertino de 14:00 a 18: 30 h. Se ha trabajado en la modalidad a distancia, por razones de pandemia ya enunciadas en el capítulo I denominado "La producción de textos literarios en el contexto internacional y nacional: una mirada crítica" del presente documento.

Esta escuela tiene vías de acceso importantes como Anillo de Circunvalación y la famosa calle Corregidora que desemboca en el Centro Histórico de la Ciudad de México. En los alrededores de la primaria circundan medios de transporte público como la línea de Metrobús y trolebús que pasa por las calles República de Uruguay y el Salvador, además, hay autobuses urbanos y también se encuentra la entrada de las estaciones del sistema de transporte colectivo (Metro) Merced y Zócalo.

Hay cercanía con el Centro Histórico de la Ciudad de México, y en esta localidad se ubica uno de los mercados más conocidos de la CDMX entre los que destacan el mercado Lagunilla, el de la Merced y el de Mixcalco, por mencionar algunos de los más representativos.

A unas cuadras se encuentra el museo de Templo Mayor, el Teatro de la Ciudad, lugares culturales cercanos son el Museo Nacional de Arte (MUNAL), el Palacio de Minería, Bellas Artes, el museo del Tequila y la Plaza de las Tres Culturas, lo que la hace una escuela situada en un ambiente de mucho movimiento económico, cultural, y social.

Es impensable una sociedad que no tenga un centro especializado en la divulgación de textos escritos, amargamente, el contexto social que circunda la escuela lo es, esto debido a que no hay alguna biblioteca cercana o centro de recreación literaria, a pesar de ser un lugar con una afluencia cultural significativa, en un contexto rodeado por textos, que no son literarios, pues abundan los carteles, noticias, etc.

Quizás los museos enunciados, promuevan someramente la escritura, sin embargo, por ser una zona excesivamente comercial, existe un choque entre las fuentes culturales existentes y las actividades laborales que imperan en la zona. Según lo develado en el diagnóstico, muchos de los integrantes de la comunidad escolar laboran (por comercio informal) cerca de la escuela, por lo que la visión del texto que tienen se centra en lo que se lee o se escribe como parte de su trabajo.

La situación es que es una escuela obligada al conocimiento del texto en el entorno meramente académico, que recae en la perspectiva centralizada que denomina al proceso del escribir como única y exclusivamente tarea del centro educativo. En

resumen, niños, docentes y padres de familia (de los cuales hablaremos a, continuación), están sujetos a textos que la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México recupera por órdenes de Organismos internacionales (PISA y OCDE).

## **b. Contexto y participantes del DE**

En este apartado, se da cuenta de los sujetos de estudio y de quienes son los que contribuyen a fortalecer o no el objeto de estudio, en el que se detallarán y profundizará más adelante durante el desarrollo del diagnóstico. A manera de contextualización, se da a conocer a la comunidad escolar (estudiantes, profesores, padres de familia).

### **1) Estudiantes**

El grupo de 3°B se conforma de 25 estudiantes, que representan el universo del que se toma la muestra, de los cuales 12 son niñas y 13 son niños. Las edades que tienen oscilan entre los 9 y los 10 años (solo uno de ellos tiene 12 años, es repetidor).

Algunas de sus características generales es que son participativos, entregan actividades a tiempo, buscan soluciones de las actividades, preguntando al docente, siguen indicaciones claras y precisas, que comparten sus inquietudes entre ellos. Aunque emplean aspectos del lenguaje en el área académica, lo cierto es que no precisamente es para comunicar lo que ellos desean o necesitan. El DE arrojó diversos elementos que permiten aportar estas características.

Los estudiantes escriben textos, pero para resolver situaciones de escolares. Los cuestionarios dirigidos a ellos, descubren una deficiencia por el gusto y el placer de escribir, viéndolo sólo como algo que se hace en la escuela o que le tienen que “entregar al maestro” para sus calificaciones. Esto también se soporta en sus producciones escritas, porque al escribir cuentos, leyendas o poemas presentan dificultades notables, sobremanera, de poder expresar sus ideas.

Es preciso señalar que pertenecen a familias que laboran cerca de los comercios o establecimientos aledaños al centro escolar, lo que genera una mayor facilidad para que algunos de ellos ayuden a sus padres en los trabajos correspondientes, a la par



de tomar sus clases en las sesiones por Google Meet. Esto les deja con un margen muy limitado para acercarse a la producción textual, y por ende, a siquiera comprender la importancia de la escritura fuera del ámbito escolar. Algunos de los estudiantes en los cuestionarios del DE mencionaron que escribir sirve para conseguir trabajo o informarse de algo.

Existe un paralelismo por el que así es visto el proceso de escritura, y es por la excesiva influencia comercial del lugar donde viven y trabajan sus familiares, junto a la carga imperante de las tareas y trabajos de las clases a distancia.

Lo rescatable de la educación a distancia es que la muestra que se originó, entabla comunicación en los diversos medios y redes de comunicación, como las ya mencionadas plataformas de Google Meet y Classroom, en las que algunos de ellos han llevado a cabo exposiciones, manifestación de sus ideas, y algunas veces, escribir en el chat de cada una de ellas, esto a partir de sus respectivas clases.

## **2) Profesores**

Los maestros que conforman la plantilla docente son 20, que se ubican en edades entre los 25 a los 40 años (solo la directora tiene 54 años): hay dos docentes por cada grado escolar (12 frente a grupo), un maestro promotor de Tic's, otro docente promotor de lectura (que representa mi cargo actual), una profesora especialista en educación especial, tres docentes de educación física, una subdirectora de gestión y la directora.

La formación académica que prevalece en este centro de trabajo es normalista, pero también hay licenciados en pedagogía (11 y 9 respectivamente). Todos ellos, en general, se han esforzado por mantener un trabajo colegiado donde diseñan acciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que constantemente aceptan invitaciones a cursos que abonan a su formación profesional.

Una de las características que poseen es que son muy comprometidos y dedicados en su trabajo, ya que, en palabras del supervisor de la zona escolar, es la escuela con mayor compromiso hoy por hoy. Esto muestra la claridad con la que el colectivo

docente se mueve en la complejidad de la situación actual y su capacidad para adaptarse.

Pero la producción de textos es una de las grandes dificultades que existe aún con las actualizaciones que se han tomado, porque, según lo arrojado en el DE, los profesores consideran que los planes y programas son uno de los ejes rectores para la enseñanza de la producción de textos. Esta marcada influencia es considerada por ellos como una demanda del sistema, que deben cumplir.

Son capaces de implementar estrategias como el trabajo mediante proyectos o la escritura libre como pilares para que los niños escriban, aunque saben que los planes y programas no corresponden o no tienen continuidad, así como algunos (las maestras de primer grado para ser más exactos) piensan que los contenidos que ahí vienen están muy elevados para el nivel correspondiente.

Las dificultades se agravan aún más si rescatamos otras de sus ideas. Entre las respuestas vertidas por ellos se encuentran las que tienen que ver con el tiempo, esto porque en la educación a la distancia cuyo eje rector es el programa “Aprende en casa” (una serie de clases por televisión impartida por profesores de educación básica) los profesores no tienen más remedio que acudir a los aprendizajes esperados para cumplir así con lo solicitado por el sistema. Esto apunta a que privilegien dicho contenido por encima del texto y su creación. No yendo lejos, el primer programa de “Aprende en casa I” así lo demostró dando “carpetazo” a los textos como evidencia de aprendizaje.

### **3) Padres de familia**

La mayoría de estos se dedica al comercio informal, o son empleados de algunos establecimientos o empresas de los alrededores de la escuela, más específicamente del eje 1 Norte, vialidad caracterizada por esa fuerte actividad comercial, por lo que en ocasiones existen dificultades para que puedan integrarse a la totalidad de actividades en pro de la escuela, sin embargo, han asistido a las citas que se les ha solicitado en la virtualidad.

Los padres de familia han mostrado disposición y entrega ante las actividades de sus hijos, incluso han tomado la iniciativa en ciertos asuntos de índole estructural,

por ejemplo, al gestionar las aulas prefabricadas donde nos encontrábamos en clases presenciales, así como la asignación de recursos de limpieza o donación de materiales.

Se ha observado que también ha habido disposición para aprender a utilizar estas herramientas tecnológicas en la actual educación a distancia, pues muchos ya emplean Google Meet, Classroom, etc, para afrontar el proceso educativo de sus hijos.

En ciertos momentos, los padres de familia son participativos, y en su mayoría leen y escriben por dos razones: ayudar a sus hijos con las actividades escolares o para atender cuestiones laborales. Esto quedó demostrado en el DE, pues algunas de las respuestas giraban en torno a que si algunos de ellos leían era para que sus hijos lograran hacer las tareas o trabajos respectivos, asimismo, los que ocupan en el trabajo, un ejemplo de esto es una participante que contestó que lee los “menús” de la empresa donde labora.

Aunque a ellos les gustaría escribir textos literarios en el sustento de datos analizados del DE, cuentan con poco tiempo para ocuparse de estas actividades, pues ¿Cómo poder dedicarse a la producción escrita cuando ese tiempo lo están ocupando para subsistir y generar los ingresos monetarios necesarios para mantener a sus hijos? En síntesis, existe el deseo de escribir, pero no el tiempo para hacerlo.

### **c. Criterio de selección de participantes para el DE**

Para selección de participantes, se consideró el grupo a cargo o autorizado por el centro de trabajo en el cual se labora (en este caso estudiantes de tercer grado de educación primaria que el siguiente ciclo escolar serán de cuarto grado).

Este es uno de los motivos principales por el que se empleará la técnica de muestreo del tipo no probabilístico, pues se han definido unos sujetos de intervención, debido a que, como señala García (2005) “en estas técnicas no se utiliza el muestreo al azar, sino que la muestra se obtiene atendiendo al criterio o criterios del investigador o bien por razones de economía, comodidad, etc.” (García, 2005: 8).

Lo anterior, se ve favorecido además por dos aspectos convergentes:

- En calidad de docente investigador, y en la actual función que desempeñada en la escuela primaria, existió la facilidad para elegir la muestra pertinente y acorde a las autorizaciones del centro de trabajo, lo que paralelamente favoreció a darle continuidad al anteproyecto, a situar mejor a los participantes, y a tener la libertad de acción con el grupo.
- Porque en la educación a distancia que en la actualidad se lleva a cabo en las escuelas públicas y privadas del país, producto de la pandemia por COVID-19, obliga que la comunicación con el grupo de estudiantes que el docente tiene a su cargo o del que está en autorización de atender sea a través de videollamadas, grupos virtuales desde diversas aplicaciones o llamadas y mensajes telefónicos, a los que muy pocas familias tienen acceso, lo que trae consigo que me haya visto obligado a obtener su muestra en función de los estudiantes que ha logrado contactar de la totalidad de la población (comunidad escolar). La situación de distanciamiento social remite a ser más específicos con relación al conocimiento de los sujetos que se tienen al alcance, en otras palabras, constatar con quienes se puede hacer una investigación a pesar de la distancia, los recursos tecnológicos y digitales, y la propia situación de aqueja al mundo.

En concordancia con lo expuesto, el muestreo no probabilístico garantiza que haya un acercamiento a la comprensión de los estudiantes conociendo más de cerca el significado que le atribuyen al tema-problema de estudio.

Ferrer (2010) expresa que este tipo de muestreo “el investigador selecciona la muestra que supone más representativa, utilizando un criterio subjetivo y en función de la investigación que se vaya a realizar” (Ferrer, 2010: 2).

De ahí que la investigación tenga un tinte más social, hermenéutico, y etnográfico, porque se va a intervenir con seres humanos, comprendiendo lo que viven, averiguando la realidad de sus acciones, conociendo el significado que le otorgan a lo que van aprendiendo y que muy difícilmente se puede obtener con los métodos o la mirada cuantitativa, enfocada hacia los datos numéricos y su contabilización.

La muestra se obtuvo a partir de un muestreo no probabilístico casual, también llamado incidental, ya que como Ferrer (2010) afirma:

“Este se trata de un proceso en el que el investigador selecciona directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento es el utilizar como muestra los individuos a los que se tiene fácil acceso (los profesores de universidad emplean con mucha frecuencia a sus propios alumnos) “ (Ferrer, 2010: 6).

La muestra obtenida en la que se realizó para desarrollar el DE consta de 16 estudiantes de tercer grado de la escuela primaria “Gabino Barreda”, los cuales oscilan entre las edades de 8 a 9 años, 7 niños y 9 niñas, los cuales se encuentran en su totalidad están integrados en un grupo virtual, desde la aplicación “WhatsApp”.

Cabe ampliar que los doce establecen comunicación por videollamada por la aplicación “Google Meet”, mismos que también están en “Google Classroom” porque poseen las condiciones y recursos para hacerlo (Ver figura 5).

**Figura 5. Estudiantes de 3er. Grado de Primaria**

Participantes elegidos	Edad 8 a 9 años	Establecen comunicación en plataformas (Google Meet, Classroom) y WhatsApp
Niñas	9	9
Niños	7	7
Total	16	16

#### **d. Metodología del Diagnóstico Específico**

Una vez definida la muestra con la que se realizó el DE es conveniente determinar la metodología a emplear, así como la técnica elegida y los instrumentos para la recogida de datos que permitan delimitar la problemática planteada.

##### **1) Orientación del Método de Investigación-acción**

La investigación acción se orienta hacia la postura cualitativa, uno de sus aspectos más notables, basado en la comprensión de los sujetos y las directrices de sus acciones. Teniendo en cuenta esto, McKernan (Referido en LaTorre, 2012) plantea que:

“La investigación- acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio, en primer lugar, para definir con claridad

el problema, en segundo lugar, para especificar un plan de acción” (McKernan, 2008:25).

## **2) El uso de la Observación no participante**

La técnica que se empleó fue la observación no participante, que es congruente con el estudio de los sujetos que conforman el entramado social que representa la escuela. McKernan (2008) postula que:

“En la observación no participante el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo de grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado de la acción...además, deliberadamente, no parece pertenecer al grupo. El investigador está mas interesado en la conducta de los participantes. El interés radica en el registro válido del comportamiento utilizando una estrategia poco visible de recogida de datos para no interferir la secuencia natural de acontecimientos; se tiene cuidado de no perturbar el ethos y la cultura del entorno con una actividad invasiva” (McKernan, 2008: 81).

Gayou (2007) por su parte, hace hincapié en que esto se da “en los casos en los que los participantes no ven ni notan al observador” (Gayou, 2007:104). Estas ideas confluyen, puesto que favorecen que las comprensiones realizadas resulten los más fieles posibles.

## **3) Los instrumentos empleados**

Derivado de los planteamientos ya postulados, los instrumentos que sirvieron para la obtención o recogida de datos (con un corte más cualitativo) se aplicó a través de diversos medios y redes de comunicación virtual y a la distancia (internet, computadora, dispositivo móvil, videollamada, aplicaciones como Google Classroom, Meet, Forms, etc) en la amalgama de acontecimientos de salud mundial predominante. Estos son el diario de campo, un estudio socioeconómico, cuestionarios y una estrategia metodológica para acercarse al objeto de estudio.

### **a) Diario de campo**

Son notas que tienen que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directa en el entorno; son una forma de interpretación no interactiva que describe la acción (McKernan, 2008). Se caracteriza por:

- Registro sencillo de llevar
- No es necesario ningún observador externo.
- Son excelentes como “registro etnográfico directo” de la acción.
- Se pueden estudiar los problemas en el propio tiempo del profesor.

- Proporcionan una base de datos útil para la redacción de un estudio de casos sólido.
- Pueden funcionar como un prontuario.
- Proporcionan claves y datos no obtenidos por medios cuantificados.

Para su aplicación, Mckernan (2008) recomienda que:

- Se debe llevar el diario regularmente.
- Las entradas deben llevar fecha y referencias cruzadas a otras entradas cuando sea pertinente.
- Deben registrar tanto hechos como relatos interpretativos.

Dado que los registros del diario de campo se tornan en un ambiente virtual, a continuación, se muestra el diseño del formato (figura 6) que se construyó para ahondar aún más en los elementos por considerar, entre los que se distingue las comprensiones respecto al tema- problema que aboca, así como para interpelar en los retos y desafíos que las nuevas tecnologías demandan.

El diario de campo es uno de los instrumentos que permitió vislumbrar los acontecimientos que se dan en la actual educación a distancia, donde la enseñanza del lenguaje cobra un abordaje distinto, valiéndose de recursos y herramientas digitales. Nótese que aún el texto adquiere un paradigma social pero esta vez en coexistencia con el espacio virtual.

A continuación, se muestra la observación que se hizo, junto con el registro correspondiente, para dar pauta a los hallazgos más significativos y que empiezan a develar algunas de las situaciones que prevalen (incluso en la actual educación a distancia) respecto a cómo entienden los estudiantes la producción de textos. La tabla (figura 6) así lo sustenta.

Figura 6. Registro del diario de campo en la práctica docente

DIARIO DE CAMPO			
<b>Nombre del docente investigador:</b>	Daniel Márquez Ayala.	<b>Fecha:</b> 12/02/2020 <b>Hora de observación:</b> 9:00- 9:30 am.	
<p>Contexto:</p> <p>-Escuela Primaria “Gabino Barreda” (es una institución educativa pública de jornada regular, es decir, con un horario de 8: 00 a 12:30 pm. El contexto social en donde está inmersa la escuela es urbano- marginal, debido a que se encuentra en la calle Alhóndiga, sin número, colonia Centro, Delegación Cuauhtémoc, es una de las áreas caracterizadas por altos índices de delincuencia y actividad comercial informal</p> <p>-Grado y grupo: 3º B</p> <p>-Plataforma o herramienta tecnológica utilizada: Google Meet</p>			
Inscripción o descripción del contexto y/o de los hechos		Inferencias o interpretaciones (con sustentos teóricos)	
<p>Los alumnos de tercer grado se conectaron por Google Meet, en donde antes de iniciar la clase se le leyó el fragmento de un poema titulado “ La rama” de Octavio Paz, el cual se muestra a continuación.</p> <p style="text-align: center;">Canta en la punta del pino un pájaro detenido, trémulo, sobre su trino</p> <p>Se les pidió a los niños que inventaran un último verso al mismo y que posteriormente realizaran un dibujo.</p> <p>Algunos niños solo escribieron una palabra al final, algunos se fijaron en las rimas y a partir de ahí escribieron sólo palabras que rimaban sin darle sentido al hilo del poema y algunos más pedían que se leyera nuevamente el poema.</p> <p>Por último, leyeron las palabras “seltas” que escribieron, pero sin entender del todo la dinámica de la actividad. Por otro lado, algunos si lograron producciones interesantes. Manuel escribió “comiendo un pepino”, y Sofía puso “bajó al camino”.</p>		<p>El desarrollo del lenguaje implica desarrollar un conjunto de habilidades lingüísticas que forman parte de la competencia comunicativa, entendida según Lomas (2002) como la capacidad de todo hablante de una lengua para saber comunicarse eficazmente en diversos contextos y situaciones comunicativas.</p> <p>Aunado a lo anterior, el mismo autor señala que es importante que los niños conozcan el código lingüístico de su lengua materna, pero, además, que sepan hacer cosas con las palabras, entre las que desatacan los textos literarios.</p> <p>Sin embargo, de lo anterior subyace una pregunta ¿Cómo poder favorecer las producciones literarias de los niños si presentan dificultades para manifestar su imaginación, creatividad y sensibilidad? Es así como la educación artística, en específico los lenguajes corporales (teatro, danza, música y artes prácticas) pueden coadyuvar a favorecer y estimular estos aspectos, ya que como señala Abad ( 2014) la educación artística es el arma más poderosa para liberar la imaginación y formar ciudadanos sensibles, libres, solidarios y comprometidos, las diferentes artes construyen representaciones del mundo, que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. (pág. 24)</p> <p>Abad también postula la importancia del lugar que ocupa el cuerpo en la primera educación, del proceso de construcción de la subjetividad en pro del logro de la libertad expresiva, del profundo acto comunicativo que se logra a través del uso creativo del lenguaje.</p> <p>Partiendo de lo anterior, podemos claramente distinguir que los lenguajes artísticos podrían ser una alternativa didáctica para favorecer la producción de textos literarios, porque así los alumnos además podrán usar el lenguaje con un sentido social.</p>	
<b>Comentarios adicionales</b>		Se han empleado recursos tecnológicos y digitales como las videollamadas por Google Meet para observar directamente a los sujetos de intervención, debido a la situación de pandemia predominante.	

Fuente: Construcción propia con base en Mckernan (referido en LaTorre, 2012).



En el desarrollo de la clase que se aterrizó en el diario de campo, se advierte que existen dificultades por parte de los estudiantes para entender el texto literario, específicamente el poema, y esto debido a que les constó trabajo crear el verso para darle continuidad al texto. Esto sucedió así porque en la práctica se observó que los niños están acostumbrados a que les indiquen cómo hacerlo sin que ellos primero manifiesten lo que saben, lo cual es desfavorecido porque es un contenido preestablecido en los planes y programas de estudio que se debe cumplir al pie de la letra, que no parte de los intereses de los niños.

En el mismo tenor, se evidencia que el excesivo énfasis que se hace por priorizar el contenido en detrimento comprender el texto desde lo que puede aportar para entender la realidad en que se encuentran. De aquí surge un planteamiento interesante, ¿Cómo poder encauzar la enseñanza de la producción textual en un panorama que sobreestima el texto para la evaluación sumativa, y en la que los recursos tecnológicos juegan un papel sustancial en la actual educación a distancia?

A esto Cassany (2018) comenta que “la escritura está adoptando formas muy diversas en las pantallas y los teclados, que han superado la vieja dicotomía correcto-incorrecto para buscar registros más o menos adecuados a cada intercambio” (Cassany, 2018:11).

El uso de algunos procesadores de texto (Word), videos desde diversas plataformas, juegos didácticos o el uso de redes sociales pudieran ser adecuados para enseñar a escribir a los niños que enfrentan una educación a distancia en la que la televisión muchas veces puede ser rebasada, pero habría que ver si nuestros estudiantes poseen dichos recursos, como se verá en siguiente apartado.

### **b) Estudio socioeconómico**

De acuerdo a Gómez (1998) es un estudio que pretende obtener en forma ordenada conocimiento sobre las características económicas y sociales de la zona que será influida por el proyecto, como requisito para prever los conflictos que al respecto generará su ejecución y poder así recomendar acciones que posibiliten el diseño, la

construcción y operación de dicho proyecto con el mínimo de impactos, lo mismo que las estrategias más aconsejables para potencializar, en beneficio del desarrollo de la zona. Las características que lo conforman, en palabras de este investigador (Gómez, 1998: 12), se sintetizan en:

- Priorizar la elección del proyecto a ejecutar y guiar las decisiones correspondientes.
- Convencer de la utilidad de los proyectos o redirigir los proyectos en caso que sea necesario.
- Obtener financiación para el proyecto.
- Poder comunicarse con propiedad con las partes interesadas.

Su aplicación se lleva a cabo bajo los siguientes puntos (Gómez, 1998: 13):

- Reconocimiento del proyecto: El objetivo en esta parte es definir las actividades económicas principales del área a estudiar y determinar los atributos socio-culturales más destacados con una visión que integre, teniendo presente la interdependencia de las variables económicas, sociales y culturales.
- Prefactibilidad: Se debe hacer una identificación inicial de los problemas potenciales que generará el proyecto en sus distintas opciones de realización.
- Factibilidad: Se elaboran las acciones destinadas a planificar el desarrollo del proyecto de la forma más armónica posible.
- Diagnóstico: Se busca conocer la estructura socioeconómica en el área de influencia del proyecto, sus limitaciones y potencialidades en lo referente al desarrollo económico.
- Diseño: Deben diseñarse los proyectos específicos que materialicen los programas y planes seleccionados.
- Operación: Se recomienda hacer un análisis de su impacto operativo, para establecer el beneficio del estudio socioeconómico elaborado y así recoger experiencia para futuras oportunidades.

Retomando estas ideas, el estudio socioeconómico (ver anexo 1) se materializó en una encuesta que abarcó aspectos familiares, económicos, tecnológicos (para saber qué posibilidades hay de entablar una comunicación virtual y a la distancia) y culturales (relacionados al lenguaje), que consta de 25 preguntas de opción múltiple o preguntas abiertas dividido en cinco partes que se aplicó mediante la aplicación Google Forms (se anexa la liga electrónica que aparece en las fuentes de consulta de este documento).

Una vez aplicada esta herramienta, se develaron hallazgos significativos que es prioritario rescatar en torno a la situación actual que prevalece, en que, en la primera categoría *situación del estudiante*, el estudio reveló que algunos niños ayudan o trabajan en el empleo de sus padres, esto además desfavorecido por el hecho de que algunas o nulas veces los estudiantes desayunan antes de la sesión por video clase, o de las actividades escolares,

Esto evidentemente remite a una de las situaciones más complejas y es que el tiempo de estudio se ve fragmentado por dos aspectos cruciales: la falta alimentación y las ocupaciones extras que, de alguna forma, limitan el desempeño del aprendiz aún más por la necesidad de trabajar para sobrevivir, priorizando más el aspecto laboral del mundo globalizado en el que se encuentran, y que se ve más afectado por la pandemia imperante, es decir, la escuela se ve desplazada por la imperiosa necesidad de subsistir.

La segunda categoría *situación familiar* vislumbró lo que acontece en casa, que, si bien es cierto que la mitad de los encuestados conforma una familia nuclear, el resto está a cargo de sus tíos, abuelos e incluso otros hermanos. Esto va estrechamente ligado a lo que se halló en otra de las preguntas, donde el apoyo en las actividades del proceso enseñanza y aprendizaje está a cargo solo de mamá o papá, o en algunos casos de los abuelos o tíos del estudiante.

Los padres de familia se ven en la necesidad de trabajar para subsistir, desatendiendo el proceso de aprendizaje de sus hijos que subyace del mundo globalizado en donde el aspecto económico se debe atender y que va en concordancia con los que plantea Amador (2019) quien afirma que " en estos

tiempos de pandemia, resulta difícil para los padres de familia, muchos sin empleo remunerado y confinados en las casas, involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los hijos e hijas ” (pág. 143). Por supuesto, el aprendizaje de los niños se ve afectado, priorizando el lenguaje laboral por encima del creador.

La tercera categoría *Situación económica* permitió detectar que más del setenta por ciento de los encuestados percibe ingresos entre cuatro mil a ocho mil pesos mensuales, pero ¿qué importancia tiene el saber un dato como este? Todo esto puede ser contestado desde la interpretación que se hace, pues si esto lo ligamos a la cuarta categoría *Situación de la vivienda* que consistió en averiguar lo referente a la vivienda del estudiante, se cae en la cuenta de por qué algunos no poseen el espacio adecuado para sus clases, porque rentan, lo que dificulta enteramente el aprendizaje en la actual educación a distancia.

Bajo la misma lógica, se añade la quinta categoría *Recursos tecnológicos* que permite entender por qué esta situación económica repercute en el espacio propicio para el aprendizaje, sino también saber con qué recursos tecnológicos cuentan los estudiantes para afrontar la educación a distancia en la que se encuentran junto con las carencias que resultan de ello, ya que una de las preguntas manifestó que solo poseen Tablet y dispositivos móviles (celulares), en otras palabras, no tienen computadora de escritorio ni laptops. Cabe resaltar que la gran mayoría (61.5 % para ser exactos) de estos recursos son de los familiares a su cargo, es decir, algunos estudiantes no tienen medios electrónicos propios para su educación.

Llegados a este punto, el acceso a las plataformas digitales resulta imposible, cuando la infraestructura tecnológica y los equipos de cómputo conectados a internet no están disponibles en los hogares de escasos recursos, y requieren de una capacitación o formación para la enseñanza y el aprendizaje en línea (Amador, 2019).

Por tanto, la estrategia de “Aprende en casa” es viable para aquellos que no cuentan con los medios electrónicos o tecnologías pertinentes, sin embargo, como ya hemos visto en el capítulo I del presente documento, una de las desventajas de centrar en la televisión el contenido referido al lenguaje es que los niños “archivan” los textos

que producen (que son meramente escolares) en carpetas que no se toman en cuenta, en evidencias de “aprendizaje” para una evaluación sumativa, y en demandas del sistema globalizado que permea el poder creador del estudiante.

La globalización ha dejado profundas huellas en el ámbito educativo, como se ha analizado hasta ahora, y que se distingue aún más es estos momentos, puesto que los padres de familia se ven en la necesidad de atender sus empleos, con pocas posibilidades de apoyar a sus hijos en el proceso de aprendizaje, en que los recursos tecnológicos son un privilegio al que aspiran otros, y que la televisión ocupa el espacio del discurso oficial que oculta la realidad de las familias de nuestro país, la latitud que se agranda más entre el lenguaje como instrumentos de comunicación por el de medio de control.

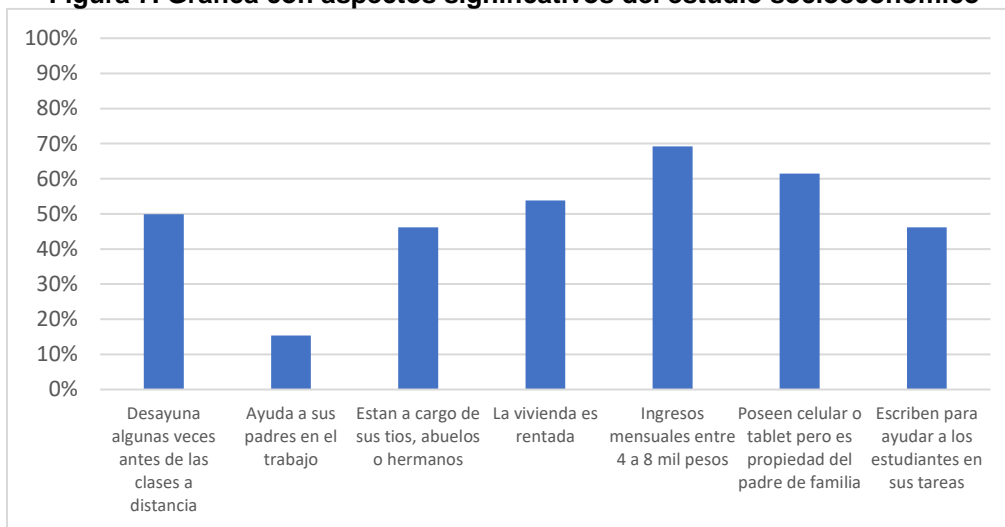
Con la categoría final *Aspectos generales* (propriadamente de aspectos de lenguaje) de este estudio socioeconómico se fundamenta más esto que se viene analizando, porque una de las preguntas reveló que los padres de familia (46.2 %) que solo leen y escriben para ayudar a sus hijos con las tareas escolares, asimismo, que se centran en libros (específicamente los de texto gratuitos) precisamente para atender las demandas académicas. ¿Qué implica este dato? y ¿Cómo se relaciona con lo analizado en las demás categorías?

Existe una coyuntura social en la que se escribe para los requerimientos académicos que demanda un sistema globalizado en el que prevalece la idea de enfatizar todos los esfuerzos en promover el crecimiento económico por encima del desarrollo integral de los estudiantes, que se ven en algunos casos obligados a trabajar, y aún más sus padres, para posteriormente, ser parte del gran entramado laboral, una correspondencia entre el estudio para el trabajo, auspiciado por el enfoque por competencias, donde el lenguaje se vuelve un instrumento más de evaluación estandarizada, puesto que se adiestra a la comunidad escolar para que se siga manteniendo esa visión.

No queda otra alternativa para los estudiantes que adaptarse al modelo opresivo, que poco a poco va quebrantando su poder de escribir, y jamás darle un sentido a lo que expresan en el papel, pues ya está establecido qué deben escribir para

incorporarse al campo laboral. Para concluir esta parte del análisis, la gráfica (ver figura 7) señala una síntesis significativa de lo que ha estado analizando, no mostrando los datos *per se*, sino todo lo contrario, ahondar en la reflexión de los datos, "hacerlos hablar", constatando la veracidad de los mismos, dando así un corte cualitativo a la investigación que se está realizando.

**Figura 7. Gráfica con aspectos significativos del estudio socioeconómico**



Reiterando, el instrumento en este espacio se materializa en el análisis datos de una índole cualitativa, que surgen en interpretaciones más reales y contextualizadas.

### **c) Cuestionarios**

Para conceptualizar este instrumento, (Gayou, 2007), considera importante hace mención que también es congruente con el enfoque cualitativo de la investigación. El cuestionario es una conversación escrita que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias

Algunas de sus características son las siguientes (Gayou, 2007):

- Las preguntas son breves y más amplias las respuestas
- Se interpreta en gran medida durante la marcha.
- Es comunicable por sí misma.

Otra de las características que se recuperan es relativo los cuestionamientos planteados. Es habitual incluir uno o los tipos principales de preguntas: abiertas y cerradas. Los elementos abiertos permiten al que responde decir lo que piensa en sus propias palabras, mientras que las preguntas cerradas o fijas (de elección forzada) le obligan a seleccionar una respuesta a partir de un menú preestablecido (McKernan,2008: 146).

Por su parte, Gayou (2007) da sugerencias para su aplicación, estas son:

- Evitar plantear preguntas cerradas
- Evitar preguntas dicotómicas (si o no, todo o nada)
- Eliminar los ¿por qué?, ya que esto solo provoca una respuesta breve
- Aprovechar las preguntas imprevistas o no programadas
- Evitar proporcionar una formulación idéntica de las preguntas ni procurar que aparezcan en el mismo orden.
- Las preguntas abiertas proporcionan una cantidad increíble de información.

A expensas de las ideas que se han puntualizado, se retomarán algunas de ellas, cuyo diseño se pondera en tres cuestionarios distintos, que arrojarán las concepciones, los modos de hacer y el para qué de la producción de textos (literarios) en las distintas esferas que conforman la comunidad escolar, pues se cree importante la conjunción de preguntas tanto de índole abierta como cerrada, con los beneficios que cada una aporta.

- **Cuestionario dirigido a niños**

Este cuestionario se conformó de diez preguntas, que se aplicó la última semana de febrero del año en curso a través de la aplicación Google Meet para tener una interacción directa con ellos. La tabla (ver anexo 2) así lo demuestra (se anexa la liga electrónica que aparece en las fuentes de consulta de este documento).

De aquí se llegó a entender aspectos analíticos muy interesantes, ya que, en lo concerniente a la primera pregunta, los estudiantes comentaron que escriben "para poder plasmar lo que les dictan, para escribir bien las palabras, o para saber leer algo" entre las respuestas más sobresalientes y que va íntimamente relacionado a otra de las preguntas, porque comentaron cuando escriben lo hacen "para hacer la

tarea y trabajos" (más del 60 por ciento de los niños) siendo lo que predominó más en este cuestionamiento. Estas ideas se correlacionan directamente con la pregunta tres, en la que muchos de ellos solo contestaron que el proceso de escribir sirve para conseguir trabajo, para terminar las tareas o informarse de algo.

Con estos planteamientos hechos por los niños, se reafirma una vez más, la influencia tan compleja que tiene el sistema sobre los estudiantes, que deje entrever lo superfluo del acto de escribir, la concepción raquíca de escribir alejada de la creación y expresión de ideas, sentimientos, interpretaciones y visiones de la vida, de lo que pueden llegar a crear sólo para atender los aspectos relacionados con la escuela, con resolver lo que les piden para posteriormente ser evaluados, ¿y cuando entender la vida? El lenguaje como instrumento de la comunicación se diluye en la globalización, extinguiendo el interés por crear textos literarios desde su imaginación y creatividad.

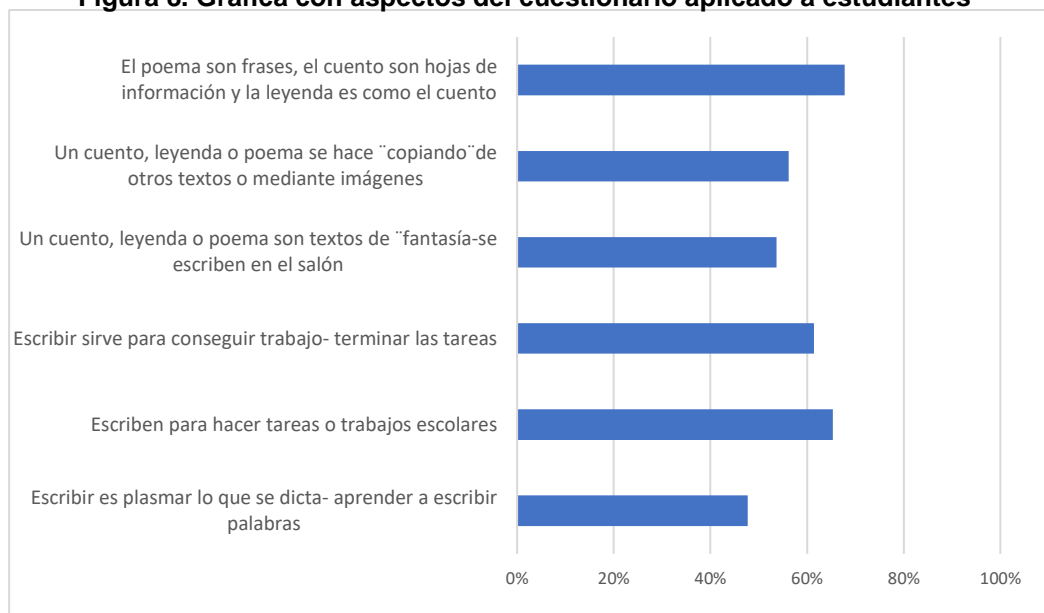
Y con respecto a las preguntas finales, se pudo rescatar que los textos son concebidos como "algo de fantasía, algo que no existe, o que solo se escribe en el salón" según las respuestas vertidas por los niños. La brecha entre la fantasía y la realidad no es comprendida de todo por ellos, pues el sistema demerita los textos literarios.

De hecho, cuando respondieron cómo se hace un cuento, una leyenda, o un poema la gran mayoría de ellos contestó que no sabían cómo hacerlo, que necesitaban ver imágenes o "copiar" ideas de otros cuentos, o que, en el caso del poema, frases con rimas o "palabras" para conquistar (poner especial atención al hecho de fragmentar su elemento más reducido, la palabra) y que la leyenda es "como un cuento".

Es aquí donde se desvaloriza este tipo de textos, que deberían subyacer del pensamiento humano, pues muchas veces lo que denominamos "fantasía" se vuelve real al manifestarse, pero evidentemente esto es menguado cada vez más como podemos notar con las respuestas de los niños, por un sistema que le interesa más que la sociedad trabaje sin parar, que no tengan libertad de pensamiento, para poder plasmar sus ideas en texto, en lenguaje escrito, y romper los esquemas dominantes (Ver Figura 8).



**Figura 8. Gráfica con aspectos del cuestionario aplicado a estudiantes**



A manera de síntesis, el corolario de respuestas vertidas por los estudiantes ha permitido establecer una correspondencia entre las concepciones que traen consigo, y las que quizás han ido forjando en la experiencia dentro del sistema educativo mexicano.

- **Cuestionarios dirigidos a docentes**

Al igual que el cuestionario anterior, éste también se integra de diez preguntas, que, por situación pandémica, se aplicó la última semana de febrero del año en curso a través de la aplicación Google Forms, que básicamente consiste en una plataforma virtual donde se puede contestar cada cuestionamiento, que se difundirá a través del grupo de WhatsApp institucional, para que desde ahí den click en el enlace y éste los lleve a dicho cuestionario.

La tabla (ver anexo 3) lo resalta (se integra la liga electrónica que aparece en las fuentes de consulta de este documento).

El acto de escribir es concebido por la gran parte de docentes como expresión, conjunto de símbolos, o proceso, que se ve desfavorecido por el sistema, pues algunos comentaron que la enseñanza se centra más en la decodificación, y que además una parte de los docentes no escribe y que, por tanto, no se puede enseñar lo que no se domina (esto sintetizado en las preguntas uno y dos).

Con respecto a las preguntas que siguieron, las respuestas fueron diversas, entre las que destacan la enseñanza por proyectos, hasta estrategias de escritura libre, tomando en cuentas las ideas previas de los niños aplicadas mediante puestas en común, o tomando en cuenta su imaginación y los que notan que sus estudiantes quieren expresar, sustentando su funcionalidad en que les permite organizar su pensamiento, expresar sus sentimientos y emociones e incluso para poder comunicarse.

La evaluación, como otro de los puntos rescatables del análisis, es un desafío que se evidencia en razón de la situación imperante. La pregunta siete develó que hay una tendencia a evaluar la producción de textos en la escuela primaria "Jaime Nuno" a través de rúbricas o de los estándares del SiSat (Sistema de alerta temprana) diseñados por la SEP.

Los aspectos que se evalúan son, en palabras de los docentes, son la redacción, estructura del texto, coherencia, y la intención comunicativa. Por lo que se nota, los maestros poseen el conocimiento y la práctica hacia la evaluación del texto como comunicación, y es por esto que hay un choque entre los que ellos hacen y los que el sistema les solicita, debido a que adscritos a los mecanismos de evaluación numérica de la SEP, a los profesores no les queda más remedio que desvalorizar todo el trabajo que ya habían hecho de realzar el texto a sumergirlo nuevamente en cantidad de evaluación, es decir, la eterna lucha de lo cuantitativo que reprime lo cualitativo.

Evidentemente puede reiterarse la idea de que, si bien los docentes conocen una lógica sobre la enseñanza de la producción escrita, la realidad supone varios desafíos, ligados a la pregunta ocho en adelante pues mencionaron que se aprecia la dificultad que existe en ellos es al escribir sus propias ideas, que no están acostumbrados a escribir, por lo que sus creencias previas se contraponen a las actividades propuestas, olvidan leer en voz alta lo que escriben, el poco gusto por escribir ya que no tienen un referente en su entorno o ese hábito.

Atañen del mismo modo los docentes a sus propios patrones de formación (es decir, a cómo les enseñaron) y que por ello no se implementan estrategias

innovadoras para atrapar al estudiante al proceso de escribir. Cabe resaltar que se mencionó que, ahora por la distancia y el tiempo, a veces los padres de familia les exigen mucho, no son pacientes porque no entienden que esto es un proceso, coartando así la enseñanza del escribir a los padres de familia que, sin menospreciar su ayuda, no poseen las habilidades de enseñanza de profesorado.

Si se suma lo que respondieron en la última pregunta respecto a si los planes y programas posee los elementos necesarios para la enseñanza de la producción escrita, comentan que solo en algunos grados, pero dejando de lado el disfrute del mismo proceso por las exigencias de tiempo, la poca flexibilidad o los temas complejos quizás para algunos grados, además de mencionar que están descontextualizados.

En esta parte, se llega a la conclusión de que los docentes conocen las estrategias acordes al proceso escritor, pero que, al igual que los estudiantes, estos se ven atrapados por un sistema que les solicita cumplir con requerimientos administrativos, cubrir la totalidad de conocimientos per se que deben ser abordados más que tomar en cuenta la imaginación y creatividad del estudiante para expresar sus esquemas creadores de pensamiento, sublevándolos a ejecutores de un plan y programas preestablecido. El gráfico que sigue (Ver Figura 9) muestra la síntesis del análisis de los participantes de esta índole.

**Figura 9. Gráfica con aspectos del cuestionario a docentes**



En resumen, la diversidad de respuestas ha dado lugar a develar las concepciones del docente en su experiencia en el área de la producción de textos literarios.

- **Cuestionario dirigido a padres de familia**

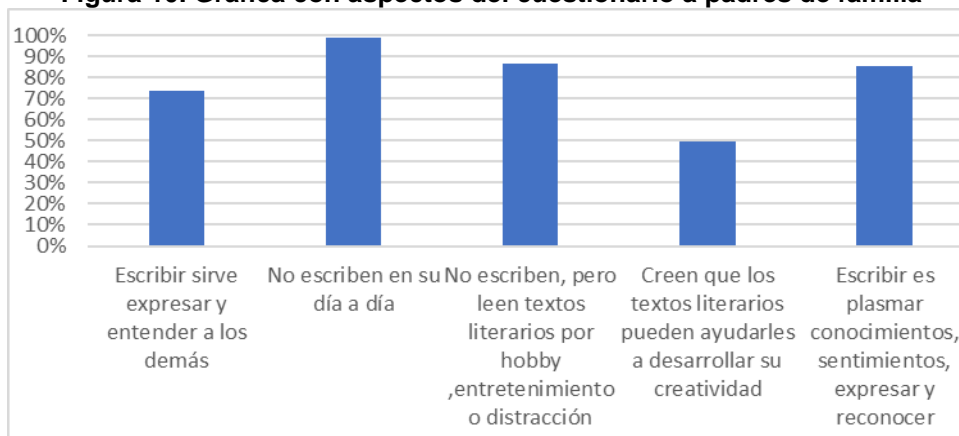
Este cuestionario se basa en diez preguntas, aplicadas mediante la aplicación Google Forms. Cabe mencionar que se difundirá a través del grupo de WhatsApp institucional del grupo 3º B, para que desde ahí den click en el enlace y éste los lleve a dicho cuestionario. El esquema que se muestra enseguida (ver anexo 4) lo demuestra (El link se ha aterrizado en las fuentes de consulta del presente documento).

El escribir tiene concepciones muy diversas, que van de entenderlo como una forma de comunicación, hasta la idea de escribir para plasmar sus conocimientos, ideas, sentimientos, notas en una hoja, como forma de expresión o simplemente para reconocer como va una escritura. Tienen conceptualizado que escribir implica expresarse, comunicarse o manifestar sus conocimientos, que, ligado a la pregunta dos, hacen hincapié en que, del mismo modo, se escribe para expresar, acordarse de algo, entender a los demás, etc.

Un 99 % de los encuestados no escribe, solo una de la mamá comenta que lo hace, pero en relación a documentos bíblicos, pues es parte de una religión (haciéndose aquí evidente el discurso globalizador que mantiene una rigidez absoluta pues obliga a los padres de familia a trabajar insaciablemente, paralelo a las condiciones reales en las que se encuentran); han leído textos literarios, pero solo para distraerse, por hobby o por entretenimiento, y que va directamente relacionado con todo el análisis que se ha hecho, pues ¿Cómo es posible que conciban este tipo de textos (literarios) para comprender la vida si todos (docentes, padres de familia, estudiantes) estamos influenciados por un sistema que nos dice que solo se escribe en y para la escuela? se acaba por menospreciar la creatividad y la imaginación, el pensamiento mismo.

Los padres de familia exteriorizaron que les gustaría escribir textos de este tipo, haciendo mención de cuentos, poemas, hasta historietas, entendiendo que esto puede ayudarles a sus hijos a estimular su creatividad, potencializarla, el desarrollo de habilidades mentales y de expresión de sentimientos y emociones, e inclusive de talentos. En resumen, al igual que los estudiantes, y los profesores, los padres de familia poco a poco van perdiendo el interés (aunque no por esto las ganas de hacerlo) de escribir textos literarios, cuando esto puede ayudarles a liberarse de este sistema que enajena (Ver Figura 10).

**Figura 10. Gráfica con aspectos del cuestionario a padres de familia**



El panorama de la producción textual de los padres de familia conforma una visión somera que, a pesar de la distancia, las imposiciones y la obligatoriedad, aún quedan resquicios de sueños y esperanzas, pues intentan expresar sus deseos y necesidades, y su incondicional apoyo a sus hijos.

**e. Estrategia epistemológica de acercamiento metodológico al objeto de estudio (EEAMOE): texto literario e indagación**

La aplicación de esta estrategia tiene un antecedente, (que se basa en la clasificación de los niños según sus niveles de producción escrita), realizada a partir de lo observado en el diario de campo que ya se han aterrizado en este apartado. Esto se sustenta también en el proceso de escribir: planificar, redactar y examinar, con sus subprocesos (Cassany, 1993), manteniendo una reciprocidad con la escritura creativa, que engloba a algunos textos literarios: cuentos, leyendas,

poemas. Para observar con mayor precisión en qué aspectos o elementos hay que apoyar a los niños en el momento de la producción de estos textos literarios, se especificaron tres niveles que se presentan en cada columna de la tabla de abajo (Figura 11).

**Figura 11. Niveles de producción escrita**

Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
<p>-Genera ideas reproduciendo la información que fue comprendida y almacenada.</p> <p>-Organiza sus ideas estructurando la información según las necesidades de la situación de comunicación.</p> <p>-Comprende el objetivo de su composición escrita.</p> <p>-Redacta las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible a los demás.</p> <p>-Relee lo que ha planificado y escrito anteriormente.</p> <p>-Valora lo que ha hecho y verifica que el texto responda a lo que ha pensado.</p> <p>-Corrige el texto escrito en caso de ser necesario.</p> <p>-Se apoya en un monitor para mejorar su texto.</p>	<p>-Algunas veces genera ideas a partir de lo que comprende y almacena.</p> <p>-En ocasiones organiza sus ideas estructurando la información según las necesidades de la situación de comunicación.</p> <p>-Algunas veces comprende el objetivo de su composición escrita.</p> <p>-En ocasiones redacta las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible a los demás.</p> <p>-A veces relee lo que ha planificado y escrito anteriormente.</p> <p>-En ocasiones valora lo que ha hecho y verifica que el texto responda a lo que ha pensado.</p> <p>-Corrige el texto escrito en caso de ser necesario.</p> <p>-A veces se apoya en un monitor para mejorar su texto.</p>	<p>-Solo genera ideas a partir de palabras sueltas, fragmentadas e incluso contradictorias.</p> <p>-No es capaz de organizar sus ideas estructurando la información según las necesidades de la situación de comunicación.</p> <p>-se le dificulta comprender el objetivo de su composición escrita.</p> <p>-Redacta las ideas que tiene solo con elementos icónicos o verbales.</p> <p>-Mantiene su texto sin consultar lo que había planificado.</p> <p>-Carece de la capacidad de verificar que el texto responda a lo que ha pensado.</p> <p>- No corrige el texto escrito.</p> <p>-Se le dificulta apoyarse en algún monitor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Karla</li> <li>- Jonathan Ricardo</li> <li>- Yatziri</li> <li>- Santiago</li> <li>- Alexia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Irving</li> <li>- Aylani</li> <li>- Yamileth</li> <li>- Erick</li> <li>- Abraham</li> <li>- Gael</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brandon</li> <li>- María Luisa</li> <li>- Melanie</li> <li>- Alison</li> </ul>

**Fuente: Construcción con base en Cassany (1991)**

Una vez aclarando las características correspondientes a cada nivel se precisaron los propósitos que se pretenden al aplicar la estrategia metodológica para acercarse al objeto de estudio. En específico:

- Averiguar sobre el proceso de escritura de los niños, para saber qué tipo o clase de producciones escriben, para qué las producen, porqué las escriben, cómo las escriben.

- Identificar qué textos literarios son capaces de producir.
- Qué elementos recuperan de cada uno de esos textos literarios.

Para lograr lo anterior, la estrategia constó en mostrar, a través de una proyección por Google Meet, un conjunto de imágenes sin relación aparente, donde a partir de ellas los niños escribirán lo que ellos quieran y puedan. Las actividades o ejercicios que se emplearon para el desarrollo de la actividad sobre la producción de textos literarios son las que a continuación se muestran (figura 12, 14 y 16).

**Figura 12. Ejercicio empleado para aplicar la EEAMOE (cuento)**

Nombre: \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_  
 Escuela: \_\_\_\_\_

**ACTIVIDAD sobre ESCRITURA**

**CUENTO**

1.- Observa las imágenes siguientes porque luego escribirás sobre ellas.



2.- Después de ver las imágenes, escribe un cuento de la extensión que tú desees.

