



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA**

***LA NARRACIÓN COMO EXPRESIÓN PERSONAL PARA
PROMOVER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN ADOLESCENTES***

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN ESCRITURA

**PRESENTA:
EDSON ANTONIO QUIJANO ESCAMILLA**

**ASESORA:
DRA. YOLANDA DE LA GARZA LÓPEZ DE LARA**

Ciudad de México, México. 05 de Diciembre de 2023



2023-180926112-T7
Ciudad de México, 05 de diciembre, 2023

APROBACIÓN DEL TRABAJO DE ESPECIALIZACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA

ROBERTO CARLOS MARTÍNEZ MEDINA
SERVICIOS ESCOLARES
PRESENTE

El(la) alumno(a) **Edson Antonio Quijano Escamilla**, asesorado(a) por **Yolanda De la Garza López de Lara**, presentó el Trabajo Recepcional titulado **“La narración como expresión personal para promover la producción textual en adolescentes”** para la obtención del Diploma, por lo que solicitamos a usted gire sus apreciables instrucciones para la expedición del mismo.

El Trabajo Recepcional fue aprobado por el jurado formado por la asesora y dos lectoras:

Jurado	Nombre	Firma
Asesor(a)	Yolanda De la Garza López de Lara	
Lector(a)	César Makhoulouf Akl	
Lector(a)	Marcela Tovar Gómez	

Sin otro particular,

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ÁNGEL VERTIZ GALVÁN
COORDINACIÓN DE POSGRADO

c.c.p. Estudiante.
c.c.p. Expediente
c.c.p. Coordinación de Posgrado



Tabla de contenido

Introducción	3
Justificación	4
Capítulo 1. Fundamentos y diseño del proyecto	6
1.1 Las narraciones y su potencial en la escuela	6
1.2 Escritura en la escuela	8
1.3 Perspectiva empírica sobre las narraciones escolares en el contexto de pandemia COVID-19.	9
1.4 Diseño de la secuencia didáctica	11
Capítulo 2. Materializando el trabajo en el contexto escolar.	18
2.1 Objetivos y pregunta de investigación	18
Objetivo General	18
Objetivos específicos	18
Pregunta de investigación	19
Marco metodológico	19
2.2. De los supuestos a los resultados.....	32
2.3 Hallazgos en la escritura narrativa	34
Capítulo 3. Reflexiones en torno a los hallazgos	41
3.1 La necesidad de espacios para escribir	41
3.2 Una propuesta renovada	43
Bibliografía	45
Anexos	47

Introducción

Los espacios promovidos en la escuela para la producción escrita son diversos, considerando entre otras situaciones que es un requerimiento básico de todas las asignaturas podemos situar a la escritura como una actividad imprescindible en las aulas de clase. Todos los docentes, indistintamente de la asignatura que impartan tienen como actividad diaria la escritura y la oralidad como ejes rectores de la enseñanza y como un producto útil en las evaluaciones. Bajo este contexto, partiremos de la necesidad de creación de espacios en los que la escritura no sean necesariamente una “forma” de evaluación a través de registros o como una forma de precisar el avance en los contenidos curriculares sino como una expresión personal que permita promoverla como parte de nuestro día a día.

En el capítulo 1 se presenta de manera general los fundamentos y el diseño del proyecto, siguiendo una lógica de investigación acción, se habla sobre la perspectiva teórica a la que nos adheriremos para dar sentido a qué entendemos por narración a través de investigaciones en la didáctica de la lengua y la educación en general. Asimismo, se presenta cómo se ha promovido la escritura en la escuela y una perspectiva empírica muy breve sobre las narraciones en el contexto de pandemia como estrategia para la recopilación de saberes y experiencias, al final del capítulo encontrarán el diseño de la secuencia didáctica utilizada con el fin de promover la escritura.

En el capítulo 2 titulado “materialicemos el trabajo en el contexto escolar” se habla sobre los objetivos y preguntas de investigación que orientaron este trabajo, además se presenta el marco metodológico empleado y dos subapartados que abordan de manera general los resultados versus los supuestos que se tenían y los hallazgos en la escritura narrativa. Finalmente en el capítulo 3 se hace uso de algunas reflexiones en torno a los hallazgos que permiten reconocer la necesidad de espacios de creación de textos escritos que permitan a los adolescentes explicitar sus saberes y vivencias; se termina exponiendo una propuesta renovada que se alinea y busca superar las dificultades que se mencionan en los diferentes capítulos.

Justificación

En este espacio se exponen los motivos por lo que se consideró importante utilizar a las narraciones como dispositivo didáctico para promover la expresión personal de adolescentes sobre sus vivencias y experiencias en la pandemia COVID-19 y las consideraciones que sugieren su alto potencial en la promoción de la cultura escrita. Además, se menciona brevemente la importancia de diseñar secuencias didácticas que partan de los intereses de los estudiantes y la relación con la promoción de habilidades lingüísticas en el contexto escolar.

La narración es un recurso imprescindible en la construcción de producciones textuales individuales o grupales en el aula de clases. Este recurso literario no se limita a las asignaturas del campo formativo de lenguaje y comunicación y puede ser utilizado como medio para la promoción de habilidades cognitivo-lingüísticas en diversas asignaturas, es por lo anterior por lo que cobra sentido utilizarlas para dar voz a los estudiantes y promover la creatividad e imaginación al explorar y reconocer experiencias reales o ficticias. Considerar la documentación y promoción de las narraciones surge de la lógica de presentar a los estudiantes espacios académicos y extraescolares en los que puedan ser partícipes en la construcción de textos individuales y de su comunidad como parte de una ciudadanía que forma parte activa del acervo de conocimientos que se construyen.

Las narraciones como dispositivo didáctico cobran sentido al permitir a los adolescentes materializar y representar parte de sus vivencias y experiencias a través de la escritura y la oralidad de estas. Es reconocible que en casi todos los programas de estudio de las diferentes asignaturas, una de las actividades promovidas es la producción textual, por lo que en este contexto la narración puede ser entendida como un producto o como una habilidad, la primera consideración permite el acceso a los modelos mentales a través de su representatividad en diferentes soportes semióticos y en este trabajo en particular permite explicitar las vivencias en un periodo concreto como parte del fomento a la escritura, mientras que la segunda sugiere un trabajo cognitivo y lingüístico que debe ser promovido en diversos contextos como una forma de explicitar el significado y sentido que se tiene del mundo, de las experiencias y en general de la vida.

El contenido utilizado para la construcción de narraciones no se relaciona directamente con algún tema del marco curricular vigente, no obstante, se consideró relevante documentar y dar voz a los estudiantes sobre lo que vivieron en su contexto en particular en la pandemia de COVID-19, dando importancia a la documentación de relatos de contextos particulares y continuando con una línea de investigación que emergió casi de manera natural para documentar diversas situaciones que se atravesaron durante estos años.

Algunos aportes en la literatura sugieren que las narraciones son un buen recurso para la promoción escrita y una herramienta atractiva para los estudiantes al proporcionar la oportunidad de “contar” historias dentro de la escuela (Canals-Botines et al., 2021). Los mismos autores señalan que la narración es un recurso en el que no solo se crea una experiencia discursiva, sino que fomenta una conexión emocional con lo que se cuenta. Por lo tanto, la documentación narrativa de experiencias en la pandemia podría sugerir ser una excelente oportunidad para dar una muestra de la situación que vivieron un grupo de adolescentes, fomentar al mismo tiempo habilidades lingüísticas y la promoción de la escritura desde planos individuales y colaborativos con la finalidad de formar ciudadanos que no solo lean, sino que además escriban.

Finalmente, la consideración de diseñar una secuencia didáctica para cumplir con lo antes señalado surge del cuestionamiento ¿Cómo provocar, orientar y evaluar las narraciones como una expresión personal? Esta pregunta detonó situaciones que permitieron reconocer la importancia de que los escritos partan de los intereses de los alumnos, que se les permita tener una voz en la construcción de los textos y que no se limite a repetir contenidos curriculares, sino promover la escritura desde los intereses personales y las experiencias en general. Se consideró además que no solo es necesario el diseño de secuencias didácticas, sino también dar un seguimiento y evaluación a éstas como la actividad docente, permitiendo hacer una valoración de las propuestas y actividades que se desarrollan en el aula y dando así un sentido de diseño, ejecución, evaluación y retroalimentación que se ajusta con la metodología empleada para este proyecto.

Capítulo 1. Fundamentos y diseño del proyecto

Es este capítulo se abordan algunas perspectivas a las que nos adherimos con la finalidad de promover la construcción y escritura de narraciones personales, además se utilizan algunos aportes en la didáctica que permiten señalar cómo es que se ha abordado y promovido la escritura y lectura de narraciones en espacios escolares de manera general para finalmente mostrar el fundamento y diseño de la secuencia didáctica que se utilizó en el contexto de este trabajo.

1.1 Las narraciones y su potencial en la escuela.

Las narraciones suelen ser entendidas de manera general como una secuencia lógica de eventos o más sistemáticamente como un encadenamiento temporal de pasos en una situación concreta que parte de una situación problema, el desarrollo y conclusión de esta (Rubio, 2015). Con fines funcionales para este escrito se reconoce que la narración permite contar historias a través de relatos que pueden ser personales o impersonales, reales o ficticios, individuales o colaborativos.

Las narraciones han sido utilizadas desde hace tiempo en la literatura y han sido adoptadas en diversas disciplinas como la educación con finalidades más o menos similares. Para Madej (2008) las narraciones forman parte de la enculturación del mundo a través de la estructuración del significado y la visión del mundo que se explicita en las narraciones -sean de manera oral o escrita-. En términos generales, se percibe a la narración como una forma de comprender la cultura a través de la explicitación de estructuras lingüísticas y diferentes soportes semióticos. Además de ser uno de los recursos más utilizados por la humanidad para contar historias, algunos aportes sugieren que fomenta la inteligencia emocional y permite motivar tanto a docente como a los estudiantes al vincular no solo vivencias sino también sentimientos (Duhmovic, 2006). Las aserciones anteriores sugieren que las narraciones permiten que emerjan emociones y puntos de vista, por lo que suelen ser una estrategia adecuada en la escuela para promover la escritura y socialización de percepciones e historias sin necesariamente partir de contenidos o temáticas preestablecidas.

Las orientaciones didácticas para la escritura de narraciones suelen diversificarse según el nivel o grado escolar de los destinatarios, para Björk y Blomstrand (2000) resulta indispensable partir de procesos de escritura que se basen en vivencias y experiencias, al mencionar que a la mayoría de los alumnos -sobre todo a quienes llegan a un nuevo instituto- les suele agrandar este método de escritura. A su vez Rubio (2015) demostró que la condición de espontaneidad en la escritura obtuvo mejores resultados que al sugerir la escritura a partir de imágenes y su articulación con el discurso narrativo, en el mismo orden de ideas Canals-Botines et al., (2021) proponen que la narración de historias es un excelente instrumento de aprendizaje, pues se puede contrastar no solo la estructura narrativa sino también las emociones que se viven en experiencias personales y colectivas, por lo que cuando se escribe como una expresión personal existe una vinculación entre el proceso de escritura que se vive y la motivación que se ejerce para esta por lo que se suelen obtener resultados positivos.

Björk y Blomstrand (2000) presentan además una serie de concepciones sobre el proceso narrativo que entre otras cosas sugiere que; a) los alumnos se sienten seguros al escribir un género al que están acostumbrados, b) la escritura resultará valiosa cuando consideren que tienen algo que decir sobre el tema en cuestión, cuando tienen la percepción de que será protegido y guardado, c) la narrativa puede contribuir a construir ideas abstractas, d) la interacción con la escritura les permite tener una relación personal con la literatura y e) que van adquiriendo una conciencia de la importancia del lenguaje. Por estas razones, la lógica de presentar espacios de escritura y socialización de experiencia cobra mayor sentido.

En el campo de la literatura y de la didáctica de la lengua, se encuentran hallazgos sobre la macro y microestructura de las narraciones que podrían conducirnos a una serie de debates sobre la naturaleza de este género, las características y la posible aplicación en la vida. Madej (2008) reconoce una relación trilogica en la estructura narrativa típica a la que considera un “arco aristotélico” en la que se comienza con la presentación del protagonista y el objetivo narrativo; el segundo acto en el que se desarrolla la historia y se vincula al personaje principal con tramas, situaciones a resolver y normalmente suele ser el más largo y el tercer acto en el que se concluye la historia. En resumidas cuentas se trata de una introducción, un clímax y un desenlace, sugerencia que ha sido la estructura dominante por mucho tiempo.

1.2 Escritura en la escuela.

“En una historia escrita, todo lo que se nos dice del mundo narrado se va acumulando en nuestra memoria y es el material con el que nuestra conciencia va imaginando la historia” (Chimal, 2012, pág. 37). La escritura en la escuela arroja un sinnúmero de aportaciones que nos permiten suministrar un marco desde el cual posicionarnos, en este escrito se utiliza un enfoque socio constructivista que sugiere la explicitación de saberes, vivencias y sentimiento a través de la cultura escrita y la oralidad de los escritos, situando al estudiante en el centro del proceso y al docente como un guía que ambienta y propone actividades que conduzcan a este fin.

El lenguaje y la escritura no se aprenden exclusiva y necesariamente en un escritorio escolar con ayuda del lápiz y el papel, sino con ayuda de la interacción social y cultural en la que se manipula al lenguaje y en el que se participa dando un significado a lo que se busca representar (Dujmovic, 2006). Cuando se habla de la escritura en la escuela los ejemplos de lo que se debería o no promover en el ejercicio docente pueden resultar debatibles según diferentes posturas teóricas y epistemológicas. Como se comentó con anterioridad nos adherimos a las posturas socio-constructivistas que derivan de los aportes de Vigotsky, al considerar necesaria la colaboración entre alumnos, profesores y padres de familia para promover contextos y comunidades de aprendizaje en donde se negocien significados del lenguaje y se promueva el uso de la escritura para representar emociones, sentimientos y vivencias en un tiempo determinado.

La promoción de la escritura no resulta una actividad fácil, Hernández (2003) reconoce que uno de los grandes problemas que aquejan a los docentes es la falta de tiempo o la fragmentación de éste en los espacios académicos. Es decir, el tiempo que se destina a las clases y a la promoción de la escritura ocasiona una lucha constante para el logro de objetivos educativos planteados por las autoridades educativas y por los docentes, el mismo autor sugiere que el tiempo *per-se* no necesariamente sería un problema sino su ciclicidad, programación, duración y ritmo para el uso en la escritura. En este escrito, no se busca aclarar si el tiempo es imprescindible en el logro de una cultura escrita, pero sí nos permite comenzar

con un posicionamiento sobre la necesidad de generar espacios que permitan escribir desde nuestras vivencias, promover la escritura de experiencias y utilizar a la escritura como un puente de acceso al conocimiento, entendiendo que no basta con generar lectores en la escuela sino también escritores que emerjan del núcleo escolar, tal y como lo sugieren Björk y Blomstrand (2000):

Cuando los estudiantes escriben sobre algo que han experimentado en la vida real y se centran en un punto de esta experiencia que es importante para mucha gente, están allanando el camino entre el punto de vista concreto de sí mismos y las ideas abstractas de la sociedad. Se irán convirtiendo gradualmente en miembros de la comunidad adulta de escritores (Pág. 66).

La finalidad misma de la escritura no solo recae en la utilidad de soportes semióticos o de la simbología utilizada para representarlos, sino en la cultura escrita que permite el acceso a los conocimientos construidos y el significado del mundo en que vivimos. Madej (2008) sugiere que la estructura narrativa tradicional puede estar descontextualizada con algunos procesos escolares, debido en gran medida a que los infantes se involucran mejor con las historias como experiencias en lugar de dar paso a textos estructurados bajo la lógica narrativa que suele presentarse en la literatura escolar. Por lo tanto, vale la pena contribuir a formar estudiantes que produzcan textos personales desde la escuela, para su próxima promoción como miembros de la sociedad adulta.

1.3 Perspectiva empírica sobre las narraciones escolares en el contexto de pandemia COVID-19.

Las narrativas han sido ampliamente utilizadas como instrumento de recolección de datos en diversas investigaciones, en gran medida por su amplio potencial en la interpretación del mundo a través de vivencias y sentimientos que emergen en estas. El interés por documentar experiencias en el contexto de pandemia de la COVID-19 es amplio en la actualidad, aunque en este escrito se buscó centrar el análisis en las narrativas que dan muestra de las experiencias y vivencias de grupos escolares y de adolescentes y en las expresiones emocionales que emergieron.

La utilidad de las narraciones en la escuela para experimentar vivencias y sus diferentes relaciones no son algo nuevo. En la literatura podemos encontrar diversos textos que han permitido usar narraciones como unidad de análisis (p.e. Rodríguez-Abad y Mendoza Ramírez, 2021) o su relación con el saber en la escuela a través de narraciones (p.e. Hernández, 2011), también se han utilizado desde una propuesta para proporcionar un espacio dialógico y transformador en los centros escolares y las comunidades que se forman en estos (p.e. Saavedra, 2015) e incluso para hacer una comparación según la propia conceptualización que se emplee sobre narración (p.e. Rubio, 2015).

En el contexto en particular de la pandemia de la COVID-19 podemos encontrar que los trabajos sobre narraciones no son necesariamente limitados. Delbrügger et al., (2021) realizaron una investigación centrada en las narraciones de las experiencias en la pandemia en mujeres investigadoras, llegando a conclusiones que sugieren ocho diferentes categorías de análisis y su relación con privilegios y obstáculos encontrados. También podemos encontrar textos como el de Gracia y López (2020) en donde se narran historias de mujeres víctimas de violencia durante el confinamiento a través de sus vivencias. Vázquez-Soto et al., (2020) realizaron un estudio con alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y padres de familia para conocer sus experiencias y vivencias en la educación en la pandemia. A su vez, Rodríguez-Abad y Mendoza-Ramírez (2021) abundaron las narrativas de personas mayores sobre los cambios, los rituales de despedida y sobre la muerte misma en la pandemia.

Schwamberg (2022) trabajó con relatos de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel de secundaria con la finalidad de dar voz a estudiantes y visibilizar sus opiniones como destinatarios de políticas públicas inclusivas a través de narraciones de sus vivencias. Este aporte en particular tiene similitudes con el objetivo de estudio que anteriormente se planteó en la justificación al proponer a las narraciones como un conducto para hacer “visibles” las opiniones de los adolescentes frente a disrupciones sociales, culturales y sanitarias. En todos los estudios antes mencionados podemos encontrar como punto común que las narraciones fueron empleadas para reconocer la realidad que se vivió en la pandemia y visibilizarlas a través de la escritura.

1.4 Diseño de la secuencia didáctica

Además de relatos, se pueden estructurar diversos subgéneros narrativos como fábulas, leyendas, mitos, novelas o cuentos; ambientando, personificando y dando voz a mensajes que resultan importantes para las comunidades en las que surgen. En la historia general de la creación literaria se han reconocido múltiples experiencias narrativas en la conformación de textos clásicos y contemporáneos de gran importancia y aunque el objeto de estudio en este proyecto no es la creación literaria, sí permite reconocer que todo escritor tuvo un comienzo en la escritura a través de experiencias.

De manera general se buscó promover que los estudiantes de una secundaria pública de Ixmiquilpan, Hidalgo. Elaborarían narraciones que emergieron de su experiencia en la pandemia de la COVID-19. Se utilizaron algunos aportes de la estructura narrativa tradicional para permitir que los estudiantes exploren y reconozcan los aspectos fundamentales de la narración, para dar paso a la escritura propia y a la materialización de dichas experiencias en un relato con la finalidad de dar voz a sus vivencias, emociones y contextos. Aunque Madej (2008) hace una crítica a la estructuración tradicional de las narraciones, con fines pragmáticos en esta actividad consideramos seguir un panorama general y permitir algunas adecuaciones según lo realizado con los estudiantes al reconocer que dicha estructura no resulta en la actualidad normalizada como un andamiaje rígido en el que necesariamente se vivan 3 procesos ordenados (presentación, desarrollo y conclusiones) sino que se puede revertir el orden o ampliar los momentos según el gusto y estilo de quien escribe.

Las actividades planteadas en la secuencia didáctica buscaron promover la creatividad y documentación real de experiencias individuales con ayuda del docente, invitando a la regulación y construcción de textos narrativos que permitan contar una historia sobre cómo se vivió la pandemia durante un día a la semana por un periodo aproximado de dos meses. Hernández (2003) menciona que en los centros escolares se suele tener una duración fija para las actividades de escritura, aunque la secuencia didáctica se diseñó con una idea de trabajo extraescolar, fue necesaria la delimitación del tiempo con finalidades informativas para los padres de familia. Es por lo anterior y por sugerencia de los alumnos que se decidió dar

continuidad a la modalidad modular de 50 minutos para optimizar en trabajo, se optó además por trabajar después del horario de clases para no obstaculizar los procesos de aprendizaje de otras asignaturas. El diseño metodológico para dicha actividad se propuso a través del trabajo por proyectos ya que permite mayor flexibilidad ante los límites temporales y es el enfoque usado comúnmente en la asignatura de español, por tanto, la presentación de las actividades sugerida fue una propuesta preliminar que se adaptaría si existía la necesidad. Para el diseño de la secuencia didáctica se siguieron y adecuaron algunos de los aportes de Björk y Blomstrand (2000), se siguió un proceso de trabajo estructurado a través de diferentes momentos con la finalidad de narrar una historia en la pandemia. En la tabla 1 se aprecia el tiempo destinado, el número de sesiones, los objetivos que se tuvieron, las actividades diseñadas, los recursos y espacios necesarios para el desarrollo de la secuencia.

Tabla 1. Diseño de la secuencia didáctica

TIEMPO (50 min)	OBJETIVOS DE LA SESIÓN	ACTIVIDADES	RECURSOS Y ESPACIO
Sesión 1	Avivar la experiencia de la pandemia.	<p>Se explicó la finalidad de la sesión y se propuso una plática informal en la que a través de una tertulia se buscará el intercambio de experiencias de manera oral con el grupo. Se problematizó y dio lugar a una discusión sobre lo que les gustaría contar de la experiencia en la pandemia con ayuda de preguntas como ¿qué fue lo que hacía regularmente en la pandemia? ¿cómo me hacía sentir esa forma de vida? ¿qué me gustó y qué no me gustó de la distancia sanitaria en la pandemia? ¿cómo era un día normal para mí en el periodo de pandemia?</p> <p>Se buscó crear junto con los estudiantes un clima de confianza en donde se recordaron y comentaron situaciones que se vivieron con regularidad en la pandemia COVID-19.</p> <p>En caso de notar poca disposición para compartir por parte de los estudiantes, se sugiere que el docente comience narrando su propia experiencia.</p>	<p>Biblioteca escolar o aula.</p> <p>Libreta de anotaciones y fotocopias de trabajo.</p>