---



---

Para evaluar el desempeño de la producción de este texto literario (cuento) se realizó una rúbrica que considera aspectos de proceso de escribir sustentados en Cassany (1993) así como elementos propios de la estructura y expresión del cuento, quedando los estudiantes de la siguiente forma:



**Figura 13. Rúbrica (niveles de desempeño) de la producción escrita de un cuento**

Nivel alto:	Nivel medio	Nivel bajo
<p>-Genera ideas reproduciendo la información que tiene comprendida y almacenada.</p> <p>- El texto se relaciona con las imágenes mostradas.</p> <p>-Los personajes principales y secundarios son nombrados y descritos claramente en el texto.</p> <p>-El título es creativo, en relación al cuento y al tema.</p> <p>-Organiza sus ideas estructurando la información según las necesidades de la situación de comunicación. (inicio, desarrollo, desenlace)</p> <p>-Comprende el objetivo de su composición escrita.</p> <p>-Redacta las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible a los demás.</p> <p>-Relee lo que ha planificado y escrito anteriormente.</p> <p>-Valora lo que ha hecho y verifica que el texto responda a lo que ha pensado.</p> <p>-Corrige el texto escrito en caso de ser necesario.</p> <p>-Se apoya en un monitor para mejorar su texto.</p>	<p>-Algunas veces genera ideas a partir de lo que comprende y almacena.</p> <p>- El texto se relaciona con algunas imágenes mostradas.</p> <p>- Solo son nombrados algunos personajes sin diferenciar entre principales y secundarios.</p> <p>-El título tiene relación al cuento y al tema.</p> <p>-En ocasiones organiza sus ideas estructurando la información según las necesidades de la situación de comunicación. (inicio, desarrollo, desenlace)</p> <p>-Algunas veces comprende el objetivo de su composición escrita.</p> <p>-En ocasiones redacta las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible a los demás.</p> <p>-A veces relee lo que ha planificado y escrito anteriormente.</p> <p>-En ocasiones valora lo que ha hecho y verifica que el texto responda a lo que ha pensado.</p> <p>-Corrige el texto escrito en caso de ser necesario.</p> <p>-A veces se apoya en un monitor para mejorar su texto.</p>	<p>-Solo genera ideas a partir de palabras sueltas, fragmentadas e incluso contradictorias.</p> <p>-No toma en cuenta las imágenes para redactar un texto.</p> <p>- El título no se relaciona con el cuento o se omite.</p> <p>-No coloca personajes a su composición escrita.</p> <p>-No es capaz de organizar sus ideas estructurando la información según las necesidades de la situación de comunicación. (no tiene inicio, desarrollo y cierre)</p> <p>-Se le dificulta comprender el objetivo de su composición escrita.</p> <p>-Redacta las ideas que tiene solo con elementos icónicos o verbales.</p> <p>-Mantiene su texto sin consultar lo que había planificado.</p> <p>-Carece de la capacidad de verificar que el texto responda a lo que ha pensado.</p> <p>- No corrige el texto escrito.</p> <p>-Se le dificulta apoyarse en algún monitor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Karla</li> <li>- Jonathan Ricardo</li> <li>- Yatziri</li> <li>- Santiago</li> <li>- Alexia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Irving</li> <li>- Aylani</li> <li>- Yamileth</li> <li>- Erick</li> <li>- Abraham</li> <li>- Gael</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brandon</li> <li>- María Luisa</li> <li>- Melanie</li> <li>- Alison</li> </ul>

La rúbrica constata el desplazamiento de nivel que hubo en algunos que estaban categorizados en niveles más altos o más bajos respectivamente. Esto se debe a que cuando ya se especifica en la creación de textos literarios el nivel se ve afectado, pues los textos escolares son los de mayor dominio en ellos, los textos productos de tareas y trabajos académicos.




**Figura 14. Ejercicio empleado para aplicar la EEAMOE (leyenda)**

Nombre: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
 Escuela: \_\_\_\_\_

**ACTIVIDAD SOBRE ESCRITURA**

**LEYENDA**

1.- Observa las imágenes siguientes porque luego escribirás sobre ellas.



2.- Después de ver las imágenes, escribe una leyenda de la extensión que tú desees.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Paralelamente, se realizó también una rúbrica que considera aspectos de proceso de escribir sustentados en Cassany (1993) así como elementos propios de la estructura y expresión de la leyenda. La figura que se muestra a continuación así lo refleja.

**Figura 15. Rúbrica (niveles de desempeño) de la producción escrita de una leyenda**

Nivel alto:	Nivel medio	Nivel bajo
-Genera ideas reproduciendo la información comprendida y almacenada. - El texto se relaciona con las imágenes mostradas. -Los personajes principales y secundarios son nombrados y descritos claramente en el texto. -El título es creativo, en relación a la leyenda y al tema. -Organiza sus ideas estructurando la información según las necesidades de la situación	-Algunas veces genera ideas a partir de lo que comprende y almacena. - El texto se relaciona con algunas imágenes mostradas. -Solo son nombrados algunos personajes sin diferenciar entre principales y secundarios. -El título va en relación a la leyenda y al tema. -En ocasiones organiza sus ideas estructurando la información según las necesidades de la situación de comunicación. (inicio, desarrollo, desenlace)	-Solo genera ideas a partir de palabras sueltas, fragmentadas e incluso contradictorias. -No toma en cuenta las imágenes para redactar un texto. -No coloca personajes a su composición escrita. -El título no tiene nada que ver con la leyenda, o se omite -No es capaz de organizar sus ideas estructurando la información según las necesidades de la situación de comunicación. (no tiene inicio, desarrollo y cierre)

<p>de comunicación. (inicio, desarrollo, desenlace)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprende el objetivo de su composición escrita.</li> <li>-Redacta las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible a los demás.</li> <li>-Relee lo que ha planificado y escrito anteriormente.</li> <li>-Valora lo que ha hecho y verifica que el texto responda a lo que ha pensado.</li> <li>-Corrige el texto escrito en caso de ser necesario.</li> <li>-Se apoya en un monitor para mejorar su texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Algunas veces comprende el objetivo de su composición escrita.</li> <li>-En ocasiones redacta las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible a los demás.</li> <li>-A veces relee lo que ha planificado y escrito anteriormente.</li> <li>-En ocasiones valora lo que ha hecho y verifica que el texto responda a lo que ha pensado.</li> <li>-Corrige el texto escrito en caso de ser necesario.</li> <li>-A veces se apoya en un monitor para mejorar su texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se le dificulta comprender el objetivo de su composición escrita.</li> <li>-Redacta las ideas que tiene solo con elementos icónicos o verbales.</li> <li>-Mantiene su texto sin consultar lo que había planificado.</li> <li>-Carece de la capacidad de verificar que el texto responda a lo que ha pensado.</li> <li>- No corrige el texto escrito.</li> <li>-Se le dificulta apoyarse en algún monitor.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Karla</li> <li>- Jonathan Ricardo</li> <li>- Yatziri</li> <li>- Santiago</li> <li>- Alexia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Irving</li> <li>- Aylani</li> <li>- Yamileth</li> <li>- Erick</li> <li>- Abraham</li> <li>- Gael</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brandon</li> <li>- María Luisa</li> <li>- Melanie</li> <li>- Alison</li> </ul>

La rúbrica constata el desplazamiento de nivel que hubo en algunos, pasando del medio al bajo según el caso. Este texto es considerado como "cuento", nutrido por el discurso que asemeja estos dos textos con características diferenciadas. Ahora se verá que pasa con el poema, ¿Acaso lo equivaldrán a escribir un cuento y leyenda?

**Figura 16. Ejercicio empleado para aplicar la EEAMOE (leyenda)**


Nombre: \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

**ACTIVIDAD sobre ESCRITURA**

**POEMA**

1.- Observa la siguiente imagen detalladamente porque luego escribirás sobre ellas.



2.- Después de ver las imágenes, escribe un poema de la extensión que tú desees.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Al igual que en los anteriores ejercicios, la rúbrica considera aspectos de proceso de escribir sustentados en Cassany (1993) así como elementos propios de la estructura y expresión de un poema, analizándose al final por la complejidad de este texto literario y su significado. La figura que se muestra a continuación lo constata.

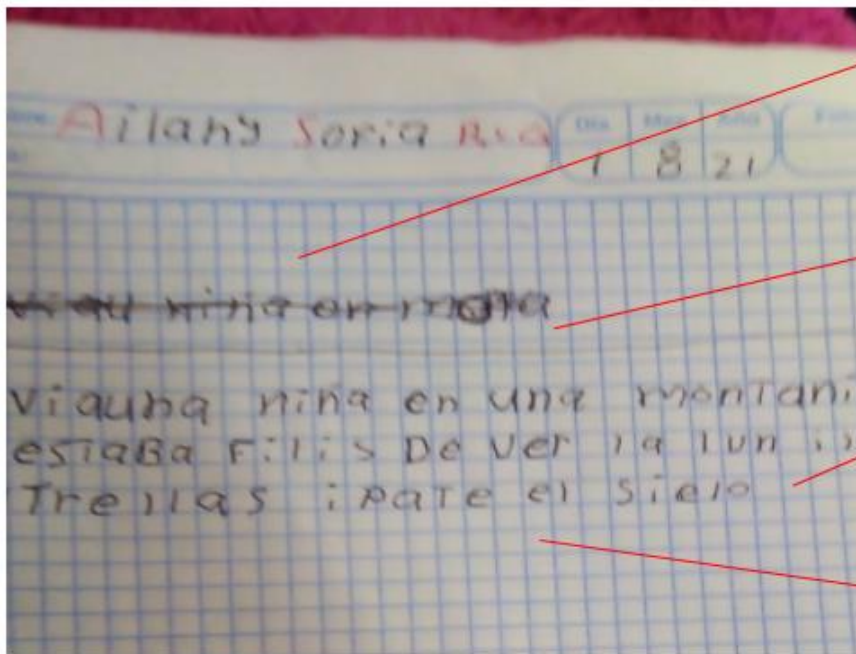
**Figura 17. Rúbrica (niveles de desempeño) de la producción escrita de un poema**

Nivel alto:	Nivel medio	Nivel bajo
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Genera ideas reproduciendo la información tiene comprendida y almacenada.</li> <li>- El texto posee un lenguaje literal y literario.</li> <li>-Utiliza recursos del lenguaje metáforas, analogías, y el sentido figurado en la redacción del poema</li> <li>-El poema expresa el sentimiento y lo refleja en el lector.</li> <li>-La estructura del poema es en versos y estrofas.</li> <li>-Comprende el objetivo de su composición escrita.</li> <li>-Redacta las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible a los demás.</li> <li>-Relee lo que ha planificado y escrito anteriormente.</li> <li>-Valora lo que ha hecho y verifica que el texto responda a lo que ha pensado.</li> <li>-Corrige el texto escrito en caso de ser necesario.</li> <li>-Se apoya en un monitor para mejorar su texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Algunas veces genera ideas a partir de lo que comprende y almacena.</li> <li>- El texto posee lenguaje literal y algunas veces literario.</li> <li>- Utiliza algunas veces la metáfora, analogías y sentido figurado en la redacción del poema</li> <li>-El poema sólo expresa el sentimiento del poema sin reflejarlo en el lector.</li> <li>-La estructura del poema es en estrofas y versos son dejar el espacio adecuado.</li> <li>-Algunas veces comprende el objetivo de su composición escrita.</li> <li>-En ocasiones redacta las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible a los demás.</li> <li>-A veces relee lo que ha planificado y escrito anteriormente.</li> <li>-En ocasiones valora lo que ha hecho y verifica que el texto responda a lo que ha pensado.</li> <li>-Corrige el texto escrito en caso de ser necesario.</li> <li>-A veces se apoya en un monitor para mejorar su texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Solo genera ideas a partir de palabras sueltas, fragmentadas e incluso contradictorias.</li> <li>- El texto está escrito en lenguaje literal.</li> <li>-Se le dificulta emplear la metáfora, analogías y sentido figurado en la redacción del poema</li> <li>-El poema carece del sentimiento que debiera expresar.</li> <li>-El poema está escrito en prosa.</li> <li>-Se le dificulta comprender el objetivo de su composición escrita.</li> <li>-Redacta las ideas que tiene solo con elementos icónicos o verbales.</li> <li>-Mantiene su texto sin consultar lo que había planificado.</li> <li>-Carece de la capacidad de verificar que el texto responda a lo que ha pensado.</li> <li>- No corrige el texto escrito.</li> <li>-Se le dificulta apoyarse en algún monitor.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Karla</li> <li>- Jonathan Ricardo</li> <li>- Yatziri</li> <li>- Santiago</li> <li>- Alexia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Irving</li> <li>- Aylani</li> <li>- Yamileth</li> <li>- Erick</li> <li>- Abraham</li> <li>- Gael</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brandon</li> <li>- María Luisa</li> <li>- Melanie</li> <li>- Alison</li> </ul>

Otra vez se muestra la claridad con la que el poema, por ser, de los textos literarios, el que sólo se debe "leer" según los planes y programas de estudio, a los estudiantes les cuesta en demasía construirlo. Habría que ver, a razón de veracidad y credibilidad, cómo son los textos que los niños producen con todo este análisis hecho en la travesía de este capítulo. Dicho análisis se reafirma aún más con la muestra de nueve textos (tres cuentos, leyendas y poemas respectivamente) de algunos de los participantes que a continuación se muestran (figura 18).

Figura 18. Cuento, leyenda y poema escrito por los estudiantes

Cuentos

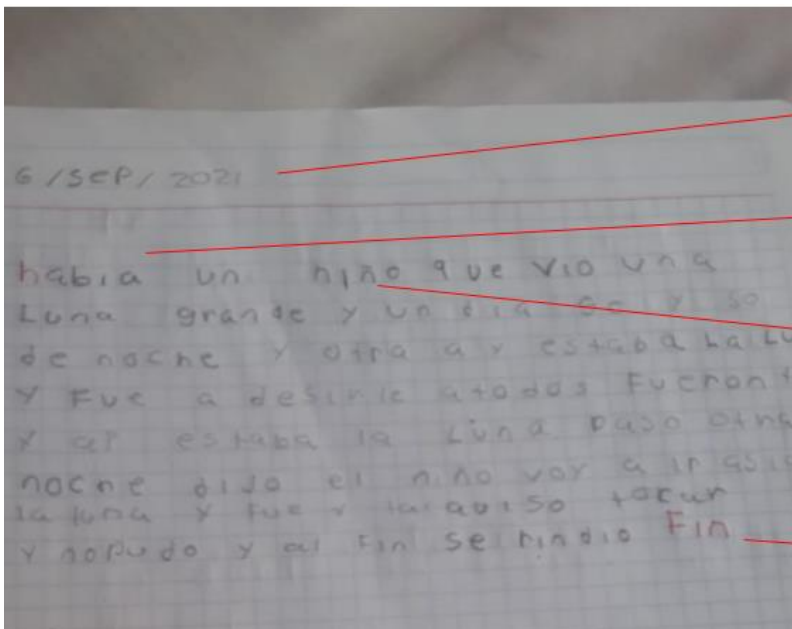


El título lo tachó, quizás porque no confió en lo que escribió

A pesar de tachar, no corrigió, omitiendo la autocorrección

Posee un inicio meramente descriptivo

No hay segundas revisiones (esta es la versión final)



El título del cuento no aparece

Modismo "Había una vez".

Los personajes si logran aparecer

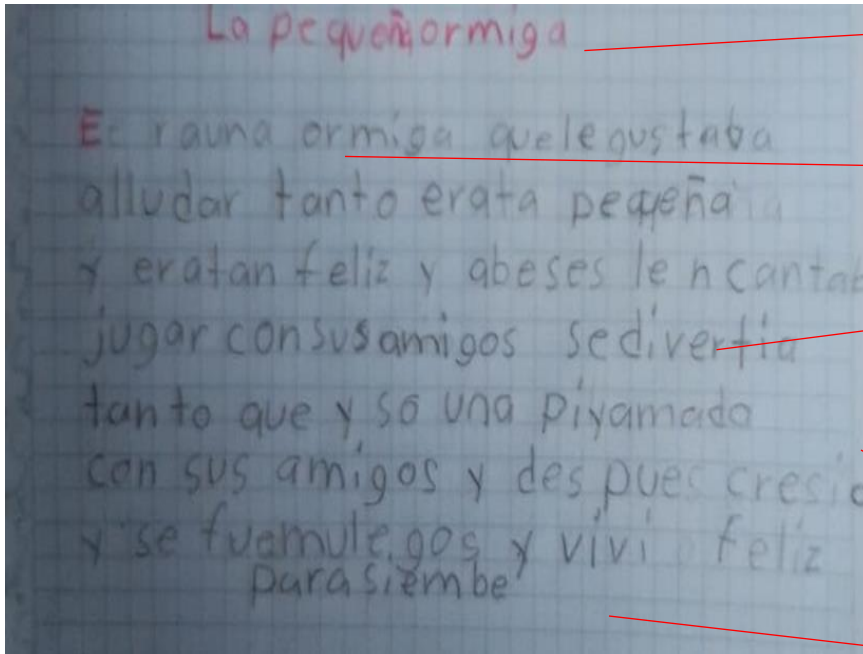
No hay segundas revisiones (esta es la versión final)

Posee un inicio y desarrollo, pero sin desenlace

Obsérvese cómo Karla revisa su cuento, cuya estructura básica logra partir de las ideas y referentes que ya trae en su experiencia. Este es un ejemplo de que existe la posibilidad de hacer que los niños afinen el lápiz para escribir con un sentido comunicativo; por su parte, Aylani, a pesar de que rayó el título que había puesto,



no emplea borradores en su cuento, por lo que el texto se escribe a prisa sin revisar, reorganizar o mejorar el texto, y esto claro, porque el sistema a adoctrinado a los niños a que el texto solo sea leído, mas no escrito, cuando los niños tienen ideas interesantes.



El título no se relaciona con el cuento

Los personajes no corresponden con lo observado en las imágenes

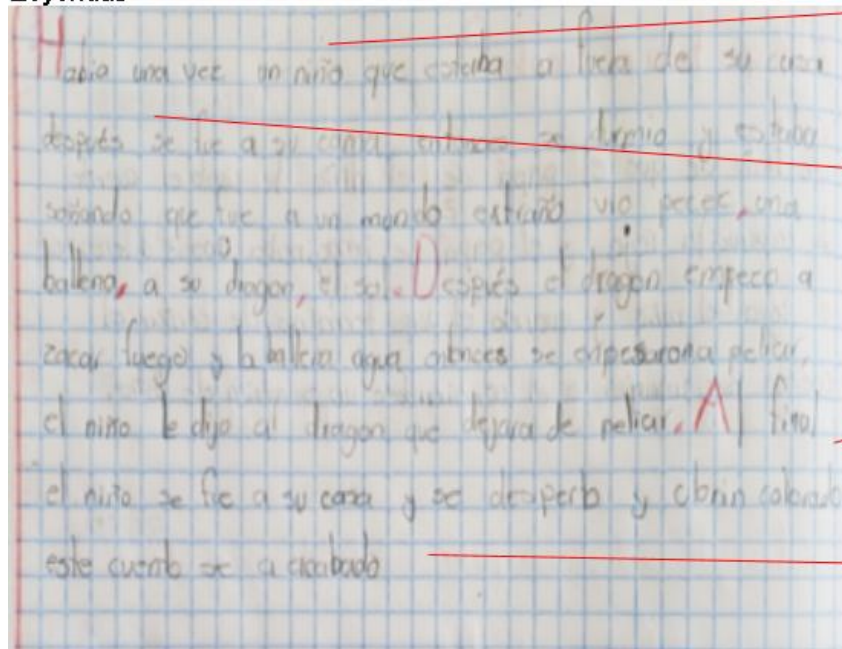
Posee una historia creada a partir de otros referentes.

No hay segundas revisiones (esta es la versión final)

Modismos para el final.

Obsérvese cómo Yamileth no revisa su cuento, y omite la estructura básica del mismo, afirmándose una vez más que la estudiante ha aprendido el cuento como contenido, no como producción. Por ello, tiene dificultades para organizar el texto (su pensamiento), pero, sobre todo, para crear uno por ella misma.

### Leyendas



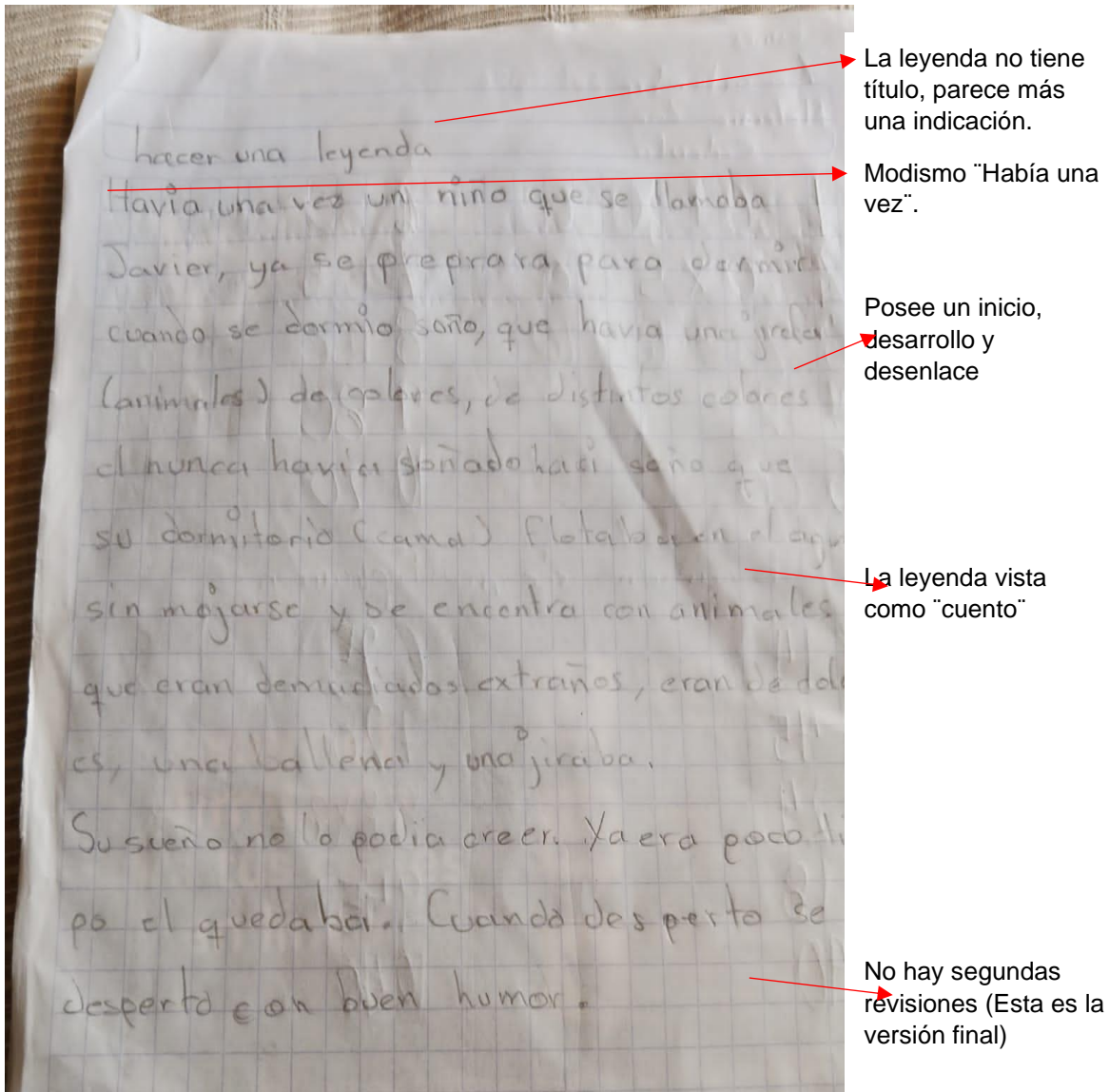
La leyenda no tiene título

Modismo "Había una vez" y "Colorín colorado"

Posee un inicio, desarrollo y desenlace

La leyenda vista como "cuento"

Obsérvese cómo Alexia considera la leyenda como un cuento, notando el claro desconocimiento de qué, cómo y para qué se escribe este texto. A consecuencia de los exámenes estandarizados, los niños poseen pocas posibilidades de vivir el texto y entenderlo a través de la escritura.



Jenifer también considera la leyenda como un cuento, producto del desconocimiento de su escritura por lo solicitado en la escuela, además de que lo ve como una indicación, notándose esto porque en su texto puso "hacer una leyenda" como si fuese una actividad meramente escolar. Cabe destacar que sus ideas si están redactadas desde lo que ya sabe, pero en detrimento de una única revisión sin hacer uso de borradores.

**LOS Magníficos sueños**

Habría una vez un niño llamado Miguelito que nunca nunca se quería dormir, un día su papá le dijo cierra los ojos e imagina, cerro los ojos pero no imaginaba nada después soñó que se encontraba un dragon pero el niño no se acordó que no debía hablar con extraños y le pregunto el dragon ¿donde vives? mientras el niño le decia lo vió una ballena y le dijo al dragon que no podía hacer eso y mientras peleaban intento escapar despues se despertó cuando se volvió a dormir soñó que tenía una nave espacial pero no era una nave normal, por que tenía la cama y la nave y la llamó nave cama viajó a muchos lugares y volvió a despertar colorín colorado este cuento se acabó Fin.

El título se relaciona con la leyenda, aunque la considera como cuento.

Modismo "Había una vez" y "Colorín colorado"

Posee un inicio, desarrollo y desenlace

Genera ideas a partir de lo que ya tiene comprendido

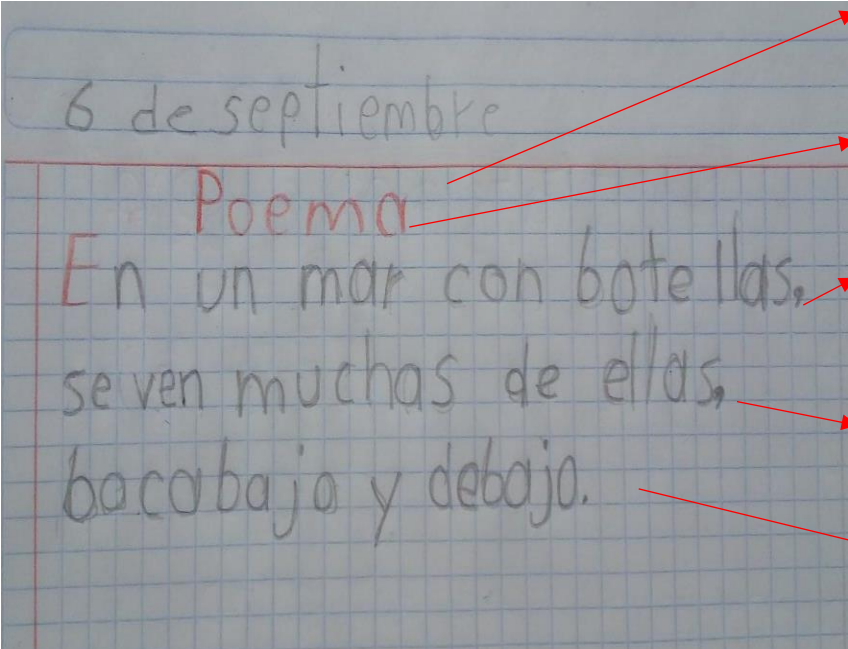
Redacta las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible a los demás.

Santiago, aunque también ve la leyenda como cuento, en la estructura de su texto parte de las ideas y referentes que ya trae en su experiencia, colocando un título pertinente, personajes, lo cual es comunicable. Este es un ejemplo de que existe la



posibilidad de hacer que los niños empleen el acto escribir con un sentido comunicativo.

### Poema



6 de septiembre

Poema

En un mar con botellas,  
se ven muchas de ellas,  
baca abajo y debajo.

El título no aparece.

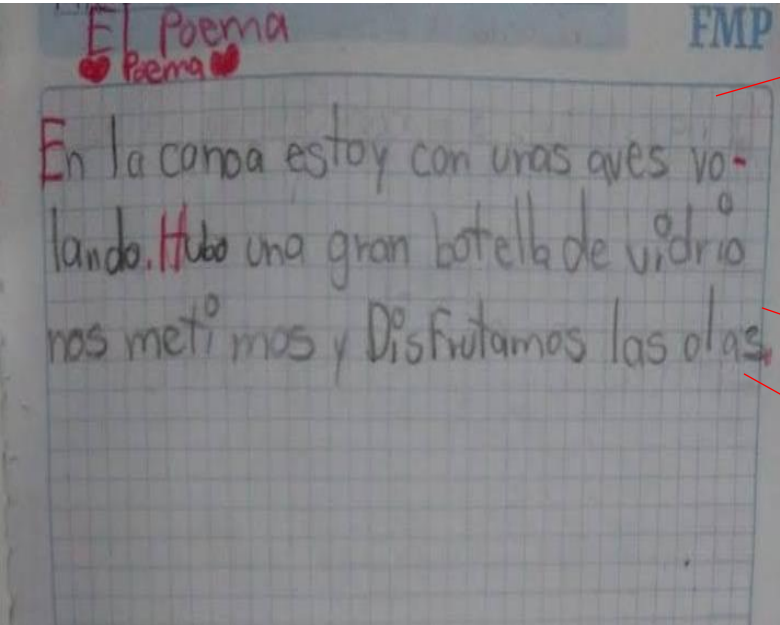
No hay analogías o metáforas

El lenguaje empleado es literal.

Está escrito en versos

Genera ideas a partir de lo que ya tiene comprendido

Jonathan intenta emplear algunas características del poema en su texto, sin llegar a metaforizar, quedándose en lo descriptivo; muestra una predisposición al organizar el texto en versos, aunque por otro lado, no conoce los elementos o la estructura del mismo pues en el sistema educativo mexicano muy difícilmente escriben, solo leen por motivos de "calificación".



El Poema  
Poema

FMP

En la canoa estoy con unas aves volando. Hubo una gran botella de vidrio nos metimos y Disfrutamos las olas.

El título no aparece.

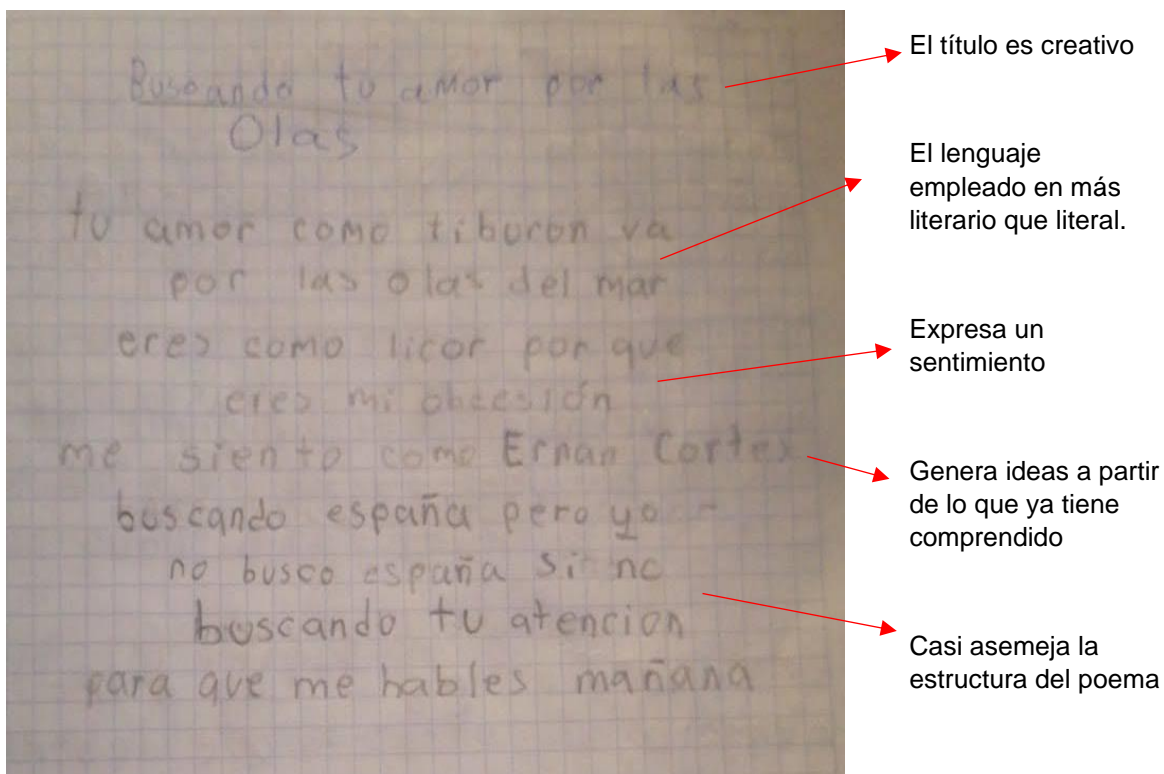
El lenguaje empleado es meramente literal

Está escrito en prosa

Genera ideas a partir de lo que ya tiene comprendido



Erick se queda en el plano literal, sin llegar a emplear metáforas o analogías y esto es bastante entendible ya que, si de por si a los niños no se les permite plasmar sus ideas en detrimento de la lectura plana para la evaluación, mucho menos podrán llevar sus ideas más allá de lo literal.



Este es uno de los pocos textos, escritos por Yatziri, que representa la lucha constante de los estudiantes, sobre todo, donde aún quedan oportunidades, en que discurso hegemónico y dominante aún no apaga los deseos, esperanzas, pensamiento, creatividad e imaginación del sujeto.

En general, los textos muestran una profunda deficiencia en el conocimiento, estructura y funcionalidad de los textos literarios. Si se basa en estos tres que se han expuesto vemos también que los niños emplean modismos en cuanto a la escritura del cuento, empezando por la frase “había una vez” y “colorín, colorado, este cuento ha acabado”, hasta asociar el poema para hablar solamente de un sentimiento denominado amor, y la leyenda como símil del cuento.

Los niños no están acostumbrados a escribir este tipo de textos y se basan en los referentes que han hecho en la escuela, que coincide con lo develado en sus cuestionarios analizados, comentando que “copian modelos”, poco a poco van perdiendo el interés, y mostrando más dificultades. Resulta aún más notorio por el hecho de que, si bien se les mostraron figuras o imágenes para su realización, solo se quedan con la primera versión que escribieron, sin darle otra ojeada al texto mismo, sin hacer uso de borradores o simplemente cayendo en la cuenta en que el texto solo se escribe una única vez (si se llega a escribir).

## **2. Problema y posibilidad de solución: Evaluación General del DE**

La aplicación de estos instrumentos permitió, como ya se ha analizado y reflexionado realizar triangulaciones que contribuirán a identificar espacios dónde incidir para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en lo que se refiere a la producción de textos literarios. Esto significa identificar el problema, y con ello plantear preguntas de indagación, supuestos teóricos y éstos a su vez, construir los propósitos que guiarán la Intervención pedagógica para incidir en que los niños mejoren su producción de textos literarios en el futuro cercano, para así definir el tema problema con mayor criterio de contextualización. Las conclusiones a las que se llegaron se definen de manera holística.

El centro escolar no logra promover la producción de textos literarios, porque los planes y programas por los que rige el proceso de enseñanza- aprendizaje se centran en los contenidos que deben de cumplir a toda costa, y, por ende, focalizan todos sus esfuerzos en los requerimientos del sistema educativo mexicano. El contexto social promueve la situación acontecida pues no hay bibliotecas cerca, asimismo, la escuela no posee los libros del rincón con su respectivo acervo literario, lo que dificulta el acercamiento e interés hacia este tipo de textos.

Los instrumentos dirigidos a los niños, en general, permitieron hacer diversas triangulaciones que dieron lugar a estas aseveraciones: que los estudiantes no son capaces de escribir textos literarios pues tienen poco interés y dificultades para expresar sus ideas con base en su imaginación y creatividad, materializado en su pensamiento, ya que el sistema a lo que apunta es a que sólo lean textos para

responder a los resultados de un plan y programas que subyace de finalidades preestablecidas por la OCDE o el Banco Mundial. En resumen, nos encontramos ante un panorama en el que el texto literario solo es para entretener, tarea escolar y que es "una fantasía".

Por otro lado, el papel del docente es de ejecutor, y tiene que dar a como dé lugar contenidos de lengua más que apoyar el proceso de escritura, sujeto a los contenidos preestablecidos. A pesar de que emplean estrategias para la producción escrita, sus ideas se apagan y poco a poco van perdiendo el interés en la enseñanza de la lengua escrita, no quedando más remedio que aplicar exámenes o pruebas estandarizadas para cumplir con los "aprendizajes esperados", pruebas del SiSat (Sistema de Alerta Temprana) etc. El interés del docente se ve mermado y esto ocasiona que sus ideas sean desvalorizadas.

Los padres de familia, por su parte, no pueden apoyarles pues ellos también están anclados al trabajo forzado producto de la globalización y de los requerimientos del mercado, donde no pueden llegar a comprender la importancia de estos textos. Escriben solo para ayudar a sus hijos con las tareas y trabajos escolares, o por motivos de trabajo, en otras palabras, escriben lo que les solicitan en el trabajo. Por ello, el interés por escribir, y la esencia de la escritura (la comunicación de mensajes, ideas, pensamiento) se sumerge en el abismo de la "funcionalidad"

#### **a. Planteamiento del problema-delimitado a posibles soluciones**

##### **1) Planteamiento del problema**

Los niños de tercer grado de la Esc. Prim. "Gabino Barrera" presentan dificultades para producir textos literarios como cuentos, leyendas y poemas, considerándolos sólo con fines de entretenimiento o requisito escolar, sin reconocer la importancia que éstos tienen para comprender su realidad, por lo que pierden el interés por hacerlos. Los docentes contribuyen a esto cuando desatienden la producción escrita y favorece sólo los contenidos de lengua con fines de evaluación estandarizada, que deriva en que pierdan el interés por enseñar el acto de escribir. Los padres de

familia potencian este desinterés a la producción de textos literarios realizados por los niños, debido a que la relacionan sólo con una tarea escolar.

## **2) Preguntas de indagación**

El surgimiento de los cuestionamientos, premisa fundamental en lo que se intentará ahondar en lo que ahora es el objeto de estudio, son:

- ¿Cómo lograr la producción de textos literarios (cuentos, leyendas y poemas), en los niños de cuarto grado de primaria de la Esc. “Gabino Barreda”, en la alcaldía Cuauhtémoc, durante el curso escolar 2021-2022?
- ¿De qué manera propiciar la producción de cuentos, leyendas y poemas donde ofrezcan la comprensión de la realidad los estudiantes de cuarto grado de primaria?
- ¿De qué manera propiciar el desarrollo de la imaginación y creatividad, para manejar elementos que produzcan leyendas, cuentos o poemas, los estudiantes de cuarto grado?
- ¿Qué tipo de estrategias desarrollar para lograr la producción de los textos literarios, en niños de cuarto grado?
- ¿Qué recursos tecnológicos y digitales pueden facilitar la producción de textos literarios, en la actual educación a distancia, en los estudiantes de cuarto grado?

## **3) Supuestos teóricos**

Entonces, se consideran posibles respuestas hacia el objeto de estudio, con base en las siguientes puntualizaciones:

- Mediante el uso de expresiones artísticas como el teatro, las artes plásticas y la danza, se puede lograr la producción de textos literarios: cuentos, leyendas y poemas, respectivamente, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, en los niños de cuarto grado de la Esc. “Gabino Barreda”.
- La manera de propiciar la producción de cuentos, leyendas y poemas es a través de expresiones artísticas como la danza, el teatro y las artes plásticas, que surjan de la realidad, de los niños de cuarto grado de primaria.

- Las expresiones artísticas como el teatro, las artes plásticas y la danza permiten desarrollar el imaginario y creatividad en los niños de cuarto grado de primaria.
- El desarrollo de estrategias lúdicas de redacción como metáforas, historias para manipular, dibujos e imágenes, la planeación de la escritura y uso de monitores que están basadas en las microhabilidades propuestas por Cassany, promueven la creación de poemas, cuentos y leyendas en los estudiantes de cuarto grado de primaria.
- El uso de los recursos tecnológicos como la computadora y el teléfono celular, así como las aplicaciones digitales: google meet, padlet, jamboard, permiten la producción de textos literarios, en la actual educación a distancia.

## **B. Referentes metodológicos para la intervención del problema**

El docente ha pasado, en su travesía educativa, por una serie de dificultades que inciden directamente en su quehacer profesional, empero, en el proceso enseñanza- aprendizaje. Esto se debe, en parte, a que muchas veces los saberes obtenidos en la praxis se ven menguados por el discurso oficial, en donde evidentemente las experiencias que se viven día con día se desvalorizan, trayendo consigo una serie de situaciones en las que el profesor solo hace lo que se le indica, lo establecido, es por eso que el referente metodológico debe basarse en la voz del docente y sus aportes.

### **1. La Documentación Biográfico-Narrativa**

El referente metodológico se centra en dar a conocer la voz del docente y sus aportes, útil en este proyecto que es guiado por la documentación biográfico-narrativa, cuyas bases epistemológicas son las aportadas por la investigación biográfico-narrativa sustentado por Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) y por la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas desarrollada por Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2006).

## **2. Las bases epistemológicas de la Documentación Biográfico-Narrativa**

El diagnóstico específico abordó la delimitación sobre la producción de textos apoyada en los elementos de la investigación-acción, método que es tomado en cuenta para constituir parte de la fundamentación de los métodos biográficos-narrativos, donde la subjetividad aparece como una fuerte característica cualitativa y que contribuye a tener presente la voz y palabra del docente. El maestro vive día con día los retos y desafíos que conlleva el proceso de enseñanza- aprendizaje, y que evidencian los aportes que éste puede dar para hacer una comprensión real de lo que acontece en el aula, como epicentro de todo el acto educativo.

Esta forma de hacer investigación acerca al docente a tomar autor-idad (Bolívar et al, 2001) sobre lo que hace y entonces reflexionar desde su propio contexto la práctica pedagógica que realiza. Esto es lo que ha tomar la decisión de caminar por la guía de las bases epistemológicas de la investigación narrativa y desde la posición propia. Suárez et al. (2006) aporta como dispositivo de formación, que la documentación narrativa:

“Se centra en la elaboración de relatos de experiencia por parte de docentes que co-indagan sus prácticas e interpretaciones pedagógicas. Y, en tanto que tecnología pedagógica tendiente a habilitar nuevas relaciones y prácticas, se dirige a regularlas prácticas de escritura, lectura, reflexión, comentario y conversación entre los docentes que transmitan su itinerario de de trabajo” (Suárez, 2006: 24).

Es así que los referentes metodológicos para intervenir en el problema se centren específicamente en lo que el docente conoce del contexto inmediato escolar, pues es él quien tiene un contacto directo con la comunidad escolar y puede ser capaz de explicitar de manera real lo que ahí sucede. Respecto a la investigación biográfico- narrativa, Bolívar et al. (2001) sostiene que:

“Esta forma de hacer investigación se alista dentro de una metodología de corte «hermenéutico», que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias, y leer» (en el sentido de «interpretar») dichos hechos/ acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. ” (Bolívar et al., 2001: 10)

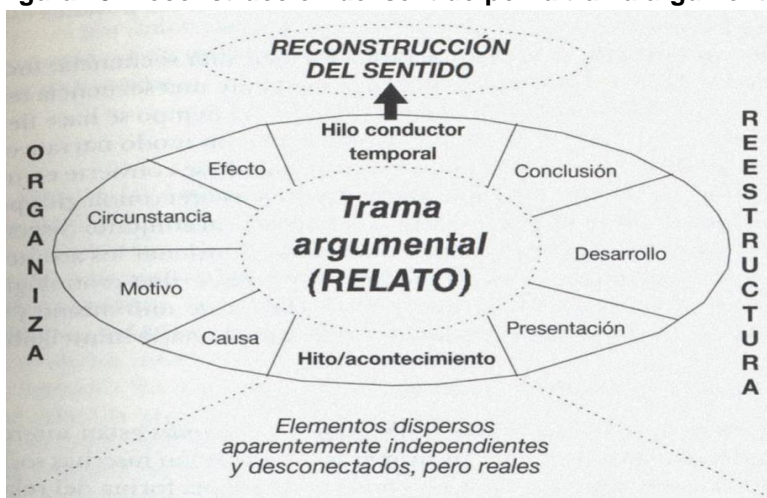
Se trata de recuperar lo que el docente puede manifestar, escribir, interpretar, reinterpretar, evaluar y aprender de su práctica educativa, en la mejor constante de

esta, otorgándole un carácter investigativo a su profesión, pero, sobre todo, de emplear el lenguaje con un uso y sentido social mediante lo que se narra, o mejor dicho, la narrativa. ¿Cómo poder hacer uso de la narrativa para investigar y reflexionar sobre la práctica docente? El maestro, con esta forma de hacer investigación, usa el lenguaje para expresar sus saberes, valorar los aportes de la práctica real y de significar la profesión, porque desde sus experiencias se puede comprender todo aquello que el discurso oficial pasa desapercibido. Existen razones que sustentan con mayor solidez la importancia de emplear la narrativa autobiográfica a favor del docente. Bolívar et al., 2001), a este respecto menciona que:

“Se posibilita entre otros- acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; por otra, es en sí mismo un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, en orden a apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional. En tercer lugar, comprender -en sus propios términos o voces- como ellos mismos viven su trabajo, y tomar esta comprensión como base para cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida profesional. Esto hace que la narrativa puede ser un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa, cambiando profundamente lo que ha sido la investigación educativa tradicional” (Bolívar et al., 2001: 56).

La narración debe poseer, tal como señala Bolívar et al., (2001) una secuencia cronológica y temática, en donde se encadenen de forma coherente las circunstancias, causas, motivos y efectos., el siguiente diagrama ejemplifica mejor esto (Ver Figura 19).

**Figura 19. Reconstrucción del sentido por la trama argumental**



Fuente: Bolívar et al., 2001

El lenguaje empieza a mediar la experiencia y la acción, y esto es gracias a la narrativa del docente, distinguiéndose un papel importante en el relato: el sentido epistémico, generador de conocimiento, donde se toman en cuentas sus sentimientos, su historia de vida, y su contexto social y personal, vinculados en sí mismo por una visión holística. Lo anterior implica además, y correspondiendo a lo hallado en el apartado del diagnóstico del presente capítulo, que a través de ello no solo se va a comprender a las personas, sino también el entorno en dónde estamos inmersos todos.

Llegados hasta este punto se distingue al relato como el texto, que gracias a la narrativa, logra ser capaz de manifestarse tomando en consideración a la persona en sus múltiples “yos”, o mejor dicho, en la diversidad de perspectivas del sujeto. Para mayor ejemplificación, el esquema (Ver figura 20) así lo demuestra.

**Figura 20. El yo reconstruido en la conformación del relato**



**Fuente: Bolívar et al., (2001).**

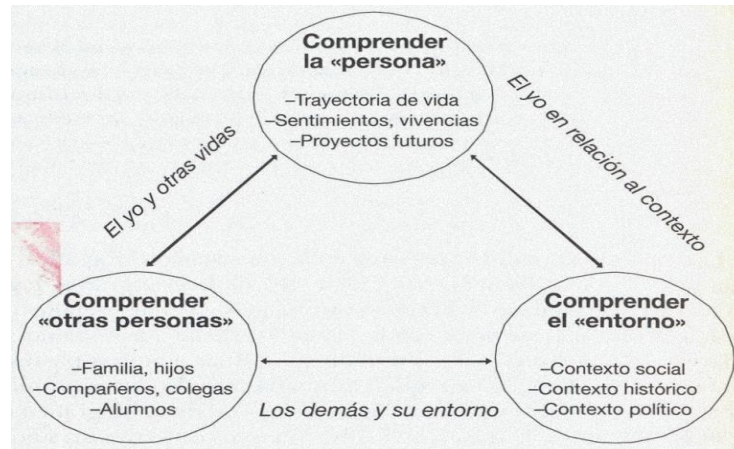
Lo anterior quiere decir que gracias al relato el sujeto logra reconstruirse, entenderse en su narración y atender las situaciones problemáticas desde los aspectos más íntimos hasta los más generales, con el objetivo de situar su voz en algo más real y significativo, donde la subjetividad ayuda a hacer investigación educativa.

¿En qué favorece que el docente confronte sus perspectivas y que garantiza en su papel profesional? Pues justamente eso, que comprenda mejor la vida suya y la de otros, desde un punto de vista, como ya se dijo, holístico, dónde todo es parte del relato, la acto de narrar la experiencia con seres humanos y sus complejidades,



dónde nada está aislado y todo es parte del entramado que se relata. La figura 21, así lo destaca.

**Figura 21. Comprender y situar las vidas individuales**



**Fuente: Bolívar et al., (2001)**

Empero, lo que se relata a través de la narrativa ayuda al docente en dos sentidos sustanciales: a entender mejor su práctica docente pero a su vez la vida de los que la conforman, lo cual es congruente con otro de los autores que promulga por dar voz del docente y que guarda una profunda relación con las ideas de Bolívar et al. (2001) y Daniel Suárez et al. (2006) con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

Es vital recordar que, partiendo de una visión cualitativa, en la voz y la palabra del docente subyacen conocimientos reales de lo que sucede en con los estudiantes y los múltiples retos y desafíos que de estos derivan.

Para 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" (Suárez, 2006: 73). Se puede distinguir, entre otras cosas, bajo la narrativa de las experiencias, como el docente poco a poco va recuperando su valor como agente de investigación dentro del campo educativo, porque diariamente se ve implicado en él. En otras palabras, los textos que producen, la oralidad y la escucha se vuelven latentes y válidas para que el maestro exprese toda la amalgama de situaciones por las que pasa en su día a día y que divergen en demasía con lo que la política

educativa, los discursos oficiales y el plan y programas de estudios mencionan. El maestro se vuelve escritor, narrador, investigador y propositivo, porque, como menciona Suárez (2006):

“La documentación narrativa de experiencias pedagógicas “consiste básicamente en una estrategia de producción individual y colectiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir y debatir algunas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por los mismos docentes autores de los relatos en diferentes situaciones sociales, culturales, geográficas, históricas e institucionales” (Suárez, 2006: 77).

Una práctica situada, real, significativa, comunicable y e innovadora se empieza a condensar pues autores como Bolívar y Suárez, ofrecen una posibilidad de investigación, una manera de pensar la docencia a través de los conocimientos previos generados por múltiples y variados escenarios contextuales para partir hacia una mejora en la práctica docente.

Pero es preciso señalar, ¿En qué convergen los aportes que cada uno ofrece para que surja la documentación biográfico- narrativa? Y, ¿De qué manera favorecen la mejora continua de la enseñanza por parte del profesorado?

Una de las coincidencias entre ambas posturas es, ineludiblemente, el carácter cualitativo de la investigación derivado de postulados de la etnografía educativa, pues tal como ya hemos visto, el docente parte de la comprensión del contexto escolar y social donde está situado, analizando, a través del intercambio de ideas y experiencias, que es lo que hace, cómo lo hace y para qué hace lo ha desarrollado en su práctica, es decir, describe su hacer docente, después comprende sus acciones, para finalmente interpretar lo realizado.

Aunado a lo anterior, se puede establecer otra coincidencia importante y que está relacionada con el enfoque hermenéutico, esto es, el relato de las experiencias y los textos producidos por los docentes explicitando su intervención educativa, debido a que es así como queda plasmada toda la riqueza textual de los aprendizajes generados en el entorno educativo y que tiene una funcionalidad ambivalente: explicitar, a través de la narración, el cúmulo de experiencias que muy difícilmente, como dice Suárez (2005) , se documentan o se registran, y, por otro lado, contar las propias vivencias y leer los hechos a la luz de las historias que en este caso los maestros narran.

En la misma línea, sobresale el papel del docente, en donde ambos autores, paralelamente, sitúan al maestro como elemento de enfoque narrativo, pues esto promueve, como ya se ha enunciado, a los docentes como narradores de relatos pedagógicos e historias escolares, al mismo tiempo que muestran y tornan públicamente disponibles los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen a jugar cotidianamente en sus prácticas educativas y cuando las recrean narrativamente.

Es aquí donde la docencia adquiere un nuevo sentido y en el cual se asemejan las ideas de ambos autores, pues destacan la reflexión de la práctica docente, que considera al maestro como constructor de conocimiento. En otras palabras, se contextualiza la praxis educativa a través de la documentación biográfico- narrativa (herramienta metodológica de la maestría en curso) y que esto da paso a que se adopte una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, lo hace como una particular modalidad de investigación-acción y participante, cualitativa, narrativa e interpretativa, con los aportes de Bolívar y Suárez.

La documentación biográfico-narrativa retoma, como ya se dijo, ideas de ambos autores, pero añadiendo el particular sentir del docente, las emociones y sentimientos que va experimentando en su travesía, la relación que establece con los estudiantes, con los docentes, con los padres de familia y hasta pudiese decirse con la comunidad escolar, rescatando además la narración de la experiencia con base en un diseño de intervención que prontamente se estará explicando en el capítulo cuatro de este documento, pues ya se cuenta con un objeto de estudio (en este caso, la producción de textos literarios), pero que además el mismo investigador se convierte en sujeto de estudio.

Por eso es que el enfoque se basa en la documentación biográfico- narrativa permite expresar los sentires para explicitar la experiencia, y de este modo se genere una resignificación, reconstrucción y mejora de la práctica docente, donde la técnica del relato pedagógico (informe biográfico- narrativo) se denomina relato único, pues parte de nosotros como investigadores con respecto a la práctica, nutriéndolo con

instrumentos como el diario de campo, el diario autobiográfico y las narraciones hechas de manera cronológica ( que en el capítulo cinco se detallarán con mayor precisión).

Se puede decir que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas innova la investigación e intervención educativa, permite, repensar, relatar y reconfigurar las acciones de los docentes en sus experiencias cotidianas, y sobre todo, se centra en el proceso de reflexión de la práctica docente hacia una formación continua, contextualizada y que genera aprendizajes.

A manera de síntesis, la documentación biográfico-narrativa, originada por la investigación biográfico-narrativa sustentado por Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) y por la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas desarrollada por Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2006), permitirán que el docente narre su hacer educativo para que conforme un relato único que vislumbrará la auténtica realidad educativa, con todo y sus complejidades, en la búsqueda por transformar su papel docente.

### **3. Técnicas e Instrumentos**

Si lo que se quiere, justamente, es emplear la narrativa docente, el uso de una metodología e instrumentos acordes se hace evidente, por lo que, después de un análisis exhaustivo de las propuestas de los autores, el informe Biográfico- narrativo emplea el relato único para dar a conocer los sucesos de la vida escolar, de la intervención educativa y del quehacer docente, esto debido a que es el docente quien, apoyado por el diario autobiográfico y las observaciones constantes va reflexionando sobre su hacer, sin dejar de lado las emociones y sentimientos experimentados.

Con relación a los instrumentos, el diario de campo es uno que coadyuva a recuperar los datos con un corte más cualitativo, así como los demás instrumentos (que se detallarán con mayor precisión capítulo IV del presente documento), no obstante, se requieren además de los referentes metodológicos ya citados aquí, la fundamentación teórica adecuada para comprender y actuar en la resolución del problema, por lo que en el siguiente capítulo se enunciarán con mayor precisión.

### **III. EL TEXTO LITERARIO Y SU FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO- PEDAGÓGICA**

El presente capítulo versa en exponer la fundamentación teórica- pedagógica para atender el problema detectado, que es la producción de textos literarios en un grupo de 4o grado de primaria. Para ello se parte, en un primer momento, de referir algunas investigaciones que se han realizado en torno a la producción de textos literarios, analizando los aportes que los investigadores hicieron y que serán el punto de partida para encauzar la intervención educativa que se propone realizar en este documento. Después, se ubicarán los aportes teóricos que posibilitarán la comprensión y atención del tema-problema (producción de textos literarios) congruentes con la didáctica base Pedagogía por Proyectos.

#### **A. Antecedentes sobre la producción de textos literarios**

Este subcapítulo tiene como propósito central presentar los antecedentes en torno al objeto de estudio sobre producción de textos literarios, con la finalidad de mostrar el mosaico de posibilidades de las diversas intervenciones educativas que los han atendido bajo diversas visiones de intervención. En ellas se observa la valoración del carácter creativo, imaginativo y autónomo de los estudiantes, es decir, el poder de la escritura. A continuación, se presentan estas aportaciones.

##### **1. Rumor de posibilidades**

La primera investigación que se presenta se hizo bajo la modalidad de informe de actividades, el cual se extrajo de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional y que lleva por nombre “Producción de textos literarios narrativos en alumnos de quinto grado de primaria”, elaborado en 2008 por la estudiante de licenciatura en educación plan 94 Maricela Ramírez Martínez.

La intervención se realizó en la Escuela primaria “1o de Mayo” ubicada en la comunidad de Zacatipán, Tianguistengo, Hidalgo. Los sujetos de intervención fueron 19 alumnos de quinto grado de educación primaria. La investigadora, a partir de un diagnóstico inicial (más apegado a la observación directa del trabajo en clase), descubre que los niños poseen poco interés en la redacción de textos literarios

narrativos ocasionando que su creatividad se vea limitada, a su vez, menciona que les costaba trabajo redactar casi cualquier tipo de texto. Es a partir de esto que refiere como propósito central favorecer interés por la redacción de textos literarios narrativos en los alumnos.

Para realizar la intervención empleó el método investigación-acción, cuyo sustento teórico orientador va relacionado a las teorías educativas de Jerome Brunner y Lev S. Vygotsky, quienes postulan que el lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas, además que el lenguaje se adquiere en un contexto social y luego se internaliza. Por otro lado, retoma la clasificación de textos literarios propuesta por Lucero Lozano, donde el texto literario constituye un acto de comunicación que tienen como fin su perduración y conservación ya que va dirigida a todos los lectores en general.

La investigadora diseña y ejecuta siete diferentes actividades que están distribuidas por sesiones, algunas de ellas tienen dos o tres sesiones, donde implementa estrategias de redacción como la escritura libre, en las que producen cuentos, poemas, leyendas, etc. Una vez hecha la intervención, hace evaluaciones mediante rúbricas y listas de cotejo, las cuales arrojaron resultados cualitativos, sobre el aprendizaje de aspectos de la lengua en los alumnos, teniendo como eje central la producción de textos, con los cuales llegó a la conclusión de que dichos textos promueven la imaginación y creatividad de los estudiantes, así como un aprendizaje de la lengua más real y que parte de los intereses de los estudiantes.

Uno de los aportes que deja esta investigación es que es posible promover producciones literarias en la escuela primaria a pesar de las dificultades que el mismo sistema impone, como los contenidos impuestos, porque las actividades son encaminadas a que los niños escriban textos literarios diversos desde su imaginación y creatividad, a través de la escritura libre.

## **2. Hacia la búsqueda del niño como escritor**

La segunda investigación se recupera de una publicación que forma parte de la Biblioteca para Actualización del Magisterio de la SEP, la cual se realizó en Buenos Aires, Argentina en el año 2003, que lleva por título “La escuela y los textos”,

realizado por Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, investigadoras didácticas de la lectura y la escritura. Los sujetos de intervención fueron niños de entre 6 a 12 años de edad que pertenecen a la escuela primaria "Los pinitos" palomar, provincia de Buenos Aires, Argentina, al igual que algunas escuelas públicas y privadas de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires, con los grados de 1o, 2o, 3o, 6o y 7o curso.

El propósito de la intervención fue que los alumnos aprovecharan todas las alternativas de comunicación, a través de proyectos didácticos que demandaran la producción de textos por parte de los niños. El Método utilizado para hacer la intervención fue la investigación- acción, cuyo sustento teórico orientador se basó en Ana Teberosky (1991) que señala que "todos los hablantes tienen una representación de qué se escribe y qué no se escribe, de las formas de expresión y organización que debe tener o no tener el lenguaje escrito". Es en esa representación inicial que el niño se aproxima a los textos escritos para desentrañar sus peculiaridades específicas, en una perspectiva más técnica. Asimismo, el niño se aproxima simultáneamente al sistema de escritura y al lenguaje escrito, por lo que es importante favorecer el lenguaje que se escribe, por lo que producir un texto escrito equivale a decidir qué se va a escribir, cómo es adecuado hacerlo, intentarlo una primera vez, leerlo, corregirlo, reescribirlo, reorganizar el contenido y la forma, para así comunicarlo y decirlo cada vez mejor por escrito.

Las actividades se trabajaron a través proyectos de lengua, relacionados aspectos de lingüística textual y gramática oracional, con el tipo de texto que se producirá y que van vinculados a otras asignaturas. Los resultados obtenidos por las investigadoras demostraron que la producción de textos en el marco del trabajo por proyectos trasciende los limitados destinatarios de la escuela (profesor, alumnos, padres de familia) desarrollando el potencial lector que se va a producir.

Por último, los aportes a considerar es que algunos de los proyectos promueven la producción de textos literarios a través de las expresiones artísticas: en el proyecto

de "teatro para el día del niño" en donde se produjo un guion teatral a la par de hacer la representación artística. Por otro lado, el proyecto de trabajo con títeres se confeccionaron los muñecos, a través de instrucciones presentadas por escrito a los alumnos, luego se incluyeron dos situaciones más de lectura (una sobre cómo mover títeres en el escenario y otra sobre cómo lograr efectos especiales. Por último, se dirige hacia la interpretación y producción de textos literarios recuperando la propuesta de trabajar proyectos vinculados a las artes, de manera específica en teatro, para favorecer la producción de textos literarios.

### **3. Horizonte de sucesos**

El siguiente documento se consultó en el Repositorio de investigación de la Universidad Técnica del Norte (Ecuador), el cual lleva por título "Aplicación de técnicas creativas en la producción de textos literarios en los niños y las niñas de los quintos, sextos y séptimos años de educación básica de la escuela "Fernando Chávez Reyes", durante el año lectivo 2012- 2013, Propuesta alternativa, llevada a cabo por Diego Mauricio Vázquez Calderón, Licenciado en Educación Básica con mención en Lenguaje y Comunicación

Los sujetos de intervención fueron estudiantes de los de los 5tos, 6tos y 7mos años de educación básica de la Escuela "Fernando Chaves Reyes" perteneciente a la parroquia El Jordán, cantón Otavalo, provincia de Imbabura, Ecuador, el cual se ejecutó en el segundo trimestre del año lectivo 2012 – 2013. El propósito de la intervención fue determinar cuáles son las técnicas creativas en la elaboración de textos y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en, ya que los estudiantes presentaban desinterés por la producción de textos literarios, y además era necesario el desarrollo de esta capacidad ya que es un medio esencial para lograr el aprendizaje significativo en distintas áreas que propone la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica. El método utilizado fue la investigación de campo, porque el objeto de estudio (producción de textos literarios) era la fuente de información; directamente se recogieron los datos a través de las encuestas, lo que permitió identificar el problema.



El sustento teórico orientador fue con base en Vygotski de quien se recupera que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que el/la niño/a encuentra en su medio ambiente (entorno), entre los que el lenguaje se considera la herramienta fundamental. Estas herramientas amplían las habilidades mentales como la atención, memoria, concentración, etc. Este aporte contribuyó al desarrollo del trabajo ya que la aplicación de técnicas creativas son los instrumentos o herramientas que el docente empleó en los niños y las niñas con el fin de interiorizar actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras, fuente para la producción de textos literarios.

Las actividades se desarrollaron a partir de la aplicación de 30 técnicas creativas a los grupos ya mencionados, con las cuales producía un texto literario, entre las que se destacan cuentos, poemas, fábulas, etc. Los resultados obtenidos resaltaron que se desarrolló la creatividad literaria, que el estudiante concientizó sobre el potencial que posee a nivel cerebral, entrenando algunas operaciones de pensamiento, lo que le permitió desarrollar su creatividad, imaginación y esto naturalmente influye en su actitud; es decir, la producción de textos literarios generará un cambio de actitud: de pasiva a activa; de negativa a positiva; porque las actitudes se las define, como la predisposición positiva o negativa que el individuo

Los aportes a considerar son la diversidad de técnicas creativas que favorecen la creación de textos literarios, no solo individualmente, sino también de manera colectiva como por ejemplo la técnica creativa de la “Fábula colectiva”, o la técnica creativa de “Dramaticemos un cuento”, añadiendo que ésta última se recuperó en la intervención pedagógica a realizar durante la realización del proyecto “fiesta de terror” que se explicitará en el capítulo 5 del presente documento, porque se apoya de expresiones artísticas (teatro y artes plásticas).

#### **4. Alineando perspectivas**

La investigación que se recupera se hizo bajo la modalidad de tesis, la cual se extrajo de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional, que lleva por nombre “Proyecto sobre producción de textos literarios y fomento a la lectura en alumnos de tercer grado de educación primaria” en el año

2004 por la licenciada en pedagogía Teresita de Jesús Mondragón Garduño. La intervención se realizó en la escuela primaria particular “Centro educativo Santa Fe”, en la Colonia Santa Fe en la Ciudad de México, con 26 alumnos del grupo 3o A.

Mondragón (2014) refiere como propósito que los alumnos de tercer grado construyan conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes que le permitan la producción de textos literarios propios mediante un acercamiento constante con la lectura.

Para realizar la intervención empleó la investigación - acción, y como sustento teórico retoma el proceso de adquisición del conocimiento de Lev.S. Vygotsky (1999), con las aportaciones de las etapas de lectura de Felipe Garrido (1989) y Margarita Gómez Palacio (1996), así como de los niveles de comprensión lectora de Donna Habalen y la diversidad textual de Ana María Kauffman (1994).

La intervención consistió en una serie de actividades distribuidas en trece sesiones de trabajo donde la docente investigadora implementó estrategias de escritura y lectura como el diario de clase, la lectura en voz alta por parte del maestro, la exposición constante por parte de la investigadora de textos literarios y la implementación de la biblioteca del aula para producir de manera constante textos literarios. Entre los resultados a los que la investigadora arribó está que la producción de textos es una de las actividades más importantes y determinantes en el proceso enseñanza- aprendizaje, pues en ella recae gran parte de lo que el alumno aprende, a la par de que escriben lo que piensan, sienten y quieren, y ven su nombre plasmado en el nombre del autor. Además, se pudo constatar a partir de las actividades los alumnos van accediendo a la producción de un texto literario propio de calidad y con las características necesarias.

Uno de los aportes de esta investigación es que de manera constante los niños produzcan algún texto literario, tales como, cuentos, leyendas, fábulas o poemas, mediante la lectura de diversos textos literarios, y para producir los propios, los alumnos partían de los conocimientos previos, atendiendo a la motivación y dando la libertad a los niños para escribir por goce o disfrute.

## **5. Una vinculación extraordinaria: Lengua y arte**

El trabajo de investigación e intervención denominado “Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es, una secuencia didáctica para la comprensión y producción textual”, realizado por Laura Liliana Sánchez Sánchez, para obtener el grado de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), fue realizado con 13 niñas y 20 niños del primer grado, del Centro Integral José María Córdoba, IED, Bogotá, Colombia, que oscilan entre los 6 y 8 años de edad.

La investigadora refiere que el propósito fue indagar sobre estrategias pedagógicas que facilitaran la comprensión y producción textual. El enfoque metodológico que se utilizó para este proyecto fue la investigación cualitativa. El diseño a seguir fue la investigación-acción participativa, en tanto se centró en detectar el problema, formular una propuesta didáctica, implementarla y finalmente retroalimentar los resultados.

El sustento teórico fue con base en los aportes de Vigotsky, que considera que la escritura es un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses que a la vez están determinados por un contexto social y pragmático, así como el reconocimiento de que construir textos no solo requiere de competencias lingüísticas, sino que, como lo señala Josette Jolibert (Citada en Peña, 2012) “se debe construir respecto a las competencias (saber hacer), conductas (saber ser), en conocimientos (saberes en general) indispensables para la construcción de textos en la utilidad y las diferentes funciones de la escritura, del poder que otorga el dominio adecuado de la escritura y el placer que puede producir la producción de un escrito: placer de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona” (Jolibert, 2012: 44).

También, se retoman los diferentes lenguajes artísticos (pintura, música, danza, escultura y plástica) porque generan experiencias significativas en los sujetos, que aportan a su desarrollo integral. Estas experiencias artísticas son en sí mismas una excelente oportunidad para expresar, comunicar, representar, apreciar, descubrir y crear desde la vivencia con otros y con el entorno.

La intervención consistió en una secuencia didáctica, que partió de intereses y necesidades de los estudiantes, donde los aprendizajes esperados (saber cognitivo - procedimental - actitudinal) y los recursos humanos y físicos que se utilizarían, se pondrían en marcha en un taller para la comprensión de lectura a partir del cuento de Ellen Stoll Walsh: "Cuenta ratones". Para hacerlo, se llevó a cabo una lectura en voz alta donde utilizó las estrategias que comprenden el proceso antes, durante y después de la lectura, también se empleó la técnica de uso de plastilina para reconstruir la historia a través de una obra artística, y se desarrollaron procesos que implicaban la oralidad.

Como resultados, a través de las actividades frente a la producción escrita (escritura de anécdota, carta, receta, canciones y cuentos), fue posible observar que el 70% de los estudiantes del grado alcanzó la producción de textos auténticos, con sentido e intención comunicativa. También que la literatura infantil y otros lenguajes artísticos lograron facilitar y motivar a los estudiantes a escribir con gusto y placer y a comprender diferentes tipos de texto (entre los que destacan los literarios).

Se recupera de esta investigación que es valioso el desarrollo de actividades en donde los niños produzcan algún texto literario, entre los que destacan los cuentos, las leyendas, las fábulas y los poemas y que es posible llevar estas actividades en vinculación con actividades artísticas y el lenguaje como fue el caso de presentar la historia que habían escrito por medio de una obra artística donde se ocupó la técnica de la plastilina).

En síntesis, las cinco investigaciones han demostrado que la vinculación entre el lenguaje y el arte es posible. Mediante la práctica educativa, se establece un marco de sustento real que, como hecho insoslayable, sostiene dos pilares que crean un puente por donde el estudiante recorre su camino, escribiendo lo que está dentro de sí y que exterioriza en el texto, en otras palabras, el lenguaje y el arte son la premisa fundamental de la creación de textos literarios.

## **B. Fundamentación teórica y didáctica sobre la producción de textos literarios**

En este subapartado se tratan los fundamentos teóricos que se relacionan con el objeto de estudio, congruentes con la base didáctica de la Pedagogía por Proyectos (PpP), paralelo a retomar los aportes que generaron las investigaciones anteriores, estableciendo un punto en común y de partida hacia el diseño de una intervención pedagógica más contextualizada, situada, enriquecedora e incluso, intentar la innovación, contrastándola con el enfoque comunicativo- funcional que promulgan los planes y programas de estudio en educación primaria, cuya finalidad será la creación de textos literarios.

### **1. Enseñanza del lenguaje: del pincel de la escritura vs el discurso oficial**

A continuación, se abordarán y especificarán aportes sobre el lenguaje y su relación con la producción de textos (partiendo del lenguaje en esencia), los ejemplos de algunos textos literarios (que se pretenden trabajar en la intervención) y expresiones artísticas, todo lo cual, mostrará una vinculación coherente y pertinaz hacia la toma de una postura holística ante el objeto de estudio y su atención, lo que además se irá comparado con lo que el discurso oficial establece.

#### **a. ¿Qué es el lenguaje? Desentrañando el enfoque sociocultural**

La humanidad, en los albores de su existencia, ha empleado el lenguaje para manifestar todos y cada uno de los inventos y descubrimientos realizados para tratar de explicar la vida, cuestionarla, e inclusive, para encontrarle un significado. Paralelamente, Foucault (1996) señala que:

“El lenguaje, es, como saben, el murmullo de todo lo que se pronuncia, y es al mismo tiempo ese sistema transparente que hace que, cuando hablamos, se nos comprenda; en pocas palabras, el lenguaje es a la vez todo el hecho de las hablas acumuladas en la historia y además el sistema mismo de la lengua” (Foucault, 1996: 64).

Una poderosa vitalidad surge entonces: el lenguaje es un instrumento de la comunicación humana, que ha perdurado a través del tiempo y el espacio, para hacer tangible el pasado, mandar el mensaje al futuro, y forjar el presente impetuoso.

Entonces, ¿En qué radica la teoría de la enseñanza del lenguaje como instrumento de comunicación humana? Lev. S. Vygostky (1995) señala la importancia del

lenguaje desde el aspecto que le atañe su sentido y su propia existencia: el uso social. Es bien sabido que en la existencia humana las primeras formas de comunicación fueron a través de imágenes, gestos, sonidos e incluso símbolos o grafías, esto porque aún no existían como tal un código lingüístico, pero el origen de la comunicación radicó ahí precisamente, y no solo eso, sino que gracias a éstos acercamientos a la comunicación el ser humano empezaba a relacionarse con los demás.

En este sentido, la humanidad empezaba a vivir en comunidad, a establecer acuerdos, organizarse en sociedad, lo cual quiere decir que el uso de la lengua ha sido llevado a cabo para justamente expresar hacia uno mismo y hacia los demás.

Para entender esto mejor, se reitera las significativas aportaciones de Vygotsky (Referido de Trueba, 2000)) en el campo del lenguaje como instrumento de comunicación social. El lenguaje humano, considera, se ha construido para regular y controlar los intercambios comunicativos, pero a diferencia de otros sistemas de comunicación, el material que emplea es simbólico, implicando con ello no a la realidad sino a un reflejo de la misma.

El lenguaje tiene, por tanto, una función comunicativa (en el plano social: extrapsicológico), a la vez que una función representativa como medio de reflexión (en el plano interno: intrapsicológico). Ambas funciones están entrelazadas de forma que el habla, para poder cumplir su función comunicadora, debe previamente tener un esquema representativo de la realidad.

Como se puede distinguir, el lenguaje empieza a cobrar una utilidad en función al contexto social dónde está inmerso, y para ello lo considera como auténtico comunicador de ideas y pensamientos, como generador y no como freno.

Para que haya lenguaje debe haber interacción, otro de los aportes sustanciales de Vygotsky (referido de Trueba, 2000) pues nos menciona además que "Los adultos que rodean al niño a través de la interacción, organizan el mundo para el niño haciendo explícito lo implícito. Esta interacción juega un papel de gran importancia en el desarrollo cognitivo e integral del individuo" (Trueba, 2010:10).

Al hablar de la interacción y su valor en el proceso de aprendizaje, no se puede olvidar que ésta no sólo se refiere a la interacción entre el maestro y el niño (el énfasis acerca del rol del maestro en el proceso de instrucción ha sido puesto de manifiesto por la escuela tradicional) o a la interacción entre el niño y los adultos que le rodean (padres, familiares...). Sin menospreciar la importancia de estas interacciones que se dan, en general, entre los adultos y el niño, es importante tener en cuenta el enorme valor educativo de la interacción entre los propios niños (interacción entre iguales) en todos los aspectos de su desarrollo: su socialización progresiva, la evolución del concepto de sí mismo, la adquisición de conocimientos, etc.

Llegados a este punto se entiende dos ejes convergentes en torno al lenguaje: que sirve para interactuar en vida en sociedad, que está contextualizado, o en otras palabras, que su génesis es social, y por otro lado, que sirve como fuente para la adquisición de conocimientos culturalmente significantes, es decir, instrumentos culturales que transforman los procesos inferiores (biológicos) en superiores (socioculturales), siendo el habla el más importante de estos últimos.

Se ve claramente el papel del lenguaje como factor esencial en el proceso de interiorización de conocimientos, de saberes, de experiencias y de valores y normas contextualizadas. De este modo la interacción entre iguales ofrece unas condiciones óptimas para que los alumnos aprendan a utilizar el lenguaje en todo su valor instrumental: para guiar las acciones propias, las acciones de los compañeros y, sobre todo, para guiar las propias acciones.

Así, el lenguaje tiene junto a la función comunicativa la reguladora de los procesos cognitivos. Al intentar el niño formular verbalmente la representación propia con el fin de comunicarla a los demás, obliga a reconsiderar y analizar lo que se pretende transmitir, o mejor dicho, el lenguaje se vuelve universal.

Esta universalidad del lenguaje exige que se posean las competencias específicas para poder intercambiar, manifestar, exteriorizar, comprender aquello legado en nuestro pensamiento, ya que en todo momento y en cualquier actividad se hace uso de ella para comunicarse con los demás, involucra también expresar lo que

pensamos, sentimos, lo que escuchamos, lo que aprendemos, en otras palabras, como señala Hiriart (2009) “Las palabras son diferentes no sólo desde el punto de vista gramatical; pero entre sus diferencias la que más nos interesa ahora es la relacionada con el uso que hacemos de ellas” (Hiriart, 2009: 16).

A todo esto, ¿cómo está integrado el lenguaje? Esto se irá analizando en los siguientes subapartados, pero es evidente que el lenguaje se divide en dos grandes campos: oral y escrito, en donde haremos énfasis en este documento de investigación en el lenguaje escrito.

### **b. ¿En qué consiste la enseñanza del lenguaje?**

En la actualidad, existen una diversidad de lenguas que han permitido el surgimiento de múltiples códigos orales y escritos con sus respectivas variaciones, lo que ha traído consigo una riqueza lingüística y cultural a cada sociedad, así como identidad.

Es un hecho que el lugar en el que se encuentra el individuo influye en la lengua dominante que va afianzando desde su infancia, pero lo cierto es que no es suficiente con conocer los códigos lingüísticos de dicha lengua, sino que además es imprescindible conocer las normas y reglas forjadas por la sociedad, la practicidad de la misma y todo esto condensado en la sapiencia del acto comunicativo.

Lograr lo anterior requiere que se entienda primero (tanto docentes como estudiantes) qué competencias, desde un enfoque comunicativo, son necesarias para aprender a comunicarse con los demás, y, por consiguiente, entender qué papel juega el texto escrito para llevarlo a cabo. O mejor dicho, en palabras de Domínguez (2009) “Ir más allá del análisis frecuente que se hace de las estrategias de enseñanza, para revisar sus estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura, partiendo de una sentencia establecida en el saber popular: nadie da lo que no tiene ; en consecuencia, el maestro no podrá enseñar lo que no ha aprendido” (Domínguez, 2007: 64).

Si el objetivo esencial del lenguaje es la comunicación, como ya se ha mencionado, su enseñanza se debe erigir, y quizá deba ser siempre así, hacia la mejora de las



capacidades expresivas y comprensivas, contribuyendo a la adquisición y al dominio de las habilidades lingüísticas que conforman la competencia comunicativa (hablar, escuchar, leer, escribir).

### **c. Competencia comunicativa**

La competencia comunicativa es, en este sentido, el eje pedagógico desde el que conviene articular la educación lingüística y literaria en la enseñanza en educación básica. Para Lomas, (2002) es necesaria:

“La mejora del uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje. De ahí la conveniencia de que la educación lingüística (aunque no solo la educación lingüística), se oriente al dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales de la comunicación humana, y por tanto a favorecer desde el aula el aprendizaje de las destrezas del hablar, escuchar, leer, entender y escribir” (Lomas, 2002: 11)

En consecuencia, la competencia comunicativa requiere de otras competencias cuyas especificidades clarifican el panorama gigantesco, la naturaleza de la comunicación, para que ésta sea más eficaz independientemente del contexto en donde se encuentre el individuo.

A este respecto Lomas (1999) postula las siguientes:

- Una *competencia lingüística*, entendida como capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua: el dominio de esta competencia favorece la *corrección* expresiva de los enunciados lingüísticos;
- Una competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación;
- Una *competencia discursiva o textual*, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con *cohesión* y *coherencia*;

- Y una *competencia estratégica*, que se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la *negociación* del significado entre los interlocutores.

Todas las competencias vertidas líneas arriba apuntalan hacia un propósito de gran envergadura: que el sujeto aprenda a comunicarse en contextos culturalmente significantes, que reconozca que el lenguaje tiene un uso social, es decir, aprender qué comunicar, cómo, cuándo, por qué y para qué hacerlo en la sociedad en la que se encuentre, con libertad, autonomía y respetando sus ideas.

Si una de las competencias falla, por ende, las demás se ven afectadas, pues se distingue que todas están interrelacionadas en un carácter holístico. De aquí surge una pregunta, ¿Si se prioriza una de dichas competencias por encima de otras se estará formando una auténtica competencia comunicativa?

Tajantemente, la respuesta es un no rotundo, y esto se debe a que la enseñanza de la lengua sigue siendo en función de prácticas educativas que subyacen en una visión centrada en la adquisición de conocimientos periféricos del lenguaje, temas o contenidos fragmentados que no poseen un valor comunicativo para los estudiantes, y que sólo se consideran para una evaluación estandarizada (como ya se ha analizado en el capítulo I del presente documento) en dónde la diversidad es inverosímil y por ende, los alumnos aprenden los códigos y normas lingüísticos, (dando mayor peso a la competencia lingüística) en lugar de realizar producciones orales o escritas (sobretudo) con una función social, a pesar de que los niños han empleado el lenguaje para comunicarse con sus familiares y amigos fuera del ámbito escolar, asimismo, han tenido experiencias comunicativas dentro de una sociedad que dispone de diversos medios y redes de comunicación.

Es así como la competencia lingüística es atendida en demasía, dejando de lado la competencia discursiva o textual, porque en la práctica escolar los estudiantes no producen textos, y si lo hacen, solo son aquellos son fines escolares de evaluación

cuantitativa, apagando los deseos de los estudiantes por escribir, por emitir un mensaje con intención comunicativa, pues en los exámenes, que son obligados a resolver, los niños ven al texto como una pregunta de examen, y la producción de textos como una “tarea escolar”.

#### d. El papel de la escritura en la enseñanza de la lengua

El plan y los programas de estudio en educación primaria 2011 plantean un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, analizado en el capítulo I de este documento. Pero si se mira más allá y se analiza cómo se plantean los contenidos que se ofrecen a los estudiantes en la asignatura de Español con los proyectos, se da cuenta que, en su mayoría, los aprendizajes esperados que se pretenden alcanzar con este enfoque solo se quedan en el proceso cognitivo de la identificación. Para dar un mayor sustento a esto, las tablas que a continuación se muestra (ver figura 22) señalan algunos extractos de estos proyectos didácticos de lengua.

**Figura 22. Proyecto en la asignatura de Español**

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ESCRIBIR NOTAS ENCICLOPÉDICAS PARA SU CONSULTA		
TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO		
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México		
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la organización de una enciclopedia para localizar información.</li> <li>• Identifica la función de las distintas partes de un texto expositivo.</li> <li>• Verifica sus interpretaciones constatando la información provista por el texto.</li> <li>• Participa en el intercambio de opiniones con otros, de manera asertiva.</li> </ul>	<p><b>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Información relevante contenida en textos expositivos.</li> <li>• Relación entre el contenido del texto central y los recursos complementarios (recuadros, tablas, gráficas e imágenes).</li> </ul> <p><b>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características y función de las notas enciclopédicas.</li> <li>• Características y función de textos expositivos.</li> <li>• Lenguaje y temas de los textos de divulgación científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión para identificar un tema de interés.</li> <li>• Notas enciclopédicas seleccionadas.</li> <li>• Análisis sobre la organización de la información que presentan las notas enciclopédicas.</li> <li>• Planificación de notas enciclopédicas sobre temas complementarios al elegido.</li> <li>• Borrador de la nota enciclopédica que contenga: título, cuerpo de texto, gráficas, tablas e imágenes.</li> </ul> <p><b>PRODUCTO FINAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas enciclopédicas para su integración en un volumen para su incorporación a la biblioteca del salón.</li> </ul>

**Fuente: Planes y programas de estudio 2011, SEP (2011)**

Los proyectos corresponden al segundo y cuarto bloque de cuarto grado de educación primaria, y si se observa con atención, se distingue cómo, aunque en la práctica social del lenguaje se reitera que los niños escriban, la incongruencia reluce cuando se fija la vista hacia los aprendizajes esperados, en los que se menciona que los niños únicamente identifiquen o conozcan el texto en cuestión.

Entonces, ¿Por qué solamente los niños deben saber identificar el texto que se está trabajando en el aula? ¿Por qué no producirlos? Se puede decir que solo se necesita que los estudiantes sepan identificar el texto sin saber escribirlo, porque en las evaluaciones estandarizadas así se requiere, es decir, el examen, que es de opción múltiple, solo está diseñado para que los estudiantes contesten preguntas superfluas para el conocimiento conceptual del texto, o mejor dicho, que estas pruebas solo reflejan lo que el estudiante sabe en cuanto a conocimiento memorístico, y no al proceso de escritura ni a su importancia para saber qué, cómo y para qué comunicar con el texto.

Es así como el acto de escribir mediante un enfoque comunicativo real sucede cuando hay una intención de comunicación, por lo que la identificación, como lo están planteando los planes y programas de estudio de 2011, SEP, no es suficiente para saber expresar una idea mediante el texto, sino que se deben ir consolidando y desarrollando procesos cognitivos superiores. Siguiendo la Taxonomía de Bloom (2015), se visualiza mejor, que, para que los niños produzcan un texto, se necesita ir afianzando un desarrollo cognitivo en el que analicen, escriban, reescriban y evalúen lo que van escribiendo.

**Figura 23. Taxonomía de Bloom**

Recordar	Entender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer</li> <li>• Listar</li> <li>• Identificar</li> <li>• Recuperar</li> <li>• Localizar</li> <li>• Encontrar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar</li> <li>• Resumir</li> <li>• Inferir</li> <li>• Parafrasear</li> <li>• Comparar</li> <li>• Ejemplificar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar</li> <li>• Desempeñar</li> <li>• Usar</li> <li>• Ejecutar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar</li> <li>• Organizar</li> <li>• Atribuir</li> <li>• Delinear</li> <li>• Encontrar</li> <li>• Integrar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar</li> <li>• Formular hipótesis</li> <li>• Criticar</li> <li>• Experimentar</li> <li>• Juzgar</li> <li>• Probar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar</li> <li>• Construir</li> <li>• Planear</li> <li>• Producir</li> <li>• Idear</li> <li>• Trazar</li> <li>• Elaborar</li> </ul>

**Fuente: Construcción propia con base en Caeiro (2019)**

La tabla muestra los procesos cognitivos que deberían ir alcanzando progresivamente los estudiantes en cualquier área del conocimiento, pero, relacionado al lenguaje, evidentemente los niños tendrían que empezar por conocer e identificar un texto, eso les permitirá más adelante, conforme vayan desarrollando sus procesos cognitivos, rescatar la información relevante para sus intereses de escritura, emplear dicha información mediante el texto, para que evalúen y reevalúen lo escrito.

Es por ello que Montenegro (2013), sostiene la importancia de redefinir este enfoque comunicativo, ya que:

“Se centra en el texto o discurso como la unidad básica de comunicación humana, entendiendo que el texto no es solamente un sistema de signos y sus combinaciones, sino también una institución social. En este marco, escribir consiste en expresar por escrito las intenciones comunicativas” (Montenegro, 2013: 52).

No obstante, sucede todo lo contrario en los planes y programas de estudio SEP, 2011, pues lo que pretenden es que los estudiantes se queden sólo en el plano de la identificación y de esta manera se reincorporen con mayor facilidad a un mundo laboral en donde deben saber que textos emplear (sin necesidad de escribir) para las necesidades laborales y mercantiles, lo cual también sucede al momento de realizar evaluaciones estandarizadas, puesto que el reactivo a responder solo se reduce a qué los niños identifiquen justamente qué texto es el que les están mostrando.

Esto debe ser definitivamente cambiando urgentemente, se requiere de niños que empleen procesos de pensamiento superior para que sepan usar el lenguaje para comunicarse con los demás, pues tal como plantea Montenegro (2013):

“Significa el paso de una gramática oracional (la que habitualmente hemos aprendido en la escuela tradicional) a una gramática que se ocupa de la organización de los textos, de sus estructuras, de su coherencia, de su cohesión y de su adecuación a intenciones y situaciones comunicativas, lo que implica colocarla al servicio de las necesidades comunicativas” (Montenegro, 2013: 52).

## **2. La producción de textos: parte esencial para promover la comunicación**

Entonces, ¿Qué se debe entender por texto escrito y por qué abordarlo para fortalecer la comunicación? Naturalmente, el texto (lenguaje escrito) es sustancial

para lograr una competencia comunicativa en los estudiantes, pues no basta con conocer las normas y reglas gramaticales, ni tampoco con simular que se escribe, sino que se necesita que los estudiantes manifiesten lo que traen consigo en su imaginación y creatividad, para entender mejor el mundo que les rodea y así poder usar el lenguaje con un auténtico sentido comunicativo, pues en concordancia con lo que señala Colomer (2003):

“El hecho de variar la situación de escritura, el ofrecer finalidades distintas y en conexión con los intereses de nuestros alumnos, contribuye a crear una atención renovada hacia el trabajo escolar de escritura. Si el proyecto está bien elegido y posee la capacidad de suscitar su interés, podremos contar con un grado de implicación mucho más intenso en la tarea emprendida. Y tener buenas razones para querer escribir es, sin duda, la condición esencial para el aprendizaje de la escritura” (Colomer et al., 2003).

De ahí que se delimite la intervención que se pretende hacer en este documento hacia la producción de textos (con énfasis en los literarios), pues urge comprender a que se refieren éstos para fortalecer la comunicación en los estudiantes, simultaneo al goce y disfrute del acto escrito.

#### **a. ¿Escribir o producir textos?**

Escribir, en palabras de Cassany (2002), es “ser capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general” (Cassany, 2002: 257).

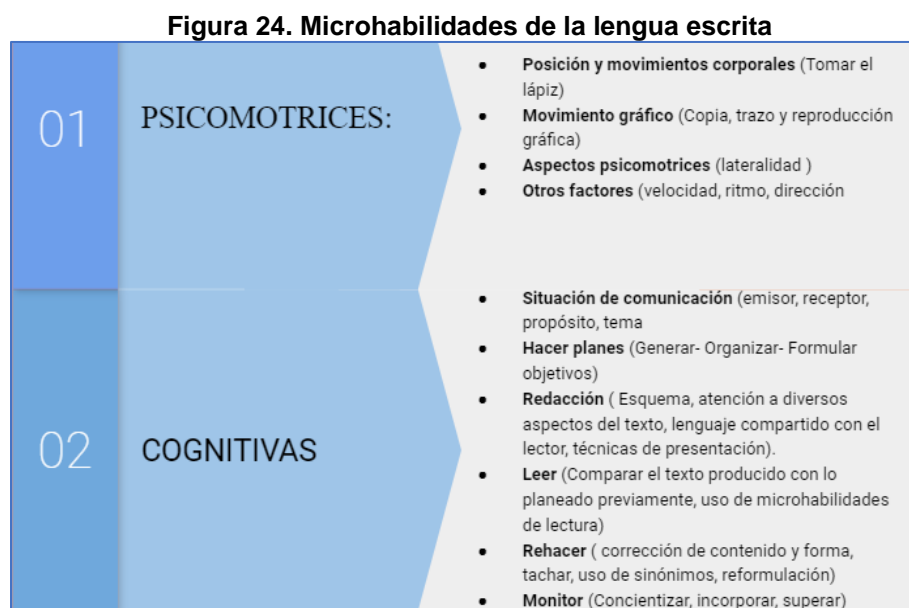
La idea de comunicar mediante el lenguaje escrito hace que el texto cobre un papel trascendental en la formación de los estudiantes, valorando sus ideas y propuestas para manifestarlas incesantemente. Por otro lado, el hombre necesitó escribir para marcar objetos que le pertenecían, para comunicarse a distancia, para recordar hechos, para expresar sus sentimientos, necesidades o creencias, para transmitir a los demás el fruto de su creación científica o artística (Gómez, M, 1997: 22)

La huella de la competencia comunicativa poco a poco va siendo más sólida, porque al escribir evidentemente los estudiantes ponen en juego las habilidades lingüísticas: tienen que escuchar sus propias ideas y las de los otros, después manifestarlas mediante el texto, leen una y otra vez el mensaje antes de ser emitido y posteriormente lo oralizan hacia el aula, comunidad escolar, o entorno social, que

en palabras de Colomer (2003) se trataría de “realizar un proyecto de escritura permite experimentar el sentido real de la comunicación escrita” (Colomer et al, 2003).

### b. Microhabilidades de la producción escrita

El texto trasciende más allá del mismo proceso de escritura per se, para generar comunicación, para manifestar ideas, creencias, necesidades, inquietudes, opiniones, conjeturas, supuestos, hipótesis, historias reales o ficticias, protestas. Para lograrlo, se requieren un conjunto de microhabilidades que Cassany (2002) sustenta su funcionalidad y “trata de descomponer en átomos pequeños el proceso global de producción de textos escritos” (pág. 267). Esta lista tiene aportes cuyas finalidades son didácticas y prácticas, el esquema (ver figura 24) las presenta.



**Fuente: Construcción propia referida de Cassany (2002)**

Como se puede notar, se recuperan las ideas más básicas para emprender el proceso de escritura, que van desde acciones como tomar el lápiz, hacer el trazo, y conocer la direccionalidad de la lengua dominante, hasta las más complejas como generar los propósitos del texto, la composición que se lleva a cabo y la realización de borradores para afinar el mensaje. Véase cómo estas microhabilidades corresponden a la desarrollar competencia comunicativa, puesto que las psicomotrices van ligadas a la competencia lingüística del estudiante, debiendo

conocer los códigos y signos lingüísticos y cómo se representan, mientras las microhabilidades cognitivas se relacionan con la competencia textual y la sociolingüística, debido a que aquí es donde se construye el texto con una finalidad comunicativa, coadyuvada por sus mismos compañeros en la colectividad, o con la del docente.

La producción de textos, por lo tanto, requiere ser entendida para recobrar la importancia de la escritura, que se define como la adquisición de la consciencia que se utilizan para producir un texto pertinente, lo más acabado posible, en función de los objetivos y necesidades, colectivos o individuales (Jolibert, 2009: 124).

La evaluación del lenguaje escrito debe estar intrínsecamente relacionada a la competencia comunicativa, porque es la intención real y primordial: saber si un estudiante es capaz de comunicarse en diversos contextos y situaciones solo es posible si se poseen los instrumentos y aportes necesarios desde un punto de vista cualitativo, que quiere decir atender al proceso de aprendizaje más que al producto, y no como se ha ido manejando en el discurso oficial con la competencia tergiversada al ámbito laboral.

Debe entenderse que, si el currículo está basado en competencias, entonces la evaluación debe dirigirse hacia ellas, puesto que los objetivos de aprendizaje deben ser las competencias, los cuales dirigirán los esfuerzos de planeación y praxis, así como los de la evaluación, considerada en su acepción más amplia, es decir, una evaluación de procesos (Pimienta, 2008: 10).

La evaluación debe responder a tres preguntas indiscutiblemente necesarias: qué, cómo y para qué, de las cuales el qué y para qué se sintetizan en la competencia y el uso social del texto escrito. El cómo es el gran desafío, pues no necesariamente un examen estandarizado demuestra que se está aprendiendo a producir un texto. En todo caso, solo revelaría es aspecto conceptual, y eso en si lo encauzamos a cada uno de nuestros estudiantes, sin homogeneizar.

Pimienta (2008) sostiene algunas técnicas, como la observación, los exámenes y los portafolios, de los cuales se desprenden instrumentos como lo son:



- Los diarios de trabajo, los cuales suelen ser excelentes documentos narrativos, que, de ser interpretados de forma correcta, permiten emitir juicios interesantísimos.
- Las guías de observación, tanto estructuradas como no estructuradas.
- Las escalas estimativas y las listas de cotejo tradicionales.
- Las guías para evaluar los portafolios.
- Los exámenes objetivos, de preguntas abiertas, de desempeño.

A todo esto, también es importante precisar que la relación horizontal entre docentes y estudiantes permea que no solo la evaluación sea responsabilidad de una sola persona, sino que le confiere a todos la posibilidad de coevaluarse, autoevaluarse y heteroevaluarse, debido a que, si hablamos de producción de textos específicamente, lo que escribe uno puede ayudar a otro a mejorar el texto y viceversa, lo que escribe el colectivo es analizado por todos antes de comunicarse a los demás, lo que se escribe permite saber cómo ha sido mi proceso y qué es lo que puedo hacer para mejorarlo, en otras palabras, es el mismo grupo de estudiantes que puede ser capaz de atender sus propios procesos de aprendizaje.

Es la evaluación formativa la que corresponde entonces a la producción de textos, pues es la propicia para evaluar el proceso de aprendizaje del lenguaje. Es realmente en el proceso donde los estudiantes develan que, están escribiendo, pero se vislumbra además cómo lo están haciendo, rompiendo así con el esquema tradicional que solo se fija en el resultado, en el conocimiento conceptual, en las calificaciones numéricas.

El lenguaje escrito, entonces, debe ser evaluado desde el proceso, con técnica e instrumentos congruentes con esa postura, como ya se ha analizado, simultaneo a saber cómo funcionan los textos fundamentales de la cultura escrita a la que pertenecen (Moreno, 2010). Concretamente es preferible partir de los textos que los niños ya saben hacer o de los cuales tiene experiencia o acercamiento, los cuales pueden manifestar desde sus saberes previos, pues todo lo demás será significativo para ellos, y por ende, la evaluación será una necesidad y no una exigencia.

En síntesis, para que un texto logre ser comunicable se requiere que, por una parte, los estudiantes fortalezcan la competencia comunicativa (relacionadas con las microhabilidades pertinentes del proceso de escritura), y por otra, lo produzcan manifestando ideas desde su imaginación y creatividad, de lo que ya saben hacer.

### **3. Textos literarios: del lenguaje como lienzo de la imaginación y la creatividad**

La intervención que se hará, (con los elementos hallados en el DE, explicitados en el capítulo II del presente documento) retome los referentes teóricos postulados hasta el momento, para emprender la producción de textos literarios, pues este tipo de textos favorecerán la adquisición de la competencia comunicativa junto con el proceso de escritura, y poco a poco, los niños connotarán de significado a lo que escriben, empero, producciones que surgirán de lo que ellos traen consigo en su imaginación, pues todo lo que una vez estuvo en el imaginario ahora es real, y la única brecha que separa lo "ficticio y "real" es la exteriorización del pensamiento, el pincel hecho texto, hecho lenguaje, hecho comunicación.

#### **a. Conceptualización**

Para entender la importancia de la intervención educativa que se pretende hacer, y del aporte que éste tendrá al desarrollo del lenguaje, es imprescindible saber qué es un texto literario. Kauffman (2004) menciona que:

"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 y 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 "cómo se dice" pasa a primer plano, relegando al "qué se dice", que es fundamental cuando predomina la función informativa. El lenguaje se establece como una cortina que debe 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 funcionalidad estética del texto" (Kaufman, 2011: 11)

El texto literario cobra un sentido estético, en el que incluso las mismas reglas gramaticales o formales del lenguaje pueden ser manipuladas o empleadas desde la creatividad del escritor, dotando de mayor libertad al momento de producir un texto, que, en pocas palabras, es originado por lo que se desea o necesita comunicar.

El texto literario es, entonces, un puente que une la creatividad de las personas en cuanto a lo que puede ser capaz de inventar con los recursos propios de lenguaje, a su manera sin perder de vista que es un texto que vincula la fantasía con la realidad, o mejor dicho, que sustenta la fantasía, la metáfora y la invención para abordar una problemática real. Por su parte, Benigno (2017) sostiene que:

“Actividades alrededor de los textos literarios son utilísimas, entre otras cosas, por lo que sigue: ponen en relación con el mundo de la fantasía y la imaginación, lo que permite adquirir buenas defensas ante el peso de lo cotidiano y evitar así que la rutina nos engulla” (Benigno, 2017: 12).

Una realidad monótona es ineludiblemente concreta si no fuera por la capacidad de imaginar, crear y recrear con el lenguaje, lo que conlleva a la producción de un texto literario que invita a la humanidad a que manifieste incesantemente, con goce y disfrute, pero además que contribuya a que la vida sea más fructífera, dotada de significado, y en que un cuento, poema o leyenda, provenga de la voluntad del escritor, que en otras palabras, el texto literario sea una interpretación y reinterpretación del mundo que nos rodea.

Escribir es un gran reto para la escuela en general, pues ahora existen diversos medios y redes de comunicación mediante los cuales la información viaja de forma desmesurada e incontrolable. La producción de textos está ligada directamente a la producción escrita, que se refiere a la capacidad de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas (Cassany, 1995: 20).

El mundo de hoy demanda que los seres humanos consoliden la escritura como una herramienta de la comunicación, otorgando sentido, acción, y transformación hacia la sociedad, concientizando qué, cómo y para qué escriben, y si están preparados para afrontar los desafíos de la vida misma. Los textos literarios como manifestación propia del lenguaje, pueden consolidar la comprensión y metacompreensión de la vida de las personas, pues el acto de escribir no solo es visto como un proceso de formación académica o profesional, sino como proceso de formación humana en la búsqueda de la mejora de la comunicación.

### **b. Dos elementos del texto literario: la imaginación y creatividad**

Como se puede distinguir, los textos literarios o imaginativos presentan aspectos profundos o bellos de un hecho real o ficticio, en donde el autor muestra su modo de ver e interpretar el mundo que le rodea, poniéndose en contacto con las historias que son producto de sus observaciones y experiencias, y cuya fuente de inspiración es la vida misma, es decir, son textos que privilegian el mensaje con mayor profundidad, más allá de lo literal.

En el proceso de construcción de los textos literarios el escritor se detiene en la escritura misma, juega con los recursos lingüísticos, transgrediendo con frecuencia las reglas del lenguaje para liberar su imaginación y fantasía en la creación de mundos ficticios o reales.

Lo que está claro es que la manifestación de estos aspectos inescrutables para producir textos literarios (imaginación y creatividad) son indispensables para poder producir textos de esta naturaleza, y a partir de ellos, irán produciendo otros de mayor complejidad a través de su vida, pues tal como dice Eisner (2012) “las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo” (Eisner, 2012:13).

### **c. Función social del texto literario**

El texto literario, también refleja el contexto histórico, político, religioso y axiológico de una época, y al final esto es un acto comunicativo fundamental para la humanidad, desde Aristóteles, como el primer teórico que llevó a cabo el intento de clasificar la poesía según criterios de contenido (por el asunto), de forma (dramática, narrativa o épica), e incluso de uso, hasta los pregoneros de la edad media llevaban las noticias a través de las coplas, que después se escribieron y se denominaron epopeyas o poemas épicos ( relatos históricos reales). Otro de los ejemplos puede ser los cuentos cortos, que situaban e ilustraban el contexto social en donde se vivían, como los cuentos de Edgar Alan Poe, o los clásicos (Caperucita roja, Blanca

Nieves y los 7 enanos) hasta las leyendas que fusionan lo imaginario y lo real para interpretar el mundo, como la leyenda del Conejo y la luna o la de La llorona.

Los párrafos anteriores demuestran, que a través del tiempo y el espacio el texto literario ha tenido una función social imperante: se sirve de la palabra escrita u oral para comunicar, ya que la obra literaria siempre se ajusta a una tensión entre lo general (pertenencia a un género literario) y lo individual (el valor de la obra por sí misma). Otra cuestión importante que se nos plantea es la existencia o no de reglas, o de cómo siempre pueden recrearse, claro está, por ser un texto literario.

El lenguaje, representado en texto literario, permite que la escritura sea como lienzo de manifestación de lo imaginario para concretizarse en algo real, una en la que, plasmadas las ideas, se vuelven la obra magna de la función social, o sea, el texto mismo, que puede ser un cuento, un poema, o una leyenda. A continuación, se especifican a detalle los tres textos literarios en cuestión con sus respectivos usos sociales que han tenido, haciendo un paréntesis en que estos textos son algunos que los estudiantes podrán escribir en la intervención (Ver figura 25).

**Figura 20. Conceptualizaciones de algunos textos literarios**

<b>Cuento</b>	El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción —cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas— consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio. (Anderson, 1979: 35)
<b>Leyenda</b>	La leyenda está entre la historia y la ficción. Nadie la da por cierta. Aun quienes creen en ella no se atreven a probar su veracidad. Seleccionada por la memoria de un pueblo, cobra autonomía literaria. A veces la fuente de una leyenda es un cuento. Esto ocurre cuando la acción del cuento había exaltado a un personaje real o lo había concebido como si fuera real, localizándolo en un lugar determinado y envolviéndolo en una engañosa atmósfera histórica. (Anderson, 1979: 28)
<b>Poema</b>	Son obras literarias generalmente escritas en versos y divididos en estrofas, principalmente son didácticas y narrativas. Antiguamente todas las composiciones literarias eran consideradas poemas ya que esta palabra se deriva del verbo “poiesin”, que en griego significa “hacer”, por ello, el poema era cualquier escrito nacido de la literatura. (Anderson, 1979: 29)

**Fuente: Construcción propia retomada de Anderson (1979)**

#### **4. Estrategias para la producción escrita: lápiz punta pincel**

Si de estrategias se trata, el siguiente apartado enuncia algunas que nos ayudarán a trazar un camino lógico que destaque el texto literario con su función social, cuya escritura sea significativa para los estudiantes.