<p>Sesión 2</p>	<p>Reconocer el objetivo de escribir narraciones.</p>	<p>Comenzamos recordando qué fue lo que comentamos en la sesión anterior sobre algunas experiencias de los estudiantes y del docente.</p> <p>Se continuó formando equipos de trabajo de máximo 4 integrantes para dar lectura de manera colectiva a un conjunto de narraciones seleccionadas del contexto internacional (China) y nacional (México) sobre las experiencias vividas en el periodo de pandemia por diferentes personas.</p> <p>Se invitó a los estudiantes a identificar -en equipos- los fines de las narraciones, cuáles son los elementos que identifican y la forma en que se presentan las narraciones/relatos.</p> <p>Se finalizó con preguntas guía ¿qué notaron en las narraciones? ¿cuál es el contexto que quieren expresar? ¿cómo el narrar sus experiencias permite -desde lo hipotético o lo real- dar una muestra de la realidad que se vivió o que se vive? ¿qué les gustó de las lecturas? ¿en qué les hubiera gustado que profundizaran un poco más? ¿qué partes se pueden identificar en la narración?</p>	<p>Libreta de anotaciones y fotocopias de trabajo.</p> <p>Relatos/narraciones elegidas previamente.</p>
<p>Sesión 3</p>	<p>Analizar ejemplos de narraciones e identificar las características que se encuentran presentes en estas.</p>	<p>Se preguntó qué realizamos la sesión anterior, invitamos a los estudiantes a nuevamente reunirse en los equipos de la sesión anterior y delimitar las características encontradas.</p> <p>De manera colectiva-grupal se generó una discusión en la que se mencionaron los hallazgos sobre la estructura de las narraciones analizadas y la experiencia relatada, estableciendo las diferencias encontradas en los relatos y guiando la identificación de los elementos de una narración (inicio, desarrollo y cierre).</p> <p>Se pidió que de manera individual recortaran y colocaran los párrafos en los que encontrarán los elementos de la narración. Se discutieron en plenaria sus hallazgos, comparando las narraciones y sus características generales.</p>	<p>Libreta de anotaciones y fotocopias de trabajo.</p> <p>Relatos/narraciones elegidas previamente por el docente.</p>

Sesión 4	Reconocer la trama que desarrollamos en las sesiones de clase.	<p>Se comenzó con el análisis y discusión de las características encontradas en la sesión anterior. En este espacio se buscó que se identifiquen sentimientos, emociones, actividades, personajes y contexto de las narraciones.</p> <p>Se solicitó a los estudiantes que respondieran en una hoja de trabajo ¿qué queremos hacer? ¿por qué es importante escribir nuestras experiencias a través de narraciones? ¿cuándo podemos escribir nuestra experiencia? ¿qué es lo importante de escribir al narrar nuestra propia experiencia?</p> <p>En una discusión colectiva se escucharon las opiniones de los estudiantes.</p>	Libreta de anotaciones y fotocopias de trabajo.
Sesión 5	Comenzar con el proceso de escritura	<p>Se comenzó preguntando de manera oral y escrita ¿cuáles son los pasos que se deben seguir al escribir una narración? ¿qué me gustaría narrar de mi experiencia? ¿cómo podría comenzar? ¿a quién va dirigido el texto?</p> <p>Se elaboró de manera individual una pirámide narrativa en la que los estudiantes identificaron; título tentativo, personaje, palabras que describen al personaje y su contexto, palabras que describen hasta 5 situaciones problemáticas o evento significativos sobre el que se construirá la narración y palabras que describen una solución al problema o cierre de la situación/trama.</p>	Libreta de anotaciones y fotocopias de trabajo.
Sesión 6	Creación del primer borrador.	<p>Se propuso la creación del primer texto en el que identificaron el contexto y la temporalidad de su narración con ayuda de la pirámide narrativa. Es importante señalar que se nos situamos en el pasado (2021) o en su experiencia en la actualidad de ese momento (2022).</p> <p>Se discutieron algunos casos voluntariamente, dando lectura en voz alta a la creación textual elaborada.</p>	Libreta de anotaciones y fotocopias de trabajo.
		Se comenzó recordando algunas narraciones elaboradas por los estudiantes.	Libreta de anotaciones y

Sesión 7	Conformar y delimitar los elementos de la narración.	Se elaborará un grupo de respuesta en el que los estudiantes generaron cuestionamientos generales para guiar el texto narrativo. Se orientó la construcción de la ambientación y los elementos de la narración. Se otorgó un cuadro similar al empleado en la sesión 3 con la finalidad de que de manera individual identificaran los elementos que presentan en sus narraciones.	fotocopias de trabajo.
Sesión 8	Reelaborar el borrador y dar seguimiento al proceso de escritura de las experiencias.	Se inició preguntando qué se hizo la sesión anterior y utilizando el cuadro/esquema para verificar los elementos que lograron identificar. Organizado el grupo por parejas y repartidas las fotocopias de las narraciones a uno de sus compañeros o compañeras, de manera oral escribieron preguntas que les permitieron profundizar en las narrativas, posibles dudas y sugerencias a sus trabajos. Se discutieron en plenaria algunas recomendaciones generales a los trabajos de un grupo de alumnos voluntarios.	Libreta de anotaciones y fotocopias de trabajo.
Sesión 09	Elaborar la redacción final de la narración/relato de su experiencia.	Se comenzó recordando la finalidad de la escritura de relatos y narraciones de nuestras experiencias en diversos contextos. Con ayuda de los comentarios que se socializaron de manera general en la sesión anterior se elaboró la redacción de la publicación de la versión final. Se preguntó de manera oral y a través de una encuesta digital cómo se sintieron en la experiencia de producir textos, qué les gustó más del proceso, cómo podría mejorarse la escritura y cuáles fueron las dificultades que afrontaron.	Libreta de anotaciones y fotocopias de trabajo.
Sesión 10	Presentar las narraciones a los grupos escolares.	Se invitó con anticipación a un círculo de lectura para interesados, padres, madres y tutores, directivos, público en general. Algunos estudiantes compartieron sus narraciones y se orientó una sesión de preguntas sobre la experiencia en general.	Libreta de anotaciones y fotocopias de trabajo y narraciones.

Las dos primeras sesiones permitieron explicitar el objetivo del trabajo, avivar la experiencia que se vivió en la pandemia y reconocer preliminarmente algunos ejemplos de narraciones que surgieron de este momento histórico en diferentes contextos. Para ello se usó como estrategia una plática en la que se reconoció “qué les gustaría contar” a los estudiantes sobre su experiencia en contexto de pandemia y la lectura -en plenaria- de ejemplos de narraciones de experiencias en pandemia de jóvenes universitarios, esta actividad se basó en la sugerencia de Björk y Blomstrand (2000) quienes mencionan:

Los estudiantes pueden escoger sus temas. Cuando lean y escuchen diversas historias breves con diferentes temas, mensajes y técnicas narrativas, se darán cuenta de que existen muchas opciones y serán conscientes de que no tienen que ajustarse a normas rígidas que serían un obstáculo para muchos estudiantes, sobre todo para los más creativos (pág. 66).

Siguiendo con las sugerencias de los mismos autores se procedió a estudiar los ejemplos de las narraciones, reconocer los contenidos, ideas y técnicas narrativas empleadas para delimitar el trabajo individual, el objetivo de la sesión 3 y 4 fue la comprensión de la naturaleza narrativa a través de ejemplos. En la sesión 3 se sugirió prestar atención a la macroestructura textual con la finalidad de reconocer una estructura general con la que se adhirieran en la composición y desarrollo del texto y que permitiera tener un ejemplo de la estructura narrativa. En la sesión 4 se comenzó a dar “el primer paso” al construir en plenaria una discusión que permitiera pensar en una vivencia personal o idea central que les gustaría narrar, como producto se sugirió la respuesta a cuestionamientos que permitiera comenzar con un conjunto de ideas como mecanismo de andamiaje para la construcción de los textos personales.

En las siguientes sesiones se sugirió comenzar con la escritura de la narración en la fase de “borrador”. En la sesión 5 se priorizó el reconocimiento de una trama narrativa, es decir, la delimitación de una experiencia o vivencia que sirviera como “tema” de trabajo, mientras que en la sesión 6 se brindó un espacio de discusión en el que las actividades de preescritura les permitieran leer en voz alta algunos ejemplos para mantener el interés por las actividades y la retroalimentación de sus compañeros, limitando la participación docente a guiar la

actividad y las participaciones colectivas del grupo, la finalidad implícita fue que los estudiantes se ayudaran mutuamente y construyeran sugerencias a partir de lo identificado en los ejemplos de las sesiones anteriores y la estructura diseñada para su propia creación.

En la sesión 7 y 8 se trabajó de manera general con la crítica, el lenguaje y la revisión de la narración. Se priorizó el trabajo en grupos pequeños para comentar sugerencias e identificar áreas de oportunidad y aciertos en la sintaxis y el estilo de la narración. En este momento los estudiantes buscaron mejoras en su trabajo y en el de sus compañeros a través de lo aprendido en el proceso y con ayuda del docente a través de comentarios orales y escritos a los trabajos. En la sesión 9 se permitió la elaboración de la versión final con ayuda de los comentarios abordados con anterioridad a través de un escrito personal. Finalmente, en la sesión 10 se invitó a diferentes actores de la comunidad educativa a escuchar la lectura en voz alta de los manuscritos de los estudiantes.

Siguiendo con las sugerencias de Björk y Blomstrand (2000), se invitó a los estudiantes a la elaboración de una antología en la que las narraciones estuvieran presentes, aunque esta actividad no formó parte de la secuencia didáctica, los estudiantes accedieron a documentar sus experiencias en la pandemia, sus reflexiones sobre lo aprendido y la experiencia en el trabajo extraescolar que representó esta actividad.

Capítulo 2. Materializando el trabajo en el contexto escolar.

En este capítulo se muestran los motivos de la selección metodológica con la que se fundamenta el proyecto, así como los objetivos y pregunta de investigación. Se proporciona una mirada general al ciclo metodológico utilizado, las dos primeras fases serán abordadas de manera general y las últimas dos fases tendrán un espacio individual para su presentación, además se discuten algunos resultados en torno a lo esperado en la secuencia didáctica, la experiencia de los y las estudiantes y algunos hallazgos en la escritura narrativa.

2.1 Objetivos y pregunta de investigación

Con fines funcionales se presentan los objetivos que orientaron el proyecto. Es necesario recordar que en el marco de la investigación-acción el objetivo puede ir cambiando y mejorando según algunos hallazgos preliminares, la versión que aquí se presenta responde al objetivo final y los objetivos específicos utilizados en el proyecto.

Objetivo General

Promover situaciones y dispositivos didácticos para escribir, evaluar y retroalimentar narraciones en la comunidad escolar.

Objetivos específicos

- Utilizar los relatos de las experiencias en el contexto de pandemia de la COVID-19 como dispositivo didáctico para la producción textual como una expresión personal.
- Reflexionar sobre el papel del docente en la promoción de la cultura escrita en la escuela.
- Proponer, evaluar y ajustar actividades didácticas que promuevan la expresión personal en adolescentes.

Pregunta de investigación

¿Cómo provocar, orientar y evaluar los relatos narrativos como una expresión personal en la escuela?

Marco metodológico

Los aportes de Latorre (2005) sugieren a la investigación-acción como “una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas” (pág. 5). En general, se entiende al ciclo de investigación-acción como una indagación realizada por el profesorado con la intención de analizar, evaluar, reflexionar y mejorar su práctica a través de la investigación y la reflexión propia y/o colectiva. Por tanto, el proyecto que se ha construido tiene una doble finalidad, por una parte el cumplimiento de los objetivos antes planteados de manera explícita y de manera implícita una reflexión sobre la práctica misma con fines de profesionalización e investigación, tanto en aspectos didácticos como de contenidos.

Suele ser reiterativa la noción de una relación emancipadora entre la docencia y la investigación -aunque no debería ser así- al considerar a la docencia y a la investigación como dos actividades aisladas y difícilmente vinculadas por quienes ejercen dichos roles en el sector educativa (Latorre, 2005). Desde el posicionamiento que se asume en la investigación-acción se debe reiterar el papel investigativo del docente, quien cobra un amplio poder epistemológico y reflexivo sobre las acciones implementadas en las comunidades educativas, principalmente con fines de mejora en las actividades, potenciar el rendimiento o alcanzar mejores evaluaciones. En términos generales se puede entender a la investigación-acción como “una propuesta que considera a la enseñanza como investigación y a la persona docente como investigadora de su práctica profesional” (Latorre, 2005, pág. 7). Para tener un panorama general en la estructura metodológica se utilizó el esquema del Cuadro 1 en el que se describe de manera general el ciclo de la investigación-acción utilizado.