##### **a. Expresiones artísticas como estímulo y motivación**

La literatura es el arte del lenguaje escrito, en el hay belleza artística, claro ejemplo de ello están los caligramas que nos ofrecen una imagen visual del contenido de un poema, las obras dramáticas en que se representaba la realidad para criticarla y cuestionarla, con el uso de la fantasía, y el cuento dotado de significado con sus personajes que son representados por personas reales que han encontrado una forma de entender el personaje ficticio y real, en forma ambivalente.

La literatura y las expresiones artísticas se han ido relacionando unas con apoyo de otras en su manifestación, pues la imaginación y la creatividad con el eje del que subyacen ambas áreas del conocimiento.

Por lo tanto, las expresiones artísticas, como actividad del arte, son aquellas, por la cual se hace posible (por la aptitud humana), experimentar sentimientos y manifestar signos exteriores para comunicar las emociones por medio de líneas, colores, imágenes verbales, es decir el medio por el cual una persona o grupo representa el arte como la fotografía, pintura, dibujo, escultura, grabado, poesía y todas las disciplinas de las artes plásticas, visuales, corporales y escénicas. (música, teatro, danza y artes plásticas). (Hernández, 2000: 13)

La experiencia del lenguaje y del arte se entrelazan además porque en ambas existe e impera el deseo de manifestar, expresar, construir para dar a conocerlo al mundo, entenderlo, criticarlo y si es posible, transformarlo, ejemplo de ello es la "Danza de la pluma", originaria del estado de Oaxaca, en la que se representa la conquista de los españoles a las civilizaciones prehispánicas, y que también se trata de una danza dramática; con un argumento, personajes y parlamentos que alternan con partes bailadas.

Por su parte, Touriñán, (2010) resalta que “las expresiones artísticas ofrecen la oportunidad para la comunicación, expresión y apreciación de la vida y la belleza ya que fomentan, en los y las estudiantes, la habilidad para experimentar emociones estéticas que facilitan un mayor conocimiento de sí mismos y del mundo en que viven, con lo que fortalecen su autoestima y la inteligencia emocional” (Touriñán, 2010: 9).

Para llevar a cabo esto en el aula, autores como Abad (2018), señalan que:

“La comprensión de la información visual de este mundo actual, basado en imágenes reales o virtuales (medios de comunicación, libros de texto, información gráfica del entorno urbano, Internet, etc.) es un proceso fundamental para crear el deseo por saber y comunicar, como manera de integrarse y reconocerse en un grupo humano. A través de este proceso, se elaboran diversos significados en la interacción con las imágenes, fundamento de la comprensión, razonamiento, relación y revisión de otros conocimientos ya adquiridos. Una construcción siempre en tránsito, que entiende el aprendizaje como un proceso de interpretación continua de mensajes y códigos culturales. Así, no siempre es verdad que una imagen vale más que mil palabras, pero sí creemos que la letra con arte entra” (Abad, 2018: 19).

En este sentido, Abad (2018) propone algunas dinámicas, actividades y experiencias en torno a las expresiones artísticas, entre las que destacan:

- **Creación de mandalas en la naturaleza (Land- Art):** Elaboración colaborativa de un mandala con elementos naturales (espacio natural, al aire libre, que pertenezca al propio centro educativo o sus alrededores) son facilitadores de los procesos relacionales que integran el arte plástico con la comunicación, el diálogo, la escucha y el respeto en el trabajo en equipo y la sensibilización sobre valores medioambientales.

Esta actividad se ocupará para que los niños tengan mayor facilidad para escribir cuentos, ya que en el mandala creado en colectivo se les pedirá a los estudiantes que precisamente cuenten cómo es que fue su experiencia al crearlo, es decir, la historia detrás de su construcción, haciendo un cuento que surge de su invención artística.

- **Construcción de un mensaje a través de la imagen y la palabra:** La propuesta está basada en la contextualización de la educación plástica y visual, como medio para significar la lectoescritura a través del

descubrimiento, la lúdica, el deseo por la comunicación y la comprensión del mundo a través de la metáfora visual o textual. Así, la palabra es imagen y la imagen es palabra. Se fundamenta en las propuestas constructivistas, basadas en el enfoque comunicativo del currículo escolar, a través de la mediación de la educación plástica y visual implicada en la construcción de la imagen-texto. El encuentro con la palabra y la imagen adquiere nuevos significados no solo para quien lee o escribe, sino también para quien interpreta y comprende el mundo a través de la metáfora.

- **La instalación:** Un proyecto o transformación simbólica del espacio que surge mediante un nuevo planteamiento de un lugar concreto, con la incorporación de diferentes objetos portadores de simbología para crear una nueva unidad de significado. La configuración de espacios artísticos en la educación primaria posibilita una situación lúdica de relación y aprendizaje mediante la transformación del espacio teatral, la gestión y exploración de los objetos, y el contenido, aprendizaje o concepto que se pretende expresar. Las pelotas y los globos son objetos mediadores de comunicación e intercambio y como elemento de juego para el movimiento continuo. Así, provocan el deseo y facilitan la transformación del espacio.

Cabe aclarar que, precisamente al reconfigurar un espacio con un nuevo significado para ellos, será el escenario perfecto para que los niños creen un cuento o una leyenda que se relacione con dicho espacio, es decir, la instalación es el pretexto para que los niños le inventen un cuento o una leyenda, la cual representarán en dicha instalación.

- **El dibujo, la pintura y la construcción como representación de la experiencia:** Esta actividad propone la representación de toda experiencia (del espacio vivido al espacio representado), a partir del juego estético y mediante el dibujo, la pintura y la construcción, que permiten a la alumna y alumno descubrir las cualidades que definen el volumen. Esto posibilita los procesos cognitivos, expresivos y procedimentales, capacidades y



habilidades que desarrollan la unión de las propuestas bidimensionales y tridimensionales.

Con la finalidad de aclarar, esta propuesta busca que los estudiantes representen alguna palabra o texto mediante el dibujo y la pintura, sustentado en que es así como se ha ido acercando al lenguaje escrito, por tanto es que se usará, y que se vincula con la propuesta de Cassany, en la que el dibujo es un apoyo a la escritura, por lo que esto favorecerá que escriban leyendas desde la simbolización y la reestructuración que apela al dibujo y pintura.

- **Globalización de áreas de conocimiento: Música-movimiento-cuerpo-imagen:** En esta propuesta se realiza una integración de las diferentes áreas de la educación plástica y visual, desde la música (el sonido o paisaje sonoro), el movimiento (la danza), la imagen (el dibujo), y el cuerpo (la acción y el soporte corporal). Además, como alternativa, se crea un espacio de arena, confetti, para realizar un dibujo con los pies en la acción de seguir la música (puede realizarse en el exterior o sobre una superficie que deje la huella del movimiento). Después, ya en el aula, se puede solicitar al grupo de estudiantes que realicen el escrito de un poema considerando la creación anterior.

En repetidas ocasiones se ha mencionado que, para poder producir un texto literario, es necesario que los estudiantes logren manifestar la imaginación y creatividad, por lo que, después de revisar las conceptualizaciones anteriores, se llega a una premisa fundamental: que las actividades en torno a las expresiones artísticas pueden estimular la imaginación y creatividad del aprendiz, por lo que podrían producir con mayor facilidad este tipo de textos, con la convicción de sus ideas, sin temor a expresarlas, alejadas del estigma del texto como requisito escolar, para ser un texto como obra de arte comunicativa y con un mayor significado.

## b. Propuestas de redacción

Una vez que los estudiantes vivan las experiencias con las propuestas de trabajo artísticas, tendrán mayores elementos para producir textos literarios que surgen de todo el potencial creador e imaginativo nutrido esencialmente con los postulados de Abad (2018). Para que el lenguaje sea plasmado en texto, se necesita vincular lo trabajado en el arte con el uso del lenguaje, con lo que las propuestas de redacción de Cassany y colaboradores (2002) permitirán crear textos literarios, algunas de las cuales son las siguientes:

- **Técnica del 1+1=1.** Consiste en imaginarse un objeto, un concepto o un ser nuevo a partir de la suma de dos conocidos, y describirlo en una redacción. Por ejemplo: ¿Cómo podría ser un invento nuevo, que fuera la mezcla de una botella y un reloj? Podría ser una botella que tuviera una sirena y sonara cuando se bebiera demasiado líquido. O ¿cómo podría ser un nuevo deporte que mezclara el fútbol y el baloncesto? ¿Y un animal, una planta o una comida nuevas? Gianni Rodari (1973), en su Gramática de la fantasía, presenta una nueva técnica parecida llamada binomio fantástico, consistente en asociar dos cosas muy diferentes y crear una nueva.
- **Las metáforas.** Consiste en describir un objeto, una persona o un tema cualquiera, desconocidos o nuevos, haciendo metáforas y comparaciones con cosas conocidas y próximas al alumno. Por ejemplo: Imagina que tienes que explicarle a Tarzán qué es un coche. Escribe qué le dirías, comparando un coche con cosas que él pueda conocer (animales y objetos de la selva). Así: es como un elefante grande, corre como una gacela, tiene dos ojos luminosos como los búhos... También se puede escribir a partir de una personificación: ¿Cómo ves los cinco primeros números (0, 1, 2, 3 y 0)? ¿A qué se parecen? ¿Cómo te los imaginarías si tuvieran vida? ¿Y las cinco primeras letras: A, B, C, D, E?

- **Dibujos e imágenes.** Para los más pequeños, el dibujo es una fuente de inspiración y un recurso para el escrito. Además de la práctica tradicional de acompañar los escritos con dibujos, se puede buscar la inspiración en fotografías, vídeos, murales, etc. Se pueden escribir o diseñar caligramas, esquemas gráficos con textos, poemas acrósticos con dibujos, mandalas (dibujos simbólicos de formas geométricas), por mencionar algunas.

En otras palabras, la producción de textos literarios en conjunción con las propuestas artísticas pueden ser una posibilidad, la cual puede materializarse con un marco común de referencia, donde ambas se vinculen razonablemente, esto gracias a la Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïki, 2009) que veremos en el siguiente subapartado.

## **5. Pedagogía por Proyectos: Pilar necesario para la producción textual**

Para este Proyecto de Intervención se empleó como base didáctica la Pedagogía por Proyectos, la cual favorece rotundamente el poder creador e imaginativo del niño, articula el lenguaje y el arte para que los alumnos sean capaces de construir textos literarios a partir de las expresiones artísticas. Es importante señalar que el trabajo de Pedagogía por Proyectos es una propuesta pedagógica pensada para abordar de manera presencial; sin embargo, por las condiciones de trabajo a distancia derivadas de la pandemia causada por el virus SARS- CoV-2 se hicieron algunas adecuaciones.

Enseguida, se muestra la finalidad, historia y especificidades de esta manera de entender el hacer didáctico, y su puesta en práctica en estos tiempos tan adversos.

### **a. Conceptualización de Pedagogía por Proyectos**

La Pedagogía por Proyectos (PpP) de Josette Jolibert y Cristine Sraïki (2009) muestra un panorama congruente con la lógica del proceso enseñanza-aprendizaje, situado en compartir el poder para desarrollar las actividades de la enseñanza de la lengua, y eso contribuye a que desde un inicio se mezcle la creatividad del docente y la del estudiante, al considerarlos entes que tienen las mismas oportunidades de proponer, diseñar y realizar actividades desde sus intereses y necesidades.

Lo anterior favorece la producción de textos literarios, pues la imaginación y la creatividad nacen cuando se reconoce al estudiante como un ser pensante que puede explicitar sus ideas con total autonomía y libertad, lo que lleva a replantear las concepciones en relación a lo que implica la implementación de PpP en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A tal respecto, Jolibert y Sraïki, (2009) señalan que “es una estrategia de formación, destinada a permitir en los niños tomar poco a poco las riendas de su vida escolar y sus aprendizajes. PpP aparece como una estrategia de formación que apunta a la construcción y desarrollo personalidades, saberes y competencias” (Jolibert y Sraïki, 2009: 30).

#### **b. Origen de Pedagogía por Proyectos**

La propuesta de PpP aparece en los años noventa (más específicamente entre 1992 a 1997) derivado de un trabajo colegiado entre especialistas de la educación cuya coordinación estuvo a cargo Josette Jolibert, quien se desempeña como pedagoga, investigadora y especialista en didáctica de la lengua materna, más concretamente en el área de la adquisición de la lectura y producción de textos.

Esta investigadora de nacionalidad francesa estuvo trabajando en dos misiones de cooperación entre Francia y América Latina dentro de departamentos de Formación Docente y de Curriculum de los ministerios de educación de diversos países en América Latina. Paralelo a ser considerada una propuesta que impacte de manera específica a los estudiantes, es también una forma de modificar la práctica de los docentes.

#### **c. Marco teórico de referencia**

Los referentes teóricos de esta forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje rompen rotundamente con el esquema tradicionalista de la educación, debido a que la fundamentación teórica hace énfasis en tres grandes concepciones, basadas en cómo se considera el aprendizaje, (concepción constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje) identificando que se aprende haciendo,

dialogando e interactuando con otras personas, revalorando la esencia del texto y su funcionalidad, y la reflexión metacognitiva para llegar a tomar conciencia de sus propios aprendizajes y procesos. El cuadro los enuncia (Ver figura 26).

**Figura 26. Referentes teóricos de la PpP**



**Fuente: Construcción propia recuperada de Jolibert y Sraïki (2009).**

Respecto a la primera concepción, el proceso enseñanza- aprendizaje demanda un hacer que sea concebido desde una perspectiva constructivista, la cual garantice que los estudiantes vayan significando lo que aprenden. Algunas de las aportaciones más sobresalientes se encuentran sustentadas en la teoría genética de Jean Piaget, y la teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, de las cuales se ha debatido mucho en torno a cuál de ellas es la más adecuada para incidir en el proceso educativo junto con todas sus complejidades.

Si bien es cierto que cada una de ellas aborda la construcción del conocimiento tomando como punto de partida aspectos distintos, ambas coinciden en otorgar un valor tácito a la reestructuración constante que lleva a cabo el individuo que aprende. Esto lleva a replantear si existe la posibilidad de que dichas teorías puedan integrarse, es decir, que haya una reciprocidad, o si sólo una de ellas debería prevalecer.

A este respecto, Coll (1998), señala que “la teoría genética en la educación escolar, especialmente en lo que concierne a la explicación de la dinámica interna del funcionamiento cognitivo, continúan siendo esencial para comprender y explicar aspectos nucleares del progreso cognitivo de los alumnos confrontados al aprendizaje de contenidos escolares “(Coll, 1998:7). Sin embargo, como se puede notar aquí, la teoría genética se centra en el aspecto intrapersonal del sujeto, en los procesos mentales que hace de manera individual, sin tomar en cuenta el aspecto social o el aprendizaje en colaboración con otros.

Pudiera pensarse entonces que la teoría sociocultural fuera la más adecuada, pues en ésta se valora el papel social del aprendizaje con el otro. No obstante, los planteamientos vygotskyanos en palabras de Coll (1998) explica éstos “tienen también sus propias limitaciones y dificultades, especialmente en lo que concierne a los mecanismos internos del funcionamiento intelectual, es decir, al plano intrapsicológico de la construcción del conocimiento” (Coll, 1998: 30).

Entonces, ¿cuál sería la médula, o más concretamente, la manera en que pudieran vincularse ambas, a partir de las convergencias y divergencias que poseen en específico?

Si partimos de que las dos teorías explican los procesos de construcción de conocimiento que hace el individuo en situaciones individuales y colectivas, y que se aterrizan en el ámbito educativo, entonces se puede afirmar que uno de los espacios donde pueden integrarse ambas posturas porque los sujetos que aprenden se conforman ahí sería los centros educativos o las aulas. En este sentido Coll (1998) reitera que “la teoría genética y la psicología sociocultural son interrogadas, son interpeladas a partir de, y teniendo en cuenta, las características propias y específicas de las prácticas educativas escolares” (Coll 1998: 10).

Las prácticas educativas son el eje sustancial para que se pueda explicar el proceso de construcción de conocimientos que derivan en aprendizajes reales para los estudiantes, en que, simultáneamente, desarrollen el aspecto intra e interpersonal, atendiendo el enfoque constructivista en un plano paralelo, nutriéndose

constantemente de ambas teorías y teniendo mayores elementos para explicar qué es lo que aprenden los estudiantes, cómo y para qué.

Ahora bien, para que haya una correspondencia entre la teoría y la práctica en torno a la concepción constructivista del proceso enseñanza- aprendizaje, y que retome los postulados de la teoría genética y sociocultural, es preciso señalar el papel del acto educativo, de la intervención que hacen docentes y estudiantes y cómo esta es entendida, dicho de otro modo, como se lleva a cabo la secuencia de actividades en el aula.

Los procesos de construcción individual se inscriben en el marco más amplio de la actividad conjunta que despliegan todos los presentes —profesor y alumnos—, y que es también el resultado de un proceso de construcción, aunque esta vez de naturaleza esencialmente colectiva, que se produce al hilo de lo que dicen y hacen uno y otros mientras trabajan los contenidos de la secuencia didáctica y participan en las tareas en curso (Coll, 1998).

A partir de lo anterior, se reitera que, si se quiere desarrollar actividades que promuevan el trabajo individual y colectivo, donde, como ya se dijo, los sujetos internalicen los aprendizajes en sus esquemas propios de pensamiento, y con la ayuda de otros, entonces una de esas posibilidades radica en la Pedagogía por proyecto, pues recordemos que en ella se inscribe en un proceso de formación de desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en un entorno intra e interpersonal.

El trabajo por proyectos hace hincapié en que, de manera simultánea, los estudiantes transiten por procesos de construcción individuales y colectivos, cuando ellos proponen, reflexionan y explicitan lo que quieren aprender, esto es, manifiestan sus esquemas mentales que han construido en su organismo, pero, además, al discutir con otro sus ideas, confrontarlas y defenderlas, se promueve la socialización de sus experiencias junto con otros, o sea, permite la coexistencia de ambas teorías (genética y sociocultural) pues ella da paso a que se explique lo que van aprendiendo los niños en el aspecto individual y colectivo, donde una no supedita a la otra, ni se hace una mezcla que desoriente, más bien aquí se hace notar

como afirma Jolibert y Sraïki (2009) “una concepción (auto y socio) del aprendizaje y la enseñanza” (Jolibert y Sraïki, 2009: 14).

Es así como el “aprender” cobra un sentido más amplio, pues ya no es un asunto exclusivo y único del aprendiz, sino que ahora le compete a todos los involucrados aportar con lo necesario para emprenderlo. Así pues, se llega a la conclusión de que el proceso de enseñanza aprendizaje requiere de la Pedagogía por proyectos para explicitar con elementos sólidos, la necesidad de valorar las teorías constructivistas subyacentes para emprender el camino del aprender.

La siguiente concepción hace alusión a como debe ser considerado el escrito, partiendo de una visión pragmática, es decir, en situaciones de comunicación en el contexto real y con funciones específicas de su uso en la vida cotidiana notando este aspecto como una construcción del lenguaje, tratando de identificar al texto como la unidad básica y al acto de leer y escribir como procesos articulados de comprensión y producción.

Por último, una concepción del escrito, en dónde deben atenderse los aspectos sociolingüísticos del texto y la diversidad que este tiene, valorando a la producción y a la comprensión de textos que tengan coherencia, sean completos y estén contextualizados. Aquí puede haber una vinculación extraordinaria entre la PpP y la producción de textos literarios: el sentido social que se le da al lenguaje, porque los proyectos favorecen la comunicación escrita cuando los niños proponen desde sus ideas y propuestas, una multiplicidad de textos que les pueden ayudar a resolver alguna situación en la vida escolar y social.

Desafortunadamente hoy en día los textos se llegan a producir los niños están más apuntalados hacia lo académico, en donde la mayoría de las veces lo hacen a partir de contenidos preestablecidos que provienen de estatutos nacionales e internacionales, que no consideran los gustos y necesidades de los estudiantes, cortando de tajo el poder creador que puede llegar a desarrollar el niño, que puede incluso ser capaz de escribir textos con una trascendencia más allá de las cuatro paredes del aula.



Es así como PpP permitiría el renacimiento de producción de todo tipo de textos, incluyendo los textos literarios, porque le otorga al estudiante la posibilidad de explotar su poder creador, en otras palabras, emplear la imaginación y creatividad para exteriorizar necesidades, intereses, sus sueños y deseos, sus emociones y sentimientos para darle un sentido real a la escritura y así comprender, interpretar y transformar el mundo que les rodea.

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

El lenguaje es una de las áreas de mayor trascendencia (si no es que la más importante) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto conlleva necesariamente a replantearnos acerca de cómo se debe favorecer la adquisición de lenguaje oral y escrito (en relación a los textos literarios).

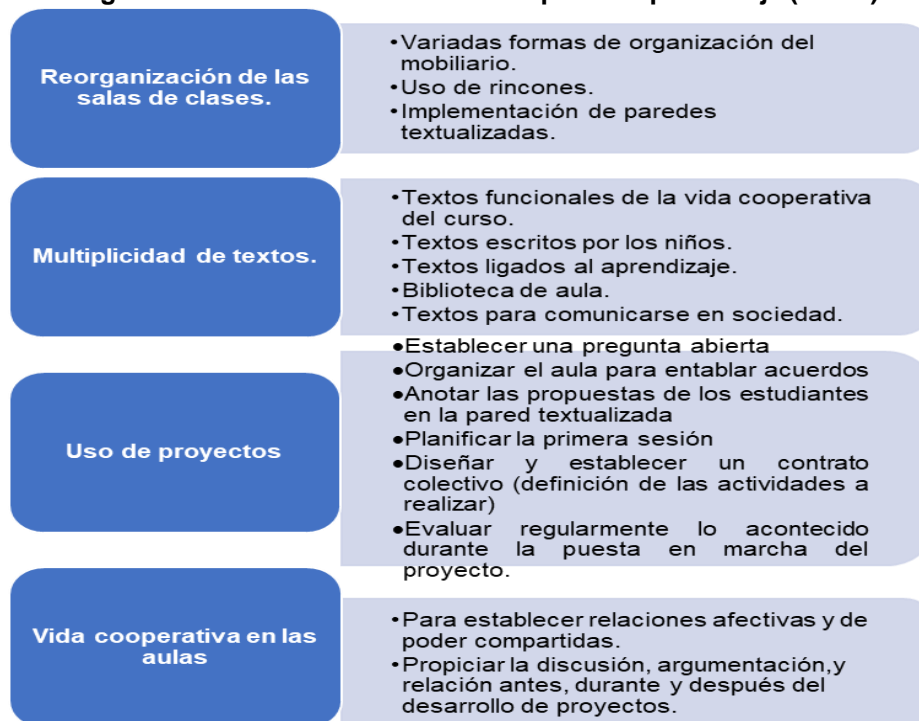
En este sentido, el papel del docente debe ser el de guía, cuestionando constantemente los haceres y decisiones de los niños para que, de este modo, ellos aprendan a establecer relaciones donde defiendan sus puntos de vista, sus posturas y sus acciones, pues tal como señala Jolibert y Sraïki (2009):

“El clima afectivo del desarrollo de un proyecto ...con sus tensiones y sus conflictos, pero también con la valorización, el apoyo, y el entusiasmo que pueden aportar la vida cooperativa y el trabajo en común, permite el desarrollo de personalidades activas, sólidas, tolerantes y solidarias” (Jolibert, 2009: 16)

Si partimos de ello, es necesario hacer una categorización de qué condiciones debe tener el aula para que se favorezcan la lectura y escritura con un significado más allá de esas cuatro paredes. En concordancia con PpP, Jolibert y Sraïki (2009) nos muestran una diversidad de *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* (CFPA) que valoran primordialmente lo que los niños pueden llegar a producir, es decir, le otorga al niño el poder de la creación de manera libre, crítica y autónoma.

Entonces, ¿Cuáles son esas condiciones facilitadoras para el aprendizaje (CFPA)? ¿Cómo deben ser entendidas para la producción de textos y revalorar así la importancia del acto de escritura? A continuación, lo veremos organizados conforme a la siguiente tabla (ver figura 27):

**Figura 27. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje (CFPA)**



**Fuente: Recuperado de Jolibert y Jacob (2003)**

Para ofrecer mayor claridad al lector, se desglosan cada una de ellas, cuya articulación se va refinando con los postulados de Jolibert y Jacob (2003):

### **1) Reorganización de las salas de clase**

Se trata de adaptar el aula en un espacio en que se propicie la comunicación efectiva entre los niños, entre ellos mismo y con el docente, donde haya libertad de movimiento en relación a la actividad que se haga (buscar un libro, tirarse en el patio, sentarse en el suelo). Por lo tanto, las mesas y sillas (mobiliario) están en constante cambio de lugar, distribuyéndose según las necesidades y las actividades que hagan los estudiantes.

El uso de rincones se establece como una forma de entregar a los niños un lugar acogedor, libre y dinámico, que los niños eligen y que ofrecen creatividad e ingenio por su parte, textualizando las paredes del aula para hacer valer lo que escriben.

## **2) Textos funcionales de la vida cooperativa del curso**

Son textos que se escriben para organizar la vida del grupo, entre los que destacan cuadros de asistencia, cumpleaños y responsabilidades, lista de proyectos y las reglas de vida, los cuales se van definiendo ya sea por semana, día mes o año. Otros de los textos que se pueden implementar son aquellos que sirven para ubicarse en el tiempo, y que le dan un tinte más real a éstos, como lo son el calendario, reloj, estados del tiempo, etc.

En concordancia con lo escrito líneas arriba, aquí también entran los textos que llegan a manera de información a la escuela o curso, como correspondencias, noticias, oficios, por mencionar algunos, paralelo a los textos que ellos también van produciendo a lo largo del texto.

Cabe resaltar que dichos textos hasta aquí enunciados van colocados en la “pared textualizada”. Los cuadros de asistencia y responsabilidades, que van directamente relacionados a la PpP, se conforman igualmente en este apartado, haciendo énfasis en el uso que los estudiantes les dan, que posteriormente retiran y archivan para su posterior uso.

## **3) Uso de proyectos**

Partiendo de que los proyectos nacen de la necesidad que surge de la vida diaria del curso o de la escuela, esta CFPa es fundamental pues forma un sentido a la actividad escolar, es confiar y aceptar sus fortalezas, debilidades, conflictos y alegrías, todo ello a partir de favorecer su aprendizaje y construir un proyecto de curso, dotando de un nuevo significado a la escuela que ahora ven como un lugar privilegiado donde se aprende.

Es mediante la pregunta, ¿Qué quieren que hagamos juntos?, que docentes y alumnos van tomando sus propias decisiones, las asumen con responsabilidad, las vivencian y la evalúan. Aquí se proponen, en función de la duración y objetivos, proyectos con distintas duraciones, ya sean anuales, mensuales y/o semanales, o de corto plazo, de entre uno y dos días. Es importante señalar que, del mismo modo

que las demás CFPA, éstas también quedan plasmadas en la "pared textualizada" para consulta de todos.

#### **4) La vida cooperativa en las aulas**

Esta CFPA promulga por la vida cooperativa, en que son los estudiantes en conjunto con el docente, quienes establecen las normas destinadas a regir y favorecer su convivencia, ocupando las experiencias previas de las anteriores CFPA.

Se trata de "aprender la convivencia" cuando docentes y estudiantes se organizan en las actividades, se dan reglas de convivencia y funcionamiento, administran tiempo, espacio, recursos y actividades; discuten, argumentan, comentan, deciden juntos al unísono de responsabilizarse, comprometerse, realizar y evaluarse autónomamente.

Basándonos en lo expuesto con anterioridad, impera una razón fundamental en la cual se vinculan el lenguaje y la PpP: La construcción del aprendizaje, ya que en ambas el niño es el protagonista y último responsable de lo que aprende, reconociendo el papel fundamental y activo del niño en su aprendizaje, ya que se considera los conocimientos previos que el niño posee y lo contrapone con la consulta bibliográfica como resultado de la investigación, así como del intercambio de ideas y experiencias a través del lenguaje como instrumento de comunicación, reconstruyendo sus esquemas de conocimiento y generando nuevos aprendizajes, socializándolo con sus semejantes.

Se desarrolla la expresión oral, y no solo la escrita, ya que gracias a los proyectos los niños proponen, discuten, argumentan, relacionan, cotejar antes, durante y después del desarrollo del proyecto, donde se favorece además una vida cooperativa como aprendizaje y disciplina, por lo que, después de sopesarlo con el trabajo colaborativo (ver figura 28), se nota como el cooperativo es el adecuado en la PpP.

**Figura 28. Tabla comparativa entre aprendizaje cooperativo y colaborativo**

APRENDIZAJE COLABORATIVO	APRENDIZAJE COOPERATIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directamente relacionado con las actividades realizadas en parejas o grupos.</li> <li>- Es aprender mediante el trabajo en grupo.</li> <li>- Todos los participantes deben comprometerse activamente para trabajar juntos.</li> <li>- Profesores y estudiantes trabajan juntos para lograr el saber.</li> <li>- Desarrolla personas reflexivas, autónomas y elocuentes (Apto para estudiantes universitarios).</li> <li>- Emplea las TAC (Técnicas de aprendizaje cooperativo o colaborativo).</li> </ul> <p>-El fundamento pedagógico se resuelve en la participación activa del estudiante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formación de pequeños grupos que garantizan maximizar el aprendizaje.</li> <li>-Es aprender del propio "yo" como de los demás.</li> <li>-El profesor comparte la doble tarea de experto y autoridad, entendida como profesional que sabe gestar los procesos educativos.</li> <li>-Los estudiantes trabajan juntos en una tarea común, comparten información y se apoyan mutuamente.</li> <li>-Es trabajar juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar una solución (apropiada para niños).</li> <li>-Emplean las TAC (Técnicas de aprendizaje cooperativo o colaborativo).</li> <li>-Fundamento pedagógico basado en el establecimiento de conexiones y organizando el aprendizaje en conceptos significativos.</li> </ul>

**Fuente: Construcción propia con base en Barkley (2007)**

El trabajo cooperativo garantiza que los estudiantes, a muy temprana edad, poco a poco se vayan responsabilizando de sus propios procesos de aprendizaje, de manera que vayan adoptando un papel importante como forjadores, en lo individual y colectivo, de su propio conocimiento, pues como señala Barkley (2007) "el aprendizaje cooperativo, como su nombre lo indica, exige que los estudiantes trabajen juntos en una tarea común, compartan información y se apoyen mutuamente" (Barkley, 2007: 18).

Por esto, el trabajo cooperativo es el más propicio para los estudiantes que el periodo de la niñez, pues, tomando en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentra paralelo a considerar el contexto social determinado que habitan, van afianzando una visión más global del proceso enseñanza- aprendizaje, en el que son partícipes de sus propios esquemas de pensamiento para sí mismos y para los demás.

Así, la teoría genética (Piaget) y la sociocultural (Vygotsky) coexisten gracias al trabajo cooperativo, y es aquí donde se nota con mayor claridad cómo ambas son necesarias para el emprendimiento del aprendizaje, porque el niño se da cuenta que necesita trabajar en cooperación con sus semejantes para llevar a cabo la

realización de un proyecto colectivo, en el que, al manifestar sus ideas, da cuenta de sus conocimientos previos que ha internalizado en las experiencias con el ambiente o el objeto de conocimiento, pero además esto se ve nutrido al confrontar sus ideas con otros, dando pauta a que el carácter social sea develado.

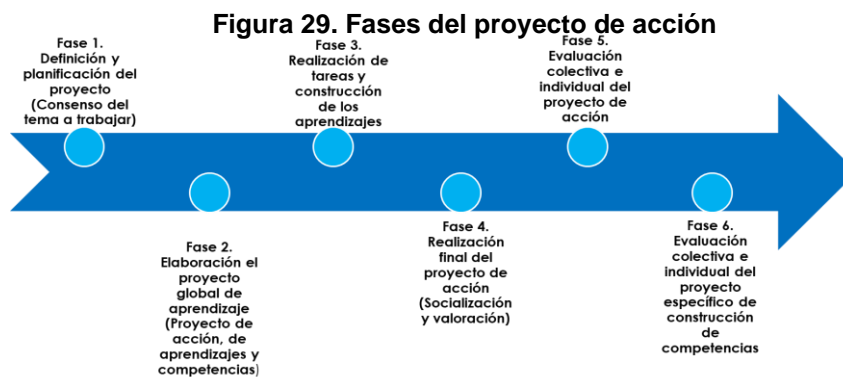
Las actividades de enseñanza- aprendizaje, que se realizan en el trabajo cooperativo, son congruentes además con la Pedagogía por Proyectos (PpP), y representan la médula que integra tanto el desarrollo interpersonal como el intrapersonal del niño, ya que en todo momento las propuestas de actividades, el diseño de tareas, la elaboración del contrato junto con las responsabilidades compartidas surge de las ideas que el niño tiene en lo profundo de su psique, en otras palabras, lo que su organismo ha adoptado, en correspondencia con lo que va reestructurando en la interacción con otros.

Se puede decir que el aprendizaje cooperativo de la PpP pone de manifiesto la importancia de los saberes previos del niño, esquematizados gracias al medio ambiente y a la experiencia con otras personas, que paralelamente avanzan hacia comprensión real de que es lo que el niño aprende, como lo aprende y para qué lo aprende, y así vayan haciendo consciente lo que van construyendo, en otras palabras, se valora el desarrollo personal y social del estudiante en una imbricación coherente y lógica.

En síntesis, la cooperación resulta en proyectos de corresponsabilidad donde el respeto, la tolerancia y los acuerdos son fundamentales, es decir, la vida democrática se vuelve una realidad.

#### **e. Tipos y fases de Pedagogía por Proyectos**

Para que el docente pueda implementar PpP esto en el aula, se requieren ciertas herramientas específicas., así como el esquema de las fases del proyecto de acción, que se representan mediante la siguiente tabla que a continuación aparece (ver figura 29).



**Fuente: Jolibert y Sraïki (2009)**

Naturalmente, la PpP supone un entendimiento transdisciplinar en el ámbito educativo, que se define en un modelo pedagógico integrado por dos elementos sustanciales: uno de ellos es el proyecto colectivo, que se conforma, a su vez, del proyecto de acción que se definió con los estudiantes, más los siguientes proyectos, sintetizados en la siguiente tabla (Ver figura 30):

**Figura 30. Proyecto colectivo**

Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizaje	Proyecto específico de construcción de competencias
<p>Son actividades complejas de gran amplitud como por ejemplo exposiciones, ferias, concursos, muestras, etc. y se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Definir el proyecto.</li> <li>-Planificar tareas y reparto de roles.</li> <li>-Socializar y valorar los resultados.</li> <li>-Evaluar y Re solucionar.</li> </ul>	<p>Ponen al alcance el contenido oficial en detrimento de la voluntad de aprender, es decir retoman las diferentes áreas del conocimiento tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dominio del lenguaje y lengua.</li> <li>-Educación física.</li> <li>-Educación científica.</li> <li>-Etc.</li> </ul>	<p>Tienen un carácter metacognitivo en lo individual y social, por ello se parte de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lo que uno sabe.</li> <li>-Lo que todos necesitamos aprender.</li> <li>-Lo que uno aprendió.</li> <li>-Lo que uno deberá reforzar.</li> </ul>

**Fuente: Construcción retomada de Jolibert (2009)**

En concordancia con lo anterior, se requiere que el docente y el estudiante asuman sus compromisos en torno al proyecto de acción con sus distintas fases, por lo que el otro elemento indispensable de la PpP es el contrato colectivo, otro de los elementos inherentes de la propuesta didáctica de pedagogía por proyectos, así como del contrato individual, que se conforma de lo siguiente (ver figura 31):

**Figura 31. Contrato colectivo**

<b>Nombre del proyecto:</b>				
Tareas a realizar	Responsables	Calendario	Recursos	Material necesario

**Fuente: Construcción propia de Jolibert (2009)**

Después, ya construido el contrato colectivo, y considerando los otros dos proyectos, el de aprendizajes y de competencias, entonces se procede a que los niños hagan el contrato individual cuya orientación facilitará explicitar a los niños en sus conocimientos previos (Ver figura 32).

**Figura 32. Contrato individual**

<b>Contrato de actividades</b>	<b>Contrato de aprendizaje</b>
Lo que yo tengo que hacer	Lo que ya se
Lo que yo logre	Lo que aprendí
Lo que me resultó difícil hacer	Lo que aprendí
	Lo que debo reforzar
	(Se irá realizando conforme avanza el proyecto)

**Fuente: Recuperado de Jolibert (2009)**

El estudiante empieza a adoptar un hacer más profundo y significativo donde se le da importancia a los conocimientos previos que trae consigo y que serán el punto de partida para emprender el viaje de la educación, haciendo un paréntesis en la valoración de sus ideas que subyacen de la imaginación y creatividad, pero que además es importante valorar cómo las ideas que manifiestan son expuestas ante el grupo para que todos juntos asuman responsabilidades en lo particular y general, tanto docente como estudiantes, en una relación horizontal y democrática.

**f. Interrogación de textos: interpretar para crear, crear para escribir**

La PpP destaca al lenguaje tanto en lo escrito, como en lo oral, que es desplazado en demasía por los requerimientos de un sistema educativo que prioriza solo lo que puede ser “evidenciado” en papel, y demostrar resultados más que procesos de aprendizaje



Nieto (2020) afirma que “el intercambio entre docentes y estudiantes que se desarrolla en una clase configura un texto, concebido como unidad de producción verbal derivada de una actividad humana que se realiza en acciones de lenguaje” (Nieto, 2020: 21.)

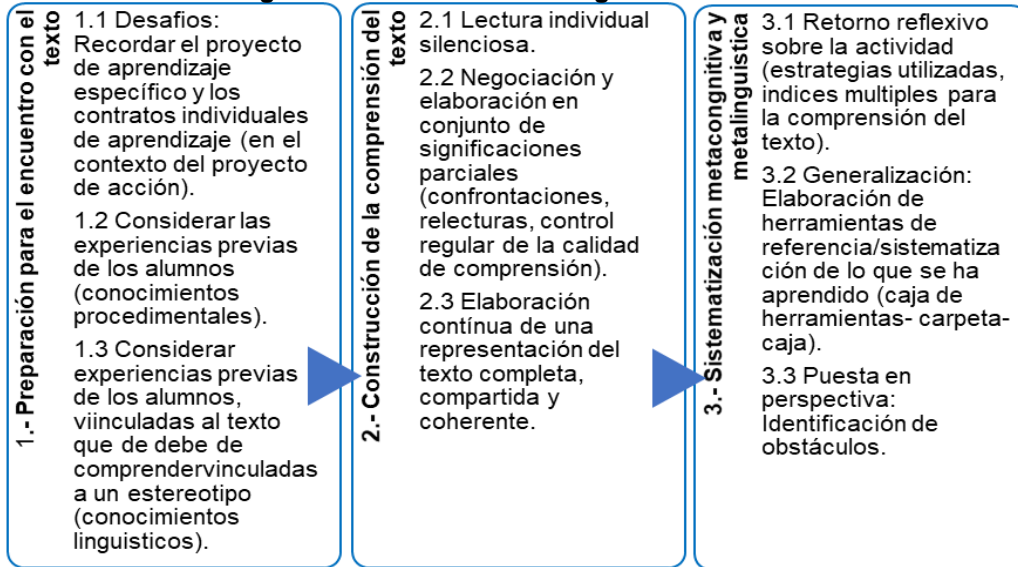
Esto quiere decir que el texto no solo es algo escrito, sino también oral, pues antes de producirlo es un hecho insoslayable que el estudiante primero tiene que exteriorizar lo que trae consigo en el imaginario, manifestarlo con el habla y materializarlo en el escrito.

La correspondencia entre el lenguaje oral y escrito deriva en la estrategia llamada “Modulo Interrogación de textos” (MIT), que deriva de la PpP, que según Jolibert y Sraïki (2009) “cambia las dimensiones socio-constructivistas, cognitiva y lingüística y excluye todo procedimiento que confunda “interrogación de un texto por parte de los niños para construir su sentido con cuestionario o interrogación a los niños por parte del docente” (Jolibert, 2009: 82).

El profesor, visto como ente horizontal en la PpP, tiene un papel importante en esta estrategia, porque es él quien tiene la oportunidad de que el niño confronte el texto, lo cuestione, lo analice, lo desmenuce de tal forma que interprete con los referentes que ya trae en sus esquemas mentales, paralelo a desarrollar nuevas comprensiones que coadyuven a la resolución de una problemática social.

En efecto, los dos aspectos coetáneos de la lectura (comprensión e interpretación) otorgan al estudiante un panorama amplio en el que el texto pone al descubierto que, para escribir hay que leer, y para leer hay que interpretar lo que está en el imaginario, en otras palabras, el texto se comprende, se interpreta y se produce. Para entender esta imbricación, el esquema de abajo (figura 33) detalla las fases de la estrategia.

**Figura 33. Módulo de interrogación de textos**



**Fuente: Construcción elaborada con base en Jolibert y Sraïki (2009)**

Como se puede notar, el proceso inicia con un arduo reconocimiento por parte de todos, de los propósitos fijados para el proyecto colectivo, lo sustancial de lo que se va a llevar a cabo y del papel importante que se le da al lenguaje.

Al igual que en el MAE, el MIT retoma las ideas previas de los niños para prepararlo al encuentro con el texto. La interrogación del texto es una actividad para el niño porque requiere una verdadera actividad cognitiva al servicio de un proyecto de aprendizaje explícito, en relación explícita con su realidad (Jolibert y Sraïki, 2009). Por ende, en esta fase uno, el estudiante tiene que enfrentarse a los desafíos cognitivos, los indicios para una significación adecuada y coherente al texto, y la conciencia de las estrategias que está empleando y las relacionadas a los conocimientos lingüísticos que ha forjado hasta el momento.

Dar cabida a la comprensión del texto, en el hilo de los saberes previos, se da con la lectura individual silenciosa, que es la siguiente fase y en la que pone a prueba las significaciones que ya trae en sí mismo, a su vez, que garantiza el análisis del mismo estudiante en todas las competencias del lenguaje que ha aplicado.

La comprensión del texto empieza a adquirir forma y fondo, pues ahora la interrogación es pausable, tomando como referentes las ideas propias de su psique, añadiendo las dudas surgidas a través de cuestionamientos como: ¿por qué dice

eso?, vehiculizar la comprensión implica cuestionar al texto. A este respecto palabras de Jolibert y Sraïki (2009) apuntan que:

“La intervención del docente consiste en señalar las contradicciones, suscitar la argumentación, coordinar las captaciones de informaciones apuntalar la construcción de sentido mediante la utilización de síntesis parciales o la elaboración de herramientas o de reformulaciones que permitan establecer la continuidad del texto” (Jolibert y Sraïki, 2009: 86).

De manera implícita, el estudiante tiene que negociar con el texto, pues éste lleva un mensaje, uno que comunica algo y es ahí donde, a través de la interrogación, dicho mensaje adquiere un significado para ellos, porque al reestructurar lo que ya sabían de él convierte al acto de la comprensión como una construcción. Si los textos literarios necesitan de la parte creativa e imaginativa del estudiante, la misma interrogación afianza no solo su escritura, sino su comprensión, del mismo modo que se ha estado analizando, el ejercicio de comprensión subyace de las ideas de ese imaginario al que se accede si se dan las pautas para que exterioricen, para que las ideas, se interpreten, se comprendan y se llegue al texto.

La culminación se centra entonces en la comprensión individual y colectiva, habiendo descifrado el mensaje en la colectividad, esto es, una síntesis de todo lo discutido por los estudiantes, a lo que Jolibert y Sraïki (2009) sugieren hacer una relectura o una lectura oral por parte del docente de dicha síntesis.

El grueso de la metacognición cognitiva y lingüística aparece en la fase tres, que consiste en el “retorno reflexivo” similar a lo que ocurre en el MAE, solo que aquí se analizan las estrategias empleadas en la lectura del texto, que fue lo que se aprendió, los obstáculos encontrados y toda la sustancia de aspectos del lenguaje escrito que se pusieron en práctica, que se consolidaron o que se hallaron.

Por último, Jolibert y Sraïki (2009) recomiendan herramientas adyacentes al ejercicio cualitativo que se lleva realizando en esta última fase, que son:

- Silueta para un tipo de texto
- Cuadros recapitulativos
- Ficheros de conjugación
- Diccionario ortográfico
- Pared de herramientas

- Cuaderno de hallazgos en lectura y producción de escrito.

Finalizando solo queda por mencionar, que el MIT con sus respectivas fases, al igual que el MAE, ambas estrategias de la PpP, siempre consideran las ideas de los estudiantes y que necesitan ser exteriorizadas y que se mantienen vigentes durante todo el proyecto colectivo. Los textos literarios han encontrado un punto de convergencia, se escriben, se interpretan, se vuelven poderosos para entender la vida cada vez más compleja, pues tal como señala Vigotsky (1999) “La primera forma de relación de la imaginación con la realidad consiste en que toda creación de la imaginación siempre se estructura con elementos tomados de la realidad y que se conservan de la experiencia anterior del hombre” (Vygotsky, 1999: 10). Es hora de crear la realidad con el texto literario.

#### **g. El Módulo Aprendizaje de Escritura: entre la PpP y el texto literario**

El acto de escribir adquiere un sentido social gracias al “Modulo de aprendizaje de escritura” (MAE) que promueve PpP, pues la escritura cobra una mayor importancia, pues, en palabras de Jolibert y Sraïki (2009), “la construcción de competencias individuales desemboca en la producción de un texto completo determinado, en el marco de un proyecto real” (Jolibert y Sraïki: 2009, 124).

La PpP ofrece una oportunidad indiscutible en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, desembocando en el texto, en la globalidad del mensaje plasmado para ser comunicado, que surge de la necesidad de atender aspectos del contexto social inmediato en el que se encuentra el estudiante.

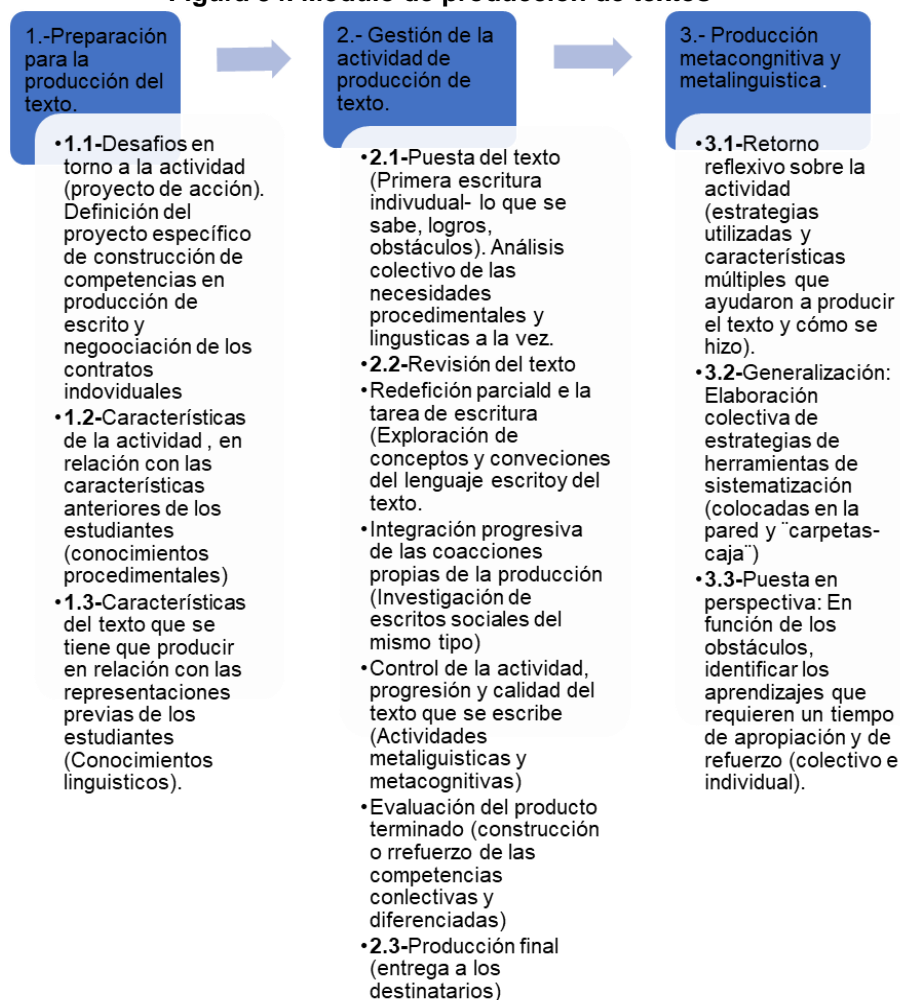
El docente, por su parte, forma parte de este entramado de estrategias didácticas para la producción de textos del MAE, pues la relación horizontal que se establece entre el profesor y el niño permea la multiplicidad de ricas y variadas aportaciones respecto a lo que quieren comunicar en el lenguaje escrito, en otras palabras, los involucrados en el proceso poseen la libertad y autonomía para expresar lo que desean escribir.

El MAE corresponde a una estrategia didáctica de resolución de problemas, que enfrenta al alumno a la complejidad de un texto y lo ayuda a aprender a superar los obstáculos de toda naturaleza se encuentre (Jolibert y Sraïki: 2009).

Es importante resaltar el hecho de que, antes de escribir un texto, es preciso, como ya se ha enunciado, explicitar las ideas que el estudiante trae consigo, y de este modo, proponga acciones haciendo uso de lenguaje escrito, que connota al texto como un elemento de resolución de diversas y múltiples problemáticas sociales y cuya escritura se vuelve funcional, contextualizada y significativa.

El MAE, enmarcado en la PpP, enlaza dos aspectos importantes para la producción de textos (con énfasis en los literarios): por una parte, la necesidad para atender un problema de diversa índole, y por otra, la consideración de las ideas previas que los estudiantes manifiestan desde su imaginación y creatividad. Para entender mejor esta relación, se ejemplifica lo comentado con un diagrama (Ver figura 34).

**Figura 34. Módulo de producción de textos**



**Fuente: Adaptación con base en Jolibert (2009)**

Así pues, la escritura remarca el eje que atraviesa todas y cada una de las fases, desde la exteriorización de las ideas o conocimientos previos, hasta la metaevaluación del texto que se ha realizado, o sea, que la producción del texto literario.

Esto es factible en este módulo pues constantemente docentes y estudiantes manifiestan lo que desean y necesitan, una ambivalencia pertinente, capaz de transformar el aspecto intra e interpersonal de cualquiera de ellos, y por supuesto, entender la realidad en la que se encuentran e incidir en ella.

En pocas palabras, el trabajo de la PpP realiza la producción de textos literarios con ahínco y la motivación intrínseca por escribirlos.

El MAE como estrategia de la PpP otorga un sentido a lo que escribe el estudiante, credibilidad de sus ideas y autenticidad en sus textos, específicamente en la fase uno que se ha mostrado en la tabla, ya que es ahí donde se definen el proyecto de acción, el proyecto global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de competencias, que le confiere al niño la posibilidad de, como postula Jolibert y Sraïki (2009):

“Representarse el escrito como lenguaje, es decir, como una herramienta para comunicarse con el prójimo y actuar sobre el (informarlo, convencerlo, solicitarle, distraerlo, hacer nacer emociones)” (Jolibert, 2009: 127).

El alumno confronta los conocimientos anteriores que tiene del texto que se ha propuesto realizar en colectividad, así como de los saberes que derivan del bagaje cultural de la lengua circunscrita en el contexto social que impera, lo que conduce a la realización, como parte de la fase uno del MAE, en la primera escritura individual.

En esta segunda fase, la escritura desafía al estudiante, por una parte, en el conocimiento per se del texto y sus características, y de la situación de comunicación que el mismo texto demanda, dicho en otras palabras, se confrontan las competencias lingüísticas, cognitivas y metacognitivas. Cada niño sabe que invierte “todo lo que ya sabe hacer” teniendo en cuenta el análisis de la situación de comunicación y de las características del texto por producir (Joliber y Sraïki, 2009).

Sopesar los pros y los contras antes de tomar cualquier decisión en el lenguaje escrito es lo que le da el carácter de proyecto al trabajo del aula; los estudiantes valoran que escribir, cómo y para que hacerlo, tomando en cuenta lo que traen consigo en el imaginario, la memoria, la afectividad, etc.

Este es uno de los motivos por los que, a pesar de que se pueden abordar distintos tipos de textos, sobresalen más los de naturaleza literaria, pues un cuento, una leyenda, o un poema requieren necesariamente de hacer explicitar la imaginación, plasmarla creativamente, y producir un texto que paralelo al goce o disfrute, también permita solucionar alguna problemática real.

Un ejemplo de ellos pudiera ser la escritura de un poema para concientizar a la población en torno a la pandemia por COVID-19 que nos aquejó.

Continuando con la segunda fase, se distingue en el diagrama mostrado en figura anterior, que es la que lleva mayor duración, una especie de vaivén entre dos aspectos sustanciales: los momentos de la producción (redefinición parcial de la tarea de escritura junto con las nuevas obligaciones de la producción en su realización, reescrituras, relecturas, y evaluaciones) y el control de la actividad de producción de textos.

Evidentemente, los estudiantes al replantear constantemente la escritura del texto, poseen elementos que les permiten reconocer que competencias van adquiriendo y los obstáculos que van generando, así como las necesidades específicas de aprendizaje que van surgiendo.

Para puntualizar, se puede decir que en esta fase (Jolibert y Sraïki, 2009):

- a) Se hacen redefiniciones parciales de la tarea de escritura y las nuevas obligaciones.
- b) Se elabora continuamente el texto mediante reescrituras parciales sucesivas.
- c) Se controla la actividad del texto y su producción.
- d) Se exploran los conceptos y las convenciones propias del lenguaje escrito y para texto por producir.

En resumen, el grueso del papel del niño como escritor se visualiza a mayor profundidad en esta fase dos, haciendo uso de diversas competencias del lenguaje, desde la competencia lingüística (conocimiento del código lingüístico) hasta la competencia comunicativa (comunicarse eficazmente en diversos contextos), en que también resuena el eco de la competencia pragmática (la funcionalidad del texto).

Por eso es crucial en esta fase la investigación del texto que están escribiendo tome ejemplos de los que circulan en sociedad, porque así entienden que los textos no sólo se escriben en la escuela, sino que tienen un uso social, y que dicho texto debe tener una estructura adecuada para ser comunicable, para que diga algo a los demás.

Para ir mejorando la capacidad comunicable del texto es que se reescribe durante esta fase, pues se van incorporando elementos que nutren la primera escritura, que, con la ayuda del docente y de los demás estudiantes, reconstituye el proceso de escribir, afianzan un texto posterior con los conocimientos que aportan sus iguales, o lo hallado en otros textos que imperan en sociedad, en resumen, como diría Vigostsky (1998) la zona de desarrollo real y la de desarrollo próximo se entrelazan irrefutablemente.

Por último, en la fase tres, una vez teniendo ya el texto complementado con todo lo vertido líneas arriba, éste debe enviarse a los destinatarios, esto básicamente se refiere, al texto que se entrega, se envía, se distribuye, se pega como cartel, encuentra su lugar en una antología, se deposita en una biblioteca, se ubica en un clasificador, etc. (Jolibert Sraïki, 2009).

Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje (CFPA) entran como llave que abre la comunicación del texto, con las paredes textualizadas o el uso de rincones, pautas para manifestar el lenguaje del texto, en el entorno presencial.

No obstante, en la actual educación a distancia en la que se encuentra la población escolar, entonces, ¿Cómo poder enviar el texto a los destinatarios bajo estas circunstancias?



Existe una valiosa oportunidad de explorar múltiples plataformas virtuales y recursos tecnológicos para llevarlo a la práctica las CFPAs y a su vez, hacer la entrega a los destinatarios del texto construido por los niños, pues estos últimos son los responsables de dar a conocer su producción como escritores. Quizás aplicaciones como Google Meet, Padlet, e incluso Google Jamboard (pizarra electrónica) aportarían a dicha entrega de los destinatarios, manteniendo el sentido social del lenguaje.

A expensas de las posibilidades descritas arriba, lo que aquí importa es concientizar al estudiante sobre lo que ha escrito, hacer el retorno reflexivo sobre el proceso de escritura, que básicamente consiste en hacer una recapitulación sobre las estrategias utilizadas, los procesos mentales de los productores, los obstáculos encontrados y el tipo de escrito mismo (Jolibert, 2009).

Un fuerte pero necesario trabajo de metacognición se refleja en la última fase del MAE, auxiliándose además de herramientas de sistematización no como objeto de evaluación estandarizada, sino apegada más hacia el aspecto cualitativo, en que el niño es participe de sus propios procesos de aprendizaje de la lengua escrita.

Estas herramientas son la caja de módulos que es una carpeta con cada texto elaborado por ellos, en que logran conocer, reconocer, concientizar y evaluar sus propios avances y áreas de oportunidad.

En pocas palabras, el texto emerge de las profundidades del imaginario para hacerse tangible en la carpeta con el corolario de textos que en su trayectoria escolar a escrito para resolver diversas situaciones en colectivo.

Se añade además cada uno de los contratos hechos por los estudiantes y docentes en la realización de las fases del proyecto colectivo, que evidentemente motivan al niño a que revise constantemente los compromisos asumidos a través de lenguaje escrito, contrastando lo que hizo antes, durante y después del proceso de escritura.

En resumen, entre la PpP y el texto literario existe una conexión a través del MAE que rompe el estigma que se ha analizado en el capítulo I del presente documento, el que no se llegaba siquiera a producir un texto, solo había que “leerlo” para

responder un examen estandarizado en demanda de las grandes organizaciones como la OCDE, porque ahora se escribe tomando en cuenta los deseos, necesidades, incluso sueños de los niños, la válvula que exterioriza todo aquello que se escribe, para resolver cuestiones mismas de la vida, y comprenderla con todo y los misterios habidos y por haber.

#### **h. Evaluación metacognitiva y metalingüística**

En este apartado se especificará la importancia que tienen la PpP para propiciar el uso significativo del lenguaje, respecto al Módulo de aprendizaje de escritura como al de interrogación de textos.

Jolibert y Sraïki (2009) sostienen que hay ciertos niveles de consideración de la lectura y escritura (7 niveles lingüísticos), los cuales implican actividades que sistematizan la reflexión metacognitiva y metalingüística, y que son los siguientes:

- En el contexto general del contexto del texto
- En el nivel del texto en su conjunto
- En el nivel de las frases
- En el nivel de la palabra y las microestructuras que lo constituyen

Todos estos niveles, además, desarrollan competencias, considerando justamente la reflexión sobre el uso del lenguaje en los niveles ya descritos. A continuación, se detallarán brevemente cada uno de estos niveles.

*Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel general del contexto texto:*

- *Contexto situacional (Nivel 1):* El texto leído o escrito depende de su contexto de producción.
- *Distintos contextos culturales (Nivel 2):* La idea es, en este nivel, que los niños reconozcan la importancia del contexto cercano y del sociocultural, para lo cual, se define dos niveles: el contexto situacional, y el contexto cultural o lejano.

- Las actividades giran en torno a que los niños reconozcan el Emisor- autor-escritor, Destinatario, Objeto, Fin, Desafío, y, por otro lado, el bagaje de textos de la sociedad imperante en sus diversas áreas del conocimiento.

*Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel general del texto en su conjunto:*

- *Tipos de escrito leído o producido (Nivel 3):* Utilización de representaciones prototípicas que permiten categorizar el tipo de escrito y elaborar predicciones relativas a la organización de las informaciones contenidas en un texto.
- *Superestructura de los textos (Nivel 4):* No se trata de aprender a identificar todas las estructuras de todos los textos, sino de desarrollar su habilidad para sacar partido de la estructura de un texto para jerarquizar las informaciones y enganchar una actividad regulada de comprensión y producción.
- *Coherencia del discurso y la cohesión del texto (Nivel 5):* Cada frase debe articularse con la precedente con el objetivo de hacer progresar las ideas del texto y, por otra parte, debe asegurar la coherencia del texto, que depende de factores semánticos y sintácticos.
- *Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel general de las frases (Nivel 6):* Debe ser aprehendida, tanto en lecturas como en producción, como una imbricación de relaciones que colaboran en la construcción de la significación.
- *Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de la palabra y las microestructuras que la constituyen (Nivel 7):* La comprensión de palabras escritas remite a la comprensión de palabras orales.

Con respecto a la evaluación, esta se da a partir del proceso reflexivo, analítico y metacognitivo, haciendo uso de los textos de los niños, y revisándolos continuamente, lo cual da pie al uso de instrumentos como lista de cotejo y rúbricas, que en el capítulo IV de este documento de mostrarán.

Todo esto será tomado en cuenta para hacer la intervención, detallada en el siguiente capítulo, en donde se sustentará además el corolario de instrumentos óptimos para ello.

#### **IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN O CÓMO PRODUCIR TEXTOS LITERARIOS MEDIANTE EXPRESIONES ARTÍSTICAS**

La educación y el modo de hacerla se refleja en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que ahonda en el conocimiento de la realidad, de los retos y desafíos para enfrentar el problema hallado, por lo que el diseño de intervención articula lo que se dice y lo que se hace, es decir, la teoría y la práctica.

En este capítulo se inscriben los participantes con quienes se va a intervenir pedagógicamente, enunciando las características de estos, en un tiempo y espacio determinados (producto de la investigación previa), justificando el cómo, por qué y para qué de dicha intervención pedagógica.

Se añade a lo anterior el diseño de la intervención, cuya lógica de construcción se basa en definir los propósitos, listado de acciones previas, el procedimiento con sus especificidades, así como la evaluación y seguimiento pertinentes.

##### **A. Los elementos metodológicos: de indagar a intervenir**

Saber quiénes son los sujetos de intervención, el espacio y la justificación del proyecto de intervención vinculará una situación real que tiene la finalidad de hacer algo, coadyuvar a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que al texto literario se refiere.

##### **1. Participantes**

Los sujetos de estudio con quienes se intervendrá son estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria de la escuela primaria "Gabino Barreda" ubicada en Alhóndiga y Soledad, Col. Centro, Alcaldía Cuauhtémoc, con los que se realizó una investigación cuya problemática subyace en la dificultad para producir textos literarios (previamente explicitado en el capítulo II del presente documento).

Entre las características de los participantes destacan la participación del grupo, que no se quedan con la duda respecto a alguna actividad escolar y las expresan, específicamente hablando del área de la lengua, escriben, pero en su mayoría cuentos pues es a lo que comúnmente han tenido acercamiento, definiéndolos únicamente como algo "fantasioso" alejado de un texto que comunica. Consideran

que la escritura es para conseguir trabajo o como actividad exclusivamente escolar, aunque son capaces de explicar cómo es que aprendieron a escribir, siendo de alguna forma conscientes de su proceso de aprendizaje, por lo que presentan indicios de ese ejercicio metacognitivo.

Los profesores son atentos, participativos, con ganas de innovar, pues la escritura y las actividades que han hecho con ellas hacen latentes los deseos por mejorar los aprendizajes de los estudiantes. De manera puntual, mencionan diversas estrategias como el uso de borradores, exposiciones y la realización de productos finales. Consideran a la escritura importante para saber entender la realidad.

Los padres de familia, por su parte consideran al texto como utilitario en el trabajo y como actividad académica, pero tienen el interés por escribir, develado por el diagnóstico, que, aunque ellos quisieran escribir algo de manera libre o autónoma, las exigencias del sistema hegemónico los limitan.

## **2. Tiempo y espacios para la intervención**

Una intervención requiere necesariamente un espacio y tiempo determinados, a lo que la escuela primaria “Gabino Barreda” es el centro de la propuesta que se pretende hacer para enfrentar el problema hallado. Cabe mencionar que, como ya se ha referido en anteriores capítulos, esta institución se ubica en sitios históricos y culturales importantes, aunque paralelamente, presenta problemáticas importantes, haciendo del contexto social un mosaico ambivalente.

Las implicaciones que el estado en el que se encuentra la escuela primaria imposibilita, en cierta medida, la totalidad del espacio para hacer diversas actividades, no obstante, para el ciclo escolar 2021-2022, entre los meses de agosto a enero, en modalidad híbrida (virtual y presencial) y posteriormente sólo presencial.

## **3. Justificación: cómo, por qué y para qué producir textos literarios mediante expresiones artísticas**

A partir de lo investigado, paralelo a los hallazgos del Diagnóstico Específico, se ha llegado a determinar el motivo por el cual las expresiones artísticas son una alternativa didáctica para favorecer la producción de textos literarios. El lenguaje

escrito tiene la finalidad de comunicar, como hecho insoslayable, por lo que es urgente que los niños aprendan a producir textos para que puedan comprender la realidad en la que se encuentran, en la que existen todo tipo de ellos y que es sustancial saber escribirlos.

El programa de cuarto grado de educación primaria de la SEP (2011), que se centra en los contenidos de lengua, solo promulga que los estudiantes sepan identificar los textos para responder un examen estandarizado, sin saber escribirlos, lo que conlleva a que los niños no expresen sus ideas, imaginación y el pensamiento, cortando de tajo su competencia comunicativa.

Es por ello que este proyecto de intervención tiene la misión de hacer que los niños escriban textos, con énfasis en los literarios, porque este tipo de textos parten de la imaginación y creatividad del escritor, de lo que él quiere manifestar al mundo, lo cual garantiza no sólo que los estudiantes escriban por mero goce y disfrute, sino que también entiendan el mundo al escribir cuentos, poemas o leyendas, como muchas personas en la historia de la humanidad lo han hecho, entre los que destacan Dante Alighieri, Octavio Paz, Moctezuma Xocoyotzin, por mencionar algunos.

Partiendo del hecho que las expresiones artísticas estimulan la imaginación y la creatividad, entonces se puede afirmar que estos dos elementos, ya cimentados en los niños, con el trabajo constante de las actividades en torno a las artes, van a permear que los niños escriban textos literarios con autenticidad, porque permitirán que los estudiantes expliciten con mayor facilidad las ideas que traen consigo, es decir, el pensamiento se materializará en el lenguaje.

La producción escrita no es posible sin que los estudiantes manifiesten lo que traen consigo en su imaginación y la creatividad, pues la escritura requiere necesariamente comunicar, y para comunicar hay que expresar lo que hay en el pensamiento. De ahí que, para producir textos con un uso comunicativo, primero se debe propiciar en los estudiantes la expresión de sus ideas, deseos y necesidades, para después involucrarse en el proceso de producción textual con la confianza de que serán valorados, interpretados, significados. Después, se podrá aterrizar en el

proceso de producción escrita, en la búsqueda de la mejor forma de comunicar el mensaje construido en el interior de cada estudiante, empleando, como eje sustancial, el texto, su estructura, la manera de escribirlo y la evaluación continua para redefinir cada vez más el mensaje, en suma, el lenguaje con un sentido social, que se articula bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, donde los niños escriben para afrontar alguna situación con hablantes de una misma lengua.

Así, el enfoque comunicativo y funcional se propicia gracias a que los niños escriben con un propósito, partiendo de lo que saben, empleando sus propias ideas y las intercambiadas en el proceso de aprendizaje, en síntesis, el estigma del lenguaje como contenido y mudar así a su metamorfosis en comunicación humana.

## **B. La intervención: el imaginario en la realidad del texto literario**

Este apartado propone describir detalladamente todas las consideraciones previas a la intervención, los sujetos, el espacio, las propuestas establecidas con las estrategias a implementar, y sobre manera, la planeación de las actividades, recursos y evaluación para atender la producción de textos literarios.

### **1. Propósitos**

El soporte teórico que ya se ha estado consolidando en todos los capítulos hasta ahora referidos apuntala a propósitos con claridad argumentativa que van en función de los supuestos teóricos y las preguntas de indagación, los cuales son:

#### **a. Propósito general**

Que los estudiantes de cuarto grado de la escuela primaria “Gabino Barreda”:

- Produzcan textos literarios; cuentos, leyendas y poemas, mediante el uso de diversas expresiones artísticas, basados en situaciones reales de uso de la lengua.

#### **b. Propósitos específicos**

- Escriban cuentos al aplicar las artes plásticas, leyendas con el teatro y poemas a partir de actividades dancísticas.



- Estimulen su imaginación y creatividad por medio del teatro, para la producción de leyendas; de las artes plásticas, para la producción de cuentos; y de la danza, para los poemas.
- Participen en las estrategias lúdicas para trabajar metáforas, historias para manipular, dibujos e imágenes, la planeación de la escritura y uso de monitores, así como basadas en el desarrollo de propuestas de redacción de Cassany, Luna y Sanz para escribir textos literarios.
- Hagan uso de recursos tecnológicos y digitales para la producción de textos literarios durante su educación a distancia.

### **c. Listado de acciones previstas y recursos posibles**

Pese a que el trabajo desde PpP implica esperar hasta conocer a los estudiantes y sus intereses, es necesario que el docente se anticipe a preparar y anticiparse a los cambios constantes y las situaciones inesperadas, esto derivado por la pandemia que aún prevalece. Aclarando esto se considera:

- Comunicar a los padres de familia sobre la pronta intervención, los propósitos, responsabilidades y compromisos de cada miembro de la comunidad escolar.
- Diseñar, bajo el marco de la pedagogía por proyectos y las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, las actividades para que los niños produzcan textos literarios mediante expresiones artísticas.
- Adecuar el espacio de la intervención en un ambiente de aprendizaje que favorezca el respeto, el trabajo en equipo y la tolerancia, democratizar el aula.
- Recolectar los materiales necesarios para emprender la intervención, entre los que destacan diversidad de textos literarios, así como elementos de la expresión artística (música, cajas con elementos reciclables, títeres, tapas, atuendos).
- Usar materiales audiovisuales como proyectores, computadora, celular y posiblemente uso de apps educativas como Google Classroom, Google Meet, Google jamboard, Padlet, Paquetería de Microsoft Office.

- Uso de espacios escolares diferentes al salón de clases, como el aula de usos múltiples, la biblioteca escolar y el patio del plantel.
- Materiales de higiene y sana distancia, como cubrebocas, gel antibacterial, señalizaciones, etc.
- Consentimiento expreso de los padres de familia para la toma de fotografías y videos con fines educativos y propios de esta intervención.

## 2. Competencias e indicadores

Las competencias y los indicadores son congruentes con el problema que se pretende resolver, los cuales se ven reflejados en la siguiente tabla para una mejor visualización entre cada una de ellas y cómo se relacionan unas con otras en aras de la producción escrita de textos literarios con el uso de las expresiones artísticas, no sin antes mencionar la competencia general, de la cual parte lo contenido en dicha tabla.

- **Competencia general:**

Produzcan textos literarios originales, mediante diversas estrategias apoyadas en actividades de expresiones artísticas (danza, pintura, teatro y las artes plásticas), que surjan de su imaginación y creatividad, y que empleen en diversas situaciones y contextos de la comunicación humana.

En el siguiente cuadro (Ver figura 35) se presentan las competencias específicas que contribuirán a que se cumpla la competencia general.

**Figura 35. Competencias específicas e indicadores**

Competencias específicas	Indicadores
Aplica aspectos de la redacción al usar diversas técnicas de basadas en el uso de asociación de ideas, uso de metáforas, dibujos e imágenes para hacer textos literarios como cuentos, leyendas y poemas, con autonomía y de manera activa con sus semejantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce las características de los cuentos,</li> <li>• Conoce las características de las leyendas</li> <li>• Conoce las características de poemas.</li> <li>• Usa la asociación de ideas para escribir cuentos.</li> <li>• Usa dibujos e imágenes para escribir leyendas.</li> <li>• Hace uso de metáforas para escribir poemas.</li> <li>• Escribe con autonomía y libertad, respetando a sus semejantes.</li> </ul>

<p>Aplica las características que ofrecen textos literarios como cuentos, leyendas y poemas, para acercarse creativamente a la producción de textos semejantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica textos literarios como cuentos, poemas y leyendas.</li> <li>• Emplea las características de los cuentos para producirlos considerando la expresión plástica del teatro.</li> <li>• Emplea las características de las leyendas para producirlos considerando la expresión artística de la música.</li> <li>• Emplea las características de los poemas para producirlos considerando la expresión artística de la danza.</li> <li>• Emplea las características de los cuentos, las leyendas y poemas para producirlos considerando la expresión artística de las artes plásticas.</li> <li>• Muestra su creatividad al producir diversos textos literarios.</li> </ul>
<p>Participa en diferentes actividades lúdicas en torno a las expresiones artísticas (música, danza, teatro y artes plásticas), donde manifiesta sus ideas de manera libre y autónoma, estimulando así su imaginación y creatividad para realizar textos literarios, en diversas situaciones de la vida escolar y diaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce las diferentes expresiones artísticas como la música, danza, teatro y artes plásticas.</li> <li>• Identifica las diferencias entre cada una de las expresiones artísticas.</li> <li>• Relaciona el teatro para escribir cuentos</li> <li>• Relaciona la música para escribir leyendas.</li> <li>• Relaciona la danza para escribir poemas.</li> <li>• Relaciona los cuentos, las leyendas y poemas con el uso de las artes plásticas</li> <li>• Escribe textos literarios apoyados en las expresiones artísticas.</li> <li>• Manifiesta su imaginación y creatividad con las expresiones artísticas, de manera libre y autónoma, respetando a los demás.</li> </ul>

### 3. Procedimiento de intervención: Escribiendo juntos un texto literario en el lienzo del arte

Llegados hasta aquí, con base en la mención de los participantes, el contexto y la justificación de la intervención, junto con el diseño de las competencias e indicadores pertinentes para atender el problema, este apartado propone la descripción del diseño de intervención, puntualizando en las diferentes fases del proyecto colectivo enmarcado en *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert y Sraïki (2009).

En este sentido, la especificación del proyecto de intervención considera hacer frente al problema planteado en el capítulo II de este documento, vertiendo en ella

los supuestos teóricos y los propósitos ya enunciado en el apartado que antecede, paralelo a considerar los aportes teóricos congruentes con el uso de lenguaje como instrumento de la comunicación humana, escribiendo textos literarios mediante las expresiones artísticas desde lo didáctico, los cuales contribuirán al fortalecimiento y desarrollo de las competencias diseñadas.

Para hacer posible lo vertido líneas arriba, este proceso de intervención, reitera, la consideración de la propuesta didáctica base de Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïki, 2009) en los proyectos a realizar, las actividades, estrategias a implementar y evaluaciones posteriores. *Es por ello que, siguiendo las fases de la Pedagogía por Proyectos (PpP)*, la siguiente tabla (ver figura 36) detalla qué es lo que se hará en cada una de las diferentes etapas de la intervención, que, cabe resaltar, se llevará a cabo en los meses que comprenden de agosto a enero del ciclo escolar 2021-2022, implementando además las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* como el encuadre del curso, reglamento de aula, plan anual, paredes textualizadas, uso del mobiliario, método por proyectos, por mencionar algunas (Jolibert, 2003) a lo largo del proceso, en donde se llevan a cabo las seis fases del proyecto colectivo cada vez que se haga un proyecto, en este cuadro se enuncian cada fase y las acciones a realizar.

Cabe resaltar que, para lograr lo anterior, al inicio del ciclo escolar se construirá precisamente en colectividad un reglamento original para que asumamos responsabilidades compartidas y de integración, cuyo ambiente de aprendizaje va a permear que todos sepamos a qué nos comprometemos en el emprendimiento del proyecto.

Se definirán ciertos rincones en el salón, como la biblioteca de aula, en que podrán consultar textos literarios, para ir acercándolos al conocimiento de estos, así como el uso de las expresiones artísticas (Rincón del arte) en colectivo para que los niños manifiesten sus ideas y creencias, y esto va a garantizar que se les ocurran mejores ideas para resolver la situación, los retos y desafíos que se vayan presentando durante la realización de las actividades.

**Figura 36. Fases del proyecto de acción**

<p><i>Fase 1. Definición y planificación del proyecto (Consenso del tema a trabajar)</i></p>	<p>Se va a diseñar el encuadre del curso con la finalidad de que se vaya formando una vida cooperativa y democrática En esta fase se inicia con una pregunta: ¿Qué quieren que hagamos juntos durante este día, semana o mes?; se escucha atentamente las ideas de todos los estudiantes, y la del docente, para tomar nota de ellas, En este sentido, todo lo que se vaya comentando se irá escribiendo en la pared textualizada o en alguna herramienta digital, para que todos vayamos visualizando todo lo que va aportando. Mediante un consenso se va a determinar qué es lo que haremos y así saber el proyecto de acción que se va a realizar apoyado en la herramienta que es el contrato colectivo, definiendo los responsables con una tabla que contendrá el listado de</p> <table border="1" data-bbox="461 569 1377 945"> <tr> <th colspan="5">Nombre del proyecto:</th> </tr> <tr> <th>Tareas a realizar</th> <th>Responsables</th> <th>Calendario</th> <th>Recursos</th> <th>Material necesario</th> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p>materiales, tiempo y responsables, que se muestra aquí: En caso de ser necesario se recurre a la votación como último recurso para definir el proyecto que se trabajará, los cuales pondremos al alcance de todos en las paredes textualizadas.</p>	Nombre del proyecto:					Tareas a realizar	Responsables	Calendario	Recursos	Material necesario					
Nombre del proyecto:																
Tareas a realizar	Responsables	Calendario	Recursos	Material necesario												
<p><i>Fase 2. Elaboración el proyecto global de aprendizaje (Proyecto de acción, de aprendizajes y competencias)</i></p>	<p>Aquí se determina el Proyecto global de aprendizaje, este se logra con el proyecto de acción derivado de la decisión que en colectivo se tomó, cuya finalidad es identificar y seleccionar, entre todos, los contenidos de lengua y otras áreas del conocimiento del currículo oficial vigente para lo cual revisaremos entre todos, vaciados en un mural (ver anexo 9), los contenidos del grado y seleccionando aquellos que nos vayan a ayudar, y que nos sirvan para atender las necesidades del proyecto colectivo, es decir retoman las diferentes áreas del conocimiento que ayuden a la intervención y las cuales también se escribirán en el contrato colectivo y en las paredes textualizadas. Para finalizar con esta fase, se va a diseñar el proyecto de construcción de competencias que vamos a reforzar o construir, empleando, que parte de lo que uno sabe, lo que todos necesitamos aprender, lo que uno aprendió, lo que uno deberá reforzar haciendo un ejercicio de metacognición para saber qué conocemos del tema del proyecto y qué necesitamos aprender. Esto se escribe en los contratos individuales, que se muestra enseguida:</p> <table border="1" data-bbox="461 1549 1377 1881"> <thead> <tr> <th>Contrato de actividades</th> <th>Contrato de aprendizaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Lo que yo tengo que hacer</td> <td>Lo que ya se</td> </tr> <tr> <td>Lo que yo logre</td> <td>Lo que aprendí</td> </tr> <tr> <td>Lo que me resultó difícil hacer</td> <td>Lo que aprendí</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Lo que debo reforzar (Se irá realizando conforme avanza el proyecto)</td> </tr> </tbody> </table>	Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje	Lo que yo tengo que hacer	Lo que ya se	Lo que yo logre	Lo que aprendí	Lo que me resultó difícil hacer	Lo que aprendí		Lo que debo reforzar (Se irá realizando conforme avanza el proyecto)					
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje															
Lo que yo tengo que hacer	Lo que ya se															
Lo que yo logre	Lo que aprendí															
Lo que me resultó difícil hacer	Lo que aprendí															
	Lo que debo reforzar (Se irá realizando conforme avanza el proyecto)															

	<p>Esto será la base para emprender y definir el proyecto colectivo y que sea significativo para todos. Cabe la posibilidad de que, de ser el caso, se empleen algunas herramientas digitales que nos ayuden a textualizar en la virtualidad, como el uso de la pizarra electrónica (Google Jamboard), Padlet o Microsoft office.</p>
<p><i>Fase 3. Realización de tareas y construcción de los aprendizajes</i></p>	<p>Se realizan balances intermedios y lo que se definió en el proyecto de acción. En este sentido, habrá mayores elementos para resolver lo que se nos presente, cuando construyamos el texto del proyecto, poder modificar, cambiar, constatar.</p> <p>Una vez hecho lo anterior se implementarán las técnicas de redacción (Cassany, Luna, Sanz, 2002) y el taller de textos, así como la aplicación del módulo de interrogación de textos y el módulo de aprendizaje de escritura (Jolibert y Sraïki, 2009).</p> <p>Se hacen ajustes intermedios en relación a preguntarse en colectivo como cómo vamos, que nos falta hacer y qué ya hicimos, y se regularán los proyectos y contratos, haciendo ajustes necesarios en función del mismo proyecto y las necesidades de los estudiantes.</p>
<p><i>Fase 4. Realización final del proyecto de acción (Socialización y valoración).</i></p>	<p>Aquí se prepara las condiciones materiales para la socialización del proyecto de acción, haciendo entre todos varias tareas, que van desde crear el clima de confianza, repartir las invitaciones pertinentes, e ideando el espacio donde se llevara a cabo la presentación. Dicha socialización podrá ser una muestra, una gaceta, una exposición, un museo, por mencionar algunas posibilidades, para lo cual se podrá hacer uso también de herramientas digitales o apps para grabar videos, como YouTube o Google Meet.</p> <p>Cabe resaltar que las reacciones de los estudiantes, los sentimientos y emociones serán cruciales pues esto ayudará a que se vaya evaluando en la práctica de las competencias construidas o por construir y saber cómo van en relación a los siete niveles lingüísticos.</p>
<p><i>Fase 5. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción.</i></p>	<p>Reflexión colectiva en torno a: cómo se sintieron, lo que ha funcionado y no, los propósitos, competencias alcanzadas, el éxito y logros, mejoras por hacer. Es importante señalar que esto se irá comentando en plenaria, y a su vez, escribiendo en el contrato individual, y determinar así las resoluciones para futuros proyectos de acción.</p>
<p><i>Fase 6. Evaluación colectiva e individual del proyecto específico de construcción de competencias</i></p>	<p>Reflexión colectiva en torno a la síntesis metacognitiva, es decir, que se haga un ejercicio en plenaria de autorreconocimiento, internalización y exploración sobre qué es lo que se ha aprendido, cómo y para qué, con actividades de refuerzo y herramientas recapitulativas plasmadas en los cuadernos de contratos individuales.</p>

A continuación, se muestra cómo se va a dar seguimiento a las distintas actividades del proyecto colectivo, desde una mirada cualitativa y que permitan formar niños críticos, autónomos y reflexivos.

#### 4. Evaluación y seguimiento de la intervención pedagógica

Los indicadores son la pauta para generar los instrumentos de evaluación, que, desde una mirada cualitativa, ayudarán a saber el proceso de aprendizaje de los niños, y cómo este va siendo en aras de averiguar si los estudiantes (y el docente) están aprendiendo a usar el lenguaje para comunicarse con los demás con el texto literario. Enseguida, se muestran los instrumentos de evaluación que se estarán usando durante este proceso de intervención.

##### a. Diario autobiográfico

El presente instrumento (ver figura 37) va a permitir que el docente narre su experiencia pedagógica durante la intervención, construyendo un aprendizaje significativo y que permita comprender, estructurar y reconfigurar su práctica. Este se usará durante toda la intervención.

Figura 37. Diario autobiográfico

<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>DIARIO AUTOBIOGRÁFICO</b>	
<b>LUGAR:</b>  <b>FECHA:</b>	<b>HORA DE REGISTRO:</b>  <b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b>
<b>¿CÓMO FUÉ MI DÍA?</b> (En relación a mi objeto de estudio, considerando a mis estudiantes, mis compañeros, los padres de familia)	<b>REFLEXIONES EN TORNO A MI DÍA:</b>
<b>Análisis:</b>	<b>LOGROS:</b>
	<b>LO QUE PUEDO MEJORAR</b>

## b. Uso de listas estimativas

Este instrumento (ver figura 38) será utilizado para valorar y constatar los avances del estudiante en cuanto a la producción de cuentos, cuyos indicadores (organización, creatividad y redacción) son la clave para identificar el uso que hacen de las propuestas de redacción.

Es importante señalar que este instrumento se ocupara cada vez que los niños escriban algún cuento como parte del proyecto de acción que vayan generando.

**Figura 38. Lista estimativa para evaluar la producción de cuentos**

Lista estimativa para evaluar producción de cuentos																						
Aspectos	Organización					Creatividad					Redacción											
Indicadores	El texto está escrito con cohesión y coherencia			Posee el título, así como el inicio, desarrollo y final		Las acciones suceden con un orden lógico y en un lugar			Usa la asociación de ideas al redactar un cuento		Emplea el aspecto ficticio del cuento			Manifiesta sus ideas de manera libre y autónoma			Redacta sus ideas en un lenguaje comprensible a los demás		Utiliza imágenes relacionadas al cuento redactado		Emplea signos de puntuación diversos para otorgar sentido al texto.	
Estudiante	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	
Análisis																						
Interpretación																						

Con el siguiente instrumento (Ver figura 39) se constatarán los avances considerando los tres indicadores propuestos en referencia a la primera competencia, que además permitirán identificar el uso que hacen de las propuestas de redacción al momento de escribir en este caso leyendas. De igual forma, éste será utilizado cuando los estudiantes escriban este tipo de texto como parte de las necesidades del proyecto de acción.



**Figura 39. Lista estimativa para evaluar la producción de leyendas**

Lista estimativa para evaluar producción de leyendas																											
Aspectos	Creatividad						Redacción																				
Indicadores	Posee un título, así como el inicio, desarrollo y final			Las acciones suceden con un orden lógico y en un lugar determinado			Emplea dibujos e imágenes construidos por sí mismos como referente de inspiración para escribir			Asocia elementos reales y ficticios en el desarrollo del texto			Manifiesta sus ideas de manera libre y autónoma			Redacta sus ideas en un lenguaje comprensible a los demás			Utiliza imágenes relacionadas a la leyenda redactada			Emplea signos de puntuación diversos para otorgar sentido al texto.			Emplea signos de puntuación diversos para otorgar sentido al texto.		
Estudiante	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca			
Análisis																											
Interpretación																											

La siguiente lista estimativa (ver figura 40) será utilizada para evaluar para constatar los avances de los estudiantes en cuanto a la producción de poemas; de igual forma los indicadores (organización, creatividad y redacción) son la clave para identificar el uso que hacen de las propuestas de redacción. Como en los instrumentos anteriores, se señala la aclaración que éste también será empleado cada vez que los niños escriban poemas.

**Figura 40. Lista estimativa para evaluar la producción de poemas**

Lista estimativa para evaluar producción de poemas																											
Aspectos	Organización						Creatividad																				
Indicadores	Es poema está escrito en versos y estrofas			El tema aparece muy bien descrito a lo largo del poema			Posee un título original que concuerda con el tema del poema			Asocia metáforas de cosas conocidas o próximas para la creación de poemas.			Expresa la emoción o sentimiento tratado en el poema.			Manifiesta sus ideas de manera libre y autónoma			Redacta sus ideas en un lenguaje poético			Utiliza imágenes relacionadas al poema redactado			Utiliza recursos literarios diversos (simil, comparación y analogías).		
Estudiante	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca

Análisis									
Interpretación									

La subsecuente lista estimativa (ver figura 41) se ocupará para evaluar el apoyo y uso que hacen los estudiantes de las expresiones artísticas para escriban los textos literarios, así como la actitud que ellos emplean al momento de hacerlo. Cabe resaltar que, del mismo modo, se empleará cada vez que los niños escriban textos y constatar si se están apoyando en las expresiones artísticas para lograrlo.

Esta lista estimativa toma en cuenta las expresiones artísticas como soporte en la realización de los textos literarios, en este caso, cuentos, leyendas y poemas. Es importante mencionar que este instrumento constatará, específicamente, si usan las expresiones musicales para producir leyendas, la expresión dancística para la producción de poemas, el teatro para los cuentos, y las artes plásticas para tratar de articular los textos en cuestión.

**Figura 41. Lista estimativa para evaluar la producción de textos literarios con apoyo de las expresiones artísticas.**

Lista estimativa para evaluar el apoyo de las expresiones artísticas para producir textos literarios (cuentos, poemas y leyendas)												
Aspectos	Música			Danza			Teatro			Artes plásticas		
Indicadores	Identifica las diferencias de la música de las demás expresiones artísticas			Identifica las diferencias de la danza de las demás expresiones artísticas			Identifica las diferencias del teatro de las demás expresiones artísticas			Identifica las diferencias de las artes plásticas de las demás expresiones artísticas		
Estudiante	Emplea las características de la leyenda para producirlos considerando la música			Emplea las características de los poemas para producirlos considerando la danza			Emplea las características del cuento para producirlos considerando el teatro			Emplea las características el cuento, poema y leyenda para producirlos considerando las artes plásticas		
	Relaciona la música para escribir leyendas			Relaciona la danza para escribir poemas			Relaciona el teatro para escribir cuentos			Relaciona las artes plásticas para escribir cuentos, poemas y leyendas		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Análisis												
Interpretación												

Por último, y no por ser menos importante, se presenta una lista estimativa más (ver figura 42), cuya finalidad es ahondar en las actitudes hacia la producción de textos literarios, es decir, la parte actitudinal.

**Figura 42. Lista estimativa para evaluar las actitudes hacia la producción de textos literarios**

<b>Actitudes hacia la escritura de textos literarios</b>									
Indicadores	Escribe con libertad y autonomía, respetando a sus semejantes			Muestra su creatividad al producir diversos textos literarios			Manifiesta su creatividad e imaginación con las expresiones artísticas, de manera libre y autónoma, respetando a sus semejantes		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Estudiante									
<b>Análisis</b>									
<b>Interpretación</b>									

### **c. Portafolio de evidencias**

La recolección de evidencias es importante, pues serán los textos que escriben los niños los que van a permitir saber qué es lo que están aprendiendo los niños, cómo y para que, en lo tangible de sus creaciones, por lo que el portafolio de evidencias será uno de los instrumentos de recogida de textos que los niños y el docente podrán consultar además para futuros proyectos.

Bajo esa misma línea, las carpetas de textos nutrirán todo lo descrito con anterioridad. El formato del portafolio puede variar según la creatividad de los niños.

### **d. Rúbrica general para evaluar la intervención pedagógica**

Toda la intervención tiene una conclusión, en el sentido de saber de qué manera se logró o no que los niños escribieran textos literarios significativos, con un sentido social, y que les permitieran conocer, reflexionar e incidir con el mundo que les rodea. Por último, se muestra la rúbrica general para evaluar la intervención (Ver figura 43).

**Figura 43. Rúbrica general para evaluar la intervención**

Rúbrica general para evaluar la intervención																		
Aspectos	Producción de textos						Uso de expresiones artísticas			Participación en proyectos								
Indicadores	Escribe textos literarios que parten de su imaginación y creatividad		Realiza primeras escrituras para llegar a la obra final		Usa el lenguaje para escribir un texto coherente y a sus necesidades		Usa las expresiones artísticas para crear textos literarios			Reconoce las diferencias entre cada expresión artística			Manifiesta sus ideas con total libertad.					
Estudiante	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Análisis																		
Interpretación																		

A modo de cierre, es importante mencionar que todos los proyectos que se realizaron durante la intervención partieron siempre de los intereses, necesidades y requerimientos del colectivo, respetando las ideas que surjan de todos, lo cual en el siguiente capítulo (V) se detallará con mayor precisión, vinculando así los referentes teóricos- metodológicos, que permitieron atender la intervención en la mejora de la producción de textos literarios en los estudiantes.

## **V. APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

El docente, el lenguaje y el texto tiene algo en común: la comunicación, por lo que este apartado consiste en expresar todo aquello que se fue, es, e irá experimentando en esta travesía investigativa y de intervención, ensalzando una vez más la voz y palabra del docente, cuya finalidad es, entre otras cosas, construir aprendizajes que reestructuren la práctica docente, en la mejora continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, docentes y estudiantes expresarán todo aquello legado en el imaginario para que se vuelva real mediante el texto (literario).

La reflexión y explicación teórica estarán vinculándose con la herramienta metodológica de la documentación biográfico- narrativa desde el momento en que se construye la propuesta de intervención y a lo largo del proceso, ya que precisamente la mejora de la práctica docente reside en la continua metacognición de lo que se va realizando, de lo que el docente narra y escribe para expresar, interpretar, construir y reconstruir.

### **A. Informe biográfico-narrativo**

Pasado, presente y futuro convergen cuando el docente narra su historia, la cual es crucial para entender su acercamiento al objeto de estudio y problema de este documento, por lo que este apartado pretende establecer la relación que existe entre el docente y la atención al tema-problema, con hincapié en revalorar los conocimientos del docente con el lenguaje escrito, eje del informe biográfico-narrativo que permitirá reconfigurar la práctica docente, motivo por el cual, este apartado se conforma de cinco episodios que corroboran la intervención educativa realizada.

#### **Episodio uno El pincel que escribe mi vida**

Me llamo Daniel Márquez Ayala y nací en Hidalgo el 28 de noviembre de 1991, donde una parte de mi niñez la viví allá, hasta los 6 años de edad. Mi vida escolar empezó en una escuela rural al ingresar a primer grado de educación primaria, porque no estudié el preescolar. A mi mente acuden de forma vaga ese primer año,

donde el recuerdo que quedó grabado el momento en que pasé al frente del escritorio de la maestra para recibir un varazo en la palma de la mano ¿la razón? La he olvidado, pero como me dio pena que me escucharan llorar, aguanté el dolor, porque, en ese momento, aplicaba aquel dicho de “la letra con sangre entra”.<sup>1</sup>

Años más tarde, nos mudamos a la Ciudad de México, y fue aquí donde retomé mis estudios en la escuela primaria “Enrique González Aparicio” y ahí terminé los seis años de ese nivel. Durante mi permanencia en el primer grado escolar, aprendí a leer y de esa forma llegó a mí la escritura. Quedó impresa en mi mente la primera frase que leí con mucha emoción en una caja de cartón que decía: *Manéjese con cuidado*. Ese día durante la cena se las leí a mis papás, y solo fue mi mamá quien con una sonrisa en el rostro expresó: “Mira, Daniel ya está leyendo”. Mi padre solo asintió, ignorando por completo los primeros pasos de la alfabetización estaba logrando,<sup>2</sup> que triste.

Posteriormente ingresé a una secundaria técnica llamada “Ignacio Ramírez” en la delegación Iztapalapa. Cabe resaltar que al hacer el examen estaba muy ansioso, tanto que comencé a comerme las uñas desesperadamente (un mal hábito que en algunas ocasiones sigo manifestando) pero no fue sino hasta que terminó que me tranquilicé, y más al dormir por un largo rato. Unas semanas después salieron los resultados y me dio tanto gusto ser aceptado en una escuela de tan alta demanda.

Una de las cosas que me gustó aprender ahí fue, sin duda alguna, tocar la flauta, disfrutaba las clases de Artes porque estaban enfocadas a aprender a tocar un instrumento musical (aunque siempre quise tocar la guitarra). Debido a lo anterior durante mi estancia en la secundaria tuve la idea de querer estudiar música, pero ese sueño se desvaneció por las posteriores decisiones familiares. Por otro lado, me desagradaban las clases de Español, pues evoco los momentos del maestro Constantino, quien sólo se dedicaba a leer en plenaria textos de la mitología griega.

---

<sup>1</sup> Zaragoza exhibe La letra con sangre entra, una crítica de Goya a la educación de su época, [www.soitu.es](http://www.soitu.es) (EFE), 16 de mayo de 2008.

<sup>2</sup> Para Emilia Ferreiro (2002) la alfabetización inicial es considerada un proceso a través del cual el sujeto que aprende se apropia de la lengua escrita, por el cual le otorga significado al sistema y de ese modo, construye conocimiento sobre el mismo en plena interacción con otros.

Siendo honesto no llamaban mi atención, me aburrían, e incluso hubo momentos en los que me preguntaba si de algo servía escribir, pues jamás lo hicimos, como si solo esa clase fuera exclusivamente para oír y no decir, irónicamente, la lengua no se usaba para nada.

Cuando tenía 15 años mi familia decidió nuevamente mudarse a Hidalgo, donde estuvimos un año viviendo y, sobre todo, adaptándonos. Como es natural, en algunos pueblos los exámenes para ingresar a estudios de preparatoria o bachillerato eran innecesarios, por lo general, esto se debe a que muchos jóvenes a esa edad empiezan a trabajar la tierra, por lo que había muchos lugares disponibles para estudiar, motivo por el cual procedió mi inscripción.

El lugar donde estudié se llamaba “Colegio de bachilleres del estado de Hidalgo”, y durante mi permanencia causaron estragos en mis las clases de español impartidas por el maestro, ya que repasaban la lengua otomí, lengua del lugar, pero para mi sorpresa muchos de mis compañeros les daba pena hablarla, y, por ende, también yo me cohibí, perdiendo así una de las valiosas oportunidades que tuve de aprender una lengua indígena. Escribir no era para mí más que plasmar mi nombre completo y fecha en el cuaderno, algo que siempre decía mi maestro de español de aquella época antes de iniciar cualquier sesión. Paradójicamente, era lo único que hasta ese momento “sabía escribir”, o mejor dicho, repetir, el sentido social del lenguaje<sup>3</sup> se enclaustraba en las cuadrículas de mi cuaderno.

- **De literal a literario**

Hasta este momento de mi vida solo me dedicaba a hacer lo que me decían sin usar el lenguaje ni oral ni escrito, para expresar mis inconformidades, como fue mudarnos a la CDMX habiendo acabado mi primer año de bachillerato. Todo ello me causó tanta impotencia, quería que mis labios se movieran y expresaran mi sentir. Fue debido a este rotundo cambio contextual, que llegué una vez más a Iztapalapa, pero esta vez ingresé al “Colegio de Bachilleres, plantel 7”, revalidando

---

<sup>3</sup> La alfabetización, como postula Ferreiro (2002) es un concepto amplio y complejo vinculado a la historia de las sociedades y sus instituciones, la evolución de la lengua escrita y las prácticas de lectura y escritura.

mis estudios, e ingresé a segundo año de bachillerato. La vida en ese momento estaba llena de muchas emociones encontradas, me sentía como un nómada sin lugar ni permanencia, pero poco a poco empezaba a entender mi sitio, siendo honesto, queriendo permanecer a las sombras en el rincón del salón de clases.

Todo eso cambio cuando, de repente, al deambular por la biblioteca del plantel, escuché que dentro un grupo de alumnos que leían cuentos y poemas. Entré al lugar y quedé fascinado al ver un grupo de estudiantes que estaban sentados en sillas formando un círculo: había descubierto el taller de creación literaria impartido por los mismos chicos del bachiller. Pedí permiso para poder estar en la reunión, y me quedé un año y medio. A veces no entraba a las clases por estar en el taller, e incluso reprobé dos materias, era la primera vez que me pasaba algo así, pero por alguna razón, no me causó angustia, ni pesar o decepción, solo existía lo que escribía. De esta etapa rescato un pequeño cuadernillo ilegible donde estaban mis historias, que más tarde y gracias a las redes sociales como el *Facebook*, pude transcribir y quedaran por siempre ahí.

Llegado hasta este punto, surgió en mí una nueva idea, inclinándome por enseñar a otros lo que me habían enseñado en el taller, es decir: saberse expresar. Sin embargo, reflexioné que lo anterior se vio influenciado por lo que alguna vez me contó mi madre. Ella quiso ser maestra, pero por diversos problemas que tuvo con mi abuelo, no la apoyaron en sus estudios, el aval se lo dieron a sus hermanos, mis tíos, y lograron ser profesores de educación primaria. A veces pienso que este factor conjuntamente con lo vivido en el taller me llevó hacia el camino a la docencia.

Ingresé en el año 2010 a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y aquí fue donde se fue perfilando el querer expresar por escrito lo que pensaba, lo que sentía. Mi primera práctica, y todas las posteriores, me hicieron darme cuenta que todos los niños tienen algo que contar, su plática conmigo me lo decía, contándome sus gustos escolares y extraescolares, sus preferencias, algunos problemas de casa, e incluso los escribían a manera de cartas o recados. Pero también, expresaban sus gustos, sus sentimientos y emociones, sus fantásticas historias, sus cartas, las



cuales guardo con mucho cariño, pues las palabras son el mejor detalle que alguien te puede obsequiar.

Había llegado al lugar adecuado con las personas que siempre expresarían lo que tenían dentro de sí por medio de la escritura. Lo anterior también se vio nutrido porque, durante mis estudios en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) descubrí uno de los lugares más significativos: El taller de danza Tezcatlipoca, donde aprendí que el cuerpo también expresa, y fue entonces cuando comencé a vislumbrar la poderosa relación entre la lengua escrita y las expresiones artísticas.<sup>4</sup>

Durante el cuarto año de la normal, llegó a mi vida académica la Doctora Gabriela Añorve Rebollar, cuya motivación me ayudó a integrar las ideas que traía conmigo respecto a la relación de la lengua escrita y las expresiones artísticas, comprendí mejor la enorme riqueza de la competencia comunicativa,<sup>5</sup> motivo por el cual mi informe recepcional lo hice sobre el tema en cuestión. No obstante, también fue reconocer que los estudiantes escriben solo lo que se les pide en la escuela, lo que sólo arriba a que realicen, textos escolares que, en su mayoría no pasaban de apuntes y ejercicios en la libreta, pero que no reflejaban lo que realmente quieren expresar.

Mi preocupación cobró más vida a raíz de las diversas problemáticas que encontré cuando me vi ya frente a la responsabilidad de tener un grupo a mi cargo, de esto hace seis años. Esa responsabilidad se acrecentó más porque llegué a la escuela primaria “Alfredo E, Uruchurtu”, ubicada en uno de los contextos socioculturalmente complicados y lleno de delincuencia en la ciudad de México, pero también muy colorido en habitantes y lleno de historia. La escuela está ubicada en la colonia

---

<sup>4</sup> Entendidas por Javier Abad Molina (2019) como acciones lúdicas, proceso de simbolización y fiesta participativa donde se recupera la comunicación activa como alianza a la comunicación.

<sup>5</sup> Lomas (2002) acentúa la importancia de la comunicación eficaz en diversos contextos y situaciones en las que se encuentre el hablante.

Centro, que está en los límites con la colonia Morelos y el barrio bravo de Tepito, lo que le hace tener la misma personalidad de éstas.<sup>6</sup>

Los estudiantes de esa escuela traen consigo las variadas problemáticas de un contexto social adverso, aunadas a las que surgen en el seno familiar. Son hijos de papás muy jóvenes dedicados al comercio informal, por lo que la ausencia de ellos es evidente o el llevarlos a sus puestos sin realmente darles atención, además de que algunos padres y madres de familia tienen problemas de drogadicción y alcoholismo. Este contexto me llevó a crearles situaciones de escritura para que de esa forma los niños manifestaran sus emociones y sentimientos, puesto que muy pocas veces (si es que nunca) expresaban todas las cargas emocionales que les provocaba su situación y su ambiente.