Cuadro 1. Ciclo de investigación-acción (Adaptado de Latorre, 2005)

Como se observa en el Cuadro 1, no se fundamenta solo en un plan de acción inicial sino en la acción, observación y reflexión que permite hacer mejoras a éste. En la primera fase denominada “plan de acción” se partió de la delimitación y problematización de situaciones que llamaron a la atención sobre la cultura escrita. Se identificó como situación problemática recurrente a la carencia de espacios académicos en que los estudiantes tuvieran la oportunidad de escribir textos personales, aunque queda claro que la escritura es parte fundamental de la educación. Lo anterior se vio evidenciado al preguntar de manera aleatoria a los estudiantes ¿para qué escribirán en la escuela? Encontrando respuestas como “son las actividades que nos sugieren los profesores” o “como anotaciones de mis clases”. Además, las actividades de escritura observadas y promovidas en la dinámica de diferentes clases permitieron percibir que se limitaban a resumir contenidos curriculares y no necesariamente a utilizarla como un potenciador en la expresión personal. Por lo tanto, se consideró un área de mejor que serviría como foco de investigación el propiciar espacios en los que se pudiera provocar, orientar y evaluar los relatos como una expresión personal y no necesariamente como una actividad por excelencia empleada en las aulas de clases.

Con ayuda de la documentación teórica mostrada en la perspectiva empírica se reconoció que era un proyecto idóneo para investigar debido a la carencia y limitación en ese momento de estudios que exploraran las narraciones como expresión personal en el contexto de pandemia con adolescentes, los objetivos planteados fueron reconocidos como realistas en el contexto que se determinó para estudio y se reconoció que el propiciar espacios de expresión permitiría cambiar la percepción de los alumnos y profesores sobre la escritura.

Se pidió la participación voluntaria a los estudiantes de la institución y para la conformación del grupo se establecieron como criterios de elegibilidad que (1) estuvieran inscritos en segundo grado en la institución, que (2) fueran alumnos regulares, es decir, que no tuvieran materias reprobadas del ciclo anterior y que (3) dispusieran de tiempo en un horario vespertino para colaborar con el proyecto. Una vez convocados los estudiantes se procedió a invitar a una reunión virtual a sus tutores escolares, padres o madres de familia para informar de manera oral y escrita la finalidad de las actividades y evaluar un posible horario. De la reunión se obtuvieron cartas de consentimiento informadas y se decidió trabajar en horario extra-clase de 50 minutos en contra turno, es decir, en un horario después de la hora de la salida, la dirección y subdirección escolar estuvo de acuerdo en prestar un día a la semana (miércoles) durante 50 minutos el espacio escolar para realizar las actividades. Con fines de confidencialidad de los adolescentes se decidió usar un código para mostrar algunos ejemplos de sus participaciones escritas y orales, estos códigos responden al número de lista asignado aleatoriamente dentro del grupo y la abreviación Al que señala un comentario de un alumno, siendo Al01 el alumno 1.

Una vez identificado el plan de acción, mismo que se materializó en el diseño de la secuencia didáctica se comenzó con la aplicación de las sesiones de clase. Con fines pragmáticos para el análisis y reflexión de la práctica se utilizó al diario como instrumento de recolección de datos, además de una escala tipo Likert para conocer la experiencia de los alumnos y las producciones textuales para los hallazgos en la escritura de relatos. A continuación, se presenta una breve descripción de las clases del proyecto y de la experiencia.

Sesión 1. Avivar la experiencia de la pandemia.

Esta sesión tuvo como objetivo recordar lo que se vivió en la pandemia, los alumnos recién habían regresado a la educación presencial por lo que se comenzó con una plática o tertulia con el grupo conformado en la que se les cuestionó ¿qué fue lo que hacían regularmente en la pandemia? ¿cómo les hacía sentir el trabajar virtual? ¿cómo era un día normal para ellos y ellas en la pandemia? Al principio los estudiantes mostraron poca disposición por hablar sobre sus experiencias personales de manera grupal, debido a esto decidí comenzar narrando como era un día regular en mi rol como profesor en el contexto de pandemia, algunas dificultades y beneficios de esta modalidad de trabajo. Después de mi participación varios alumnos se animaron y comenzaron a levantar la mano, situación que supuse significaba una apertura para aportar a la construcción colectiva, misma que en un par de minutos se volvió consistente con la mayoría de los participantes escuchando y compartiendo, aunque al menos un 30% del grupo se limitó a escuchar.

En repetidas ocasiones los estudiantes replicaban opiniones de sus compañeros al mencionar frases como “yo al igual que mi compañera me sentí” “yo también me sentí como el/ella” “yo a deferencia de mi compañero(a) me sentí” la contrastación de ideas permitió a los estudiantes -y a mí mismo- reconocer que existían similitudes y diferencias en las expresiones emocionales que se reconocieron, además sirvió como parteaguas para que ellos se conocieran físicamente, debido a que varios de ellos provenían de diferentes primarias, distintos grupos en la secundaria y las videollamadas programadas en diferentes plataformas no les habían permitido reconocerse momentáneamente.

De esta actividad pude identificar que al principio de la intervención no existía un sentido de pertenencia entre los estudiantes debido a que no se conocían físicamente, no se sentían cómodos de hablar sobre lo que habían vivido en la pandemia y se limitaron al principio de la clase a escuchar a sus compañeros y compañeras, después de escuchar los relatos algunos de ellos se decidieron a compartir parte de su experiencia. También identifiqué que solicitar a los alumnos que se expresen libremente suele ser una tarea difícil, podemos considerar que la sugerencia de expresión puede ser suficiente pero la experiencia me permitió reconocer

que es necesario que los alumnos se sientan cómodos, de no ser así difícilmente compartirán sus experiencias. Desde los aportes de Rubio (2015), resulta indispensable que consideremos a la espontaneidad en la escritura como un potenciador desde un inicio -simultáneamente con la oralidad-, con ello se podrían obtener mejores resultados, resulta evidente la necesidad de promover estrategias distintas a someter oralmente la participación voluntaria.

Sesión 2. Reconociendo narraciones

Después de comentar en la sesión 1 relatos personales relacionados con la experiencia que tuvimos en la pandemia, comenzamos la sesión 2 leyendo y comentando en plenaria algunas narraciones seleccionadas previamente, busqué que fueran de estudiantes con la finalidad de que nos sirvieran como ejemplo. El propósito de esta sesión fue reconocer el objetivo de las narraciones, su alto potencial para contar historias y la importancia de generar registros de nuestras propias vivencias y experiencias.

Invité a los alumnos a que por afinidad se reunieran en equipos de 4 integrantes, una vez integrados leímos en plenaria algunos ejemplos de narraciones presentes en el texto de la UNAM (2022). Este trabajo en particular nos ofreció una diversidad de experiencias de jóvenes universitarios al reunir narraciones durante el confinamiento con la finalidad de contar sus experiencias, pero sobre todo incentivar la creatividad y mejorar conocimientos del español. Una vez que leímos algunas experiencias comentaron por equipo cuáles habían sido las tramas, algunas similitudes y los elementos que encontraban en éstas, en algunos equipos los estudiantes fácilmente identificaron una estructura narrativa general al identificar una introducción y un cuerpo, aunque en el caso de la conclusión no existieron señalamientos que permitieran su reconocimiento y lo consideraron parte del desarrollo.

La idea general de la sesión fue leer algunas narraciones de estudiantes durante la pandemia, la discusión y socialización de los puntos que llamaron su atención se priorizaron para la próxima sesión. Durante la lectura de las narraciones algunos alumnos fueron ofreciéndose voluntariamente para leer en voz alta, por lo que la actividad superó la programación de 50 minutos, noté entusiasmo en la lectura y un clima participativo.

Sesión 3. Estructura narrativa.

Comenzamos la clase con una serie de preguntas que respondieron los estudiantes de manera individual y posteriormente en plenaria. Al cuestionarles cuál creían que era la finalidad de los textos leídos encontré ideas que se relacionan directamente con la noción de las narraciones como expresión personal al considerar que los relatos permitieron conocer a las personas, sus ideas y perspectivas. Por ejemplo A112 mencionó que la narración permite “darnos a conocer las distintas experiencias que tienen las personas... decirnos cómo se sintieron o cuáles fueron las emociones que tuvieron, cuáles fueron las cosas que más extrañaron”. Mientras que A105 mencionó que permiten “dar a conocer la situación de una persona de otro país en estos tiempos de coronavirus en ámbitos social y familiar” y A110 señaló que permite “conocer las distintas experiencias que viven las personas hoy en día por la pandemia (Covid-19)”. Sin lugar a duda, los alumnos notaron las experiencias personales y sociales de las narraciones, un punto que llamó mi atención fue el incluir la situación y expresiones emocionales como un eje rector en las narraciones.

Otra noción que estuvo presente fue la consideración de los relatos como una posibilidad de reconocer acciones y la situación y vivencias en general, por ejemplo A109 mencionó que lo leído permitió “conocer que una chica o chico, o alguien, puede luchar por todos los enfermos, por lo que se vive en otros países” a su vez A101 mencionó que en el relato que le llamó la atención se “quiso narrar lo que sintió cuando empezó la pandemia y cuando la estaba viviendo, quería comparar su experiencia con los demás para saber que lo que vivió no solo le sucedió a la persona”. En la bandeja de relatos reconocieron algunas situaciones similares a las que ellos mismos atravesaron en su vida personal o familiar y que permitió avivar la experiencia en el contexto de educación vivido en el contexto de la pandemia.

También se les cuestionó cuál era la estructura que podían identificar y la forma en que se presentó la narración, en este sentido los estudiantes reconocieron que tiene un orden cronológico y una organización en general, esta aseveración se vio evidenciada con comentarios como el de A101 quien mencionó que “se presenta de una manera cronológica, desde cómo era su vida antes, durante y después de la pandemia” algunos otros estudiantes como A109

mencionaron que identificó “el inicio de la historia y su desarrollo” o A104 que lo mencionó de una manera distinta pero con una lógica similar:

Nos empezó contando que acciones tomo ante los principios de la pandemia, mientras ella estaba en México. Triste, por solo escuchar como crecían los contagios; después pensó que con el pasar del tiempo que China iba mejorando pero desafortunadamente el virus se expandió por el mundo. Al continuar con la narración expresa un poco cómo se sintió y las experiencias en su casa (A104).

Al percatarme de que en este momento los estudiantes centraban su atención en la estructuración, decidí generar una discusión colectiva y en cartulinas asignar “partes” de la narración, con la finalidad de reconocer los elementos que identificaban, les solicité que escribieran en las cartulinas lo identificado en equipos. Los alumnos se reunieron en equipo y comentaron cómo estructurarían una narración de su elección, los resultados fueron variados y en términos generales mostraron la fragmentación de los escritos sin necesariamente reconocer elementos concretos.

La sesión continuó al cuestionarles qué les llamó la atención de las narraciones elegidas, encontré opiniones que sugieren a las narraciones como una documentación de la vida y en general como una forma de tener un registro de lo vivido. En los registros escritos los alumnos señalaron que les llamó la atención conocer que “el Coronavirus ha cambiado muchas vidas y también ha hecho y creado nuevas historias de vida” (A115); “las emociones que expresaban, las cosas que tienen en común y que algunas emociones y sentimientos nosotros también las pudimos experimentar” (A112) o “que en algunos aspectos coinciden en lo que yo pensé o sentí ante este virus, el miedo de no saber que hacer” (A108). De manera general en esta sesión percibí que los alumnos notaron a los relatos como una oportunidad de explicitar los sentimientos que se vivieron y expresaron, acción que puede potenciar la escritura como una actividad social y no necesariamente como una actividad meramente académica.

Sesión 4. Trama de la narración

Comenzamos la sesión con una discusión en plenaria en la que se comentó nuevamente qué habían notado en las narraciones, cuáles personajes emergían al leer los relatos y en términos generales qué les agradó de su lectura. Los comentarios de los estudiantes nuevamente se basaron en la idea de evocar emociones en las narraciones leídas y el reconocimiento de una estructura que posee contexto previo, durante y después de la pandemia, por lo que además de tener una estructuración dual de introducción y desarrollo, comenzaron a identificar un posible desenlace.

Continuamos la sesión otorgando un conjunto de fotocopias en la que identificaron qué es lo que querían hacer después de leer las narraciones anteriores, por qué era importante escribir sus experiencias y en qué espacio se podría escribir. Los alumnos tuvieron alrededor de media hora para reflexionar y escribir sus respuestas en las hojas de trabajo y posteriormente comentamos sus repuestas en plenaria con la finalidad de conocer las ideas de sus compañeros.

Los resultados a dichos cuestionamientos sugieren que los estudiantes identificaron que con las narraciones se pueden mostrar vivencias y experiencias propias, contar historias sobre temas diversos y hacer una documentación personal. Cuando cuestioné sobre qué les gustaría escribir refirieron comentarios como “dar a conocer mi experiencia en la pandemia, cómo me sentía” (A108) y “yo quisiera sobre qué hacía, qué me pasó y cómo fue la escuela durante ese tiempo” (A104). Al mismo tiempo, sus opiniones rescataron que es importante escribir sus experiencias debido a que “las narraciones brindan la oportunidad de ser escuchados y aprender de los demás” (A106), porque “se puede dar a conocer a detalle los sentimientos y emociones que experimenté” (A101) o debido a que “es una forma de dar a conocer lo que pasamos” (A114). Un alumno también refirió que las narraciones eran importantes porque le permitían “sentirse o sentirme más libre de expresarme” (A108). Finalizamos la sesión con una discusión sobre la importancia de dar a conocer sus experiencias y de escribir de temas diversos. En esta sesión los estudiantes no tuvieron algún problema y trabajaron de manera individual y colectiva con fluidez.

Sesión 5 y 6. Pirámide narrativa y ¡Comencemos a escribir!

En la sesión 5 se buscó que los alumnos reconocieran con ayuda de un formato compartido en fotocopias, un título tentativo para su narración, la identificación de un personaje principal, la descripción de este personaje, el contexto, el problema, los eventos significativos y la resolución del problema. El problema al que me encontré fue el cruce con el periodo vacacional y algunas evaluaciones parciales y de recuperación de actividades, por lo tanto no asistió un número considerable de alumnos, decidimos conjuntamente que en esta sesión trabajarían en binas con la finalidad de compartir los conocimientos construidos, en todos los casos se eligió como personaje principal al escritor de la narración por lo que elaboraron una descripción del personaje con aspectos físicos y emocionales como se aprecia en la imagen 1.

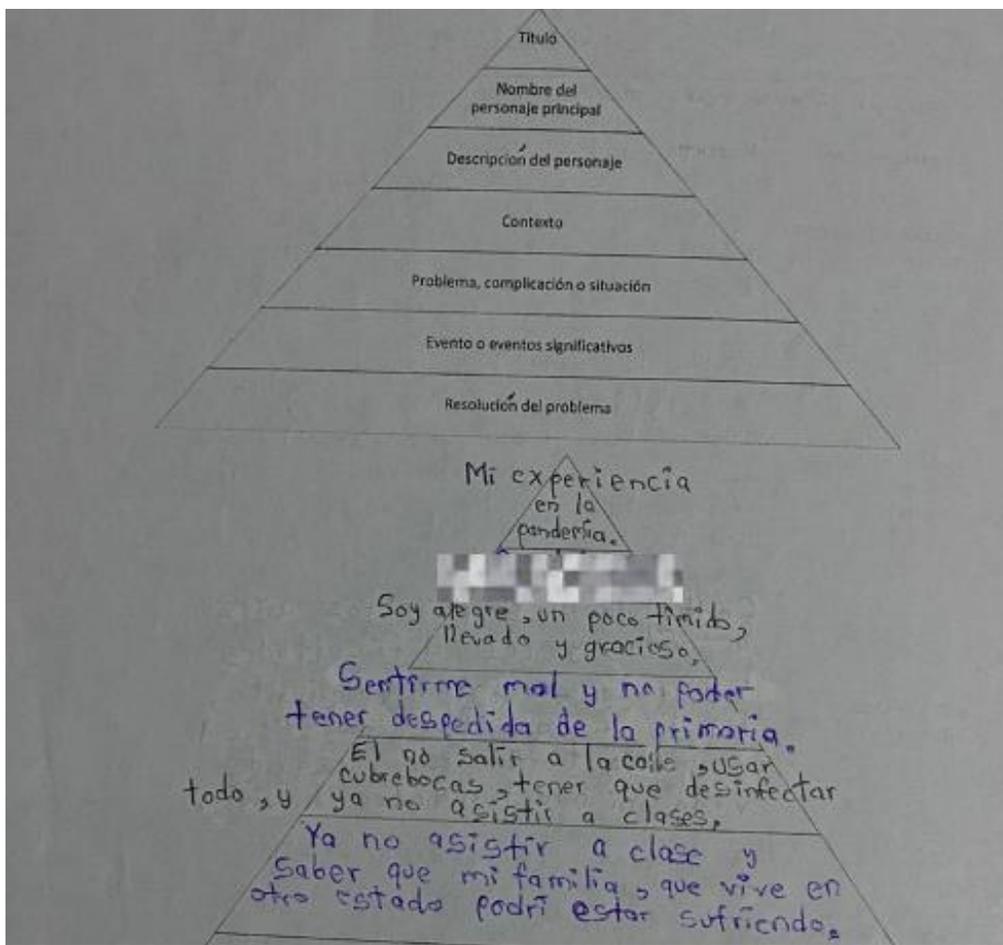


Imagen 1. Ejemplo de pirámide narrativa de un estudiante

La sesión se llevó a cabo en el aula de clases, la adecuación de trabajar en binas distrajo un poco a los estudiantes al terminar en un tiempo menor al destinado, de manera natural los alumnos comenzaron con cuestionamientos relacionadas con otras materias y noté cierta dispersión en la actividad. Derivado de lo anterior, se tomó la decisión de dar el espacio a los estudiantes la facilidad de terminar en casa el formato creado para dar sentido y orden a lo que se quería escribir, la sesión culminó con una plática en la que plantearon la posibilidad de aprovechar las vacaciones para escribir el borrador de su narración, la propuesta se aceptó y se informó a los estudiantes que no estuvieron presentes a través de un grupo de WhatsApp que se conformó desde el inicio. Se llegaron a algunos acuerdos generales como escribir un primer borrador de su narración en el periodo de vacaciones, realizarlo en hojas blancas y a mano. La sesión 6 cuyo propósito era la creación del primer borrador fue realizada individualmente por los estudiantes en el periodo vacacional.

Sesión 7. Delimitación de la narración.

Debido a las adecuaciones de la sesión 5 y 6 se comenzó con la lectura de algunas narraciones construidas en el periodo vacacional de manera voluntaria, un grupo numeroso de alumnos pidió la participación en la lectura de sus textos, decidimos que utilizaríamos solo 2 ejemplos mostrados en el anexo 1 y 2 para poder trabajar en grupos de respuesta en los que cada uno de ellos responderían, organizamos el salón en un círculo para escuchar a los estudiantes que decidieron leer en voz alta su trabajo. La lectura se desarrolló sin ningún inconveniente y al terminar comenzamos con una sesión de preguntas a los trabajos leídos, las preguntas que los alumnos realizaban evocaban situaciones emocionales particulares como la imposibilidad de asistir a actividades escolares o lo abrupto que resultó la migración a la virtualidad.

Otro de los aspectos más señalados en los borradores fue la temporalidad con que narraron las historias, en su mayoría la presentación de los alumnos estuvo influenciada por comentarios previos y por los ejemplos leídos, por lo que eligieron comenzar relatando un contexto previo a la pandemia, reconocimiento que tenían una vida antes de la pandemia, una durante y expectativas sobre lo que pasaría con el regreso a clases. Una dificultad radicó nuevamente en el tiempo destinado a la actividad, al comentar y discutir los aportes de dos

alumnos el tiempo resultó insuficiente para trabajar en los grupos de respuesta, esta situación me preocupó un poco, ya que el tiempo destinado para la conformación y revisión de la actividad cada día se volvía más corto, finalmente comprendí que se trataba de vivir una experiencia con los estudiantes y no necesariamente el cumplimiento de un objetivo curricular concreto, por lo que la sesión culminó organizándonos en pequeños grupos de discusión y solicitando la autorización de llevarme sus escritos con la finalidad de poder fotocopiarlos para trabajar con ellos la próxima sesión.

Sesión 8. Escritura de experiencias

En el proceso de escritura no se presentó ningún inconveniente, en gran medida debido a que los estudiantes dispusieron del periodo vacacional para escribir, en muchos casos teniendo un tiempo considerable y pudiéndose sentir menos presionados que si estuvieran en la sesión de trabajo. Por lo anterior, no pude notar diferencias en los ritmos del avance en los escritos y solo pude leer un borrador final. Comenzamos la sesión al cuestionar qué habíamos hecho la sesión anterior y los alumnos refirieron que leer y comentar las narraciones de dos de sus compañeros, comencé una discusión sobre qué es lo que les había agradado de las narraciones, las respuestas refirieron de manera general la posibilidad de conocer realidades de sus compañeros.

Solicité a los estudiantes que se reunieran en los equipos para llevar a cabo una lectura y socialización de los proyectos, una vez conformados en equipos les repartí fotocopias de sus narraciones y les invité a intercambiar sus borradores. Mientras pasaba a los lugares me percaté de que los comentarios brindaban un soporte a lo vivido por sus compañeros, por ejemplo, en repetidas ocasiones validaban las experiencias de otros alumnos al señalar “a mí me pasó algo, similar porque”, “yo también pensé que sería algo momentáneo”, “a mí también me dijeron que solo serían 40 días”. En lo que refiere al proceso de reescritura me percaté de que los alumnos señalaban algunas faltas ortográficas en la fotocopia y las recomendaciones orales se centraban más en compartir experiencias con sus compañeros. La clase culminó al regresar las fotocopias con algunas sugerencias a los autores y mencionando que en la próxima sesión redactaríamos la versión final.

Sesión 9. Redacción final

El propósito de la sesión 9 fue hacer uso de las recomendaciones de la sesión anterior y terminar su escrito, algunos alumnos se levantaron de su escritorio y me entregaron sus escritos, al cuestionarles si ya lo habían terminado aseguraron que lo realizaron en su tiempo libre por las tardes en días previos, esto me desconcertó y animó al mismo tiempo, por una parte, la dinámica del día incluía la rescritura de su borrador, pero por otra los estudiantes por iniciativa propia terminaron sus escritos, en la mayoría de los casos me entregaron 3 diferentes escritos, la versión preliminar del borrador, las fotocopias con los consejos elaborados en los grupos de discusión y la versión final que ellos mismos realizaron, aproximadamente la mitad la elaboró a mano y la otra mitad a computadora.

Como en la sesión anterior no fue posible compartir más relatos de manera general continuamos la sesión preguntando si alguien quisiera leer en voz alta sus textos. Alrededor de 30 minutos nos centramos en escuchar los relatos de los adolescentes, percibí un clima de relajación y reflexión, a diferencia de las sesiones anteriores un número considerablemente mayor se animó a leer sus escritos y a escuchar detenidamente a sus compañeros. Utilizamos los últimos minutos de la clase para hablar de su experiencia en general, cómo se sintieron, qué les agrado y qué les desagradó, considero que el tiempo dedicado a esta actividad les permitió un clima de confianza. Los estudiantes me entregaron en su totalidad los escritos y procedimos a la organización general de la tertulia para la próxima sesión. La organización llevo un tiempo considerable y la clase se extendió media hora más de nuestro horario habitual. Les pregunté de qué manera les gustaría compartir sus textos y experiencias y buscamos organizar la actividad de socialización desde una semana antes, algunos de ellos recuperaban ideas de actividades anteriores, en general decidieron continuar trabajando en equipo para sentirse seguros con sus compañeros, la organización fue similar al trabajo en nuestras sesiones de clase, los alumnos optaron por una representatividad de dos personas de las 17 y la conformación de 5 equipos de 3 integrantes que discutirían sus narraciones con los interesados de la comunidad escolar.

Sesión 10. Tertulia ¡Compartamos lo escrito!

La sesión 10 se desarrolló con la dinámica que se construyó en plenaria en la sesión anterior, la participación de alumnos, padres, docentes y directivos fue positiva. En el momento del desarrollo de las actividades se presentó una dificultad, el tono de la voz, al ser un espacio abierto no se lograba escuchar, por lo que tuvimos que optar por utilizar micrófonos para incrementar la posibilidad de ser escuchados. Los invitados fueron padres, madres, tutores, directivos, docentes y público en general a través de una convocatoria de asistencia. Como se aprecia en la imagen 2 los alumnos se reunieron en equipos para leer las narraciones que crearon de manera individual, la sesión permitió el intercambio de saberes y la construcción de los textos con diferentes actores de la comunidad educativa.



Imagen 2. Actividad de cierre de la secuencia

La asistencia fue de aproximadamente 120 personas, lo que representó una afluencia considerable, la planeación inicial indicaba que los alumnos leerían todas las narraciones en público, no obstante, debido a la organización antes mencionadas decidimos conjuntamente que los alumnos se organizarían en equipos de 3 y solo dos personas hablarían con todo el público. Los alumnos se reunieron en equipos y leyeron las narraciones elaboradas, después de ello en cada equipo se invitó a una discutir lo escrito, pude notar en los estudiantes un poco de nerviosismo y entusiasmo de poder contar lo que habían escrito y la necesidad de escribir como una actividad cotidiana, la actividad termino sin ningún contratiempo.

2.2. De los supuestos a los resultados

Cuando de escribir se trata, el tiempo debería fluir según las necesidades propias de cada estudiante, no obstante, en muchos centros escolares el tiempo suele ser una problemática reiterativa para promover la escritura debido a la limitación de las sesiones modulares empleadas en la educación secundaria. Considero que el tiempo en la actividad antes planteada buscaba ajustarse a las necesidades propias de los alumnos y aunque la actividad les llamó la atención, muchos de ellos apresuraron la culminación de la actividad debido entre otras cosas a la delimitación del tiempo y a la prescripción de actividades escolares. Las condiciones anteriores sugirieron no prestar la atención debida a las actividades finales ya que los alumnos se notaban dispersos e interesados en algunas otras situaciones como exámenes finales de las diferentes asignaturas.

Las actividades empleadas surgieron de la lógica de presentar a los adolescentes espacios en los que la escritura fuera un acto liberador y no necesariamente un requerimiento de los centros escolares y de las materias relacionadas a la lengua materna o algún otro campo formativo, considero que el tiempo que se dedicó a las sesiones y la cronología semanal les permitió a los alumnos un avance paulatino, aunque una posible sugerencia sería apostar por un taller intensivo para medir las diferencias de la ciclicidad que se puede desarrollar al trabajar semanalmente como una adición modular que se resume en una clase más con una dinámica posiblemente similar. Otra reflexión que deriva de lo experimentado radica en reconocer que algunas prescripciones administrativas como los exámenes y los periodos vacacionales pudieron contribuir a que en algún punto los estudiantes quisieran “terminar” la actividad al trabajar por poco más de dos meses en un mismo proyecto escolar. No se precisó el motivo por el que los estudiantes en algunas ocasiones buscaron apresurar el desarrollo de las actividades, pero el entusiasmo de las primeras sesiones se vio sesgado paulatinamente conforme avanzábamos en la secuencia didáctica, valdría la pena hacer un análisis que permitiera reconocer la motivación e interés sobre las actividades en diferentes momentos de la secuencia didáctica.

Un pensamiento presente en todo momento radicó en la experiencia pedagógica sobre escribir, cuando nosotros mismos consideramos que las historias personales y las experiencias individuales resultan valiosas podemos utilizarlas como materiales que permitan reconocer lo que se piensa, siente, hace y vive en un centro escolar. La escritura desde este posicionamiento no solo se sitúa desde un marco escolar sino como una oportunidad de dar a conocer contextos en particular, si las personas y los estudiantes se sienten seguros sobre contar lo que viven en la escuela y en sus comunidades tendremos la oportunidad de crear una sociedad que no solo consuma lecturas, sino que sea participe en la construcción de estas.

Durante el desarrollo de la secuencia tuve la oportunidad de reconocer que una manera de proponer y promover la escritura es a través de las narraciones, construir relatos de nuestras vidas y experiencias permite entre otras cosas asumirnos como escritores activos, el disfrute de estas actividades radica en gran medida en el interés de quien escribe y también de quien lee, pero en la experiencia pude reconocer que las narraciones sirven como un dispositivo didáctico para promover la expresión personal y la documentación de situaciones de nuestras vidas. Aunque al último los trabajos narrativos construidos por los estudiantes resultaron enriquecedores y extremadamente ilustradores, a lo largo del tiempo demostraban dominio en la escritura y la importancia de documentar sus vivencias, la estructuración de las narraciones empleada en la pirámide narrativa les permitió a los alumnos tener un marco o modelo de lo que se pretendía hacer. Valdría la pena enriquecer el material de consulta para guiar ejemplos claros de narraciones y no limitarnos a los textos que señalamos con anterioridad, si les damos más ejemplos, las estructuras narrativas podrían ser diversas y enriquecer la idea de “formas de escribir” que no se adaptan necesariamente a un estilo único y universal.

Otro punto que valdría la pena revisar es la forma de guiar los grupos de discusión, aunque los estudiantes tuvieron la oportunidad de retroalimentar el trabajo de sus compañeros, las recomendaciones fueron extremadamente empíricas y no se contrastó con un instrumento que guiara la revisión, utilizar algunos instrumentos como rúbricas o tablas de cotejo habría permitido una retroalimentación más puntual. Si ellos reconocían errores, se limitaban a

mencionar las faltas ortográficas o a felicitar a sus compañeros y no necesariamente a contribuir en la construcción de su escrito, por lo que la retroalimentación parecía más un ejercicio de validación entre pares que una forma de mejora el trabajo.

El último reto o dificultad que me gustaría mencionar fue el no contribuir a la lectura en voz alta de manera constante durante el desarrollo de la planeación, en la actividad final era notorio el nerviosismo de los alumnos al leer en voz alta para otros estudiantes, profesores y padres de familia, valdría la pena no solo recordar que el texto sería leído en público, sino contribuir a la confianza de leer textos escritos por uno mismo. Posiblemente leer a diario en voz alta, usar recursos tecnológicos para grabar o audio grabarnos y moderar la voz, podrían resultar estrategias útiles en la confianza de los estudiantes.

2.3 Hallazgos en la escritura narrativa

Como se apreció, la experiencia en la escritura de narraciones como una expresión personal resultó una experiencia valiosa para los estudiantes al manifestar que les permitía expresarse y dar a conocer sus ideas, puntos de vista, opiniones y en general su vida de una manera concreta. Uno de los primeros hallazgos es que al principio los estudiantes no se sentían confiados en escribir, en gran medida debido a que no tenían experiencia en la escritura de actividades vivenciales, exceptuando aquellos alumnos que con anterioridad habían abordado el diario escolar. Además muchos de ellos se cuestionaban qué contar, al considerar que lo que habían vivido no era material suficiente para la escritura, conforme fueron pasando las sesiones los estudiantes se sintieron cómodos escribiendo y esto se vio reflejado en las narraciones finales que fueron sustancialmente más amplias que las iniciales.

De los hallazgos rescato también la situación y las expresiones emocionales que los estudiantes vivieron. En su gran mayoría se hizo mención a una situación que llamó mi atención en particular y que se resume en una relación trilogica entre considerar que previo a la pandemia los estudiantes tenían una vida, realizaban actividades, tenían sueños y expectativas que se vieron coartadas por la pandemia y la sugerencia de un resguardo en los hogares; durante la pandemia, los medios de comunicación, comentarios sociales y

experiencias de los adolescentes les permitieron reconocer un sinnúmero de situaciones que detonaron en expresiones emocionales negativas como la tristeza y que el regreso paulatino a las aulas jugó un papel fundamental para reactivar expresiones emocionales positivas como la felicidad. Queda claro que los estudiantes tuvieron una influencia directa según el contexto en que vivieron, por ejemplo, los estudiantes con familiares directos en la línea hospitalaria de atención COVID-19 presentaron diferencias en las expresiones emocionales generales.

Las condiciones antes asentadas y descritas a mayor profundidad en próximas líneas dejan al descubierto que los adolescentes tienen suficientes vivencias que contar, situaciones que exponer y mensajes que dar a los posibles lectores de sus obras, situar que las voces de los estudiantes de secundaria tienen un valor en el conocimiento cultural posiciona a sus saberes y a las narraciones como dispositivos didácticos que potencien la expresión personal.

Como antes señalé, la estructura narrativa estuvo influenciada en gran medida por los aportes sugeridos en la secuencia didáctica que se diseñó bajo algunas recomendaciones de Björk y Blomstrand (2000) y los escritos leídos de los textos de la UNAM (2022). Por lo anterior, resulta comprensible que las narraciones tuvieran una estructura narrativa clásica en la que los adolescentes contaron momentos previos, durante y post pandemia (considerando post pandémico no al hecho de la finalización de la pandemia de la COVID-19 sino de la recomendación de trabajo a distancia en las escuelas emitida por las autoridades educativas federales y de las entidades de la república). En próximas líneas intentaré mostrar parte de los hallazgos de la escritura y los mensajes que los alumnos intentaron hacer llegar a través de las narraciones.

Las emociones de los estudiantes son una línea de investigación que interesa a diversos grupos académicos, los estudios que muestren el despliegue y evolución de las expresiones emocionales en los adolescentes en el periodo pre y post pandémico no resultan suficientes para establecer un marco desde el cual posicionarnos en la actualidad, además se debe considerar que no todos los contextos son iguales y que las experiencias suelen ser personales. No obstante, nos adheriremos a algunos estudios como el de Poncela (2020) para dar muestra de que la tristeza, el estrés y la fatiga son expresiones que aparecieron en relatos

de estudiantes (en ese caso universitarios) al intentar conocer las emociones y la salud mental en la pandemia.

Como en el caso anterior, las expresiones emocionales de los adolescentes sugieren en el contexto pre-pandémico una variedad de emociones, podemos clasificar tres tipos de respuestas en los adolescentes; por una parte se encuentran quienes encontraron en la situación de virtualización de la educación una ventaja y expresiones como la felicidad al no tener que asistir de manera presencial a la escuela, para quienes las clases virtuales les generaron una sensación de nerviosismo ante lo desconocido y una sensación de lejanía con su escuela y quienes se vieron invadidos por el desconocimiento en general en ese momento y no lograron identificar sus emociones.

Los alumnos llegaron a mencionar que “a inicios del 2020 en mi escuela anunciaron que se iban a cancelar las clases por dos semanas y yo pensé ¡Qué increíble! Sin saber el porqué de cancelar las clases” (A104), esta aseveración sugiere una expresión de felicidad o entusiasmo ante la suspensión momentánea de clases pero también cierta incertidumbre al desconocerla razón de dicha situación, esto se relaciona directamente con algunas expresiones que explicitan indiferencia ante el desconocimiento, por ejemplo la identificada en A101:

Recuerdo muy bien que antes de mi cumpleaños me encontraba navegando en la red social de Facebook me encontré con una noticia que no todos los días se veía y en el título tenía algo que próximamente terminaría amenazando a la humanidad, Covid-19 la enfermedad que terminará matando a la humanidad, en ese momento no le tome mucha importancia como las demás personas. Pensaba que era una noticia falsa.

En la narración de A101 se nota el desconocimiento por una noticia tendenciosa en redes sociales y poca profundidad en la dimensionalidad de lo que implicaría en próximos meses. Para otros estudiantes, aún con desconocimiento, significó una sensación de felicidad, por ejemplo en A109:

La primera vez que escuché el nombre Coronavirus, yo me encontraba en sexto grado de primaria, la profesora llegó y nos dijo que suspenderían clases por 40 días, al principio estaba feliz, pues ya no tendría trabajos ni tareas, pensaba que sería feliz pero con los días me comenzaba a aburrir, sentía que mi vida era una rutina, mi profesora no dejaba trabajo pero a veces no quería hacerlos, ya habían pasado los 40 días, nos dijeron que aún no regresaríamos a clases porque ya había personas con la enfermedad.

Para A109 un sentido momentáneo de felicidad por la suspensión temporal de actividades se vio afectado cuando las condiciones de salubridad en México no fueron las mejores, al ser hijo de una profesional del área de atención y contención, el cambio en la expresión emocional no solo derivó del aburrimiento y la rutina del trabajo a distancia que se implementó de manera emergente como se observa en el siguiente párrafo: “Me di a la tarea de investigar qué tan grave era esa enfermedad, leí que tenía síntomas graves que llegaban a la muerte, me asuste un poco, ya se sabía que aún no había cura, mi mamá es enfermera, me contaba que le llegaban pacientes con COVID y tenía que cuidarlos y el miedo era muy constante, saber que mi mamá podría traer la enfermedad y contagiarnos a todos” A109.

Las expresiones emocionales identificadas en los relatos de los adolescentes son muy amplias y ayudó a que algunos de ellos se familiarizaran con la educación a distancia o en línea según fue el caso del abordaje en la escuela primaria o secundaria. Un hallazgo interesante es lo que los alumnos sintieron, los docentes explicamos, pero difícilmente ellos comprendían lo que intentábamos decir, además los trabajos y la dinámica general en la primaria y en la secundaria fueron diversas y eso ocasionó cierto desconcierto en los estudiantes como se observa en la narración de A104:

Empecé a tomar clases virtuales por la pandemia, al principio me sentía nerviosa por un cambio que nunca había experimentado pero poco después me acostumbre y le tomo el lado bueno de estar en mi casa; al entrar a la secundaria no me sentía nerviosa ya que sabía como iba a ser a escuela, pero empecé a notarme un poco

distraída y estresada ya que sentía que los maestros nos ponían muchos trabajos y yo no les entendía nada.

Esto demuestra que las dificultades académicas no solo se reflejaron en las calificaciones de los estudiantes, sino también en las expresiones emocionales y sentimientos generados por el aislamiento social sugerido por las autoridades de salud y educativas. Desde el punto de vista de los estudiantes el regreso paulatino a las aulas, sean presenciales o virtuales jugó un papel fundamental y trajo consigo diferentes emociones que difícilmente los docentes tomamos en cuenta. Los docentes nos enfocamos en intentar cumplir con los requerimientos institucionales y abordar diferentes temáticas sin considerar necesariamente que vivíamos un proceso e hito histórico que estaba teniendo estragos en los alumnos, difícilmente nos detuvimos a reflexionar sobre cuál era la percepción de los alumnos sobre el trabajo que diseñábamos y sugeríamos para el aprendizaje.

Las narraciones me permitieron reconocer que a los alumnos les resultaba aburrido trabajar en plataformas digitales, posiblemente un enfoque tradicional transportado a medios digitales resultó poco funcional para el trabajo académico como lo expone A115, quien sugiere que al entrar a la secundaria las clases eran limitadas en explicaciones, y las sesiones por plataformas para videollamadas les resultaron aburridas.

Entré a la secundaria y las actividades eran enviadas a grupos de WhatsApp y los maestros casi no explicaban las actividades y a veces no las entendía. paso el tiempo y entré a segundo de secundaria igual por clases virtuales en Zoom y grupos de WhatsApp, los días eran aburridos para mí ya que no tenía nada que hacer y no iba a la escuela, no podíamos salir de nuestra casa (A115).

Además encontramos aserciones como las elaboradas por A111 que sugieren dificultades en ámbitos sociales atribuidas al aislamiento al mencionar que “una situación fuerte para mí fue socializar, pues pasar de convivir con mi círculo familiar a tratar de convivir con mis compañeros o participar en clase, fue un gran cambio, convivir con mi familia durante 2 años realmente me afectó en mi ámbito social”. Como se puede notar en el relato, la convivencia

prolongada con el núcleo familiar tuvo un impacto en el desarrollo social o la percepción de éste de algunos adolescentes.

Como panorama concluyente de los relatos, pude identificar que los alumnos se comenzaron a sentir más confiados de regresar a clases presenciales, entusiasmados y felices de regresar a lo que en muchos sentidos se llegó a denominar nueva normalidad y en términos generales felicidad por la reapertura de espacios que les permitieran socializar. En las narraciones resulta normal que los alumnos reflexionen sobre lo que sigue en su vida y las posibilidades que la pandemia les brindó, lejos de mencionar algunas situaciones negativas los alumnos en su mayoría vieron un panorama prometedor como se observa en el relato de A112 “La pandemia nos cambió a tal grado de acostumbrarnos a estar dentro y no querer salir... a mí me gustó pasar ese tiempo con las personas que amo, esto me enseñó a valorar cada momento de mi vida y valorar a las personas que me rodean”.

La noción que me dejó el promover la escritura narrativa es que cuando los estudiantes son incentivados a escribir sus experiencias personales encontramos un excelente recurso didáctico para favorecer la comunicación escrita, la ortografía y la macroestructura narrativa o de cualquier género de nuestra elección. Los adolescentes en un principio piensan que no tienen suficientes vivencias que plasmar pero una vez que comienzan con la escritura se percatan y se sorprenden de lo mucho que pueden escribir en sus cortas vidas.

Lo que los estudiantes nos quisieron contar resulta variado, pero en general nos hablan de sus emociones, de sus vidas, de los que vivieron, de sus preocupaciones, anhelos y sueños, de lo que tuvieron que afrontar en el contexto de pandemia por la Covid-19. Ninguna narración es igual y en cada una de ellas se observa el reflejo de una vida, la riqueza de los textos no solo radica en la promoción de la cultura escrita, sino en la importancia que se le da a la voz de los estudiantes para la toma de decisiones dentro del aula, sabiendo lo que hoy en día conozco, las acciones y actividades empleadas como docente serían diferentes a las que emplee en el pasado.

Los resultados de la escala Likert sugieren entre otras cosas que a los alumnos les agrado en un 94% el trabajo fuera del horario de clases y el mismo porcentaje a continuar con el trabajo en esta modalidad, situación que permite mencionar que resultó una actividad novedosa en el formato de la presentación de las sesiones al trabajar en un entorno fuera del horario de clases, aunque en el mismo espacio. Al cuestionar sobre la pertinencia de ampliar el horario a dos horas el 65% respondió que estaba de acuerdo, un 25% no estaba de acuerdo ni en desacuerdo y 10% no lo sabía. El indicador que se refería a trabajar 3 veces a la semana tuvo un 85% de aceptación versus el 25% que refirió no estar de acuerdo ni en desacuerdo. Estos resultados nos permiten reconocer que para la mayor parte de la muestra del estudio son una opción académica las actividades extraescolares, por lo que, puede ser una manera de orientar las narraciones desde un sentido extra-escolar que no resulta necesariamente de contenidos temáticos de las diversas asignaturas.

Dentro de las respuestas sobre la experiencia, los alumnos refirieron que el tiempo fue el adecuado debido entre otras cosas a que “fueron semanas en las que aprendí cosas nuevas y en las que podía expresarme más allá de lo escolar, donde podía decir cómo me sentía en dos años a través de narraciones” (A116), además refieren que “fue divertido, pude escuchar las narraciones de mis compañeros y saber cómo se sentían” (A108). La escritura de los estudiantes permitió reconocer sus vivencias, preocupaciones, emociones y sentimientos en un periodo que sin duda marcó un hito en la humanidad. En los escritos de los estudiantes es notoria la situación de preocupación y agobio que se vivió en el periodo de pandemia, la mayor parte de los escritos parten mencionando la incertidumbre y desconocimiento por la situación que se vivía debido al virus, la preocupación de contagiarse o alguno de sus seres queridos y la inquietud de cuándo regresarían a la escuela. En el desarrollo escribieron sobre su día a día, las actividades que realizaban para pasar el tiempo dentro del confinamiento y las dificultades escolares que encontraron y los miedos que fueron superando. Finalmente, en la parte final de sus escritos los alumnos escriben sobre sus expectativas y deseos de regresar a vincularse físicamente con sus personas, de hablar y expresarse de manera presencial y no necesariamente virtual.

Capítulo 3. Reflexiones en torno a los hallazgos

3.1 La necesidad de espacios para escribir

Derivado de lo antes presentado y de algunas reflexiones finales sobre los hallazgos, este capítulo tiene como objetivo replantear lo trabajado con fines de mejora y generar una discusión que permita a los lectores no solo tomar una posición sobre lo vivido, sino reconocer que el trabajo desarrollado forma parte de una actividad cíclica de mejora en el trabajo con adolescentes en la promoción de la cultura escrita dentro de las aulas de clase.

La primera línea sobre la que me interesa reflexionar es el lado socioemocional de los estudiantes, considero que debemos enfatizar constantemente que trabajamos con seres humanos. Los alumnos son individuos con emociones que fueron diversas en el contexto de pandemia, valdría la pena considerarlas y registrarlas a través de la escritura de sus sentires y experiencias, la cultura escrita no debe ser solamente de grandes editoriales que publican libros, los relatos individuales son importantes para el desarrollo intelectual y creativo de los alumnos, relatar vivencias es parte de la enculturación del mundo y además permite expresarnos con nuestros iguales. Al comienzo, cuando de relatos se trataba consideraba que no necesariamente emergían sentimientos y emociones en la escritura, hoy en día considero que vale la pena orientar actividades que permitan a las personas expresar su vida.

Cuando los alumnos desarrollan prácticas sociales como la escritura desde sus propias experiencias, resulta un aprendizaje útil para su vida en la sociedad ya que reconocen el papel que esta tiene en el mundo en el que vivimos. Es necesario concebir que la escritura debe estar presente en la vida de las personas, pues permite expresar las situaciones de su vida día a día y convertirse en un miembro activo de la sociedad en la que vive a través de la documentación de vivencias y la promoción de una escritura social. Los alumnos deben comenzar a reconocer que la escritura es más que una actividad escolar y promoverla con usos sociales que les permitan ser escritores que construyen conocimientos.

En el sentido de lo anterior, en la actualidad reconozco que las narraciones funcionan como un dispositivo que permite la expresión personal, permiten rescatar saberes, sentires,

experiencias y vivencias, contribuye a la alfabetización y enculturación del mundo en el que vivimos. Después de la intervención pude reconocer que los alumnos participantes resultaron beneficiados, debido entre otras situaciones a que les permitió formas de expresión diferentes a las usadas de manera tradicional. Escribir sobre ellos mismos resultó motivante y un desafío ya que no estaban acostumbrados, conforme el tiempo fue pasando los estudiantes se sentían con la confianza de participar y compartir sus vivencias con sus compañeros, situación que en un inicio resultó carente. Me percaté de que manifestaron mayores elementos en la escritura, esta tenía mayor fluidez conforme pasaron las semanas, la redacción y ortografía mejoraron gracias a la participación entre pares y a la constante discusión de áreas de oportunidad en sus escritos.

Tuve la oportunidad de percatarme de que los estudiantes se sienten entusiasmados en la escritura cuando son los protagonistas de las historias narradas o sienten una vinculación personal con los personajes de los relatos, por lo tanto cobra sentido usar a la narración como un potenciador en la escritura, pues permite ejercicios que colaboren con una escritura social y creativa a partir de vivencias y la imaginación. Los hallazgos en las narraciones me permiten sugerir que la expresión de emociones emerge de manera casi natural, pues los alumnos escriben desde su vivencias y experiencias, escribir sobre cómo me siento resulta una estrategia de escritura útil en la vida de los adolescentes, permitiéndoles liberar emociones que muchas veces son “escondidas” y además genera que los escritos tengan un sentido personal para los estudiantes.

La escritura es y debe ser una actividad prioritaria en los centros escolares y en las aulas en particular, aunque no deben tomarse como actividades obligatorias de los planes y programas, sino como una actividad de liberación en diferentes sentidos, una liberación de nuestras emociones, nuestros saberes, pensamientos y deseos, como una forma de expresión que no se limite al plano escolar y que se consolide como una actividad social y cultural de los contextos de los estudiantes que atendemos. Escribir, representa la oportunidad de comunicarnos y conectarnos con la sociedad en la que nos desenvolvemos y en la que vivimos.

3.2 Una propuesta renovada

Al comenzar este proyecto, las ideas y percepciones que tenía sobre las narraciones y la cultura escrita se alejan de lo que pienso en este momento. Es importante partir reconociendo que leer y escribir son actividades esenciales en la vida porque enriquecen la visión individual a través de la mirada de otros. En la actualidad, existe una necesidad de más espacios de escritura para los adolescentes, ya que la escritura en algunos contextos suele continuar tomándose como una actividad de control evaluativo meramente.

A continuación presento un plan de trabajo con algunas adecuaciones al que implemente con la finalidad de enriquecer y superar algunas áreas de oportunidad. Como es apreciable se disminuirán las sesiones con el fin de ajustar el tiempo al trabajo en dos semanas como máximo para sesiones modulares semanales, o dos meses como máximo en sesiones individuales semanales. Posterior a la tabla, se presenta una breve descripción de algunas adecuaciones generales.

Tabla 2. Rediseño de la secuencia didáctica

TIEMPO (50 min)	OBJETIVOS DE LA SESIÓN	ACTIVIDADES
Sesión 1	Reconocer la situación a narrar	-Plantear la finalidad de la narración basándonos en los intereses de los estudiantes. -Realizar un árbol de interés que permita reconocer cuáles son los intereses de los estudiantes y su potencial narrativo. -Plantear diversos ejemplos del género narrativo a los estudiantes
Sesión 2	Ejemplificar narraciones	-Solicitar a los estudiantes que investiguen escritos del género narrativo de su interés. -Discutir en plenarios los ejemplos mostrados y reconocer las características que se presentan
Sesión 3	Caracterización de las narraciones.	-Reconocer la estructura narrativa que se empleará. -Cambiar la estructura según las necesidades de los estudiantes y analizar si cambia el género por solo cambiar el orden. -Decidir la estructura con la que se planteará la narración.

Sesión 4	Escritura del primer borrador	-Reconocer qué se quiere narrar -Comenzar con un primer ejercicio de escritura -Compartir en pares los avances para dar seguimiento y retroalimentación a la escritura.
Sesión 5	Delimitar la narración	-Elaborar recomendaciones individuales, en pares y grupales a las narraciones. -Reconocer las áreas de oportunidad en la escritura narrativa y proponer mejorar al trabajo de compañeros.
Sesión 6	Segundo borrador.	-Dar lectura en pares al segundo borrador. -Discutir recomendaciones generales de los trabajos -Escribir el texto final
Sesión 7	Revisión final y análisis de la experiencia	-Realizar una revisión final de las narraciones, verificar ortografía y señalizaciones que se establezcan en la sesión anterior. -Analizar las dificultades que se tuvieron y buscar recomendaciones para evitarlas en el futuro.
Sesión 8	Presentación general	-Realizar un círculo de lectura final o tertulia literaria que permita leer los escritos. -Compartir las experiencias con la comunidad.

Es importante reconocer el poder de los estudiantes ante la elección de las narraciones, por lo tanto, una oportunidad importante para promover la escritura es la elección de los ejemplos por parte de los alumnos y no necesariamente como una sugerencia docente. Como ya anteriormente señalé, el tiempo que destinemos a las actividades puede tener una influencia en el logro de las actividades, por tal razón se acortaron dos sesiones en la secuencia didáctica y se dejaron orientaciones generales en lugar de actividades. Los docentes que orienten la construcción de narraciones como expresión personal tienen la opción de adecuar las actividades según su contexto, es importante señalar que puede ser usado como un taller intensivo y no necesariamente según el orden de sesiones modulares de 50 minutos.

Bibliografía

- Björk y Blomstrand. (200) la escritura en la enseñanza secundaria, los procesos del pensar y del escribir en Pinyol, G. S., García, C. L., Valls, A. T., Björk, A. L., & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y del escribir* (Vol. 151). Grao.
- Canals-Botines, M., Medina-Casanovas, N., Raluy-Alonso, Á., & Pujol-Tubau, M. (2021). La narración de historias en la enseñanza virtual: percepciones, herramientas digitales y experiencias en la escuela primaria durante el confinamiento. *Educación y Humanismo*, 23(41).
- Chimal, A. (2012). *Cómo empezar a escribir historias*. CONACULTA.
- Dellbrügger, A. P., Oliveira, M. C. D., Guerra, C. R., Scaramussa, C. S., Zorzi, J. G., Ricci, É. C., & Dimov, T. (2021). Encuentros narrativos: mulheres pesquisadoras em meio à pandemia. *Saúde em Debate*, 45, 181-199.
- Dujmovic, M. (2006). Storytelling as a Method of EFL Teaching. *Pergendira Journal*, (3), 111-126.
- Gracia Sarco, J. M., & López Calle, C. A. (2020). Historias de vida de mujeres víctimas de violencia intrafamiliar y sus vivencias durante el confinamiento por la pandemia del Covid-19: una investigación en el sector de las Casas Colectivas de la calle Gómez Rendón, en la ciudad de Guayaquil, año 2020.
- Hernández, F. H. H. (2011). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria.
- Hernández, F., & Zambrano, M. (2003). Construir narraciones vividas. El tiempo en los proyectos de trabajo.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.

- Madej, K. S. (2008, August). "Traditional Narrative Structure"—not traditional so why the norm? In *5th International Conference on Narrative and Interactive Learning Environments Edinburgh, Scotland 6th–8th August 2008*.
- Poncella, A. M. F. (2021). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29.
- Rodríguez Abad, A., & Mendoza Ramírez, C. B. (2021). La muerte en tiempos de pandemia: narraciones desde la experiencia de las personas mayores. *Revista Conrado*, 17(S3), 365-375e.
- Rubio, M. (2019). Procesos experienciales en narraciones sobre situaciones cotidianas escritas por escolares básicos. *Revista signos*, 52(99), 158-180.
- Saavedra, T. R. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: Hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 16-46.
- Schwamberger, C. (2021). Lo que la pandemia nos quitó: Relatos de estudiantes con discapacidad intelectual en tiempos de COVID-19.
- UNAM. (2022). *Desde China, historias en tiempos de pandemia. En la perspectiva de jóvenes universitarios*. Universidad Nacional Autónoma de México, edición bilingüe.
- Vázquez-Marcial (2016) Capitulo 9 "Enseñar la docencia enseñando a escribir: una experiencia de asesoría a estudiantes normalitas" en Ortega Cortez, F. P. y Villaseñor López V. Y. (Coordinadoras) *Leer y escribir en Educación superior. Reflexiones, Experiencias y Propuestas*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Pp. 233-257.
- Vázquez-Soto, M. A., Moreno, W. T. B., & Rosales, L. Y. A. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por COVID 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), 111-134.

Anexos

Anexo 1

Una experiencia de mi vida

A inicios del 2020 en mi escuela anunciaron que se iban a cancelar las clases por dos semanas y yo pensé ¡Oh, que increíble!, sin saber el por qué de cancelar las clases llegué a mi casa y mis papás me comunicaron que no iba a haber clases por un virus llamado "Coronavirus" y yo le tome el lado divertido al nombre sin saber la gravedad de ese virus.

Pronto empecé a tomar clases virtuales por la pandemia, al principio me sentía nerviosa por un cambio que nunca había experimentado pero poco después me acostumbre y le tome el lado bueno de estar en mi casa; Al entrar a la secundaria no me sentía nerviosa ya que sabía como iba a ser la escuela, pero empecé a notarme un poco distraída y estresada ya que sentía que los maestros nos ponían muchos trabajos y yo no les entendía nada, para arreglar eso tuve que acudir a mis hermanos para que me ayudaran y así pude entender mejor mis clases.

Después de un tiempo el 19 de Julio de 2021 tuve una experiencia inolvidable que fue perder a mi abuelita y al poco tiempo perder a mi tío, fueron dos muertes muy duras para mí ya que me sentí muy triste durante mucho tiempo por esa situación. La muerte de mi abuela llevo a mi papá a tener una especie de depresión, pensamos que no era grave pero se empezó a sentir muy mal al punto de tener que llevarlo al Hospital donde ahí le informaron que tenía COVID-19 y al poco tiempo mis hermanos se empezaron a sentir mal y resultó que también tenían COVID-19, al final toda mi familia se contagio, incluso yo, al instante buscamos un doctor que nos dejara como cuidarnos y que tomar, fue muy dolorosa la situación porque cada vez nos sentíamos peor; nos teníamos que tomar la temperatura a cada rato, tomar pastillas cada hora, estar con cubrebocas todo el tiempo y no comer grasas;

Fue un golpe de cuidados que nosotros no estábamos acostumbrados a hacer y a la necesidad lo tuvimos que aprender.

Con el transcurso de un mes y medio nos curamos y pudimos salir un poco más y hacer lo que normalmente hacemos, fue un alivio porque me sentía muy abrumada con cuidados intensivos a los cuales no estaba acostumbrada.
Y hasta ahora estoy cuidándome mucho, yendo a la escuela de manera presencial, sintiéndome mejor y mejorando en lo que pueda.

Mi experiencia en la pandemia

Es difícil recordar con exactitud la primera vez que escuche hablar del coronavirus. Cuando la pandemia comenzó yo tenía 11 años y estaba en 6to grado de primaria. Yo veía noticias sobre un nuevo virus identificado en China y que era como una extraña neumonía. Yo no le tome importancia además yo decía que China estaba muy lejos y que no afectaría a México. Cuando el 2020 inició el coronavirus se estaba extendiendo a países cercanos a China y a Europa, yo nunca creí que el virus llegaría a México, cuando el coronavirus llegó a México empezaron mas contagios y muertes también se empezaron a cerrar escuelas, playas y muchos lugares, antes de mi escuela cerrara íbamos a hacer un viaje a Guanajuato incluso nos pusieron a vender chocolates para recabar dinero para el viaje yo estaba muy emocionado por eso pero la pandemia hizo que mi escuela cerrara eso me afectó yo que no iba a tener mi viaje a Guanajuato ni despedida de la primaria. Entre a la secundaria y las actividades eran enviadas a grupos de WhatsApp y los maestros casi no explicaban

las actividades y a veces no las entendía. Paso el tiempo y entro a segundo de secundaria igual por clases virtuales en Zoom y grupos de WhatsApp, los días eran aburridos para mí ya que no tenía nada que hacer y no iba a la escuela, no podíamos salir de nuestras casas ya que eso implicaba un peligro de contagio. Yo pensaba que si te contagiabas de COVID ibas a morir aunque no en todos los casos era así, tenías que usar cubrebocas siempre y tener sana distancia. Yo llegué a pensar que terminaría la secundaria sin conocerla presencialmente. Después de tanto tiempo pude regresar a clases presenciales y conocer a mis profesores y compañeros de manera física ya que solo los conocía virtual por las clases en Zoom, obviamente no regresamos a clases presenciales de manera normal, tuvimos que traer cubrebocas y solo asistía la mitad del grupo por semana. Afortunadamente seguimos asistiendo a clases presenciales con las medidas sanitarias. Desde que inicio la pandemia nunca me he contagiado y eso me hace sentir tranquilo. Ahora ya puedo asistir a clases y mantenerme ocupado realizando actividades en la escuela.