Cierta vez, durante del desarrollo de las clases, les leí una antología de poemas de Octavio Paz que les produjo diversas reacciones,<sup>7</sup> sobre todo, con el poema de “Epitafio para un poeta”. Algunos enmudecieron, otros se mostraron cabizbajos, y uno que otro soltó un leve llanto. Yo no supe que hacer en ese momento porque creí haberme metido en algún problema y cambié de actividad. Aunque me di cuenta que los textos literarios conmovían a más de uno. Eso se quedó entre mis inquietudes. Semanas después la metáfora construida de forma intuitiva o casual por una de las niñas, quien, al ver llegar, a la junta que cité, a su mamá en un fuerte estado de drogadicción, por lo que la autoridad le solicitó se retirara y que en su

---

<sup>6</sup> La colonia. Morelos fue una un lugar emblemático, lleno de símbolos de la cultura popular mexicana, de la identidad e historia de los capitalinos. Ahí están asentados los barrios de Tepito, La Lagunilla y Peralvillo. Su historia data de tiempos prehispánicos, eran barrios antiguos gobernados por el señorío de Tlatelolco, pero entre éste y el espacio del Templo Mayor, surgía una zona de caseríos conocida como Mecamalinalco, donde se asentaba un pequeño tianguis que ofrecía cosas robadas, como ropa y herramientas, además de venta de comida (Antonio Caso y R. H Barlow citados por Ángeles, M. B.). En la fachada de la iglesia que está en las calles Tenochtitlán y Constanca, hay una placa que dice: “Tequipeuhcan”, cuyo significado es: “lugar donde comenzó la esclavitud”, colocada por haber hecho prisionero ahí Cuauhtemotzin en agosto de 1521. La colonia Morelos surgió al fraccionarse la zona en 1886 por el presbítero Juan Violante, y en ella se edificaron mesones y vecindades que ocuparon un grupo de mormones, hasta que en 1912 salieron huyendo debido a problemas sociales con el pueblo mexicano y los movimientos revolucionarios que pronto se llenaron de escondrijos para delincuentes, fue conocida como la colonia de la Bolsa, se le puso Morelos por el monumento que colocaron de José María Morelos y Pavón, está dividida en la actualidad por las Alcaldías Cuauhtémoc y Venustiano Carranza. <https://local.mx/ciudad-de-mexico/asi-nacio-tepito/>

<sup>7</sup> Poeta, ensayista y diplomático mexicano. Obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1990.

lugar acudiera la abuelita de la menor. Al terminar la junta la niña dijera: —*Me gustaría que también a mí me inhalara*—. Fue una expresión que movió todos mis sentidos, y que me hizo reafirmar que los niños tienen que apropiarse de medios para expresar lo que piensan y dicen y dárselos a conocer a los demás.

En busca de esos medios de expresión para aplicarlos con los estudiantes con los cuales trabajaba, llegué a tomar el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en Educación Básica impartido por el CENART,<sup>8</sup> en el 2016. Mi idea era relacionarles la escritura con las expresiones artísticas, la lengua y el arte, para manifestar lo que sentimos a través de estos caminos.

Al llevar a cabo un proyecto con los niños de esa escuela, “Dilo con tu cuerpo y mente”, donde ellos declamaban los poemas que habían producido, a los padres de familia, a la par que hacían movimientos dancísticos de manera libre, me di cuenta de la importancia de la combinación del lenguaje oral, escrito y corpóreo. Me sentí a gusto y satisfecho.

Sin embargo, reconozco que durante mis años de servicio (siete para ser exactos) solo he hecho en dos ocasiones este tipo de intervenciones. A veces nos envuelven y atorran situaciones diversas como el temblor de 2017, donde nos reubicaron en otra escuela, donde había que adaptarse a vivir arrinconado y a espacios de poco movimiento. Eso me llevó a cambiarme a la escuela primaria “Jaime Nuno”, (siendo parte de ella desde el 2018 a mitad de 2021) pero para mi sorpresa también estaba afectada por el sismo, y estaba reubicada en otra escuela con aulas prefabricadas llamada “Estado de Durango”, donde tampoco hay espacio para hacer este tipo de proyectos.

Nuevamente me cambié de centro de trabajo y es la que actualmente me encuentro desde agosto de 2021: la escuela primaria “Gabino Barreda”. Sigo a la espera de que acabe la cuarentena causada por el COVID-19, para regresar a la escuela y así poder buscar maneras más activas de intervenir a partir de los demás textos literarios: cuentos, narraciones, fábulas, poemas, etc. Con movimiento. Aunque he

---

<sup>8</sup> Centro Nacional de las Artes

de decir, que lo poco que se pueda hacer, lo estamos haciendo mis niños de cuarto grado y yo durante la intervención pedagógica: “La producción de textos literarios a través de expresiones artísticas: una alternativa didáctica”, para que de esta manera pueda seguir promoviendo en los estudiantes la comunicación demostrar con ella que se pueden crear estrategias, situaciones didácticas, proyectos donde afloren sus sentimientos y emociones, creando textos literarios significativos para ellos que partan de su propia creatividad e imaginación combinando con las expresiones artísticas. Bien dice uno de mis cantantes favoritos (Aleks Syntek) en la canción que interpreta: “los poemas son la mitad, las frases brotan en ti”.

- **Seguir escribiendo es seguir viviendo: La importancia del texto literario**

Con estas ideas llegué a la convocatoria que lanzó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sobre la Maestría es Educación Básica (MEB) y más me animé porque ofrecía la especialidad en la Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria. Me apuré a escribir el anteproyecto de investigación que estaba entre los requisitos. En el decidí que el tema sería desarrollar la escritura de los niños con las expresiones artísticas.

Fue un reto para mí su escritura, más aún que no había hecho un texto académico como ese. Acudí al apoyo de mi admirada doctora Gabriela Añorve Rebollar, quien muy amablemente, pero con esa acidez que la caracteriza, aceptó leerme y me dio varias sugerencias; a veces recibe una ayuda de quien menos espera. El anteproyecto quedó bajo el nombre de “El desarrollo de la competencia comunicativa a través del aprendizaje basado en proyectos”.

Mi ánimo para ser seleccionado creció cuando reconocí a través de una conferencia Google Meet a una querida y vieja amiga, Adriana, entonces como que nos dijimos: ¿Qué pequeño es el mundo?, y yo me dije: si nos quedamos, no me sentiré solo en este viaje.

Al llegar a la tercera etapa del proceso de selección para ser estudiante de la MEB, una entrevista, para mi sorpresa, me comentaron que mi tema era muy amplio, invitándome a tener disposición para delimitarlo, a lo cual me sume. Llegó el día de saber los resultados y me sentí alegre por haber quedado, pero también con una

sensación extraña y con desconcierto porque no procedió mi anteproyecto tal cual; no obstante, poco a poco esa ambivalencia quedó a un lado porque la ansiedad invadió mi mente sobre que sendero tomaría dicho anteproyecto.

Durante el primer trimestre fui afinando la idea de cómo abordar la competencia comunicativa en proyectos, pues en realidad se trabajaría esta metodología, pero entonces cómo delimitarlo. Fue entonces que llegó a mí un chispazo de iluminación como aquel niño que despierta y recibe abruptamente los cálidos rayos de sol: Recordé cómo inicié mi camino en la aventura docente, viajé por el tiempo (pues los viajes en el tiempo son posibles a través de la memoria y el recuerdo) al lugar en donde empecé a consolidar el sentido de mi vida: al colegio de bachilleres 7, en el que descubrí el taller de textos literarios, la inspiración hecha lengua, que me llevó a aprender a enseñar, sumado a otra de mis grandes pasiones que es la danza y música, por lo que el proyecto de intervención fue tomando cuerpo alrededor de la idea de escritura y expresiones artísticas.

Cabe aclarar que, desde el proceso de selección hasta ahora, seguimos en línea por la pandemia de Covid-19,<sup>9</sup> que nos ha mantenido aislados y encerrados, la naturaleza a la que tanto le hacemos daño ahora, irónicamente, nos lo hacía a nosotros los seres humanos. En este primer trimestre es cuando estuve a punto de arrojar la toalla, y es que apenas comenzado varios de compañeros comenzaron a naufragar en esta isla de la MEB, pero eso me invitó a rendirles un tributo a sus razones de retirarse, y a avanzar en la construcción del proyecto, tanto por el trimestre anterior como en el segundo me di cuenta que existe una posibilidad para que la escritura y las expresiones artísticas tengan vida en conjunto: aplicar *Pedagogía por Proyectos (PpP)*. La propuesta didáctica sacudió en mí el modo de hacer y pensar en cuanto a lo que hacía en la escuela de manera presencial.

Con esta propuesta de cómo enseñar y que aprendieran la lengua los niños, un mundo de posibilidades aguardaba, era posible vincular el lenguaje y el arte, estaba motivado: las fases de la PpP, los módulos de escritura, el papel de docentes y

---

<sup>9</sup> Pandemia provocada por el coronavirus Sars-Cov-2, que empezó a mediados de abril de 2020 en China.

estudiantes, todo sonaba a un gran acto de rebeldía, una con causa, pues entre la fantasía y la realidad, existe un texto literario.

Otra de las acciones llevadas a cabo durante el segundo trimestre que vislumbró un horizonte de posibilidades, fue la realización de un diagnóstico específico. Debo confesar que, cuando escuché el término, creí que haríamos algo parecido o similar a lo que siempre, como si fuese un ritual, se hacía en la escuela primaria: El diagnóstico inicial para conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes.

El eco de la rebelión siempre es sonoro, gracias a la revisión de autores como Gayou (2007),<sup>10</sup> quienes mostraban un nuevo paradigma para la recogida de datos, con un corte más cualitativo, que tomaba en cuenta a la persona como eso, como, como alguien que es valioso por todo lo que puede aportar.

Es así, que diseñé varios instrumentos diagnósticos que me permitirían recopilar datos, pero esta vez, con un sentido más allá de los números y formatos, de los informes y las cuentas, con una misión más noble y enriquecedora, salvaguardar la palabra, el texto, el lenguaje. Es preciso mencionar que dichos instrumentos diagnósticos se aplicaron en la virtualidad, a la distancia, por la pandemia que seguía haciendo estragos en la vida humana.

Estaba asustado, porque era la primera vez que hacía un diagnóstico totalmente diferente y ajeno a la rendición de cuentas a la que siempre nos sometían nuestras autoridades, ¿Y si me metía en problemas por aplicar algo que iba en contra del sistema?, ¿y si los papás de la escuela, así como los maestros y los mismos niños, se negaban a participar en el diagnóstico?

Por fortuna, la directora de la escuela primaria “Jaime Nuno”, la maestra Neyra Magdalena Morgado Salazar, siempre fue atenta y condescendiente con los docentes, como en mi caso, decidían atender su formación continua. Esto provocó que ella, antes de iniciar el ciclo escolar, comentara a los padres de familia en una

---

<sup>10</sup>¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentación y metodología, disponible en [https://www.academia.edu/43210087/\\_A\\_lvarez\\_Gayou\\_2003\\_Co\\_mo\\_hacer\\_investigacio\\_n\\_cualitativa](https://www.academia.edu/43210087/_A_lvarez_Gayou_2003_Co_mo_hacer_investigacio_n_cualitativa)

junta inicial que tuvimos por videollamada en Google Meet, que yo estaba estudiando una maestría para que la comunidad escolar estuviera informada y participara. Qué curioso, en ocasiones hay que callar para que otros puedan verbalizar tu discurso.

Con esas facilidades otorgadas, pude implementar el diagnóstico específico, hacerlo hizo que quedara más delimitada la problemática, logré plantear el problema al analizar los resultados, quedó la idea de trabajar la escritura combinada con las artes, y porque no decirlo, eso aportaba para que los niños mejoraran su competencia comunicativa. me sentía aliviado, pero, además, motivado, porque descubrí habilidades que no tenía, entre las cuales destaca el manejo de algunas herramientas tecnológicas y digitales, como Google Classroom, Google Meet, Zoom, Padlet, Google Jamboard, que me ayudaron en más de una ocasión y no solo aquí. Mas adelante querido lector darás cuenta de ello.

Llegado hasta aquí, he reflexionado lo afortunado que somos por tener la maravillosa oportunidad de ser seres pensantes, que manifiestan su imaginación y creatividad para lograr hacer realidad uno de nuestros mejores inventos, como el lenguaje y el arte: la tecnología, tan enigmática y necesaria, pues qué hubiésemos hecho sin ella. Estos sucesos reivindican más mi tema de estudio, aunados a lo hallado en el diagnóstico específico; desafortunadamente me percaté que los niños no son capaces de escribir textos porque el sistema ha cortado sus ganas de manifestar lo que traen consigo en su imaginación y creatividad y los obliga a contestar pruebas estandarizadas que lo único que hacen es que los niños rellenen un círculo, más no que produzcan un texto. Este es un punto crucial porque aquí defino mi objeto de estudio, la producción de textos literarios.

Sin embargo, el lector se preguntará por qué los textos literarios y no otro tipo de textos. Justamente es porque, los textos literarios surgen de la imaginación y creatividad del autor, y por ello es necesario que los niños aprendan a producirlos, porque, a partir de lo que manifiesten escribirán textos, materializarán su pensamiento, y por eso es que las artes promulgan por eso, porque la imaginación y creatividad sean manifestadas con total libertad, para entender el mundo mediante

el texto, como muchas obras literarias nos lo han hecho saber. Pregúntate querido lector, ¿Que texto literario que leíste o produjiste a cuestionado, reflexionado o transformado tu vida?

El objeto de estudio me llevó a su vez a identificar las preguntas de indagación y los supuestos teóricos considero necesarios y adecuados a lo que corresponde, que ya referí en el capítulo II del presente documento, pero, como ya se imaginará el lector, los dos trimestres que he cursado no han hecho más que reforzar mi idea que el lenguaje y el arte se pueden vincular para crear un texto. echo en pandemia para sobrellevarla de no ser por ella.

Me he sentido bien por el momento, al menos académica y profesionalmente, a pesar de todo lo que ha acontecido en el mundo; he atendido mi persona, paralelo a que me ha ayudado a sobrellevar los problemas del mundo el torno a la pandemia, pues que aterrador sería pensar todo el tiempo en lo mismo, en el virus, que no es malo en absoluto, es algo creo yo, aun no logramos entender de la naturaleza. Lo que si he logrado entender es que, ya tengo mi objeto de estudio definido, ahora, en mi papel de docente investigador, necesito encontrar la fundamentación teórica para sustentar la atención que deseo darle al objeto de estudio.

Comencé hacer el diseño de intervención durante el tercer trimestre, todavía más al buscar responder a las preguntas de indagación y crear supuestos teóricos que les dieran respuestas guiaron los propósitos y competencias del mismo. Ahora sé que al aplicar *Pedagogía por Proyectos* se ve la lengua como un todo, que la escritura toma cuerpo y un toque especial al apoyarla con las expresiones artísticas y que abona para ese anteproyecto inicial que yo planteaba.

En este tercer trimestre conocí a la maestra Genoveva, a la maestra Sandra, y la maestra Olimpia, con las cuales recibiré la orientación adecuada para precisamente tener los pilares del trabajo. A través de la diversa bibliografía revisada retomo lo que considero me poder servir a la causa, entre las que destacan la tipología de textos de Kaufman (2003), las propuestas de redacción de Cassany (1998), el sentido social del lenguaje con Lomas (2003) y Cassany (2001), por mencionar algunos. Aunado a lo anterior, por mi cuenta retomo otro de los autores que me



ayudó hace tiempo cuando estudié el diplomado en enseñanza de las artes en el CENART, Javier Abada Molina (2016) cuyas poderosas ideas me permitieron trabajar hace mucho tiempo en colectivo un proyecto en una escuela- albergue de niños migrantes.

Otras de las acciones a valorar en este trimestre fue recuperar antecedentes de intervenciones que se han hecho por parte de otros investigadores. Tenía miedo, lo admito, porque pensé que no encontraría nada, ¿Quién o quiénes habrían hecho algo como lo que yo quería atender? Pero la vida, en su complejidad, me mostró que todos estamos conectados, y una de esas formas de conexión son los textos, y esto lo digo ya que, encontré cinco investigaciones que si retoman el arte para atender el lenguaje. Creo que lo más increíble aquí es, cómo sin conocer a esos investigadores, coincidimos de alguna u otra forma, coincidimos en ideas, en creencias, en posibilidades.

Revitalizado me encuentro después de la presión, como cuando sales a la superficie del mar, y ahora sí, con todos estos referentes teóricos, estoy dispuesto a aportar un grano al gigantesco reloj de arena.

Un atisbo de dolor se asoma en mi vida, tristemente, antes de empezar el cuarto trimestre he tomado la decisión de cambiarme de centro de trabajo, siendo ahora parte del colectivo de la escuela primaria “Gabino Barreda”, lo cual me provoco un sentimiento de impotencia y melancolía. A pesar de esa abrupta decisión, la maestra Olimpia, después de una llamada telefónica que tuve con ella, me permitió seguir en este camino, evitando así tirar la toalla por tercera vez. Solo puedo agradecer rotundamente en estas líneas la comprensión que tuvo hacia mí, esperando la vida le recompense todo ello.

Siguiendo con la narración de mi viaje por la MEB, en este trimestre tengo otro reto además del diseño de intervención para atender mi objeto de estudio: volver a aplicar el diagnóstico específico. Por alguna extraña razón, no me sentía presionado ni agobiado, era una de esas veces que la vida no pesaba tanto. Yo creo que también esto se debió al apoyo y sugerencias de mi tutora, la maestra Anabel, para

optimizar el tiempo en la aplicación del diagnóstico inicial en el nuevo centro de trabajo, a quien, del mismo modo, agradezco en demasía.

Si algo he aprendido en este viaje es que, antes de juzgar, hay que comprender, como lo hicieron conmigo, como yo lo hago con mis estudiantes, y para ello, para entender como intervenir, debo reconocer qué, cómo y para qué la intervención.

Esto me llevó a definir el propósito, las competencias y los indicadores para la realización de la intervención que me propuse a llevar a cabo, articulando, como ya lo mencioné en líneas anteriores, con el marco de Pedagogía por Proyectos (PpP). Me doy cuenta de la poderosa que es esta estrategia de formación en palabras de las autoras Jolibert y Sraïki.

Todo el diseño se condensó en una intervención híbrida, escalonada y en ocasiones, todavía en la distancia, pero que, independientemente a los estragos de la pandemia, lo posible se volvió una realidad, pues los niños crearon textos que partieron de una necesidad.

Esto quedo registrado, primeramente, en este documento, y en las evidencias e instrumentos de evaluación, que posteriormente se detallarán en apartados siguientes, pero todo lo anterior fue posible gracias a las CFPA que a continuación narraré mi experiencia en el apartado subsiguiente.

Por último, y no por ser menos importante, al finalizar cada uno de los cuatro trimestres se llevaba a cabo un encuentro de manera virtual, en donde exponía, al igual que mis tres compañeras, los avances en torno a mi trabajo de investigación aquí plasmado.

Debo reconocer la innovación que encontré: un lugar en el que el juicio, el lenguaje y la docencia se articulan en una matriz de conocimiento que repercute en la formación continua. Los tres tonos de participación no hacen más que demostrarme que, los textos, no solo son un requisito ni tampoco una obligación, sino una oportunidad de seguir viviendo y dejar huella en la historia.

## Episodio dos Pintando un nuevo camino

El trueque y las ventas recorren la historia de este lugar, cuyo aroma es de gente trabajadora, donde lo robado sale más barato, y por lo vendido no hay reclamaciones, ese aroma llega hasta la escuela primaria “Gabino Barreda”, que es de jornada regular, pues es el horario propicio para que la gente recoja a sus hijos y como aquel león feroz que enseña a sus crías a cazar, los papás enseñan a los niños el arte milenario de la compra-venta.

Una escuela a la que acuden *pequeños comerciantes*, que, después de salir de la escuela, situada en Alhóndiga y Soledad, sin número, colonia Centro, Alcaldía Cuauhtémoc, se dedican a auxiliar a los adultos en el negocio familiar. Me sorprende el bullicio de personas que vocifera al viento la frase *llévele, llévele* demostrando así la presencia del comercio formal e informal que impera en la zona. Aquí o todos son *güeritas*, o todos son *carnales*, el vendedor tiene sus propios eufemismos para vender y vaya que le funcionan.

Los 9 grupos que conforman la escuela tienen niños muy hábiles para las matemáticas y lo vinculan con lenguaje, además, los papás de *la Gabino*, como le dice la comunidad, me lo han comentado en diferentes ocasiones; aparte de ser muy buenos para las *cuentas*, los anuncios que ellos crean, tales como *2x1 que ofertón o bueno, bonito y barato* logran persuadir a la *clientela* ¿Quién manejará mejor el negocio, los niños o los adultos? No estaría mal hacer una apuesta.

En la *Gabino* somos 12 maestros que día a día escuchamos al asfalto cantar sus notas más graves en vialidades importantes como Anillo de circunvalación, Moneda, Corregidora y Belisario Domínguez, junto con los medios de transporte público como la línea de Metrobús y del metro (Pino Suárez y Zócalo), sin mencionar a los “diablos<sup>11</sup>”, de los que hay que *andar a las vivas* pues si te atropellan hay *quedas* y

---

<sup>11</sup> Es un carro de carga manual en forma de "L" con dos ruedas en su base para desplazamiento y asas para dirigirlo en la parte superior

que recorren la mayoría de los mercados como el de la Merced o Mixcalco, esos ancianos de pelos canosos que llevan viviendo siglos ahí, ¿Algún día se jubilarán?

En los alrededores de la *Gabino* existen problemáticas sociales como la prostitución, el narcomenudeo y la delincuencia; siento escalofríos, pues hay una ambivalencia clara en el contexto, o mejor dicho, las dos caras de una misma moneda. Pero pronto esa sensación desaparece cuando los cálidos rayos del sol, como si de una madre amorosa se tratara, alumbran sitios culturales como el centro histórico de la Ciudad de México, del Palacio nacional, la explanada del Zócalo capitalino y el Templo Mayor, y barrios populares como el de la Merced, en donde los días 23 y 24 de septiembre los papás-comerciantes nos avisan de la celebración a la virgen que lleva el nombre del lugar, pues según dicen las ventas se multiplican, y *San Gabino* se queda como desierto esos días.

*La Gabino*, como has notado querido lector, está en una zona excesivamente comercial y con historia, donde se producen textos: los carteles, noticias, anuncios, la venta se anuncia hasta por debajo de las piedras; se escribe como parte del trabajo. Es algo que me inquieta, pero a la vez hace que me pregunte ¿Solo para eso se debe escribir? Quizás los museos, como el Museo Nacional de las culturas<sup>12</sup> sean un lugar de expresión importante del arte y el lenguaje, y pudiera ser un motivante para la producción textual con otras miradas, pero eso tal vez suceda un día en que el texto sea tan importante como el dinero.

- **Preparando el lienzo pedagógico**

Han pasado días complejos, de repente, el mundo se puso de cabeza, la pandemia por covid-19 había acongojado la existencia humana,<sup>13</sup> y entre todos esos problemas, estaban los concernientes al universo docente. Era 16 de agosto y así

---

<sup>12</sup> Es un museo que ofrece un vínculo entre el visitante y las distintas culturas que se desarrollaron en los cinco continentes del planeta, a más de la visita de sus salas, por medio de talleres, conferencias y mesas redondas, que se imparten en la Sala Polivalente. A la par, de la Sala Intermedia, un espacio que cuenta con ludoteca, mediateca, proyección de películas y documentales, además de biblioteca infantil y juvenil. Disponible en la página oficial <https://inah.gob.mx/red-de-museos/315-museo-nacional-de-las-culturas>

<sup>13</sup> Son una familia de virus que causan enfermedades (desde el resfriado común hasta enfermedades respiratorias más graves) y circulan entre humanos y animales. Disponible en <https://coronavirus.gob.mx/covid-19/>

inició el ciclo escolar 2021-2022, uno donde decidí cambiarme de centro de trabajo, llegando a la escuela primaria “Gabino Barreda”, pasando del desagrado al nerviosismo, porque no tenía la más mínima idea de lo que iba a sucederme ahí.

Por fortuna, me encontré con un viejo conocido, el mundo de la docencia es tan pequeño, pero esa acción me hizo sentir cobijado. Eso me permitió armarme de valor y pedirle al director de la escuela, el profesor Miguel, que me asignara el grupo de cuarto grado, para lo cual le hice una llamada telefónica, ya que en esos tiempos todavía estábamos trabajando en sesiones en línea y la distancia las juntas previas al inicio del ciclo escolar. En un principio, sentí al maestro un tanto indiferente, y con razón ¿Cómo podía yo llegar a hacer una petición así? ¿Y si se molestaba conmigo por querer imponer?, ¿Qué pensaría de todo ello? ¿Y si pensaba que no quería el grupo que ya me había asignado?

Todos esos pensamientos se disolvieron cuando, a la semana siguiente el director repartió los grupos al colectivo docente y para mi sorpresa, me había asignado cuarto grado. Me sentí aliviado, porque al menos, después de la tormenta, había llegado la calma.

Días después, le presenté al maestro Miguel la propuesta de intervención bajo *Pedagogía por Proyectos*.<sup>14</sup> Sinceramente iba con miedo, porque no sabía cómo tomaría esta parte del trabajo, pero entonces, una inesperada charla surgió: viajamos desde su trayectoria académica y profesional, hasta los cursos, personas, lugares, en fin, todo eso me hizo dar cuenta de que el director es de esas personas que hacen la diferencia.

Después de tener la autorización para hacer la intervención, organicé una junta con los padres de familia el primer día de clases, es decir, el 30 de agosto. Como iniciamos en modalidad en línea y a la distancia,<sup>15</sup> la junta fue por *Google Meet*<sup>16</sup>. En

---

<sup>14</sup> Pedagogía por Proyectos se refiere a una estrategia de formación de personalidades propuestas por Jolibert y Sraïki ,2009.

<sup>15</sup> Proceso de aprendizaje entre profesores y alumnos en un entorno totalmente digital en dónde la tecnología y las técnicas de aprendizaje conforman el modelo educativo. A distancia es una forma de aprender y enseñar que lleva la dinámica de una clase tradicional y presencial, al mundo digital.

<sup>16</sup> Servicio de videotelefonía desarrollado por Google, disponible para dispositivos móviles y PC.

la videollamada había conectados quince padres de familia de los diecinueve que estaban en la lista, aproveché el momento para presentarme ante ellos por ser nuevo en el plantel.

Me costó trabajo hacer hablar a los papás, por lo que creí una vez más en esa voz interior que me decía “ahora es cuando”, y les presenté algunos trabajos que hice en el *CENART* cuando cursé el diplomado en artes, esto con la finalidad, lo reconozco, de acercarlos a ellos y a los estudiantes a las artes, pues tenía miedo, aún no entendía del todo el trabajo de *Pedagogía por Proyectos*, era algo nuevo para mí, me sentía más seguro con esas actividades, cual renacuajo en el estanque, aún no me atrevía a adentrarme al inmenso mar azul, y por eso les platicué de aquel trabajo de investigación que hicimos con niños migrantes que, a modo de síntesis, consistió en crear un alebrije con material reciclable a partir de la descripción de dos o más animales que les gustaran.

Cuando terminó la presentación, me sentí desconcertado porque nadie se atrevía a hablar, hasta que una mamá dijo “se ve interesante maestro, a mi hija le gusta pintar”, después otro papá comentó “¿Eso tendrá calificación maestro?, ¿O solo es para que se distraigan?” Nuevamente y como dice Javier Abad Molina<sup>17</sup>, el arte era visto como una materia extracurricular, y no debería ser subestimada.

Lo único que les dije a todos es que estas actividades les ayudarían a escribir mejor y a comunicarse. Todos asintieron y no hubo dudas o alguien que comentara otra cosa. Sinceramente esta junta la sentí un tanto insípida, quizás me faltó hacer algo más, quizás el maestro que los tuvo en tercer año tenía razón y los papás no son muy participativos, pero de algo estoy seguro: el lenguaje nos podía salvar.

---

<sup>17</sup> Javier Abad Molina Javier Abad es artista visual, Doctor en Bellas Artes y profesor de Educación Artística en el centro universitario La Salle, adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid. Es coautor del libro "El juego simbólico" (Noveduc-Graó, 2016) junto a Ángeles Ruiz de Velasco, entre otras obras. Como ponente han participado en Congresos, Jornadas y encuentros de Educación Infantil y Educación Artística en España, Europa y diferentes países de Hispanoamérica como Argentina, Uruguay, Chile, Colombia, Ecuador, Perú o República Dominicana.

- **Pinceladas de tiza o mi pizarrón de cumpleaños.**

Luego de unos días de trabajar con los estudiantes por *Google Meet* para aplicarles un diagnóstico inicial, con la finalidad de saber qué conocimientos traían del ciclo escolar pasado, los niños al fin habían llegado de manera presencial, esto autorizado desde el 15 de septiembre por decisión del colectivo docente. Al principio solo recibí dos, luego tres, luego cuatro, hasta que por fin se consolidó el grupo: 11 niños presencial y 8 a distancia.

A mí me hubiera gustado tenerlos a todos en el salón de clases, porque quería que toda estuvieran integrada en el salón, que se mirarán de frente. No podía hacer mucho, pero si lograr poco, aunque ¿Cómo aplicar las *Condiciones facilitadoras para el Aprendizaje* ante estas situaciones? <sup>18</sup> ¿Qué harían Jolibert y Sraïki, promotoras de *Pedagogía Por Proyectos*, para solventar todo esto? Si las tuviera ahí en el salón... pero bueno, la utopía nos hace avanzar como dice Galeano<sup>19</sup>, y como quiero que mis estudiantes imaginen y creen, no puedo quedarme atrás.

Organicé una sesión de presentación con los niños que estaban presencialmente, anotamos nuestros nombres en una hoja de papel y nos presentamos, cada uno de ellos dijo lo que les gustaba, lo que no les gustaba, lo que más extrañaban de la escuela y lo que menos extrañaban. Como es natural, casi todos o extrañaban a sus amigos o las clases de educación física (típico).

Esa fue la pauta para preguntarles, ¿Cómo se les ocurre festejar que ya pueden ver nuevamente a sus amigos con los datos que tienen? Entonces las manifestaciones no se hicieron esperar:

---

<sup>18</sup> Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje CFpA, en palabras de Jolibert y Sraïky (2009), son aquellas que facilitan la vida cooperativa y democrática en el grupo, relacionadas íntimamente a la toma de decisiones de manera libre y autónoma (Véase Jolibert J. y Sraïki C. (2009). "Niños que construyen su poder de leer y escribir". Edit. Manantial, Argentina).

<sup>19</sup> Eduardo Germán María Hughes Galeano (Montevideo, 3 de septiembre de 1940-Ib., 13 de abril de 2015) fue un periodista y escritor uruguayo, considerado uno de los escritores más influyentes de la izquierda latinoamericana.

Yatziri: —*Maestro, recuerdo cuando iba en segundo año, ¡me festejaron mi cumpleaños!*

Maestro: —*¿Woow!, y eso cómo fue Yatziri?*

Yatziri: —*Mi papá platicó con la maestra Norma y le pidió que si le daba permiso para festejar mi cumpleaños.*

En ese momento, varios niños empezaron a recordar destellos fugaces de felicidad, como aquella estrella que se atisba en el cielo iluminando el camino.

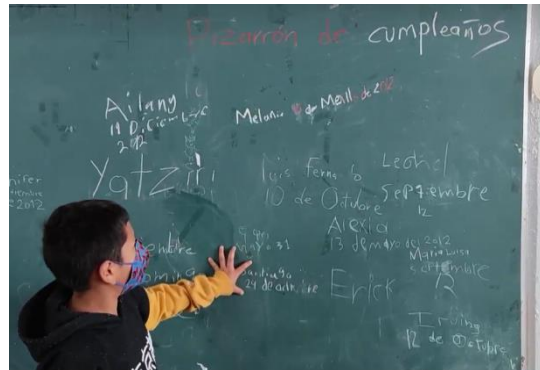
Gael: —*¡Ya me acordé, hasta te trajeron pastelitos!*

Leonel: —*Y también estuvimos jugando con tus regalos, las pelotas de “Five Nights and Fredy”*

Jenifer: —*Yo digo que podemos hacer eso, festejar nuestros cumpleaños y hacer fiesta:*

Varios niños: —*¡Sííííí!*

Después de esa enriquecedora charla, decidimos implementar el *cuadro de cumpleaños*<sup>20</sup>, al que después nombraron *Pizarrón de cumpleaños*, nuestra primera creación textual, ocupando un pizarrón del salón, así como colocar los nombres en ella, a manera de tapizarlos con gis ya que les llamó la atención el pizarrón verde que estaba detrás de sí.



En ese momento, Yatziri me hizo el día pues fue la primera en ir a escribir su nombre y la fecha de cumpleaños, enseguida, los demás pequeños pasaron, uno a uno, para escribir pinceladas en el lienzo verde, que ahora no era un pizarrón, sino una bella obra artística, después de todo ¿Qué sería de nosotros si no poseyéramos un nombre?

Gael: —*Mi papá trabaja vendiendo juguetitos para rascar, yo puedo traer un paquetito de juguetes en los que tienes que rascar un recuadro y según lo que te salga será el juguetito que te toque.*

---

<sup>20</sup> Una de las Condiciones Facilitadoras para el aprendizaje que tiene por finalidad integrar la vida democrática y cooperativa a través de la escritura y celebración de las fechas de cumpleaños de los estudiantes y maestros.



Maestro: —*¿Qué opinan los demás?*

Yatziri: —*Mi papá puede traer los pastelitos, ¡uno de sus amigos es repostero y a él se los podemos pedir!, así como le hicimos en segundo año*

Maestro: —*Perfecto Yatziri, yo puedo hablar con él en la hora de la salida para saber si nos puede ayudar, ¿les parece niños?*

Varios niños: —*¡Síííí!*

Esas propuestas las aceptamos en el salón, los niños se sentían felices, pues caí en la cuenta de que gracias a que nuevamente estábamos en presencial, bueno, algunos de ellos, volvían a cimentar esos vínculos de amistad únicos e inigualables, sin dejar de lado a los 8 pequeñitos que aún estaban a distancia, gracias al Padlet<sup>21</sup>, logramos recuperar sus valiosas aportaciones, así como las posteriores. En la hora de la salida le planteé al papá de Yatziri y a la de Gael que si nos ayudaban con las propuestas de los niños.

Ambos respondieron con mucha disposición y eso me dio mucha alegría, porque comprobé una vez más que los niños son el reflejo de sus padres.

### **¿Se acuerdan cómo se pasaba asistencia?**

Las hojas cayendo del árbol situado en el patio de la escuela anunciaban el paso del tiempo, o, mejor dicho, otra semana más, en donde Jenifer, una pequeña que es de nuevo ingreso y que viene del mismito estado de Veracruz, comentaba lo siguiente:

—*Maestro, en mi otra escuela las bancas eran diferentes, eran como mesas, y nos acomodábamos cuatro niños, pero en esta escuela son diferentes y no puedo verlos a todos*

Sorprendido, pero a la vez, emocionado, contesté

—*¡Ayudémosle a Jenni niños!, ¿Cómo se les ocurre acomodar las bancas para que todos podamos vernos frente a frente?*

Entonces, nuevamente una pincelada de imaginación resaltó en los labios de Santiago.

---

<sup>21</sup> Herramienta tecnológica digital que sirve para armar murales colaborativos entre distintas personas.

—Podemos acomodarlas como cuando íbamos en el kínder, con la miss Julieta



Esa plática tan sustancial permitió que implementáramos otra de las *Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje*, es decir, la del *Uso del mobiliario*<sup>22</sup> para acomodarlos en forma de

herradura, y entonces ese día, habíamos hecho una de ellas sin consultarlo en la teoría, sin abundar en lo aburrido, más bien, todo fue creación de los niños. Si los grandes teóricos supieran esto, quizás se atreverían a hacer intervención.

Llego un momento en que les tenía que pasar la lista de asistencia, como era rutina, como era costumbre, o como era debido, pero desafortunadamente no tenía la lista de asistencia oficial del grupo, por lo que les pregunté a los niños cómo podía pasarles lista si no la tenía conmigo, y mucho menos aún me sabía sus apellidos, a lo que Jenifer, Yatziri y Luis, como si de una tabla rítmica se tratara, vociferaron al unísono que podíamos leer el *Pizarrón de cumpleaños*. Solo que, en ese momento, para que se entendiera mejor Santiago exclamó:

—¡Maestro, mejor ahí que escribir nuestros nombres en una hoja de nuestro color favorito y pegarla en el pizarrón!

---

<sup>22</sup> El uso del mobiliario es una de las *Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje* enmarcadas en el trabajo de Pedagogía por Proyectos, propuestas por Jolibert y Sraïki, que se refieren justamente a las diversas formas de acomodar las bancas y mesas del aula, cuya finalidad es romper con el esquema tradicionalista de las filas.



Fue así como cada uno tomó una hoja de color del estante y colocó su nombre y fecha de cumpleaños, fueron a pegarla en nuestro *Pizarrón de cumpleaños*, que también se volvió nuestro *pase de lista*<sup>23</sup> en donde sus nombres no solo representaban identidad, sino también fiesta, y la oportunidad de vincular con otros, pues la vida se trata de eso, de lograr vínculos auténticos y verdaderos, si todo el mundo lo supiera, éste sería uno mejor.

- **¿Y si hacemos un rincón?**

Las hojas del árbol seguían cayendo, una semana pasaba, al fin había encontrado la manera de contar el tiempo sin el abrumador *tic toc*; lo cual me hizo reflexionar en que a pesar de que no somos inmunes al *covich* (como Irving le llama, de manera coloquial al Covid-19), si lo somos a la ignorancia.

A los niños les ha llamado la atención varias cosas que ya tenía un buen rato que no veían en la escuela. Una de ellas fue Alexa, quien comentó:

—*Oiga maestro, ¿Y vamos a usar libros ahorita que ya regresamos a clases? Es que yo me acuerdo que usábamos libros para estudiar.*

Una línea de hiel recorrió mi cuerpo, me estremecí al ver que Alexa veía a los libros solo para estudiar. Definitivamente no podía pasar eso por alto.

Maestro: —*También los libros pueden leerse por mero gusto, ¿alguno de ustedes tiene algún libro preferido?*

Yatziri: —*A mí me gusta el de la Cenicienta*

Jonathan: —*A mí me gusta el Hansel y Gretel*

Gissel: —*Yo leo los que tienen sopa de letras, y me gusta el diccionario*

<sup>23</sup> Condición Facilitadora para el aprendizaje que tiene como propósito atender la vida cooperativa a través de los nombres que conforman el grupo en atención a todos.

Maestro: —*¿Oigan, se les ocurre algún lugar para poder conseguir libros aquí en la escuela?*

Alexa: —*Maestro, yo he visto que hay un salón de biblioteca, ¿podemos tomar unos de ahí?*

Maestro: —*¿Habría que pedir permiso les gusta la propuesta?*

Varios niños: —*¡Síííí!*

En su mirada notaba brotes de autonomía, las *Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje* estaban dando frutos, me sentía como aquel niño al que le dan un juguete por primera vez, lo que me motivó a llevarlos a la biblioteca escolar de la institución educativa a que ellos fueran los que escogieran los libros que conformarían un espacio único e inolvidable, es decir, un pequeño rincón, o nuestra biblioteca de aula.

Comenzaron a escoger a partir de dos indicadores sustanciales, la portada con sus imágenes y las temáticas favoritas. Muchos de los niños empezaron a comentar entre ellos las elecciones que habían hecho. Entre los comentarios destacables, Santiago exclamó:

—*¡Maestro, jamás había visto tantos libros!, ¿podemos escoger los que queramos?* —Incrédulo, pero sorprendido a la vez

—*¡Por supuesto que sí!* - Asentí emocionado

Naturalmente los niños, sin límite para escoger, empezaron por hacerlo de manera libre y autónoma.

Aylani: —*¿Maestro de que se trata este libro?*

Maestro: —*Es un diccionario especializado donde puedes encontrar palabras desconocidas, es un libro muy difícil por la complejidad de las palabras!*

Por poco cometía el error de decirle que no se lo llevaría porque era un libro que solo podían entender los adultos y que mejor escogiera los infantiles, pero, ¿Desde cuándo un libro tiene edad? ¿No sería posible que mejor escogiera un libro con la libertad y voluntad propias?, reflexioné en ello mientras ella hojeaba el diccionario sosteniendo en sus manos ese libro dispuesto a llevárselo, al fin y al cabo, la lectura debe partir de tus gustos e intereses.

Entonces se lo llevó, y muchos más también se empezaron a llevar de temáticas diversas como terror y sobretodo los cuentos. Algunas de las elecciones que hicieron también contienen leyendas y poemas cabe resaltar, lo que me resultó fascinante porque tiene una íntima relación con lo que me interesa trabajar con ellos.

Cuando llegamos al salón les pregunté que sugerían para acomodar los libros, las propuestas no se hicieron esperar y en un momento Yamileth comentó que los acomodáramos por tamaños. Otras más (Jenifer y Karla) sugirieron que por orden alfabético y como a todos los pequeños les pareció lo más sensato empezaron a acomodar, así como que hiciéramos un reglamento para su mejor uso.



Se sentaron en el suelo y empezaron a ordenar los libros por orden alfabético, por lo que yo también me quedé fascinado por el trabajo en equipo que estaban llevando a cabo incluso les ayudé a escribir el reglamento. Sin embargo, aquí fue donde estaba en un dilema, por una parte, me sentí muy feliz por ver a mis niños trabajar como niños, siendo “cooperativos y en vida democrática” en el acomodo de los libros, pero por otro lado me sentí angustiando, ya que por lo de la situación actual de pandemia se sentaron en el suelo pero no respetaron la sana distancia y tampoco la cuestiones de higiene, por un momento pensé en suspender la actividad y sentarlos en sus bancas pero poco a poco mi preocupación desapareció por qué valore más su esfuerzo y respeté su trabajo. Reconozco que erre en ello, pero considero que hubiese sido peor suspender tan fascinante actividad.

### **¡Queremos jugar! Ta güeno pues, otro rincón**

Una vez Yatziri, una de mis estudiantes, me dijo que si veías un colibrí en un árbol y pedías un deseo, éste se volvería realidad. Hubiera deseado que las hojas de los

árboles terminaran de caer para que culminara la pandemia, pero tristemente, eso no sucedió.



Así, otra semana pasaba, en donde los niños han tenido curiosidad por los materiales que he traído; les lleve ciertos elementos del arte, como títeres, algunas tapas, tela, máscaras y un teatrino que tengo desde hace algunos años. Lo primero que hicieron los niños fue explorar el material, algunos, como Brandon, solo se limitaron a observar, y esto es porque quizás

los materiales no eran tan comunes. Cuando les pregunté a los estudiantes que se les ocurría hacer con ellos, hubo un silencio grande, como si “no tuvieran ideas”, un error garrafal, y un prejuicio del que ahora soy consciente, en mi necedad por forzar que con esos materiales crearan un espacio artístico, hasta que la revelación llegó a mí:

Yamileth: —*Podemos ocupar todo eso para entretenernos y jugar!*

Karla: —*¡Si, que buena idea!*

Otros niños: —*¡Estamos de acuerdo!*

Y así decidieron que ese espacio fuera de entretenimiento y para jugar. Poco a poco los demás pequeños coincidieron en eso y las propuestas de vinieron como gotas de lluvia. Yatziri y Karla, que ya había hecho la manualidad de un animal con piedra y pintura gracias a un libro de la biblioteca de aula, sugirieron que ahí colocáramos sus “mascotas”, argumentando que podían jugar con ellas como si fuesen su animal preferido. Cabe resaltar que este libro empezó a ser la fascinación del grupo y muchos más pequeños empezaron a traer su manualidad, otros hicieron figuras con huevo y pintura, y uno más hizo una especie de persona con ramas.

La decisión ya había sido tomada entonces, y el rincón del entretenimiento había surgido, dónde yo me sentí feliz por la creatividad que estaban mostrando, con las palabras e intercambio de ideas, pero sobretodo, por el uso que le estaban dando al lenguaje. Jugaron a qué el teatrino era una “televisión” y que los animales con roca eran las mascotas de los adultos, o de los títeres, mejor dicho.

Un corolario de ideas se generaba ahí, y es precisamente dónde caí en la cuenta de algo: que los niños ya estaban haciendo uso de su imaginación y creatividad en ese espacio para escribir textos, tanto así que hasta sugirieron hacer otro reglamento para ese lugar, mi propósito estaba tomando forma, que los niños escribieran textos por medio de las expresiones artísticas. Quizás no emplearon las expresiones artísticas como tal, se puede decir que la expresión corporal al jugar, y las artes plásticas en la creación de su manualidad, pero eso ya les estaba ayudando a imaginar y crear, y con ello tuvieron mayores elementos para crear un textos, si bien es cierto que no era literarios, pero eran textos al final de cuentas, un poderosos reglamento, así como los otros textos creados: un cuadro de cumpleaños, un pase de lista, un rincón de biblioteca, fichas bibliográficas, propuestas escritas, en fin, había indicios de vinculación entre lengua y arte.

Días después, algunos niños nos sorprendieron con los que hicieron:

*Alexia: —Mire maestro lo que traje para nuestro rincón del entretenimiento, una lotería.*

*Jonathan: —Yo traje un rompecabezas de “Paw Patrol”, es que es mi caricatura favorita.*

Justamente después de acabar nuestras actividades escolares fuimos a usar el rincón. Pero ese día sucedió algo que me hizo sentir desconcertado: el director había llegado al salón y escuchó que estábamos dialogando sobre el reglamento del rincón, cuando inesperadamente dijo:

*—Yo les voy a sugerir otra regla, que mantengan su sana distancia.*

Esas palabras retumbaron como las olas en las rocas de la costa, por lo que los niños inmediatamente fueron a sentarse en sus bancas, pero ahí no había parado



la agitación, pues como Yatziri estaba sentada con las piernas cruzadas en la banca, nuevamente vociferó:

*—Y no suban los pies a las bancas porque es mobiliario nuevo, tienen que cuidarlo siéntense bien.*

¿A qué grado las palabras de alguien motivan o coartan el hacer? Pues precisamente sucedió lo segundo, mis pequeños se habían desmotivado y para que eso no volviera a suceder sanitizamos el espacio y ahora tratamos de mantener la sana distancia cada vez que ocupamos los rincones del salón, hay pandemia, lo volviste a hacer...Covicho uno, 4º B uno, al menos íbamos empatados.

- **Una mancha en el lienzo**

Hablando del director, el día 11 de octubre nos avisó que el servicio de luz y agua no estaban en funcionamiento, y eso no detuvo las clases, muy por el contrario, lo tomó como un reto, mandando un escrito al supervisor para que se le diera autorización de poner una planta de energía eléctrica, cuya finalidad sería reestablecer el servicio de agua y luz respectivamente. No obstante, el supervisor anuló el texto del director, pues explicaba que la planta de energía eléctrica no era viable por ser un material de gasolina, y el consideró que pondría en riesgo la integridad de los pequeños. En el ambiente había tensión, entre el hacer y el poder hay una brecha enorme, y de ello me di cuenta al observar las miradas que se cruzaban el director y el supervisor: era evidente que no se llevaban bien, lo cual me recordó a aquellos enfrentamientos que se daban en el viejo oeste, desenfundar el arma para aplastar las ideas del otro.

¿Siempre debe haber diferencias que no permitan hacer lo mejor para nuestros estudiantes?, ¿Hasta cuándo el enemigo de un maestro sería otro maestro? Reflexioné en que la comunicación a veces es entorpecida por los adultos, quizás si mis niños hubieran mandado el escrito, otra sería la historia. Después nos preguntaron nuestras opiniones como colectivo docente acerca de la situación y entre varias de las propuestas surgidas se acordó que el horario de clases de aquí hasta nuevo aviso sería de 8 a 10:30 hrs.



Me sentí decepcionado, preocupado, impotente, pues ya había tenido planeado preguntarles a los niños al día siguiente lo que les gustaría que hiciéramos todos juntos como un gran equipo, hasta había la posibilidad de que todos estuvieran de manera presencial, pues cabe resaltar que esta semana se han estado haciendo recreos activos y todos los niños vienen a esa actividad, o venían, pues con el cambio de horario se suspendió; tristemente, mi oportunidad se había esfumado como el humo y el viento. Hoy, más que nunca, deseaba que las hojas no cayeran más...

### **Episodio tres** **La gran pregunta**

Las hojas marchitas que caían del árbol del patio anunciaban el incesantemente, paso del tiempo, como si el suelo fértil las reclamara, justamente este día se inició con la formulación de una de las mayores y quizás necesarias preguntas después de toda la situación pandémica.

Afortunadamente a los tres pequeños que no tenía de manera presencial (Luis, María Luisa y Cristal) les había mandado desde día anteriores por medio del *Padlet*<sup>24</sup> la gran pregunta, ¿Que quieren que hagamos juntos durante este ciclo escolar? Primero que nada, ellos tres me respondieron que una videollamada con todos los niños, que ya querían regresar a clases presenciales porque en su casa aburrían y otra más dijo que jugar. Esas ideas las recuperé del Padlet y al día siguiente se las mostré a los niños que estaban de manera presencial ¿Habrá sido esa la mejor forma de hacerlo?

Quiero aclarar estimado lector (a) que mi idea inicial era hacerles la pregunta a los niños de manera presencial junto con los que están a distancia a través de una videollamada en directo, pero no se pudo, pues no había luz, y eso provocó que con mis datos del celular la conexión se fuera a cada rato, por lo que fue imposible y eso me hizo sentir triste, lo único que pudimos hacer fue recuperar las ideas de los niños con ayuda de la tecnología. Poco a poco, mi tristeza pronto se volvió felicidad pues al preguntarles a los niños que estaban de manera presencial ¿Qué quieren que

---

<sup>24</sup> Plataforma digital que permite crear murales colaborativos

hagamos juntos durante este ciclo escolar?, los niños inmediatamente respondieron y como si se tratase de una flor a la que crecen raíces, las ideas fueron surgiendo.

Comprobé lo fabuloso de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, pues los niños expresaban con mayor facilidad. Los note muy felices, y, poco a poco, dieron ideas. Una de ellas, Jenifer, propuso que hiciéramos una obra de teatro y eso se le ocurrió gracias a la respuesta de Yatziri, pues ella junto con Alexia propusieron que hiciéramos un convivio de día de muertos. El argumento de Jenifer cobró más peso pues dijo que ese día, como todos probablemente nos disfrazaríamos, sería más fácil hacer una obra de teatro de terror, hasta se propuso por escribir el cuento.

Otros niños para sorpresa, como Brandon y Gael dieron que querían hacer una fiesta de Halloween, es decir, una celebración extranjera y esto lo dijeron además porque eso representaría la oportunidad perfecta para disfrazarse de la serie que está en boca de todos: *los juegos del calamar*.<sup>25</sup>

En mí se sacudió un deseo de satisfacción, pero a la vez de decepción, me encontraba como aquel niño al que le dan un regalo que no le gusta, porque la influencia que aún existe del Halloween está muy marcada nuestro país, quizás ya no del todo, pero cierta parte, y esto provocó uno de los grandes dilemas: ¿Favorecer las costumbres y tradiciones de nuestro país o dar la oportunidad para conocer otra cultura?

Otros de los pequeños decían que era mejor celebrar el día de muertos, como en la película de *Coco* (una de sus favoritas) y que el convivio nos ayudaría a reunirnos,<sup>26</sup> esto fue apoyado también por Abraham, pues él era de nuevo ingreso y quería que en el convivio estuviéramos todos juntos a pesar del obstáculo de la pandemia.

Una de las niñas, Yamileth, propuso que mejor quería que hiciéramos limpieza en la escuela para tener el día entero de clases, algo que me llamo mucho la atención

---

<sup>25</sup> Es una serie de la plataforma Netflix, que trata sobre Un grupo de personas con problemas económicos aceptan participar en una serie de juegos con temática infantil pero adaptados de una forma retorcida y macabra al mundo de los adultos.

<sup>26</sup> Es una película que expone en todos sus matices una convicción fundamental: la comprensión de que la vida humana se construye a partir de los vínculos que honramos.

y la de los niños, sobre todo porque entre ellos comentaron que les dirían a sus mamás que vinieran ayudar a limpiar, y aquí fue donde la vida democrática y cooperativa se estaba dando, con ya grandiosa pregunta, definitivamente, los adultos aún teníamos mucho que aprender de los niños...

- **¡El mejor antídoto, una fiesta de terror!**

Las hojas seguían cayendo, y cada crujido daba cuenta de la importancia de la convivencia, de estar con otros, por el simple hecho ver directamente, de sentir de manera presencial a las personas, a los vínculos, ya sean compañeros, amigos o familiares, es un *amargo placer* porque desafortunadamente seguimos en pandemia, y las clases siguen siendo de manera escalonada.

Éramos como ese árbol del que las hojas verdes querían seguir unidas, y la savia las ideas que nos mantenían existiendo; estaban dispuestos a llevar a cabo una asamblea para definir el tema de nuestro proyecto entre las propuestas hechas la semana pasada. Estaba ansioso, porque era algo que quería vivir con carne y piel, quería saber cómo ellos usaban la palabra para persuadir.

Cuando llegamos al salón nos acomodamos, como siempre, con el mobiliario a manera de *herradura* para que todos pudiésemos vernos, y saber qué es lo que decía el otro, escuchar y ser escuchados. Una de las niñas, Alexa, sugirió que empezamos a debatir eligiendo por número de lista al expositor., una valiosa idea a pesar de que no sabían cómo llevar a cabo como tal la asamblea. Entonces una de las niñas, Yamileth, sugirió que las palabras clave se fueran anotando en el pizarrón, esto con la finalidad de que no se nos olvidaran las ideas de los participantes.

Era increíble, tal cual dice Vigotsky<sup>27</sup> como el lenguaje puede determinar el desarrollo del pensamiento y con justa razón, los niños hacían eso, en comunidad, como grupo, como individuos de un entorno comercial donde la palabra cobra sentido, a veces pienso que en ellos el lenguaje ya es funcional en el aspecto laboral, pues algunos de ellos ayudan a sus papás en el trabajo.

---

<sup>27</sup> Lev *Vigotsky* (Rusia, 1896-1934) sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social en su obra "Pensamiento y lenguaje"

Siguiendo con la asamblea, hicimos caso a lo que comentó Alexa y uno a uno fue diciendo sus ideas. Una de las niñas, Yatziri, sacó una *cajita feliz*<sup>28</sup> con diseño de la famosa serie actualmente de *El juego del calamar* y me la entregó, contenía una hojita con un mensaje que decía “Maestro: lo amamos”, y me sentí tan feliz, pues esos detalles son los más valiosos que alguien, y sobre todo en la docencia, te pueden dar. Cuando le preguntamos por qué hizo este detalle nos



dijo que había sido porque si hacíamos una fiesta de Halloween habría sorpresas como la que me dio a mí. Había sido una gran estrategia de su parte intentar convencer a todos porque de su mochila sacó unos dulces y los repartió a los niños. En las caras de mis pequeñitos veía que se estaban convenciendo, sin embargo, aún faltaban más.

Jonathan, Santiago y Jenifer argumentaron que era mejor una fiesta de día de muertos porque era una celebración adecuada para poder recordar a nuestros familiares que estaban en el *cielo*, pues en un momento Jenifer llevó al salón una foto de su abuelita paterna a la que extrañaba mucho y quería ponerle una ofrenda.

A los niños no les quedaba muy claro que era una ofrenda, hasta que Jenifer y Jonathan dieron una *catedra* de lo que implicaba el día. Era increíble lo que estaban

---

<sup>28</sup> Es la marca del menú infantil de la cadena de hamburgueserías McDonald's. Desde su introducción en 1977 se ha caracterizado por servir porciones de menor tamaño adaptadas para los niños, por su presentación dentro de una caja roja, y por incluir un juguete promocional de regalo en la mayoría de países.

haciendo, estaban defendiendo sus ideas mediante la voz; los noté muy seguros de sí mismos, tanto así que Santiago se ofreció a llevar ese día algunos dulces para todos sus compañeros.

Había dos ideas fuertes predominando, aún faltaba argumentar las otras ideas que había dicho los demás niños, es decir, las jornadas de sanitización y la obra de teatro. Yamileth, que había propuesto eso, se vio un poco desanimada porque pensó que su idea iba a quedar en el olvido, estuvo a punto de no participar, pero fue gracias a sus compañeros que logró hacerlo, por lo que su propuesta había sido que el día que lleváramos a cabo nuestro proyecto entre todos limpiáramos el salón, lo que convenció a la gran mayoría, siendo así consciente de la situación actual de pandemia que nos aqueja.

Entonces, sucedió la gran revelación, y todo gracias a los mismos niños, pues con ayuda de Jenifer, Yatziri, Brandon y Gael, se había llegado a la idea de hacer una obra de teatro en la que hiciéramos las dos cosas a la vez, tanto el Halloween como el día de muertos, los niños exclamaron un gran grito que se oyó hasta el otro salón de mi colega de cuarto año, pues entre todos ahora sí ya habíamos definido nuestro proyecto: *La fiesta del terror*, dónde todos podían venir disfrazados ya sea alusivo al Halloween o al día de muertos, y al final haríamos la obra de teatro.

- **Haciendo cosas con las palabras<sup>29</sup>**

Al día siguiente le comenté a mi subdirectora si habría la posibilidad de que todos los niños por única ocasión pudieran venir el día 28 de octubre, ya que ese día se realizarían nuestro proyecto para socializarlo con la comunidad escolar, pues los niños querían que todos estuvieran ese día.

Cuando la maestra me contestó “no maestro, eso no se va a poder”, sentí como la hiel recorría mi cuerpo, y la sonrisa se apagó. Estaba desanimado, y tenía miedo, no quise insistirle a la subdirectora por el temor a las represalias como trabajador y

---

<sup>29</sup> Frase acuñada por Lomas (2002), en la cual hace hincapié en el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación.

además por lo del covid-19, me sentía entre la espada y la pared. A lo lejos escuché que Brandon decía: “¿Entonces ya no se va hacer lo que habíamos planeado?”

El desánimo me invadió cada vez más, ese día se sentía un ambiente de pesadumbre en el salón, mis niños se sentían tristes pues no íbamos a poder estar todos juntos. ¿Hasta cuándo la pandemia dejaría de frenar oportunidades?, ¿Cuántos sueños se había llevado?

Pero, como siempre sucede, las cosas llegan de la manera más inesperada, sin avisar, y a la hora de la salida tres de las niñas (Karla, Jenifer y Yatziri) me dijeron si podían comentarle al director, porque él estaba haciendo la guardia para la hora de la salida, que nos diera la oportunidad de usar el salón de computación para llevar a cabo nuestro proyecto, a lo que yo asentí, más desesperanzado que motivado, pero ese día, los niños me enseñarían una gran lección que jamás olvidaría.

El maestro a lo lejos me llamó, nos llamó a todo el grupo, y dejó a la subdirectora que hiciera la guardia mientras hablaba con nosotros. Entonces me dijo “Maestro sus niños dicen que les preste el salón de computación para el 28 de octubre, ¿usted que me tiene que decir?”

Poco a poco los niños quitaban el candado de mis labios, me sentía más seguro de mí, pues al ver a mis niños tener la iniciativa ellos me motivaron para explicar y sustentar la idea que habían generado. Le comenté que haríamos un proyecto ese día respecto a un convivio y obra de teatro, y ya que en la escuela seguía habiendo carencias de agua y luz, y que si podríamos usar ese espacio ya que actualmente no estaba en desuso por obvias razones.

Pensamos lo peor, nos miramos, algunos esperanzados como yo y otros un poco nerviosos, hasta que el silencio lo rompió el director que nos dijo: “Está bien, pueden hacerlo, pero me tienen que dejar todo ordenado y como estaba”. El jubilo estalló y los niños y yo fuimos felices, tanto que iban riendo y charlando entre ellos a la hora de la salida, haber salido a las 10:40 ese día valió muchísimo la pena.

- **Teatro de a de veras**

Al siguiente día decidimos crear nuestro contrato colectivo con la finalidad de que colocáramos responsables, tiempo, recursos, etc. Muchos de ellos se comprometieron a traer cosas, por ejemplo Yatziri con los materiales de limpieza, Santiago con los dulces, Yatziri traería el pan de muerto pues el amigo de su papá es repostero y por ello se ofreció, Alexa se comprometió a traer adornos con Brandon, Gael y Karla, Jenifer junto con Alison e Irving se comprometieron a adornar el salón y la puerta, y así, en un sucesivo torrente de ideas, los niños se organizaban, ellos hacían política.

Para terminar se realizó la creación del cuento mediante el *Módulo de Aprendizaje de Escritura*<sup>30</sup> de *Pedagogía por Proyectos*, algo totalmente nuevo para ellos, pero, entro todos, como aquellas hormigas que cargan todas juntas el alimento y la sal, lograríamos hacerlo.

Hubo dos propuestas muy interesantes., cabe resaltar que previamente hicimos una lista con los personajes de los que vendríamos disfrazados para saber cómo estructurar la historia: la primera era una historia en dónde los niños eran unos juguetes que molestaban a un niño por las noches, haciendo bailes y escándalo, en dónde al final la mamá los guardaba para siempre en un cofre. La otra historia era una versión tan *pura* del juego del calamar en dónde los niños que vendrían disfrazados de ello ayudarían a las catrinas a llevarse a los pequeños al panteón.

Yatziri: —*Maestro, ¿Cómo debemos iniciar el cuento?*

Maestro: —*¡Miren, les traje algo que les puede servir!* - y entonces saqué, escrita en una lámina, una de las propuestas de Pedagogía por proyectos, *la silueta del texto*

Maestro: —*¿Chicos, que observan ahí?*

Jonathan: —*Yo lo veo como un cuento sin nada*

Alexa: —*Es un cuento incompleto*

Brandon: —*Maestro, se le olvidó escribir el cuento*

---

<sup>30</sup> Es una estrategia de producción de textos cuya necesidad parte del proyecto de acción sustentado en Pedagogía por Proyectos.

Maestro: —Niños esa es la idea, que lo escribamos todos juntos, ¿Que irá escrito en el recuadro de hasta arriba?

Alexa: —¿La fecha?

Jenifer: —¡Ya se, va el título!

Maestro: —¿Cómo le ponemos de título a nuestro cuento?

Entre algunas de las propuestas, estaban *La catrina salvavidas*, *La pesadilla del dinosaurio* y *Juguetes del calamar*. *La noche de la locura*, entre otros. Siguiendo con la charla, colocamos el título, en eso, pregunte que iría escrito en el primer recuadro de color azul después de que colocamos el título.

Gael: —¿Maestro, empieza con había una vez, o érase una vez no?

Brandon: —A ya, entonces ahí va el inicio del cuento

Yatziri: —¡Cuando yo leí el de la Cenicienta, así iniciaba, porque ahí va el inicio!

Maestro: —¿Chicos, los demás que opinan?

Jonathan: —Yo creo que sí, porque cuando inicias un cuento va escrito después del título.

Yamileth: —Le podemos poner así: *Había una vez un niño que no podía dormir...*

Santiago: —¡Yo lo escribo!

Poco a poco, los pequeños iban animándose a escribir su cuento gracias a la silueta, tanto así que quisieron que se los dejara de tarea. Uno de los problemas surgidos fue en el desarrollo, porque los niños no entendían muy bien que conectores textuales les ayudarían a escribir el problema en el cuento, entonces, un atisbo de esperanza surgió.

Santiago: —Ahí es donde siempre se mete en problemas el protagonista?

Maestro: —¡Sí!, entonces, ¿Qué palabras podemos usar para escribir esa parte del cuento?

Yatziri: —Cuando yo leí el de la Cenicienta, decía después creo, es que ya no me acuerdo.

Maestro: —¿Chicos, los demás que opinan?

Karla: —Oigan, ¿Que después y entonces no son los mismo?

Después de un largo silencio, se escuchó:



Yamileth: —*Le podemos poner así: Entonces la catrina, con ayuda de los soldados del juego del calamar ayudaron al niño a...*

Santiago: —*¡Yo lo escribo de nuevo!*

Alexa: —*Solo nos falta el final, hasta la misma palabra lo dice, y al final...*

Karla: —*¡Y al final el niño y la catrina corrieron a los juguetes y el niño pudo dormir tranquilo!*

Brandon: —*Y en el último cuadro va la imagen.*

Toda esto se condensó en una frase que detuvo el tiempo:

Irving: —*¡Maestro pero que sea de a de veras eh, porque si no renuncio al contrato!*

Pensándolo mejor, ellos habían sido los que me habían contratado, cuántas historias, cuánta imaginación y creatividad se manifestaban en ellos, los auténticos artistas- escritores, pero al final quedó la primera idea, el cuento se llamaba “la fiesta del



terror” tal cual el nombre de nuestro proyecto. Ahora estábamos en ensayos del baile y de la obra pues la haríamos el día 5 de noviembre pues desafortunadamente no nos dio tiempo tener todo listo el 28 de octubre porque salimos muy temprano, pero el día había llegado, era precisamente 28 de octubre y el convivio se llevó a cabo, éramos felices, éramos eternos.

### **Una fiesta inolvidable**

Los álbumes se habían inventado para guardar preciosos recuerdos, las fotografías eran la llave a ese lugar llamado memoria, la cual estaban a punto de obtener los niños, los padres de familia, los docentes, en fin, la comunidad escolar en sí misma, pues gracias a nuestro proyecto se habían generado diversidad de significativos momentos.

Cuando presentamos la obra de teatro los niños estaban contentos, era como una pequeña nación de ciudadanos libres y autónomos dirigiéramos el mundo desde el salón. Llegaba la gran hora, anunciada una vez más por nuestro amuleto, el árbol de la escuela, y mientras caían las hojas se iban desarrollando los crujidos de la acción.



Acto primero y la historia cobraba sentido, los malvados juguetes molestaban a un niño cuyo sueño no podía conciliar, y mientras ellos bailaban y se divertían los ojos se desplegaban más y más, eran faros esclavos de la luz. Acto segundo y de repente, una catrina y un soldado del juego del calamar llegaban a capturar a los juguetes y rescatar a ese niño.

Y la mejor parte viene en el acto tercero y último, donde reflexionábamos sobre lo que habíamos hecho. En un momento de la obra nos vimos en la necesidad de deshacernos de las cadenas del cubrebocas, y fue ahí donde, una voz melodiosa comentó:

*Yatziri: —¡Yo pienso que no estuvo mal quitarnos el cubrebocas, pues así pudimos ver nuestras sonrisas!*

*Maestro: —(Estupefacto) mmm...pero...*

*Santiago: —¡y además pudimos respirar mejor!*

*Alexia: —Además fue solo un ratito maestro*

*Jonathan: —Ni sentí que ya eran las 10 de la mañana*

*Maestro: —¡Tienen razón, hemos vivido una hora en 10 minutos, gracias niños!*

*Jenifer: —¿Qué dijo maestro?*

*Maestro: —¡Nada, un día me entenderán!*

No era un sueño, ni tampoco una realidad, sino algo inolvidable, porque, después de todo, la vida no es vida sin tener estos momentos en donde somos capaces de disfrutar el tiempo sin presión, sin control y solo fluir, es algo de lo que podemos ser afortunados indudablemente, como especie Y tú, que estas al otro lado del texto, ¿Te atreves a vivir algo así?

### **Episodio cuatro** **Los peluches que hacen leyendas**

Las hojas dejaban de caer, era un año más, y estas crecerían paulatinamente, era tres de enero, hora de volver a vernos después de las vacaciones decembrinas. Fue un alivio saber eso, pero, por otra parte, la pandemia seguía latiendo cual corazón agitado, nervioso, bombeando a su paso un sinnúmero de almas quebrantadas ¿Era mejor permanecer encerrados para estar seguros, o arriesgarnos en las afueras a ver a nuestros seres queridos?

Pronto esa pregunta se disolvía en mi mente, pues recibí a los niños tan alegres, gustosos y con ansias de volver a estar aquí y ahora de vuelta y a punto de presumir lo que les traerían los reyes magos. Al entrar al salón comentábamos acerca de lo que habían hecho en vacaciones y cómo se la habían pasado. Muchos de ellos, al tener familia en otros estados de la república mexicana, por naturaleza, acudían al encuentro con sus familias a reunirse, a demostrarle al "covicho" que la mejor vacuna era la voluntad humana. Mientras seguíamos charlando, una de las niñas, anunció a los cuatro vientos:

Gissel: —*Oigan, ¿y ustedes que van a pedir de reyes magos?*

Alexa: —*Yo pediré un Baby Yoda*— Y también Yatziri asintió, pues como amigas tenían los mismos gustos

Santiago: —*¡Yo pediré un Poopy Playtime<sup>31</sup>!*

Gissel: —*Enserió, yo también, ¿y cual pedirás tu?*

Maestro: —*Esperen, no entiendo, ¿qué es eso de lo que hablan?*

---

<sup>31</sup> Es un videojuego de terror y puzzles desarrollado y publicado por el desarrollador MOB Games. El primer capítulo se lanzó en Steam para Microsoft Windows el 12 de octubre de 2021, más tarde el 11 de marzo de 2022 se lanzó en Play Store para Android y en App Store para iOS

Cuando llegó la hora del recreo, platicábamos en nuestra trinchera, o, mejor dicho, nuestro “cuadrado” autorizado por el director, para comer y jugar sin correr, el típico, *No correr, no empujar y no jugar*. Eso ya era más parecido a un salmo que a una instrucción.

En ese momento Gissel nos platicaba una leyenda urbana, en que los Poopy Playtime iniciaron como un videojuego que no salió muy bien que digamos, entonces los programadores lo que hicieron fue lanzar el juego con sus fallas, por lo que los personajes tenían un aspecto aterrador, pero a la vez interesante: nos dijo que la cara de dichos personajes tenía una larga boca llena de colmillos, extremidades largas en brazos y piernas, y de colores azul, morado y rosa. A mi parecer lo más bizarro era la expresión que mostraban esos personajes en sus caras, pero bueno, a ellos les fascinaban, tanto que hasta peluches ya había de esos personajes.

Ese era el juguete de moda, otra excentricidad propia de los niños. ¿O quizás para ellos la belleza era concebida más allá del aspecto y lo estético? Fuera lo que fuere, muchos de ellos pedirían esos peluches, que ¡oh! sorpresa, tenían sus propios temas musicales, como el de “It’s Playtime” la cual les puse con mi bocina y la fascinación invadió su mente y corazón...los peluches también eran buenos embelesando a los niños con sus melodías... ese día, los juguetes nos había llevado a un viaje astral.

- **¡It’s Playtime Gabino!**

Era momento de conocer más de los niños, todavía había mucho que descubrir, o mejor dicho, cada día descubría más cosas de la nueva generación de niños “antipandemia” como decían mis papás. La música indudablemente les gustaba, y más la de los *Poopy Playtime*, así que el 10 de enero a la hora de la entrada parecía que acudían a la escuela más peluches que niños, pues un torrente de ellos llenaba el patio de la escuela, como el zargazo que invade las costas y mares.

Al llegar al salón, todos juntos exponían sus peluches con un tono de emoción y entusiasmo, sus ojos brillaban como faros en una noche negra, e incluso, tarareaban al unísono la canción; eran felices, alguien sonreía a pesar de la pesadumbre de la pandemia.

En ese momento, uno de ellos preguntó:

Gissel—*¿Con qué creen que hagan la música de Poopy?*

Irving: —*¡Pues con un instrumento!*

Gissel: —*Si, pero, ¿cuál será?*

Jonathan—*Se oye como un piano*

Jenifer: —*Nha, es como un violín*

Entonces aprovechamos para averiguar que instrumentos son los que producen su sonido, y cómo se tenían que tocar, y de repente, sin quererlo, nuestro contrato colectivo se estaba formando, esta vez, para averiguar qué instrumento era el que producía la música. De pronto, empecé a notar cómo es que poco a poco, se iban interesando por los instrumentos musicales.

Al otro día la gran revelación sucedió, pues Yatziri, una de las pequeñas más participativas, de la nada sacó un instrumento musical ¿Cómo pudo ser?: Se trataba de un pandero, hecho de cartón, que producía un sonido rítmico y que provocó los aplausos de los niños, ¿Por qué lo habrá traído? Acompáñame a averiguarlo.

- **Un concierto improvisado**

Yatziri ese día dirigía el salón de clases, por alguna extraña razón, no me sentía presionado, al fin, la jaula del “control de grupo” que siempre mantuve estos 8 años que llevaba de servicio se partía, se disolvía., era encantador saber que mis bellos pájaros habían forjado la llave de su libertad.

Mientras trinaba, todos quedábamos absortos con el concierto que a continuación se alzaba ante nosotros: golpeaba el pandero, y mientras lo hacía tarareaba “Poopy, playtime, Poopy Playtime, hoy yo juego contigo, pues tu siempre estás conmigo”.

Maravilloso, inspiración, estoy seguro que Mozart hubiese visto en ella un talento latente, y un estruendoso sonido sacudió el salón. El trabajo en torno a la expresión musical,<sup>32</sup> como sugería Abad, estaba dando dulces notas al viento en el que surcaban los pájaros del 4º A.

Gissel—*Woow, Yatziri te quedó super*

Irving: —*¿De dónde sacaste ese pandero?, espera, ¡Es de cuando ibas al kinder!*

Yatziri: —*Si, jejeje ¿les gustó?*

Jonathan: —*Yo quiero hacer una canción también*

Sofía: — *Y yo, hasta se me ocurrió una letra con otra leyenda que me sé.*

En efecto, poco a poco, los niños empezaron a explorar el pandero, incluso sugirieron que se donara a nuestro rincón del entretenimiento, y todos estuvimos de acuerdo, fue en ese momento cuando nuestro Contrato Colectivo sufrió una modificación, pues ahora los peques querían componer sus propias canciones, por lo que notaron que primero debían hacer su propio instrumento, mediante la expresión musical, así como el que había hecho Yatziri. En resumen, nuestro propósito era componer una canción con ayuda de las leyendas e instrumentos musicales de rehúso, me pregunto qué dirían Jolibert y Sraïky si vieran a mis pequeños, definitivamente, estarían complacidas de ver que los estudiantes son capaces de hacer esto, y mucho más, acompáñame a descubrirlo conmigo.

---

<sup>32</sup> Para Abad (2018) es una experiencia vital de la infancia que posibilita transformar, crear otros mundos, vivir otras vidas., y así aprender a saber que existen formas de pensar.

- **Música para mis leyendas**



Luis había llegado al salón con un tambor hecho con una lata, de esas donde se coloca leche en polvo, otros más, como Sofía, hicieron una guitarra con cuerdas de liga, Santiago también había hecho uno con cartón, pero las cuerdas eran de estambre, Leonel hizo un triángulo, Jonathan hizo unos Bongoes con un

par de latas de alimento, Alexa, un tamborcillo con un plato desechable, Gel un Gong con una caja de una rosca, Jennifer unas maracas con botellas y piedritas, y así, se había formado una banda musical, de bellos cantores de la libertad.

Para componer la música, hicimos uso del Modulo de Aprendizaje de escritura, en el que, con ayuda de la silueta del texto, escribieron la leyenda que querían musicalizar, para lo cual primero les pregunté qué leyendas se sabía, y un torrente de ideas se dejaron venir, pasaron de la leyenda de la llorona, del charro negro, de los volcanes, en donde rápidamente se dieron cuenta que éstas tenían o habían sido inspiradas en canciones, por lo que rápidamente fuimos a la biblioteca de aula y leíamos la leyenda de los volcanes.

Quedamos tan fascinados por esa leyenda que la silueta del texto les resultó más fácil entenderla y se dispusieron a escribir sus propias leyendas de Poopy Playtime, esto también con ayuda de una de las estrategias de redacción de dibujos e imágenes.<sup>33</sup> Un sinnúmero de versiones distintas se hizo notar, en una los juguetes ayudaban a los niños a ser felices, en otros, los peluches solo podían vivir en un

---

<sup>33</sup> Para Cassany (2002) el dibujo es una fuente de inspiración y un recurso para el escrito. Además de la práctica tradicional de acompañar los escritos con dibujos, se puede buscar la inspiración en fotografías, vídeos, murales, etc. Se pueden escribir o diseñar caligramas, esquemas gráficos con textos, poemas acrósticos con dibujos, mandalas (dibujos simbólicos de formas geométricas), etc.



entorno virtual, por lo que un antivirus podía hacerles frente, pero lo que más me fascino fue a la hora de ponerle canción a su leyenda, pues todos fueron al rincón a componer una canción, ¿Te preguntas cual puede ser? Acompáñame a averiguarlo

- **¡Yo soy, tan, tan, tan!**

Yo soy tan, tan, ¡tan!  
Yo soy, tan, tan, ¡tan!  
Me gus, tan, tan, ¡tan!  
Me gus, tan, tan, ¡tan!  
Las fre, sas, sas, ¡sas!  
Las fre, sas, sas, ¡sas!  
Con cre, ma,ma ma!  
Con cre, ma,ma ,ma!



Y así, como aquel canto de ballenas en el fondo marino, una melodía inundaba el salón de clases, la cual, de manera improvisada e inesperada, los niños del otro grupo, 4º B, habían escuchado, y éstos les comunicaron a los demás niños de otros salones, por lo que, por sugerencia de mi director, cada grupo fue a ver nuestro pequeño concierto con las medidas de higiene y sana distancia. Ese día como bien dijo Jonathan, debimos haber cobrado la función.

### **Episodio cinco Los poemas son la mitad**

¿Cuántas hojas habían caído ya? ¿Y cuantas habían vuelto a nacer?, no lo sabíamos, y se sentía tan bien, se sentía tan bien no contar el tiempo, dejar que todo fluyera, que el viento nos meciera como al árbol del patio, como a nosotros, que estábamos en la escuela siendo parte del goce y del disfrute de la vida, había llegado a la conclusión de que nosotros no contábamos el tiempo, sino que contábamos historias que se volvían texto, oh, que bello era eso.



Pero como siempre, el reloj de arena apretaba el corazón, recordándome el evento que teníamos que hacer para festejar a la primavera, con la finalidad de recuperar esas tradiciones escolares que se hacían en fechas importantes y cosas así. He notado a mis pequeños más participativos y abiertos a comunicar lo que quieren, lo que desean y necesitan, por lo que aproveché para preguntarles qué se les ocurría para festejar la primavera con toda la comunidad escolar. Como los pájaros que adornaban con su belleza nuestro árbol favorito, un trinar de cantos incesantes no se hicieron esperar.

Yatziri: —*Cuando iba al kínder dijimos una canción a todos en el patío, no me diga que vamos a hacer eso de nuevo (y en su voz noté ese velo de un recuerdo no tan grato)*

Maestro: —*¿Dijimos?, ¿no quisiste decir, cantamos?*

Yatziri: —*Es que la maestra nos dijo que si no nos aprendíamos la canción solo la dijéramos a los demás, estaba muy nerviosa y no disfruté nada, era mi primera vez*

Luis: —*Yo canté una canción que se llamaba "" Canción de primavera" pero ya ni me acuerdo como iba, pero me gustó disfrazarme de León.*

Maestro: —*Jejeje, me hubiera gustado ver eso, aunque déjenme decirles que muchas de las canciones que han cantado con nervios y con gusto, vienen de los poemas, lo sabían.*

La plática se había desviado, pronto, los niños dejaron de prestar atención a la pregunta inicial, y de un tema habíamos pasado a otro, ya saben, cosas de niños.

Irving: —*Hablando de canciones, a mí me gusta el reggaetón.*

Jenifer: —*A mí no, se escucha muy feo, mi mamá dice que solo hablan puras groserías, yo prefiero BTS<sup>34</sup>*

En ese momento, Los cantos se volvieron gritos, y los gritos nuevamente cantos, en un ir y venir de excitación y euforia, y con razón, si era el grupo de moda, del que todos hablaban. A continuación, los pequeños pájaros se transformaron en un coro musical, de una canción en inglés de BTS llamada DINAMYTE.

---

<sup>34</sup> Es un grupo surcoreano formado en Seúl en 2010, que debutó el 13 de junio de 2013

Quiero aclararte a ti, que estas leyéndome, que sabía con antelación los gustos musicales de mis pequeños, lo que no sabía hasta ese momento, era lo increíble que se escuchaba el inglés que emanaba de sus labios, ¿Cursos? Nha, ellos lo habían aprendido por sí mismos algunas frases y palabras en ese idioma, o, mejor dicho, en cambio mi inglés era pésimo, sentía una vergüenza que me puso las mejillas tan pero tan rojas, que ese día se hubiese pensado que estaba enamorado.

Después de un rato, retomé la pregunta inicial, ¿Qué quería que hiciéramos todos juntos el día de la primavera?, en ese momento, Jonathan alzó la voz, como queriendo imponer su palabra después de ese concierto

*—Maestro, yo no quiero bailar, mejor prefiero cantar, pero una canción que nos guste a todos*

Alexa: *— Una de BTS, ándenle*

Varios niños: *—Siiiiiii*

En ese momento, una lucha interna había en mí, por una parte, mi parte liberadora me decía que tomara eso para emprender un fabuloso proyecto, pero, por otro lado, me sentí agobiado, no sabía cómo decirles a los niños que en la junta de consejo técnico ya había decidido lo que cada grupo haría, a nosotros nos había tocado un poema con el otro grupo de cuarto grado, es decir, el 4º B, ¿Cómo decirles a mis pequeños que ya nos habían asignado la actividad?

Mientras los niños hablaban de ello, yo pensaba y pensaba, si decirles o no, no tenía otra opción que decirles la verdad, y mientras intentaba decirles y escoger las palabras adecuadas, un sonoro timbre sonó, anunciando el recreo, piuffff... la campana me había salvado, cómo bien decía ese dicho...tenía que encontrar la forma de que mis pequeños pajaritos no terminaran en la jaula en la que me encontraba.

- **Las frases brotan en ti**

Eran las vísperas de marzo, una etapa primorosa para festejar lo mucho que la vida renacía, como nosotros, unos pájaros hermosos cuyo árbol nos mantenía siempre

unidos, y del cual no quería ser el causante de su extinción, por lo que ese día me propuse a afrontar al grupo y decirle la verdad.

Cuando llegué al salón, uno de mis pequeñitos había perdido 20 pesos, a lo cual le preguntamos donde fue la ultima vez que lo había visto, entro todos esos días buscamos y afortunadamente apareció, el billete del “señor que se peina de lado” como decía Jenifer, y entonces la gran revelación sucedió, pues ella nos comento que también este mes se festejaba a ese señor. Para mi sorpresa, nadie sabía de quién se trataba, hasta que yo, en lo mucho o poco que sabía de él, les comenté una de sus famosas frases.

“El derecho al respeto ajeno, es la paz”

Los niños tenían cierto interés en ello, sobre todo porque estaba en boca de todos la noticia de la posible guerra entre rusia y ucrania, por lo que les lancé una fabulosa pregunta, en donde puse en práctica el uso de la estrategia de redacción de las metáforas<sup>35</sup> ¿Ustedes que frase inventarían, para evitar la guerra, así como Benito Juárez?

Alexa: —*La paz es como una de tus canciones favoritas, porque te da tranquilidad*

Maestro: —*Wow, ¿Que piensan de esa frase chicos?*

Jonathan: —*Yo tengo otra, la paz es como el día de tu cumpleaños, siempre estas feliz.*

Gael: —*La paz es el arma que puedo dejar de usar, para ayudar a los demás*

Santiago: —*¡Maestro, la paz es como un día soleado, siempre hay luz!*

Ya te imaginarás como estaba yo, atónito, pues el pensamiento que ellos habían manifestado era producto de una educación liberadora, critica y reflexiva como bien postulaban Joliber y Sraïky en Pedagogía por Proyectos. No hubiese estado mal

---

<sup>35</sup> Para Cassany (2002) Consiste en describir un objeto, una persona o un tema cualquiera, desconocidos o nuevos, haciendo metáforas y comparaciones con cosas conocidas y próximas al alumno.

suplir que todos los integrantes de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) escucharan estas poderosas metáforas hechas por los niños.

En conclusión, ahora nuestro contrato colectivo había quedado de la siguiente manera: haríamos frases para conformar un poema que hablara de Benito Juárez, y que presentaríamos a la comunidad escolar. Al final de la clase, no tuve la necesidad de comentarles lo que ya tenía planeado, pero les di las gracias ese día por haberme salvado de las garras del tradicionalismo, una frase que no terminaron de entender, el mundo era complejo, y era mejor así.

- **Poema a Benito Juárez**

Gracias al Módulo de Aprendizaje de Escritura y al uso de las metáforas, empezamos a crear el poema, esto con base en lo que los niños habían propuesto, para lo cual ahora ensayaríamos los movimientos en la declamación, esto gracias al trabajo con las artes, en específico el de la Instalación <sup>36</sup> y de su experiencia con la obra de teatro.



Al escribir el poema, los pequeños estaban entusiasmados con los movimientos que iban mostrando, que eran muy diversos, incluso Irving, propuso que se los mostráramos a los niños de cuarto B, y al estar todos de acuerdo, pedimos permiso al Maestro

Daniel Hernández (Mi colega y tocayo de grado) que nos diera unos minutos para hacerlo.

---

<sup>36</sup> Para Abad, la configuración de espacios artísticos como la instalación en la educación primaria posibilita una situación lúdica de relación y aprendizaje mediante la transformación del espacio teatral, la gestión y exploración de los objetos, y el contenido, aprendizaje o concepto que se pretende expresar.

Después de unos días de ensayar, por fin había llegado el momento de presentarlo, la comunidad escolar estalló en júbilo y un fuerte y sonoro aplauso sacudió nuestro árbol, que nos miraba también, a sus bellos pájaros siendo libres y usando el lenguaje no sólo para cantar, sino también para comunicar mediante el texto<sup>37</sup>, es decir, la producción de textos literarios era el néctar de nuestro esfuerzo.



Para finalizar, la intervención educativa realizada hasta el momento demostró que es posible escribir textos literarios con un sentido social y transformador, empleando el marco de referencia de Pedagogía por Proyectos, con apoyo de la educación artística, esto que manifiesto y que se llevó a la práctica fue posible gracias a lo narrado en un relato que dimensiona la práctica docente para poder cambiarla y mejorarla constantemente.

## **B. Informe General de la intervención pedagógica.**

En este subcapítulo se abordará el informe general con respecto a la investigación-intervención realizada, esto como soporte que da mayor validez y confiabilidad al informe biográfico-narrativo.

Lo expuesto aquí tiene la finalidad primordial de develar cómo fue atendido el objeto de estudio (producción de textos), reconfigurando así la práctica docente.

---

<sup>37</sup> Cassany (2002) promulga por una educación en la que el acto de escribir sirva para producir múltiples y variados tipos de texto, desde una carta hasta un artículo periodístico.

## **1. Metodología**

Se atendió la investigación partiendo desde la documentación biográfico-narrativa, la cual retoma postulados de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2006) y la investigación biográfico- narrativa (Bolívar et al., 2001), cuyo relato único se estructuró gracias a lo narrado cronológicamente por el docente- investigador. Lo anterior fue posible además, porque, con el análisis realizado del contexto nacional e internacional respecto a la producción de textos literarios, se diseñó y aplicó un diagnóstico específico en un grupo de 4º grado de educación primaria, en el que se halló una problemática que posteriormente se convirtió en objeto de estudio.

Después, se buscó la fundamentación teórica adecuada para coadyuvar a la atención de dicho objeto de estudio, diseñando así la intervención bajo el marco de Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïki, 2009), y derivando en un informe biográfico narrativo que revela los aportes para la mejora de la práctica docente, en atención a la producción de textos literarios.

## **2. Contexto específico**

La intervención se realizó en la escuela primaria “Gabino Barreda” ubicada en Alhóndiga y Soledad, Col. Centro, Alcaldía Cuauhtémoc. Por ser una institución ubicada en el centro histórico de la Ciudad de México, existen sitios culturales y sociales representativos que influyen directamente en la dinámica escolar. La investigación- intervención cuya problemática subyace en la dificultad para producir textos literarios, se hizo durante el ciclo escolar 2021-2022, entre los meses de agosto a enero respectivamente.

Cabe resaltar que, debido a la actual situación de pandemia derivada del virus SARS CoV2 que causa la enfermedad por coronavirus (COVID-19), en ocasiones se trabajó de manera virtual, mediante herramientas tecnológicas y digitales como Google Meet, Classroom, Padlet, en otras a distancia, en formato híbrido y presencial.

### **3. Caracterización de los participantes**

Los sujetos de estudio con quienes se intervino son estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria, quienes son participativos, no se quedan con la duda respecto a alguna actividad escolar y las expresan, escriben, pero en su mayoría cuentan pues es a lo que comúnmente han tenido acercamiento. Consideran que la escritura es para conseguir trabajo o como actividad exclusivamente escolar, aunque son capaces de explicar cómo es que aprendieron a escribir.

Los profesores fungen como orientadores, son atentos, participativos, con ganas de innovar, pues la escritura y las actividades que han hecho con ellas hacen latentes los deseos por mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, los padres de familia cumplen con el acompañamiento en actividades académicas; tienen el interés por escribir algo más allá de lo que están obligados a hacer en sus trabajos u ocupaciones pertinentes, en resumen, se considera a los miembros de la comunidad escolar.

### **4. Problema, Propósitos y competencias**

El problema hallado en los niños de cuarto grado de la Esc. Prim. "Gabino Barreda" fue sobre las dificultades para producir textos literarios como cuentos, leyendas y poemas, considerándolos sólo con fines de entretenimiento o requisito escolar, sin reconocer la importancia que éstos tienen para comprender su realidad, por lo que pierden el interés por hacerlos. Los docentes contribuyen a esto cuando desatienden la producción escrita y favorece sólo los contenidos de lengua con fines de evaluación estandarizada, que deriva en que pierdan el interés por enseñar el acto de escribir. Los padres de familia potencian este desinterés a la producción de textos literarios realizados por los niños, debido a que la relacionan sólo con una tarea escolar.

De lo enunciado con anterioridad surge la pregunta de indagación general: ¿Cómo lograr la producción de textos literarios (cuentos, leyendas y poemas), en los niños de cuarto grado de primaria de la Esc. "Gabino Barreda", en la alcaldía Cuauhtémoc, durante el curso escolar 2021-2022?, y con base en ello se plantea un supuesto

teórico, que, justamente, surge como una posibilidad el uso de expresiones artísticas como el teatro, las artes plásticas y la danza, con lo que se puede lograr la producción de textos literarios: cuentos, leyendas y poemas, respectivamente, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, en los niños de cuarto grado de la Esc. “Gabino Barreda”.

Es así como los propósitos de la investigación- intervención es precisamente que los estudiantes produzcan textos literarios; cuentos, leyendas y poemas, mediante el uso de diversas expresiones artísticas, basados en situaciones reales de uso de la lengua.

Una vez teniendo esto, se diseñó la competencia a desarrollar en los estudiantes, la cual quedó en que produzcan textos literarios originales, mediante diversas estrategias apoyadas en actividades de expresiones artísticas (danza, pintura, teatro y las artes plásticas), que surjan de su imaginación y creatividad, y que empleen en diversas situaciones y contextos de la comunicación humana.

## **5. Sustento teórico**

Entre los referentes teóricos que sustentaron la intervención destacan, primordialmente, la adquisición de la lengua y cómo debe ser su enseñanza, con Lomas (2002) y Cassany (1998), de tal forma que también se rescata la competencia comunicativa (Lomas,2002), dando pauta a aterrizar en el acto o papel de la escritura en la enseñanza de la lengua (Montenegro,2013 ). Con esto, hay elementos para profundizar en los textos, anclado a lo que se concibe en su producción (Cassany, 2002).

Enseguida, la práctica en cuanto a la producción de texto hace que otro de los referentes teóricos sea las microhabilidades de la lengua escrita (Cassany, 2002) para poder crear textos de índole literaria, consultando la tipología de textos (Kaufman, 2003) para tener mayor sustento y claridad en su elaboración.

Por último, pero no siendo menos importante, se emplean algunas estrategias para, como ya se dijo, lograr la producción de los textos literarios, tomando como referentes igualmente valiosos, las propuestas en dinámicas, actividades y



experiencias en torno a las expresiones artísticas (Abad, 2018), como apoyo y vinculación de las propuestas de redacción (Cassany, 2002), así como el breve estado del arte consultado, todo lo cual, está enmarcado bajo Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïki, 2009).

## **6. Intervención Pedagógica**

Llegados hasta aquí, y con base en la mención de los participantes, el contexto y la justificación de la intervención, junto con el diseño de las competencias e indicadores pertinentes para atender el problema, este apartado propone la explicación del diseño de intervención, con las diferentes fases del proyecto colectivo enmarcado en *Pedagogía por Proyectos* (PpP) de Jolibert y Sraïki (2009). Es importante decir que, por situación de pandemia actual, muchas veces esto fue realizado en el entorno virtual y a distancia, siendo uno de los mayores desafíos a enfrentar.

A pesar de ello, el proceso de intervención fue posible gracias a la propuesta didáctica base de PpP en el proyecto realizado (la Fiesta del terror, llamada así por los niños), con las actividades, estrategias implementadas y evaluaciones posteriores.

También, se implementaron, con anterioridad, las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* (Jolibert y Sraïki, 2009) como el encuadre del curso, reglamento de aula, plan anual, paredes textualizadas, uso del mobiliario, método por proyectos, por mencionar algunas, a lo largo del proceso, en donde se llevaron a cabo las seis fases del proyecto de acción, con lo que se logró realizar la “Fiesta del terror”.

Al inicio del ciclo escolar se construyó precisamente en colectividad un reglamento original para que asumiéramos responsabilidades compartidas y de integración, cuyo ambiente de aprendizaje permeó que todos supieran los compromisos en el emprendimiento del proyecto.

Se definieron ciertos rincones en el salón, como la biblioteca de aula, en que podrán consultar textos literarios, para ir acercándolos al conocimiento de estos, así como el uso de las expresiones artísticas (Rincón del arte) en colectivo para que los niños

manifestaran sus ideas y creencias, y esto garantizó que se les ocurrieran mejores ideas para resolver la situación, los retos y desafíos que se fueron presentando durante la realización de las actividades.

A continuación, se muestran los textos creados por los niños, en específico cuentos, leyendas y poemas, ya que éstos fueron creados por la necesidad y el interés por desarrollar los proyectos, tales como el que se llamó “Fiesta del terror”, de otro denominado “Leyendas de mi escuela” y por último que nombramos “Poema a la primavera”, enmarcado en PpP, en específico, en el Módulo de Aprendizaje de Escritura (MAE), en donde aplicaron las propuestas del rincón del arte de Abad (2018) y las propuestas de redacción de Cassany (2002) para escribir dichos cuentos, escenificando una obra de teatro.

### Cuentos creados por los niños.

The image shows a handwritten story on lined paper, enclosed in a red border. The text is written in Spanish and describes a child and their toys. The story is annotated with four callout boxes on the right side, each with an orange arrow pointing to a specific part of the text.

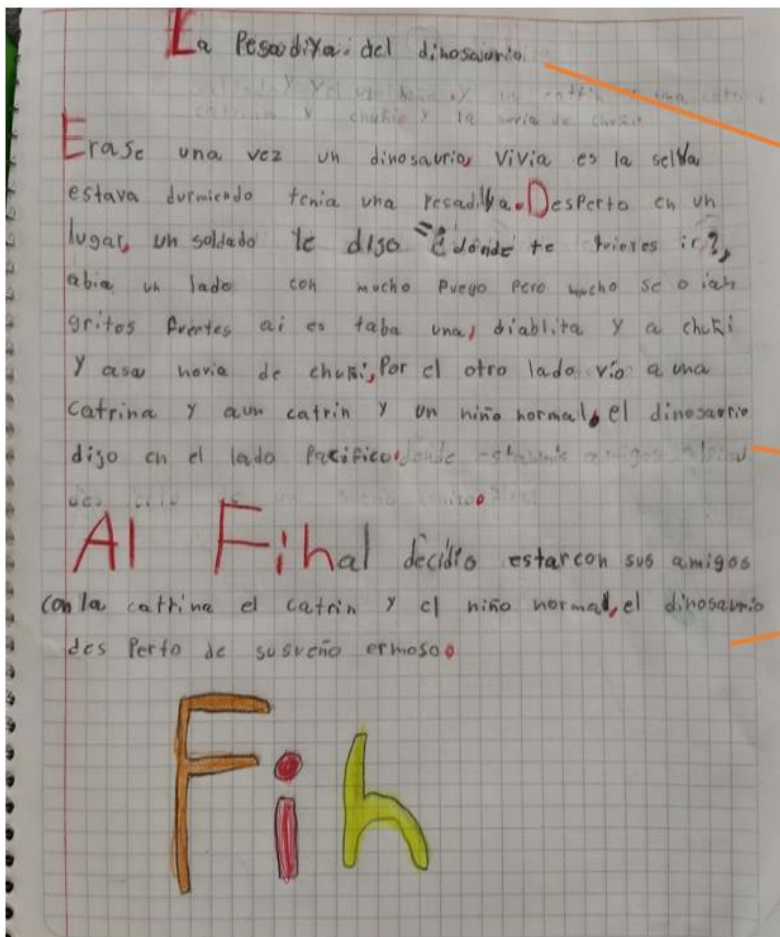
**Título original y acorde al contenido del texto**

**Retoma referentes del contexto cultural y social, así como gustos y preferencias**

**El cuento tiene un inicio, el desarrollo de un conflicto y la solución o final.**

**La silueta del texto corresponde al cuento que escribe**

**FIN.**



Título original y acorde al contenido del texto

Existe una causa y consecuencias en el desarrollo de sus personajes

La silueta del texto corresponde al cuento que escribe

En ambos textos se puede notar cómo los elementos culturales y sociales son tomados en cuenta para la realización de sus textos, siempre realizados desde su imaginación y creatividad.

Lo anterior se puede distinguir también, porque algunos de los personajes de los que hablan sus cuentos tienen connotaciones de violencia, sin embargo, ellos dan un giro en la perspectiva de éstos, creando cuentos en donde dichos personajes son solidarios con otros.

Por último, retoman el día de muertos y halloween en sus historias, lo cual demuestra el apego a éstas festividades, paralelo a situarlos en un contexto real en donde escriben para representar en obra de teatro.

## Leyendas creadas por los niños

**Leyenda. EL PERRO NEGRO DEL ESCORIAL.**

Según la leyenda durante la construcción del monasterio del Escorial, un misterioso perro negro aterrizaba a las afueras por esas noches, obstaculizando las obras. Quizás el Perro infernal protegía el lugar, pues se ha atribuido al Escorial el ser de una de las Puertas del Infierno que se extienden por el mundo; esta fue una de las razones por las que Felipe II mandó construir el monasterio en este lugar: para mantener dicha puerta cerrada. El Perro fue encontrado y se ordenó que se le ahorcarse en una de las torres del monasterio donde permaneció mucho tiempo. Cuando Felipe II regresó definitivamente al Escorial para morir, desde su lecho de muerte siguió agitando las patricias de ese perro infernal, que ya había sido sacrificado hace años.

**FIN**

Relación entre elementos reales y ficticios.

Hay una estructura que devela el inicio, desarrollo y final de la leyenda.

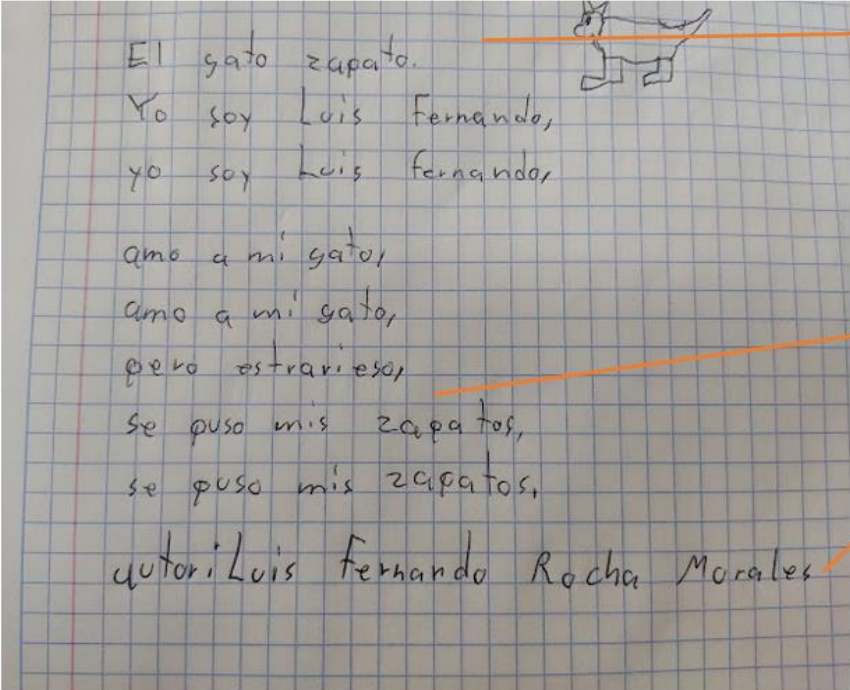
La silueta del texto corresponde a la leyenda que escribe.

Hay una estructura que devela el inicio, desarrollo y final del cuento

La leyenda muestra elementos que recuperan el contexto social y escolar de los pequeños. En este proyecto los niños decidieron crear leyendas que se supieran de la escuela, por lo que tuvieron que considerar elementos reales y ficticios en la realización de las mismas. Nótese como además, se atiende el sentido social del lenguaje, pues el texto literario que escriben permite comprender algo de la vida diaria.



## Poemas creados por los estudiantes



El gato zapato.

Yo soy Luis Fernando,  
yo soy Luis Fernando,

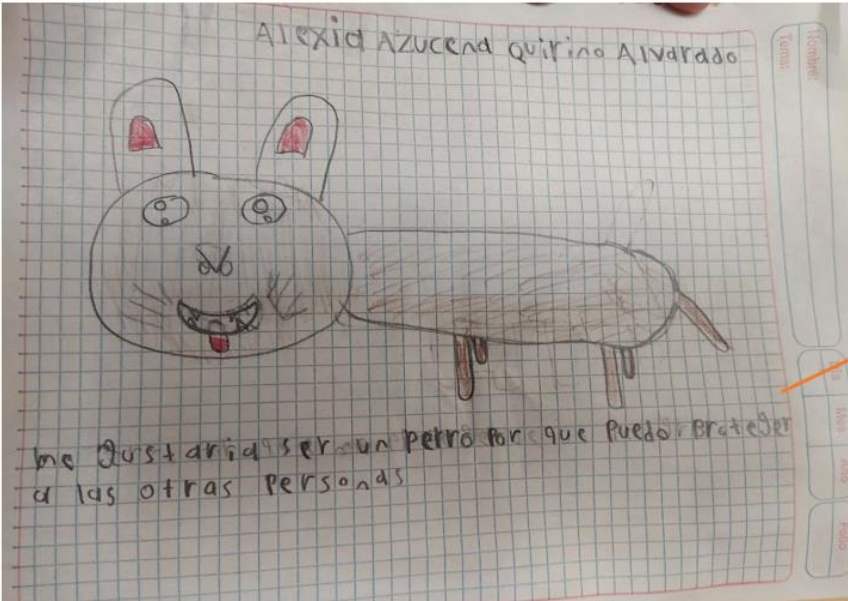
amo a mi gato,  
amo a mi gato,  
pero estrarisesa,  
se puso mis zapatos,  
se puso mis zapatos,

autor: Luis Fernando Rocha Morales

Título creativo, original e imaginativo.

Creación de metáforas, rimas y escrito en versos y estrofas

La silueta del texto corresponde al poema que escribe.



Alexia Azucena Quiroga Alvarado

Me gustaría ser un perro porque puedo bratear a las otras personas

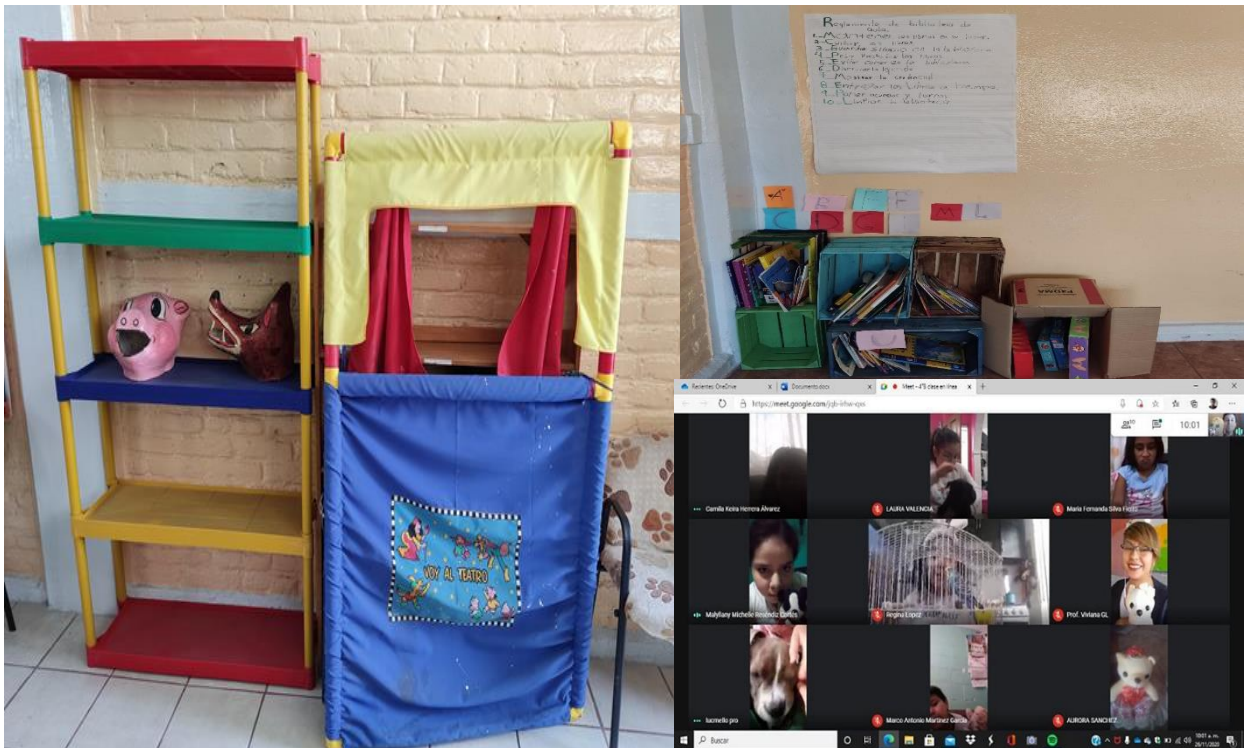
Creación de una metáfora al asociar algo de la vida cotidiana y el arte plástico.

En este proyecto los niños propusieron escribir un poema a Benito Juárez, pero para hacerlo, era necesario entender cómo escribir el poema. Lo primero que hicimos fue explorar el rincón del entretenimiento, los cuales permitieron, a través de las artes

plásticas con materiales de dibujo, crear una metáfora, la cual ayudó a crear más y más metáforas que desembocaron en un poema que respondía a sus gustos e intereses.

Una vez hecho esto, los pequeños crearon movimientos corporales cotidianos según sus gustos, por ejemplo, cómo sacar a pasear a una mascota, o cómo darle de comer, y gracias a dichos movimientos ellos comenzaron a crear los suyos para la declamación del poema. En síntesis, la estrategia de metáforas se vinculó con las artes plásticas para la declamación del poema de la primavera.

### Uso de condiciones facilitadoras para el aprendizaje



Estas son algunas de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje son las que articularon la creación de cuentos, poemas y leyendas en el Módulo de Aprendizaje de Escritura, haciendo la aclaración que también fueron adaptadas a la virtualidad, en la educación en línea.

## 7. Resultados

Los instrumentos de evaluación se aplicaron en los momentos específicos en que produjeron textos según fueran cuentos, poemas y leyendas. En el caso del diario autobiográfico este se empleó para entender los que sucedía día a día en el aula, aquí se muestran.

Lista estimativa para evaluar producción de cuentos																											
Aspectos	Organización						Creatividad						Redacción														
Indicadores	El texto está escrito con cohesión y coherencia			Posee el título, así como el inicio, desarrollo y final			Las acciones suceden con un orden lógico y en un lugar determinado			Usa la asociación de ideas al redactar un cuento			Emplea el aspecto ficticio del cuento			Manifiesta sus ideas de manera libre y autónoma			Redacta sus ideas en un lenguaje comprensible a los demás			Utiliza imágenes relacionadas al cuento redactado			Emplea signos de puntuación diversos para otorgar sentido al texto.		
Estudiante	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca			
Erick Orlando		X			X			X			X			X			X			X			X				
Melanie			X		X			X			X			X			X			X			X				
Jenifer	X			X			X			X			X			X			X			X					
Santiago	X			X			X			X			X			X			X			X					
Gissel Alexandria		X			X			X			X			X			X			X			X				
Irving		X			X			X			X			X			X			X			X				
Gael Jonathan		X			X			X			X			X			X			X			X				
Cristal	X			X			X			X			X			X			X			X					
Leonel	X			X			X			X			X			X			X			X					
Alexia Azucena		X			X			X			X			X			X			X			X				
Luis Fernando	X			X			X			X			X			X			X			X					
Aylani Sofía		X			X			X			X			X			X			X			X				
María Luisa		X			X			X			X			X			X			X			X				
Yatziri	X			X			X			X			X			X			X			X					
Allison Dayana		X			X			X			X			X			X			X			X				
Jonathan Ricardo	X			X			X			X			X			X			X			X					
Análisis																											
Interpretación																											

**Análisis:** Se distingue que la gran mayoría de los niños organiza su texto porque ahora conocen la silueta del texto a escribir, en este caso, cuentos, cuya creatividad subyace del trabajo realizado con el teatro, y en la redacción establecieron palabras y frases conocidas para crear las propias

**Interpretación:** Los estudiantes son capaces de organizar un texto coherente, que goza de un sentido social del lenguaje, en el que integran elementos de su

imaginación y creatividad con las ideas surgidas en la experimentación dramatizada, lo cual coadyuvó a la resolución del objeto de estudio en el sentido que los cuentos recalcando que esta vez sí son escritos por los propios niños.

Lista estimativa para evaluar producción de leyendas																											
Aspectos		Creatividad						Redacción						Redacción													
Indicadores	Posee un título, así como el inicio, desarrollo y final			Las acciones suceden con un orden lógico y en un lugar determinado			Emplea dibujos e imágenes contruidos por sí mismos como referente de inspiración para escribir			Asocia elementos reales y ficticios en el desarrollo del texto			Manifiesta sus ideas de manera libre y autónoma			Redacta sus ideas en un lenguaje comprensible a los demás			Utiliza imágenes relacionadas a la leyenda redactada			Emplea signos de puntuación diversos para otorgar sentido al texto.			Emplea signos de puntuación diversos para otorgar sentido al texto.		
	Estudiante	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca		
Erick Orlando		x			x			x			x			x			x			x			x				
Melanie			x		x			x			x			x			x			x			x				
Jenifer	x			x			x			x			x			x			x			x					
Santiago	x			x			x			x			x			x			x			x			x		
Gissel Alexandria		x			x			x			x			x			x			x			x				
Irving		x			x			x			x			x			x			x			x				
Gael Jonathan		x			x			x			x			x			x			x			x				
Cristal	x			x			x			x			x			x			x			x			x		
Leonel	x			x			x			x			x			x			x			x			x		
Alexia Azucena		x			x			x			x			x			x			x			x				
Luis Fernando	x			x			x			x			x			x			x			x			x		
Aylani Sofía		x			x			x			x			x			x			x			x				
María Luisa		x			x			x			x			x			x			x			x				
Yatziri	x			x			x			x			x			x			x			x			x		
Allison Dayana		x			x			x			x			x			x			x			x				
Jonathan Ricardo	x			x			x			x			x			x			x			x			x		
Análisis																											
Interpretación																											

Análisis: Los estudiantes han logrado escribir una leyenda, identificando las partes que la componen, esto gracias a la silueta del texto que se empleo y tambien al trabajo con el arte, específicamente de la música, pues dichas leyendas recuperan la tradición musical regional.



Interpretación: Los estudiantes son capaces de escribir leyendas, entendiendo el tono y el ritmo de la música para asociarla con la escritura de este tipo de textos. Otra de las cosas que ayudan a su creación es la manifestación de ideas y creencias sobre cómo escribir leyendas con base en la creación de ritmos y melodías propios con instrumentos de rehuso para la creación de sus propias leyendas

Lista estimativa para evaluar producción de poemas																											
Aspectos		Organización						Creatividad						Redacción													
Indicadores	Es poema está escrito en versos y estrofas			El tema aparece muy bien descrito a lo largo del poema			Posee un título original que concuerda con el tema del poema			Asocia metáforas de cosas conocidas o próximas para la creación de poemas.			Expresa la emoción o sentimiento tratado en el poema.			Manifiesta sus ideas de manera libre y autónoma			Redacta sus ideas en un lenguaje poético			Utiliza imágenes relacionadas al poema redactado			Utiliza recursos literarios diversos (simil, comparación y analogías).		
	Estudiante	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca		
Erick Orlando		x			x			x			x			x			x				x				x		
Melanie			x		x			x			x			x			x				x				x		
Jenifer	x			x			x			x			x			x				x				x			
Santiago	x			x			x			x			x			x				x				x			
Gissel Alexandria		x			x			x			x			x			x				x				x		
Irving		x			x			x			x			x			x				x				x		
Gael Jonathan		x			x			x			x			x			x				x				x		
Cristal	x			x			x			x			x			x				x				x			
Leonel	x			x			x			x			x			x				x				x			
Alexia Azucena		x			x			x			x			x			x				x				x		
Luis Fernando	x			x			x			x			x			x				x				x			
Aylani Sofía		x			x			x			x			x			x				x				x		
María Luisa		x			x			x			x			x			x				x				x		
Yatziri	x			x			x			x			x			x				x				x			
Allison Dayana		x			x			x			x			x			x				x				x		
Jonathan Ricardo		x			x			x			x			x			x				x				x		
Análisis																											
Interpretación																											

Análisis: Se distingue que la gran mayoría de los niños organiza su texto porque ahora conocen la silueta del texto a escribir, en este caso, los poemas, cuya creatividad subyace del trabajo realizado con la danza, entendida con los movimientos de uso cotidiano para la creación de los propios. La metáforas empleadas son hechas a partir de lo anteriormente explicitado.

Interpretación: Los estudiantes son capaces de organizar un texto coherente, que goza de metáforas, rimas, escrito en versos y estrofas, esto gracias al trabajo con la danza, la creación de movimientos de uso cotidiano que desembocó en que ellos propusieran los movimientos para el poema colectivo y declamado a la comunidad escolar. En síntesis, los niños logran articular metáforas con movimientos de uso común.

Lista estimativa para evaluar el apoyo de las expresiones artísticas para producir textos literarios (cuentos, poemas y leyendas)																									
Aspectos	Música						Danza						Teatro						Artes plásticas						
Indicadores	Identifica las diferencias de la música de las demás expresiones artísticas		Emplea las características de la leyenda para producirlas considerando la música		Relaciona la música para escribir leyendas		Identifica las diferencias de la danza de las demás expresiones artísticas		Emplea las características de los poemas para producirlas considerando la danza		Relaciona la danza para escribir poemas		Identifica las diferencias del teatro de las demás expresiones artísticas		Emplea las características del cuento para producirlas considerando el teatro		Relaciona el teatro para escribir cuentos		Identifica las diferencias de las artes plásticas de las demás expresiones artísticas		Emplea las características del cuento, poema y leyenda para producirlas considerando las artes plásticas		Relaciona las artes plásticas para escribir cuentos, poemas y leyendas		
Estudiante	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	
Erick Orlando	x			x				x			x			x			x			x				x	
Melanie		x		x				x			x			x			x			x				x	
Jennifer	x			x				x			x			x			x			x				x	
Santiago	x			x				x			x			x			x			x				x	
Gissel Alexandria	x			x				x			x			x			x			x				x	
Irving	x			x				x			x			x			x			x				x	
Gael Jonathan	x			x				x			x			x			x			x				x	
Cristal	x			x				x			x			x			x			x				x	
Leonel	x			x				x			x			x			x			x				x	
Alexia Azucena	x			x				x			x			x			x			x				x	
Luis Fernando	x			x				x			x			x			x			x				x	
Aylini Sofia	x			x				x			x			x			x			x				x	
María Luisa	x			x				x			x			x			x			x				x	

Yatziri	x			x	x				x	x			x			x		X			x	x		x		
Allison Dayana		x		x		x			x		x		x			x		X			x		x			x
Jonathan Ricardo	x			x					x		x			x				x			x		x			
Análisis																										
Interpretación																										

Análisis: En el trabajo con el arte son capaces de diferenciar, reconocer, y utilizar las diferentes expresiones artísticas para crear textos de índole literaria. Todo esto es posible con la articulación del trabajo en pedagogía por proyectos, en el que a partir de una necesidad surgida en el aula.

Interpretación: Son capaces de crear textos literarios con base en las expresiones artísticas, aclarando que todo esto es desde un sentido pedagógico, en el que el artes y el lenguaje se articulan para la manifestación.

Actitudes hacia la escritura de textos literarios									
Indicadores	Escribe con libertad y autonomía, respetando a sus semejantes			Muestra su creatividad al producir diversos textos literarios			Manifiesta su creatividad e imaginación con las expresiones artísticas, de manera libre y autónoma, respetando a sus semejantes		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Estudiante									
Erick Orlando		x			x			x	
Melanie			x		x			x	
Jenifer	x			x			x		
Santiago	x			x			x		
Gissel Alexandria		x			x			x	
Irving		x			x			x	
Gael Jonathan		x			x			x	
Cristal	x			x			x		
Leonel	x			x			x		
Alexia Azucena		x			x			x	
Luis Fernando	x			x			x		
Aylani Sofia		x			x			x	
María Luisa		x			x			x	

Yatziri	x				x		x		
Allison Dayana		x			x			x	
Jonathan Ricardo	x			x			x		
Análisis									
Interpretación									

Análisis: Los niños son capaces de discernir el uso social de la lengua al utilizar textos con diversos fines comunicativos, dado que los producidos por ellos partieron de una necesidad de comunicar algo hacia los demás. En este sentido, los cuentos, poemas y leyendas han sido expresados entre sus mismo compañeros, con los maestros y con los padres de familia, en otras palabras, con la comunidad escolar.

Interpretación: Los niños crean textos literarios con un uso social, y los han expresado a la comunidad escolar. El trabajo de Pedagogía por Proyectos, como marco global de referencia, vincula el trabajo en torno al arte con el lenguaje, para crear espacios donde los niños se sientan seguros, libres y con las posibilidades de inventar y reinventar los textos.

Rúbrica general para evaluar la intervención																											
Aspectos	Producción de textos						Uso de expresiones artísticas						Participación en proyectos														
Indicadores	Escribe textos literarios que parten de su imaginación y creatividad			Realiza primeras escrituras para llegar a la obra final			Usa el lenguaje para escribir un texto coherente y a sus necesidades			Usa las expresiones artísticas para crear textos literarios			Reconoce las diferencias entre cada expresión artística			Manifiesta sus ideas con total libertad.			Participa en proyectos diversos			Propone, discute, debate y organiza sus puntos de vista			Emplea el dialogo, el trabajo colectivo y cooperativo, la democracia y la concordia en la realización de los proyectos		
Estudiante	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca			
Erick Orlando		x			x			x			x			x			x			x				x			
Melanie			x		x			x			x			x			x			x			x				
Jenifer	x			x			x			x			x			x			x			x					
Santiago	x			x			x			x			x			x			x			x					
Gissel Alexandria		x			x			x			x			x			x			x			x				
Irving		x			x			x			x			x			x			x			x				
Gael Jonathan		x			x			x			x			x			x			x			x				
Cristal	x			x			x			x			x			x			x			x					
Leonel	x			x			x			x			x			x			x			x					
Alexia Azucena		x			x			x			x			x			x			x			x				

Luis Fernando	x			x			x			x				x		x				x		x			
Aylani Sofía		x			x			x		x				x						x				X	
María Luisa		x			x			x					x							x				X	
Yatziri	x				x					x				x						x			X		
Allison Dayana		x			x					x										x				X	
Jonathan Ricardo	x				x																				
Análisis																									
Interpretación																									

Análisis: Los niños son capaces de discernir el uso social de la lengua al utilizar textos con diversos fines comunicativos, dado que los producidos por ellos partieron de una necesidad de comunicar algo hacia los demás. En este sentido, los cuentos, poemas y leyendas han sido expresados entre sus mismo compañeros, con los maestros y con los padres de familia, en otras palabras, con la comunidad escolar.

Interpretación: Los niños crean textos literarios con un uso social, y los han expresado a la comunidad escolar. El trabajo de Pedagogía por Próyectos, como marco global de referencia, vincula el trabajo en torno al arte con el lenguaje, para crear espacios donde los niños se sientan seguros, libres y con las posibilidades de inventar y reinventar los textos.

## 8. Reflexiones

A partir de los análisis realizados en los instrumentos, las evidencias de los estudiantes, y lo mostrado en los proyectos de intervención, se ha llegado a la reflexión e importancia que tienen las artes para promover la imaginación y creatividad, útil para expresar lo que quieren a través del lenguaje escrito.

Esto quiere decir que, el trabajo en torno a las actividades vinculadas a las expresiones artísticas puede favorecer la producción de textos de índole literaria por las siguientes razones:

- Porque permiten la manifestación de ideas, creencias, propuestas de los estudiantes, ejemplo de ello, con las artes plásticas crearon manualidades e instrumentos o juguetes de reúso, los cuales emplearon para crear un cuento, una leyenda y un poema.

- En relación a la música, las leyendas permiten el acercamiento a distintos generos musicales, tal es el caso de la melodía de la llorona, cuya composición va contando a través de la palabra una leyenda de carácter nacional. Esto quiere decir que el ritmo y el tono generados en la melodía ayudan a crear pautas para la creación del texto.
- La danza está íntimamente relacionada con el uso del cuerpo para expresar un movimiento, que posteriormente significará algo para ellos mismos, en el caso específico del proyecto realizado la poema de la primavera, movimientos cotidianos como los brazos que se estiran al levantarse o caminar, ayudan a crear versos o metáforas relacionadas a otros elementos como la puesta del sol, o gustos y preferencias.
- El teatro se introduce en un guión que permite establecer un puente entre la obra escrita y la dramatización, aludiendo a las características físicas y psicológicas de los personajes, y entender o reinterpretar el motivo de sus acciones, en específico en el proyecto del festival del terror, en donde los niños resignificaron la popular serie del juego del calamar en personajes situados en reescribir la historia en cuento y obra.

El texto literario, que en este caso fue el cuento, leyenda y poema, parte siempre de las ideas del autor. Con mayor facilidad se pudo escribir un texto, en el sentido de que fue más motivante para los niños manifestar esas ideas. Al momento de escribir un texto los niños ya sabían que expresar, el cómo y el para que se fue construyendo con las propuestas de redacción en el módulo de aprendizaje de escritura, pues aterrizamos en aspectos específicos de alfabetización escrita, desde escribir convencionalmente alguna palabra desconocida, hasta entender la silueta del texto en cuestión, usando el lenguaje con un sentido más social y cultural.

## CONCLUSIONES

Después de toda la travesía narrada en este documento, este apartado se propone en fundamentar lo logrado para atender y dar una posibilidad de solución al objeto de estudio, empero, la producción de textos literarios, por lo que a continuación, se puntualizará en ello:

- Los niños dejaron de tener dificultades para producir textos literarios, ya que a través del marco de Pedagogía por Proyectos, encontraron un propósito claro para manifestar sus ideas y creencias, imaginación y creatividad, cada vez que se preguntaba y planeaba lo que haríamos todos juntos, aunado al trabajo con el arte como alternativa didáctica. Esto dio paso a que el lenguaje se empleara para manifestar el texto oral hasta volverse texto escrito, textos que se producían para resolver y atender cada una de las tareas para desarrollar nuestros proyectos, como ejemplo de ello, en el proyecto titulado “Poema a Benito Juárez” los estudiantes tuvieron la necesidad de escribir un poema para declamarlo ante la comunidad escolar.
- Los textos literarios que produjeron los niños dejaron de tener exclusivamente un sentido escolar y/o académico, confiriendo una funcionalidad mas alla del texto, es decir, un sentido social. Esto se debe a que los textos que los estudiantes creaban partían de un interes o una necesidad en el marco de Pedagogía por Proyectos, el cual socializaban no solo entre ellos mismos, sino también con la comunidad escolar, como ejemplo, en el proyecto llamada “Musica para mis leyendas”, con la ayuda de la expresión musical, los estudiantes difundieron sus leyendas en todos los grupos de la escuela primaria, empleando el texto para comunicar algo a los demás; en el proyecto de la “Fiesta de terror” los estudiantes crearon una obra de teatro que presentaron a sus papás y en “Poema a Benito Juárez” los estudiantes escribieron un texto literario que dedicaba un mensaje llamando a la paz a toda la comunidad escolar.

- Cada texto producido por los niños tuvo un carácter transformador, debido a que cada uno de ellos expresaba algo que no solo se quedaba en el ámbito de la fantasía, pues gracias al Marco de Pedagogía por Proyectos, el texto producido incidía en la realidad, en otras palabras, el texto se utilizaba para resolver una situación partida de sus intereses y necesidades, como ejemplo, en el proyecto de la obra de teatro, los estudiantes escribieron un cuento para, en un comienzo, hacer una crítica a los cuentos clásicos, contrastando las situaciones con la vida real, y en un segundo momento, el texto permitió la puesta en común de una obra de teatro que manifestó con ayuda del arte y la expresión corporal, interpretar una historia que dejó un mensaje en este caso, los padres de familia que fungieron como público.
- Es imperativo mencionar que el interés en los textos literarios aumentó sobremanera, sin bien es cierto que gracias a Pedagogía por Proyectos los estudiantes tienen mayor facilidad para producir textos de diverso tipo, en el caso de los literarios, objeto de estudio de este documento, los estudiantes encontraron un sentido y funcionalidad a los cuentos, poemas y leyendas, pues cada uno de ellos permitió que descubrieran que los textos pueden ser escritos para atender algo que les gusta, que les interesa, o de lo que tienen curiosidad, pues siempre que ellos manifestaban sus ideas y creencias, estas se plasmaban en líneas que gozaban del gusto y placer de escribirlas, al igual que expresarlas a los demás. Aunado a lo anterior, con ayuda del trabajo con el arte, vinculado a los proyectos realizados, ellos manifestaban sus ideas y creencias con mayor libertad, ideas que luego fueron plasmadas en texto escrito.
- En el caso de mi papel docente, mi interés hacia la producción escrita aumentó, esto debido a que comprendí que todo lo que existe en la realidad está textualizado, que el lenguaje está en todas partes y plasmado de diversas formas, incluso en la virtualidad, originada por la pandemia ya explicitada, por lo que me di a la tarea de emplear Pedagogía por Proyectos



para fortalecer y fomentar la producción de textos literarios pues éstos, gracias a lo aprendido con Lomas (2002), Cassany (2002), Jolibert y Sraïky (2009), Kaufman (2008), entro otros, vislumbre la posibilidad de que los niños escriban para entender su realidad, criticarla y transformarla, y como nadie puede enseñar lo que no sabe, me di a la tarea de tambien involucrarme en los proyectos que ideábamos en el aula, con las Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje, y con el trabajo de maestría, donde narro todo absolutamente lo que sucede.

- Gracias al trabajo con Pedagogía por Proyectos, el aspecto evaluativo y su significación cambió rotundamente en mí, pues pasé de ser un docente que evaluava única y exclusivamente de manera sumativa, a entender la evaluación formativa, donde en cada uno de los proyectos realizados, valore más el proceso de aprendizaje, en otras palabras, el hacer de los estudiantes, idenado los instrumentos de evaluación con un corte cualitativo para constatar que escribían, como y para qué lo hacían, que en síntesis, desembocó en proyectos que develaban el poder creador de los estudiantes, siendo un docente que evalúa el saber hacer cosas con las palabras, y no solo por medio de exámenes estandarizados.
- Enseñar el acto de escribir es algo muy importante para mí, como docente, y en mi papel diario, junto con la intervención realizada me di cuenta de que los niños ahora coexisten en espacios presenciales y digitales, donde urge orientar a los niños a desentrañar lo que se escribe, en el caso de los textos literarios, estos pueden ayudar a entender la realidad que nos aqueja, para encontrar las palabras y textos adecuados para incidir en ella, pues el lenguaje debe tener un sentido social para poder transformalo y por eso es que e trabajo con Pedagogía Por Proyectos, con apoyo de las artes lo hicieron posible.

- Definitivamente los padres de familia cambiaron el sentido que tenían hacia la producción de textos, pasando de considerarla como una tarea o requisito escolar, a entenderla para resolver un problema o involucrarse en la realización de un proyecto, esto pudo notarse al aplicar las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, cuando creábamos el cuadro de cumpleaños, los padres de familia comprendieron que ese texto ayudaba a festejar a los niños y se involucraron a traer y cooperar con los alimentos y bebidas; como este, otros muchos ejemplos develan que los padres de familia participaron en la socialización de los proyectos de sus pequeños.
- Como ya se ha mencionado, el trabajo con el arte tuvo un papel fundamental en la creación de los textos literarios, esto con el “Rincón del entretenimiento” nombre que dieron los niños al espacio donde expresaban una idea o creencia a través del arte: jugando, creando esculturas y manualidades, inventando movimientos corporales, haciendo teatro y voces distintas, modificando espacios, aumentando el material que éste contenía, en fin, un corolario de acciones desde la educación artística permitieron que los estudiantes imaginaran y crearan, crearan y recrearan y plasmaran en texto. Las socializaciones de los proyectos también hicieron uso del arte para ser expresadas, en específico, una obra de teatro, leyendas musicalizadas y poemas a la comunidad escolar, con lo que se devela que el lenguaje y el arte pueden vincularse rotundamente.
- La tecnología fue el punto de inflexión, que ayudó a hacer la intervención en la pandemia que aquejaba a la humanidad. A través de aplicaciones digitales como Google Meet, Google Classroom, Google Jamboard, Padlet, WhatsApp, entre otras, los estudiantes crearon textos, manifestaron ideas y creencias, pero sobretodo, se dio apertura a su educación, a despertar el interés por la creación, pues los proyectos y las Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje pudieron ser implementadas en un entorno virtual, con todo y los desafíos que esto representaba, pero que al final, fue posible

atenderlos. En el apartado de anexos se muestran algunos textos creados en dicho entorno.

- Es posible llevar a cabo Pedagogía por Proyectos en la virtualidad puesto que las herramientas tecnológicas y digitales pueden ser un aliado para su implementación. En este sentido, las videollamadas hicieron posibles las clases a distancia, por el que fue posible escuchar las ideas, creencias, propuestas y conocimientos previos de los niños, las cuales, fueron textualizadas en lo oral y después en lo escrito, auxiliándonos de aplicaciones como el whatsapp, el padlet, las pizarras electrónicas e inclusive paquetería básica de Microsoft office, en este caso, Word. En consecuencia, los proyectos realizados pudieron llevarse a cabo desde las viviendas de los pequeños, pues ellos buscaron la manera de resolverlos con ayuda de sus papás, pues ellos se conectaban junto con sus hijos.
- Las estrategias de redacción que propone Cassany fueron otro de los pilares que permitieron la creación de textos literarios, en específico, la denominada “Dibujo e imágenes”, “Las metáforas” y “Técnica de 1+1=1” coadyuvaron a crear estos textos, pero, como estas estrategias con funcionan por sí solas, se utilizó el Módulo de Aprendizaje de Escritura que promulga Pedagogía Por Proyectos para implementarlas. Lo anterior derivó en que el aula pasara de ser un espacio en que el docente tuviera la palabra absoluta, a ser un lugar en donde los niños dirigieran el discurso, el acto de escribir y la producción de textos literarios que utilizaban para resolver sus proyectos, desarrollarlos, socializarlos y evaluarlos.
- El marco de pedagogía por proyectos implicó una transformación de mi práctica docente, es decir, un crecimiento profesional, pues ahora tengo las herramientas para propiciar en mis estudiantes la construcción de sus propios aprendizajes, en produzcan textos para enfrentar, criticar y transformar la realidad. En el ámbito personal, ahora mis vínculos con mis estudiantes de han fortalecido, valoro sus emociones y sentimientos, y

entendiendo sus dificultades e incomodidades para que, posteriormente, les escuche y atienda en la diversidad.

- Queda comprobado que Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación de personalidades, pues, los niños que solo se dedicaban a seguir reglas preestablecidas, contenidos ya dados, aprendizaje por repetición y memorización, pasaron a ser estudiantes que tomaron las riendas, con criticidad, de su propio aprendizaje, ellos elegían los contenidos que se tenían que trabajar según los intereses y necesidades de sus proyectos. Asimismo, el trabajo cooperativo que emplearon para realizarlos se vio reflejado desde la planeación hasta la socialización, con lo que los estudiantes se volvieron más solidarios los unos con los otros, en una vida democrática donde todo es posible de trabajar en equipo, respetando siempre a los demás. Si hubiera algo que poner del contexto internacional o nacional, ponerlo.
- Este trabajo de investigación- intervención deja una línea de investigación en la que, por una parte, invita a implementar la herramienta metodológica de la documentación Biográfico- Narrativa para relatar toda la realidad de lo que acontece en el aula, con la veracidad del docente investigador que comunica a través del texto el acontecer de diversos sucesos y acontecimientos que permiten el reconocimiento, aceptación y transformación de la práctica educativa, y por otro lado, implementar el marco de Pedagogía por Proyectos que posibilita la oportunidad de que sean los estudiantes quienes gestionen, dirijan y construyan sus aprendizajes con los proyectos que realicen, para que de ese modo, y en síntesis, se siga utilizando esta estrategia pedagógica y vincular así la lengua y el arte, u otras áreas del conocimiento.

## REFERENCIAS

### • Bibliográficas

- Abad, M, J (2018). " El arte en el aula primaria: propuesta de trabajo desde la expresión plástica y visual". República dominicana. Organización de estados iberoamericanos.
- Anderson, I, E, (1979). "Teoría y técnica del cuento". Buenos Aires. Ediciones Marymar
- Andere. M, Eduardo, 2013. "Las políticas públicas en educación en el México del siglo XXI, en la escuela rota.
- Barkley, Elizabeth, et, at (2007) en 1ª parte introducción Cap. I "Argumentos a favor del aprendizaje colaborativo "
- Bolivar, A. (2001). "La investigación biográfico- narrativa en educación, enfoque y metodología". Madrid. La Muralla.
- Cassany, D, Marta Luna, Gloria Sanz, (2002). "Enseñar lengua". Barcelona. Graó.
- Cassany, D, (1991). "Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir". Barcelona. Paidós Comunicación
- Cassany, D, (1995). "La cocina de la escritura". Barcelona. Editorial Anagrama
- Cassany, D, (2009). "Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura". Barcelona. Paidós.
- Caeiro (2019) "Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva"
- Coll, C, Castorina, J, (1998). "Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones". México. Editorial Paidós Educador y Centro de Estudios Superiores universitarios de la Universidad Autónoma de México.
- Coll, L, Tatiana, (2013). "La reforma educativa, el poder del estado y la evaluación". El cotiiano Num, 179, UAM.
- Eisner, W, E, (2012). "El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia". España. Paidós.
- Ferrer, J, (2010). "Tipos de muestreo"
- Freire, P, (1990). "La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación". Barcelona. Paidós
- Foucault, M, (1996). "De lenguaje y literatura". Barcelona. Paidós.
- García, T, (2005). "Población y muestra"
- Gayou, A, (2007). " Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología". México. Paidós
- Gil, A, (2018). "LA REFORMA EDUCATIVA. Fracturas estructurales. " En Revista Mexicana de Investigación Educativa 2018, VOL. 23, NÚM. 76, PP. 303-321.
- Gómez, G, (1988). Guía para la elaboración de estudios socioeconómicos de proyectos de interés público. Dialnet. Tomado de: dialnet.unirioja.es.
- Hernández, D., Cassany, D., López, R. (2018). "Prácticas de lectura y escritura en la era digital". Argentina. Editorial Brujas/Asociación Civil Social TIC.

- Hernández, M. (2000). El arte de los niños, Editorial Fundamentos, Madrid, España.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). "Interrogación de textos: vivencias en el aula". Edit. LTDA, Chile.
- Jolibert J. y Sraïki C. (2009). "Niños que construyen su poder de leer y escribir". Edit. Manantial, Argentina.
- Jurado, V, (2017). "¿Por cuál educación luchamos?" Castellanos editores. México.
- Kaufman. A, (2003) "La escuela y los textos". Colección: Biblioteca para la actualización del maestro. México.
- LaTorre, A, (2012). "La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa". España. Grao
- Lomas, C, (1999). "Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Volumen II: Teoría y práctica de la educación lingüística". Barcelona. Paidós.
- Lomas, C, (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona. Paidós.
- Nieto, F. y Estela I, M. (2020). "Ensayar la enseñanza. Escritos sobre prácticas docentes en Lengua y Literatura. Ediciones UNGS. Argentina.
- SEP, (2004). Programa de estudio preescolar. Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP, (2006). Programa de estudio secundaria. Secretaría de Educación Pública. México
- SEP, (2009). Plan y programas de estudio. Secretaría de Educación Pública. México
- SEP, (2011). Plan y programas de estudio. Secretaría de Educación Pública. México
- SEP, (2017) Plan y programas de estudio. Secretaría de Educación Pública. México
- SEP, ((2019). Nueva Escuela Mexicana. Secretaría de Educación Pública. México
- Torres, J, (2010). Competencias en educación, ¿lo idóneo para un país como México? En Educación por competencias ¿lo idóneo? (p. 34). México: Torres Asociados.
- Sarlé, P. M. (2014). "Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias". Madrid ES: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Touriñán, J. (2010). "Artes y educación fundamentos de pedagogía mesoaxiológica". La Coruña, España. Editorial Netbiblo S.L.
- UNESCO, (2015). Foro Mundial de la Educación 2015: informe final. Conferencia: Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, Corea R, 2015. Director General, 2009-2017 (Bokova, I.G.). Recopilación: 74 p. También disponible en:Inglés.
- Suárez, D, (2006). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas, una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares. En Revista entre maestros. México.
- Vargas, C, (2008). "El desarrollo en el contexto de la globalización". Programa editorial, México.
- Vigotsky, L, S, (1999). "Imaginación y creación en la edad infantil". Editorial Pueblo y educación. Cuba

- **Hemerográficas**

- Benigno, D. (2004). "La escritura creativa en torno a talleres literarios". Barcelona: Graó. Disponible en [https://books.google.com.mx/books?id=sZrPUUJkJHsC&printsec=frontcover&dq=Benigno,+D.++\(2004\).+%C2%A8La+escritura+creativa+en+torno+a+talleres+literarios%C2%A8.+Barcelona:+Gra%](https://books.google.com.mx/books?id=sZrPUUJkJHsC&printsec=frontcover&dq=Benigno,+D.++(2004).+%C2%A8La+escritura+creativa+en+torno+a+talleres+literarios%C2%A8.+Barcelona:+Gra%20)

[C3%B3&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwib4v3W0Nf2AhWGKUQIHdvVDuwQ6AF6BAgKEAI#v=onepage&q&f=false](https://www.rebelion.org/el-neuroneoliberalismo-capitalista-fascista/)

Brenner, Miguel, A, (2019). "El neuroneoliberalismo capitalista fascista". Disponible en: <https://rebelion.org/el-neuroneoliberalismo-capitalista-fascista/>

DOF,(1992). "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica". México. Disponible en [07104.pdf \(sep.gob.mx\)](https://www.sep.gob.mx/07104.pdf)

DOF, (2020). "

Delmiro Coto, B. (2017). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (28). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7320>

iisue (2020). " Educación y pandemia. Una visión académica". México. Unam. Disponible en <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

OCDE (2000). "El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve". Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OCDE, (2006). "PISA 2006 MARCO DE LA EVALUACIÓN: Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura". Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>

OCDE, (2010). "Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas" Resumen ejecutivo, disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

OEI (1999). "Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar, "La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos". Revista Iberoamericana de educación. Núm. 22. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a09.PDF>

Sy Corvo, Helmut. (2019). "Estudio socioeconómico: para qué sirve, partes y ejemplo". Lifeder. Recuperado de <https://www.lifeder.com/estudio-socioeconomico/>

UNESCO (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo .510 pp. Idioma: español. También disponible en: Inglés, francés. Disponible en <https://es.unesco.org/gem-report/node/832>

- **Digitales**

Angeles Moreno, Brandon (2014) Tepito Barrio Bravo- Mexico (Historia,Comercio y demás) <https://www.monografias.com/trabajos100/tepito-barrio-bravo-historia-comercio-y-demas/tepito-barrio-bravo-historia-comercio-y-demas2>

**Cuestionario a docentes- Disponible en:**

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd6MVLBW-FkmYjwCJcgGqCINSxHmhPRANRkf0WsBRk9AFHLnQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd6MVLBW-FkmYjwCJcgGqCINSxHmhPRANRkf0WsBRk9AFHLnQ/viewform?usp=sf_link)

## **OTROS**

**Cuestionario a padres de familia- Disponible en:**

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSftPyilD1bhfJ2XvTx7H62UcdWXhEchKy5Gher9w-o-HyB7cw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSftPyilD1bhfJ2XvTx7H62UcdWXhEchKy5Gher9w-o-HyB7cw/viewform?usp=sf_link)

**Estudio socioeconómico- Disponible en:**

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfCzvhj\\_08EXq784PORaXUnjxPhOfzS-mkOv3M-MkvnTH13Og/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfCzvhj_08EXq784PORaXUnjxPhOfzS-mkOv3M-MkvnTH13Og/viewform?usp=sf_link)

### **Herramienta metodológica**

Cuento: Imágenes extraídas de: [Tripulantes de la lectura | Biblioteca digital infantil y juvenil \(sep.gob.mx\)](#)

Poema: Imágenes extraídas de: [Tripulantes de la lectura | Biblioteca digital infantil y juvenil \(sep.gob.mx\)](#)

Leyenda: Imágenes extraídas de [Tripulantes de la lectura | Biblioteca digital infantil y juvenil \(sep.gob.mx\)](#)

UNESCO oficial página. <https://es.unesco.org/themes/education>

OCDE oficial página <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>



## ANEXOS

### Anexo 1. Estudio socioeconómico

**Buen día padre de familia. Le invito a contestar la siguiente encuesta para conocer más de usted y la situación de los niños, todo con la finalidad de ayudar en el proceso de enseñanza- aprendizaje**

#### I.-Situación del estudiante

- 1.- ¿Cuál es el nombre completo del estudiante? \_\_\_\_\_
- 2.- ¿El niño (a) desayuna antes de sus clases en línea)
  - a) Si
  - b) No
  - c) A veces
- 3.- ¿Qué es lo que regularmente desayuna? \_\_\_\_\_
- 4.- ¿Cuántas veces a la semana se conecta por videollamada?
  - a) Ninguna
  - b) 1-2 veces
  - c) 3-4 veces
  - d) 5 o más veces
- 5.- El estudiante...
  - a) Únicamente se dedica al estudio
  - b) Ayuda a sus padres o tutor en el trabajo
  - c) Trabaja
- 6.- Anote en qué trabaja el niño (a) (si ese fuera el caso, si no es así omitir la pregunta:  
\_\_\_\_\_

#### II.- Situación familiar

- 7.- ¿Cómo está conformada su familia? \*
  - a) Nuclear (padre, madre e hijos)
  - b) Extensa (Madre, padre, tíos, abuelos e hijos)
  - C) Monoparental (sólo mamá o papá e hijos)
  - d) Nuclear poli genética (los tuyos, los míos, los nuestros)
  - e) Otro (especifique): \_\_\_\_\_
- 8.- ¿Quién apoya al estudiante con las tareas en casa? \*
  - a) Mamá y papá
  - b) Sólo mamá o papá
  - c) Tío (a)

- d) Abuelito (a)
- e) Hermano (a)
- f) Otro (especifique)\_\_\_\_\_

9.- ¿Cuál considera que sea la relación predominante en su seno familiar? \*

- a) Equilibrada
- b) Tensa
- c) Distanciada
- d) Armónica
- e) Afectiva

### III.- Situación económica

10.- ¿Cuál es la ocupación del padre o tutor? \*

- a) Obrero
- b) Empleado
- c) Profesionista
- d) Comerciante
- e) Oficio
- f) Hogar

11.- ¿Cuál es la ocupación de la madre o tutora? \*

- a) Obrera
- b) Empleada
- c) Profesionista
- d) Comerciante
- e) Oficio
- f) Hogar

12.-¿A cuánto ascienden sus ingresos mensuales? \*

- a) Menos de \$2000
- b) Entre \$2000 a \$4000
- c) Entre \$4000 a \$6000
- d) Entre \$6000 a \$8000
- e) Entre \$8000 a \$10000
- f) Más de \$10000

### IV.- Situación de la vivienda

13.-Seleccione el tipo de vivienda

- a) Casa independiente
- b) Departamento
- c) Vecindad
- d) Albergue
- e) Otro (especifique): \_\_\_\_\_

14.- La vivienda es... \*

- a) Propia
- b) Rentada
- c) Prestada

15.- Sin contar el baño, ¿Cuántas habitaciones tiene la vivienda? \*

- a) 1 a 2
- b) 3 a 4
- c) 5 a 6
- d) más de 6

16.- ¿El estudiante tiene una habitación específica para el estudio? \*

- a) Si
- b) No

17.- Seleccione los servicios con los que cuenta la vivienda \*

Luz eléctrica ( )

Agua ( )

Drenaje ( )

Conexión a internet ( )

Televisión por cable ( )

Servicio de telefonía ( )

V.- Recursos tecnológicos

18.- Seleccione los aparatos electrónicos con los que cuenta en casa

Tablet ( )

Computadora de escritorio ( )

Laptop ( )

Televisor inteligente ( )

Televisor análogo ( )

Teléfono inteligente ( )

Consola de videojuegos ( )

19.- ¿El niño (a) cuenta con un medio electrónico propio para sus estudios a distancia (Celular, Tablet o Computadora)?

Si

No

20.- Seleccione los medios tecnológicos con los que cuenta el menor para sus clases a distancia

Tablet ( )

Celular ( )

Computadora de escritorio ( )

Laptop ( )

21. Elija los medios de comunicación digital que domina

WhatsApp ( )

Facebook ( )

Correo electrónico ( )

Mensajes de texto ( )

Messenger ( )

Videollamadas (Google Meet o Zoom) ( )

VI. Aspectos generales

22.- Elija las opciones que indiquen lo que usted lee regularmente

Libros ( )

Revistas ( )

Periódicos ( )

Publicaciones o estados de las redes sociales (Facebook, WhatsApp, etc.) ( )

Artículos de divulgación científica ( )

23.- ¿Cuál es el motivo principal por el que usted lee?

Para ayudarle a mi hijo con las tareas de la escuela ( )

Para saber más de un tema que me interesa ( )

Por mero entretenimiento ( )

Porque en mi trabajo es necesario ( )

Para estar informado ( )

24.- ¿Cuál es el motivo principal por el que usted escribe?

Para ayudarle a mi hijo con las tareas de la escuela ( )

Para saber más de un tema que me interesa ( )

Por mero entretenimiento ( )

Porque en mi trabajo es necesario ( )

Para estar informado ( )

25.- Anote su opinión acerca de la educación a distancia: \_\_\_\_\_

**Construcción propia con base en Gómez (1988) "Guía para la elaboración de estudios socioeconómicos de proyectos de interés público".**

## **Anexo 2. Cuestionario a los estudiantes**

- 1) Para ti ¿qué es escribir?
- 2) Cuando escribes ¿por qué lo haces?
- 3) ¿Para qué crees que sirva escribir textos en la actualidad?
- 4) ¿Qué textos son los que prefieres escribir y por qué?
- 5) ¿Qué es un cuento?
- 6) ¿Cómo se hace un cuento?
- 7) ¿Qué es una leyenda?
- 8) ¿qué tomas en cuenta para escribir una leyenda?
- 9) ¿Qué es un poema?
- 10) ¿Cómo se hace un poema?

**Construcción propia con base en Gayou (2003) "Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología"**

## **Anexo 3. Cuestionario a docentes**

- 1.- ¿Para usted que es escribir?
- 2.- ¿Qué piensa usted sobre la enseñanza de la producción escrita en las escuelas primarias?
- 3.- ¿Cuál es la metodología que usted emplea para la enseñanza de la producción de textos con sus estudiantes?
- 4.- ¿Cómo aplica la producción de textos escritos en el grado que tiene?
- 5.- ¿Para qué cree que sirva la producción de textos en la educación de los niños?
- 6.- ¿Que estrategias utiliza para enseñar a escribir textos a sus estudiantes?
- 7.- ¿De qué manera evalúa la producción de textos de sus estudiantes?
- 8.- ¿Qué tipo de textos prefiere enseñar, los informativos o los literarios y por qué?
- 9.- ¿Que dificultades tiene al momento de enseñar a producir textos en sus estudiantes?

10.- ¿Considera que el plan y programas de estudio tenga los elementos necesarios para la enseñanza de la producción de textos y por qué?

**Construcción propia con base en Gayou (2003) "Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología"**

#### Anexo 4. Cuestionario a padres de familia

- 1) ¿Para usted que es escribir?
- 2). ¿Para qué escribe?
- 3) ¿Escribe algún tipo de texto? ¿Cuál?
- 4) ¿Ha leído textos literarios como cuentos, leyendas y/o poemas?
- 5) ¿Para qué los lee?
- 6) ¿Ha escrito alguno de estos tipos de texto? ¿Cuál?
- 7) Si le dieran la oportunidad de escribir algún texto ¿cuál sería? ¿por qué?
- 8) ¿Considera importante que los niños escriban textos literarios como el cuento, la leyenda, poemas?
- 9) ¿Qué la importancia tiene que los niños produzcan diversos tipos de textos en la actualidad?
- 10) ¿Tiene importancia que los niños aprendan a producir textos literarios en la escuela?

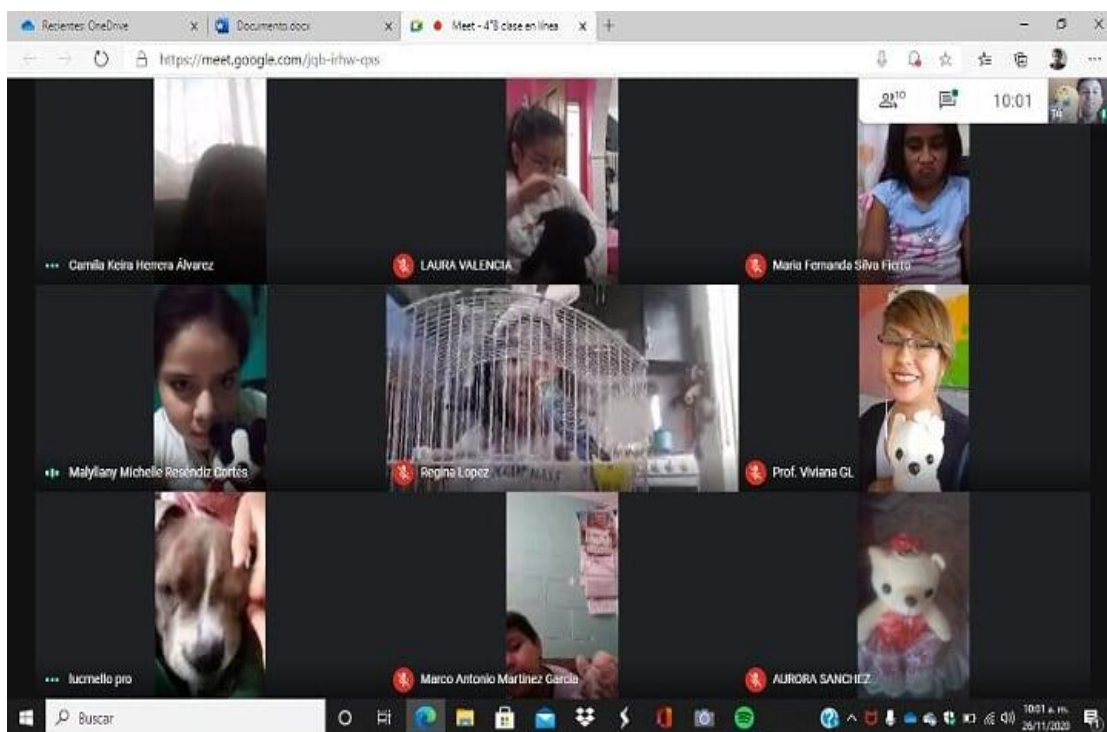
**Construcción propia con base en Gayou (2003) "Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología"**

#### Anexo 5. Pared textualizada a la distancia

	lunes	Martes	Miércoles	Jueves	viernes
9:30	Baño con Espuma	Desayunar	Jugar Juntas	Baño	Jugar Juntas
11:00	tomar y comer	Jugar Juntos	tomar agua	Desayunar	Ver el futbol
14:00	barrer	comer	Paintar	correr	Baño
8:00	dormir	Baño	dormir	tr al dormir	Veterinaria

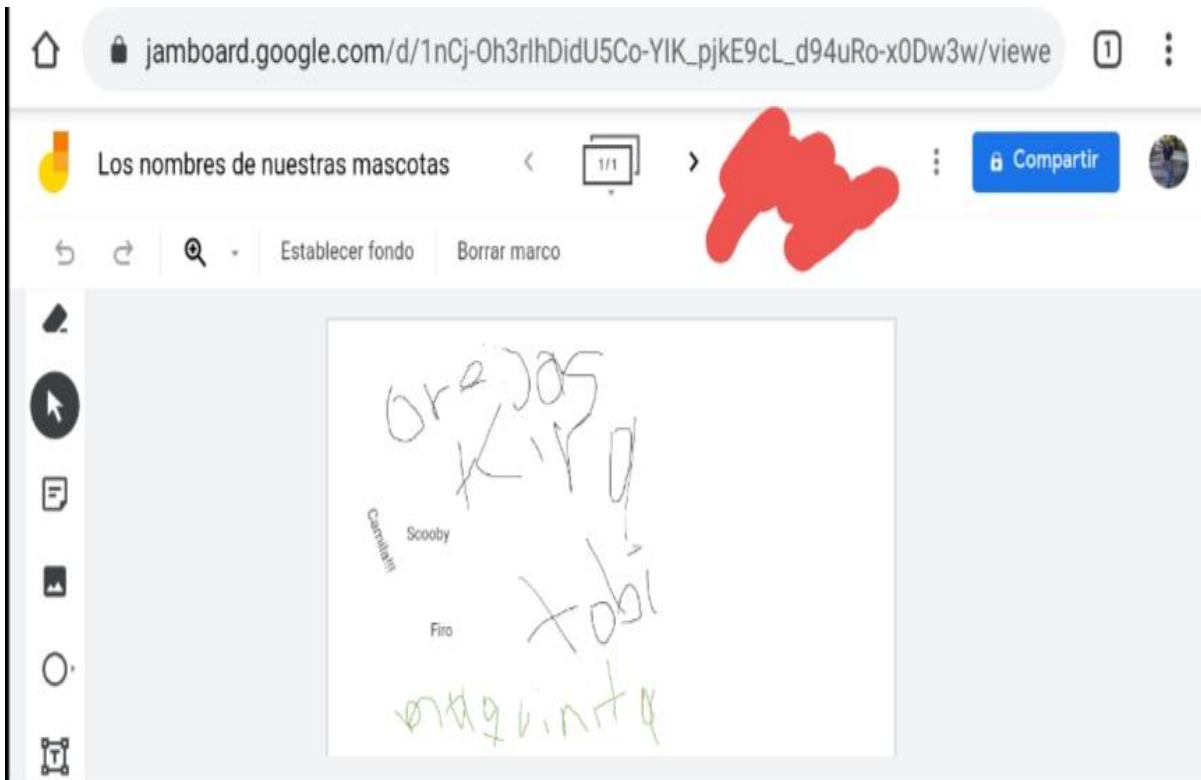
hora	Actividad
8:00 a 9:00	DESAYUNO
12:00 a 14:00	COMIDA
14:00 a 14:30	BAÑO
5:00 a 6:00	JUGAR
6:00 a 6:30	SACARLO
7:00 a 8:00	CENAR Y DORMIR
10:00 a 9:00	

## Anexo 6. Charla sobre nuestras mascotas (Reunión virtual por Google Meet)





## Anexo 7. Pared textualizada virtual (Uso de Google Jamboard)



## Anexo 8. Rincón vivo a distancia.







## Anexo 9. Proyecto global de aprendizaje

### Contenidos que ayudan al proyecto

Español:

Matemáticas:

Ciencias naturales:

Historia:

Geografía:

Formación cívica y ética:

Educación física:

Educación artística: