



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094



CIUDAD DE MÉXICO. CENTRO

**Estrategias audiovisuales y lúdicas para la
producción de textos argumentativos con los
estudiantes de tercer grado de la Esc. Sec.
Dna.Nº165 “Presidente Salvador Allende “en la
colonia Vicente Guerrero-Iztapalapa.
Ciudad de México.**

TESIS

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

PRESENTA:

LIC. JESSICA ROXANA ABANTO GUTIERREZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO DE 2019



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

Ciudad de México, 13 de noviembre de 2018.

PRESENTE

LIC. JESSICA ROXANA ABANTO GUTIERREZ.

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

ESTRATEGIAS AUDIOVISUALES Y LÚDICAS, PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS CON LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE LA ESC. SEC. DNA. No. 165 "PRESIDENTE SALVADOR ALLENDE" EN LA COLONIA VICENTE GUERRERO, IZTAPALAPA CD. DE MÉXICO.

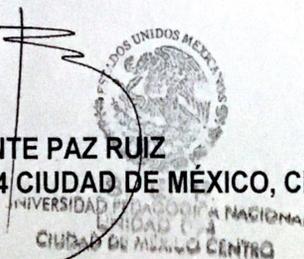
TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO



GRACIAS:

A mis queridos estudiantes con quienes compartí esta hermosa experiencia.

A mi directora de escuela: Maestra Gemma Don Lucas Ávalos, quien me apoyó en todo momento para realizar este proyecto.

A mi directora de Tesis, maestra Olimpia González Basurto, siempre estuvo a mi lado, exigente y constante.

A mi esposo y a mis hijos, por su paciencia y su apoyo.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	6
I. NAVEGANDO HACIA EL ABISMO DEL CONTEXTO EDUCATIVO	11
A. El falso mar de las políticas educativas	11
1. Panorama internacional con piratas al asecho	13
2. Un navío en medio de la tempestad	16
B. Reforma educativa entre tormentas y remolinos	17
1. Pequeños Navegantes	20
2. Acostumbrados a la obscuridad	21
3. Argumentación y reflexión a la deriva	23
4. Una brújula neoliberal	24
II. UBICANDO EL NAUFRAGIO: PROBLEMATIZACIÓN, FUNDAMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	28
A. El problema de la escritura: Un naufragio eminente	28
1. La situación de la lengua escrita en secundaria	28
B. El Diagnóstico Específico	33
1. Método y técnica	33
2. Escuela y selección de participantes	33
3. Método e instrumento para el D.E	37
4. Evaluación general	50
C. Ruta de navegación: Método de investigación para la intervención	54
1. Aportes de la investigación biográfica narrativa	57
2. Análisis de datos de la investigación biográfica narrativa	60
3. proceso de investigación	62
III. LOS PRIMEROS TRIPULANTES DE UNA NUEVA EMBARCACIÓN: TEMA Y FUNDAMENTACIÓN PARA LA ATENCIÓN DEL PROBLEMA	65
A. Navegantes que reorientaron su práctica: Antecedentes	65
B. Un horizonte teórico-pedagógico y didáctico	72

1. Conocer para argumentar	72
2. Una nueva embarcación llamada Pedagogía por Proyectos	90
IV. ESTRATEGIAS A MAR ABIERTO: DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	117
A. Navegantes alzando las velas: elementos contextuales	117
B. Lanzando anclas: la intervención pedagógica	121
V. UNA AVENTURA EN CADA PUERTO	131
A. Informe biográfico narrativo	131
Episodio 1: Recuerdos que cubren una experiencia	131
Episodio 2: El primer puerto nunca se olvida: primeras experiencias de la intervención pedagógica.	142
Episodio 3: Travesía en el infinito mar ¿Qué quieren que hagamos juntos?	151
Episodio 4: Chocolate literario: Navegando al amanecer	157
Episodio 5: Choque en el arrecife ...primer encallamiento	159
Episodio 6: Marineros escribiéndole poemas a la luna	162
Episodio 7: Barco a todo vapor en la carrera modernista	171
Episodio 8: Puerto a la vista ...preparando las amarras	176
B. Informe general de la intervención sobre producción de textos argumentativos	189
C. Resultados de la propuesta de intervención	195
CONCLUSIONES	216
REFERENCIAS	221
ANEXOS	228

INTRODUCCIÓN

Cuando se decide estudiar y posteriormente ejercer la docencia, sobre todo en la educación básica, implica conocer que, ante todo, es necesario llevar como leales cómplices, el amor por lo que se hace y la certeza de que en este camino se encontrará a niños y jóvenes que esperan ser liberados del yugo que significa no poder expresar lo que piensan y sienten. Ser consciente de esta realidad educativa, conlleva a reflexionar sobre las causas que lo provocan. Entre ellas, se observa, por propia experiencia, que en secundarias peruanas y ahora en las escuelas mexicanas donde se ha trabajado, se opta por las clases dictadas y monótonas, carentes de significado para los estudiantes, reconociendo que en un primer momento esa también fue la práctica docente que se realizó.

Questionarse sobre el porqué los estudiantes no tienen interés en participar, ver que se limitan para expresar sus ideas y que sólo son capaces de tomar posturas y defenderlas ante sus pares, pero no frente a otras situaciones académicas o sociales, hizo que el objeto de estudio en esta investigación y análisis se dirigiera a la argumentación oral y después escrita. Considerando, el entorno en el que se desarrollan los actores escolares, a su realidad social, cultural y tecnológica, en que el adolescente asume un papel pasivo.

Para desarrollar la argumentación oral, es necesario que el estudiante se sienta con la confianza de expresar lo que siente y piensa en diversos ámbitos. En consecuencia, se verá en la necesidad de desarrollar diferentes tipos de textos orales, tales como explicar, demostrar, expresar ideas, opiniones, especificar ideas, dar razones, evaluar y emitir juicios personales. Desarrollar estas habilidades de manera oral, favorecerá que se produzca la expresión escrita del texto argumentativo.

La escuela, y en especial el aula de clase debe ser un medio donde se favorecen las actividades antes mencionadas, lo que conllevaría a desarrollar la competencia argumentativa. En este sentido, es importante que se dé prioridad a este aspecto de la

lengua porque forma parte del desarrollo integral del estudiante y también porque la competencia argumentativa lo ayudará a expresarse con libertad y a defender su postura frente a cualquier situación. Porque cuando el estudiante argumenta y contraargumenta, recurre a sus conocimientos previos, se hace uso del razonamiento y la reflexión, por lo tanto, el joven empieza a involucrarse de manera consciente en su propio aprendizaje. Estas prácticas se convierten en recursos que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades comunicativas que le van a permitir expresar su punto de vista, no sólo de forma oral sino también escrita.

El texto argumentativo, es considerado como contenido programático dentro de los planes y programas de estudio, pero su propuesta de ejecución se dirige al desarrollo de algunos textos como el ensayo, el artículo de opinión y los anuncios publicitarios. El desarrollo de estos textos se limita a la parte estructural y aspectos lingüísticos, dejando de lado el aspecto formativo mediante el cual se identificaría el uso de la argumentación en su función comunicativa, además de reflexionar sobre el uso cotidiano en el día a día de los adolescentes en su interacción con la familia, actores escolares y comunidad.

En este sentido, se construyó una propuesta de intervención pedagógica, que esté orientada a proporcionar experiencias que motiven a los estudiantes a la toma de decisiones, expresar y defender sus opiniones en torno al contexto sociocultural y económico que lo rodea, mediante la identificación, análisis y producción de textos argumentativos, usando medios audiovisuales y actividades lúdicas, lo que constituye una alternativa en donde los estudiantes viven los textos en un ambiente afectivo e innovador en el que puedan expresarse con libertad sin agredir al otro.

El propósito principal de esta propuesta de intervención fue crear ambientes áulicos propicios, en el que el joven de secundaria se sienta con la motivación y confianza suficiente, para que asuma una postura y reconozca la necesidad de usar argumentos que favorezcan la persuasión y se logre consensos, tanto en lo

académico como en lo social a favor de aprendizajes útiles para ellos, en relación a la argumentación que pasó de lo oral a lo escrito.

Esta investigación se encamina a través de propuestas teóricas, pedagógicas y didácticas que facilitan y aclaran el rumbo que seguirá el diseño de intervención pedagógica. La aplicación de este diseño, se realizó en la escuela secundaria No 165 “Presidente Salvador Allende” turno matutino, con los estudiantes de 3° “A”, y los resultados se dan a conocer a través de la narrativa, presente en el capítulo V.

Se inicia con el capítulo I, bajo una investigación documental, útil para ubicar el contexto general que envuelve e influye la práctica, partiendo de lo internacional a lo nacional. También se habla sobre los hechos que dan lugar a la reforma educativa actual, sus limitantes en cuanto a contenidos y acciones didácticas, así como su efecto para formar jóvenes estudiantes capaces de asumir posturas defendibles con argumentos válidos y no simples transcriptores de textos.

En el capítulo II, tras un Diagnóstico Específico, se delimita el objeto de estudio: los textos argumentativos. Se explica la situación actual del texto argumentativo en la educación secundaria y qué es lo que se pretende lograr, el contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes y de la comunidad de Iztapalapa, particularmente en la colonia Vicente Guerrero, que es donde está ubicada la escuela. Aspectos que permitieron establecer que el proceso de argumentación desarrollado en la escuela se limitaba a la identificación de textos y ubicación de sus elementos, más no a la producción escrita de los mismos. Así mismo, se determina la metodología a seguir durante el proceso de intervención pedagógica.

En un tercer capítulo, se abordan los elementos teóricos, en el que se presentan investigaciones relacionadas a la producción del texto argumentativo. Posteriormente, se proporcionan las bases teóricas del objeto de estudio, y por último la base didáctica, Pedagogía por Proyectos, donde se aplica lo relacionado a la argumentación, que se conjunta con los demás aportes y que servirá como referencia

para la aplicación de técnicas y estrategias, apoyadas con recursos audiovisuales, relacionadas con los textos argumentativos.

Dichas experiencias didácticas, se insertan en el proceso de enseñanza –aprendizaje con la finalidad de que los estudiantes desarrollen de manera consciente su capacidad de argumentación, primero en lo oral y después en lo escrito. Puesto que el acto de argumentar se encuentra inherente a las prácticas comunicativas cotidianas, se pretende que los jóvenes vinculen sus experiencias a la necesidad de asumir una postura cuando el contexto comunicativo así lo requiera. Esta postura, se verá expresada de forma escrita, en la producción de diferentes textos argumentativos como: el ensayo, el anuncio publicitario y el artículo de opinión, así como la manifestación oral del punto de vista asumido frente a cada nuevo proyecto.

El capítulo IV y el V, especifican el proceso de intervención que se realizó con los estudiantes del tercer grado, desde su diseño, especificado en el capítulo IV, en el que se desarrolla la propuesta respectiva explicando las estrategias utilizadas para la producción de textos, y la forma de evaluación que se llevó a cabo junto a los indicadores propuestos por los estudiantes; hasta su explicación de cómo fue llevándose este proceso. Dichas experiencias fueron detalladas en el capítulo V, bajo la propuesta del Método Biográfico Narrativo de Antonio Bolívar y la Narración de Experiencias Pedagógicas de Daniel Suárez. En él, se puede observar a través de la narración en primera persona y el uso del discurso directo cómo evolucionan estudiantes y docente tras difíciles experiencias en el que la prioridad era alcanzar cambios significativos, no sólo en el hacer sino también en el pensar de los estudiantes y de la maestra interventora.

La parte de los resultados, se ve reflejado también dentro del capítulo V. En este capítulo, se describe si los estudiantes lograron seleccionar la información en diversas fuentes, si reconocieron las características principales del texto argumentativo, si fueron capaces o no de reconocerse como personas críticas y reflexivas al observar, analizar y asumir una postura frente a textos periodísticos y

publicitarios. Así mismo, se explica que el usar diversas fuentes audiovisuales motivó a los estudiantes a asumir una postura, ya que hoy en día estos forman parte de su vida cotidiana. Por último, se encuentran las conclusiones, las referencias y los anexos.

En suma, este proyecto titulado: *Jóvenes en libertad: Estrategias audiovisuales y lúdicas para la producción de textos argumentativos con los alumnos de tercer grado de la Esc. Sec. Dna. "Presidente Salvador Allende"* se ve expuesto, en su totalidad, con el objeto de demostrar que los jóvenes tienen la capacidad de escribir textos argumentativos, dentro de situaciones didácticas reales, de que ellos pueden reconocer la importancia que tiene la argumentación como medio para defender sus propios puntos de vista. La intervención pedagógica, aporta que los estudiantes, adquieran una conciencia crítica, reflexiva y tolerante, respecto a la necesidad de asumir una postura particular frente a una realidad que camina a pasos agigantados.

I. NAVEGANDO HACIA EL ABISMO DEL CONTEXTO EDUCATIVO

Este primer capítulo consiste en el análisis del contexto político y sociocultural de la educación, tanto a nivel internacional y nacional. Así como el análisis de algunos referentes históricos sobre la Reforma Educativa vigente que permitirán tener presente el punto de partida y las razones que llevaron al sistema educativo nacional a seguir un modelo orientado hacia el enfoque comunicativo, con la finalidad de ingresar al mundo globalizado.

Esta es una nueva realidad, manejada por grandes organismos internacionales que pretende formar individuos con escasos recursos económicos, pero que se sujetan a las necesidades del mercado, por lo que su expresión crítica y reflexiva carece de una visión integral y de la habilidad de argumentar con solidez sus ideas, en lo oral y en lo escrito.

A. El falso mar de las políticas educativas

Sin duda, la educación ha sufrido cambios dirigidos al logro de estas nuevas consignas, sistemas educativos, que siguen acciones gestionadas sólo para beneficio de pocos. Aparentemente, las políticas educativas deben tener como propósito fundamental el bien social, tomando en cuenta las diferencias culturales, económicas y sociales de cada nación. Por tanto, estas deben constituirse, citando a Ignacio Rivas “...En acciones que promuevan el desarrollo de una nación, en los aspectos sociales, educativos y económicos, interactuando tres aspectos fundamentales: el pensamiento educativo, las prácticas educativas y la actuación de autoridades educativas en la toma de decisiones” (2004:40).

El pensamiento educativo debe tener como eje rector los principios teóricos del aprendizaje y del conocimiento, mismos que evolucionan con cada etapa histórica de la sociedad, en función de crear en el ser humano una identidad y conciencia social. Sin embargo, se ve aturdido por falsos “cantos de sirena” que sirven como punto de partida de la política educativa actual mexicana y que se orienta a establecer

objetivos mercantilistas, muy lejos del bienestar individual y común siguiendo una consigna única, misma que rige a muchos países latinoamericanos: "...la formación de ciudadanos para el mundo del trabajo" (Rivas, 2004:37).

Se pretende convertir a la escuela en una empresa privada, homogénea, producto de la globalización, con un fin utilitarista; que se convierte en un navío lleno de navegantes inocentes que son cubiertos por grandes olas en un tormentoso mar.

Las nuevas generaciones que conviven entre revoluciones digitales y proyectos globalizadores, se aturden ante "falsos cantos" que surgen en el siglo XXI y que hablan de "sociedades del conocimiento" (Tedesco,2000) y de grandes monopolios en manos de "falsos marinos y ostentosos almirantes" dejando de lado la autonomía gubernamental y social de cada nación. Responde a las necesidades económicas y sociales que exige este nuevo mundo y a las organizaciones económicas mundiales que navegan siempre de noche, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Esta política educativa, promueven recursos y ambientes en los que se observa la tendencia a desarrollar actitudes individualistas, egoístas y consumistas.

"La consigna es conseguir un sistema educativo que prepare adecuadamente a las nuevas generaciones para ser productivos dentro de un sistema económico globalizador, consolidando un proyecto social que requiere fuerza de trabajo para el mercado empresarial y ciudadanos que se rigen en torno a valores ideológicos hegemónicos que sirven hoy en día a grupos de poder específicos" (Rivas,2004:41).

Las decisiones que las autoridades educativas toman favorecen el progreso de algunos grupos sociales, bajo la pantalla de lograr competitividad educativa escuchan el "canto" que les habla de la industrialización, desligándose de la responsabilidad que conlleva el dirigir una nación, olvidando que pertenecen a ella; propician las prácticas educativas dentro de los límites aceptables del sistema social económico – empresarial, como tal parece ocurre en México.

Por lo tanto, es necesario que docentes de escuelas básicas, reaccionen ante esta realidad oscura, convirtiéndose en capitanes que dirijan a frágiles navíos, cargados de jóvenes navegantes, a no dejarse hipnotizar por falsos cantos de sirenas y a que tomen conciencia de que, para sobrevivir en este impetuoso mar, es de vital importancia tener la capacidad de argumentar, de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y asumir posturas que deberán defender con argumentos válidos.

1. Panorama internacional con piratas al asecho

La libertad de pensamiento y la libertad de expresión, un valioso tesoro que se ve asediado por ambiciosos piratas que navegan con la bandera de organizaciones internacionales como la OCDE; el Banco Mundial, (BM) y Fondo Monetario Internacional (FMI) constituyendo el grupo de poder que pretende hacer de las instituciones educativas un grupo homogéneo que sirva específicamente a los fines de los mercados económicos mundiales.

Dichos grupos, vienen obstaculizando el acceso a la cultura escrita, a la expresividad del pensamiento reflexivo y crítico a la riqueza pluricultural y a la educación pública que se convierte en una gran simulación aceptada por los mandos medios y superiores que sólo escuchan la melodía de los grupos hegemónicos que dirigen la economía y, por ende, las políticas educativas. Esto se observa en el nuevo modelo educativo basado en competencias, en el que se cierran las puertas a los conocimientos humanísticos dando prioridad a la creación de fuerzas laborales, al servicio mercantil donde incursionan a la sociedad.

La institución educativa se está convirtiendo en una escuela prestadora de servicios, en una empresa. Por tanto, se está desinstitucionalizando, como escuela pública y se institucionaliza como escuela-empresa, dirigida bajo estándares empresariales, flexible a los cambios o reformas “sugeridas” por grupos de poder.

Plantean un nuevo modelo educativo que parte de que se impulse el enfoque por competencias a través de reformas educativas, donde el saber hacer es lo inmediato, sin que medie el desarrollo integral de los niños y los jóvenes.

a. La competencia del silencio

La idea de competencia se inserta en el ámbito educativo como pieza importante de un mundo globalizado. El término se comienza a perfilar tras la conferencia celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990, que considera que la educación debe desarrollar los aspectos más relevantes para lograr el aprendizaje de los estudiantes: los contenidos básicos de conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes, lo cual se traduce en los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. (Conferencia Mundial Educación para Todos. 1990:3).

Dicha conferencia termina en un compromiso en el que los países participantes deciden garantizar la educación básica “para todos” siguiendo estándares preestablecidos, sin tomar en cuenta la diferencia cultural de cada país. Esta conferencia internacional, como El Foro Mundial en educación Dakar (2000), el Proyecto Tunnig en la Unión Europea consolidan y universalizan acuerdos para encaminar un único fin: universalizar la educación.

b. El término Competencia

Es entonces, que empiezan a surgir diversas definiciones para el término competencia, para la Unión Europea se entiende como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y la inclusión de la disposición para aprender.(Proyecto Tunnig, 2000).

Bajo esta idea de competencia, países sudamericanos han optado por seguir el rumbo trazado por “embarcaciones piratas” y los invitaron a tomar el mando de sus navíos a través de las reformas educativas, considerando que las necesidades básicas de aprendizaje de este nuevo siglo requieren de medidas que no impidan al ser humano integrarse a un nuevo estilo de vida y por lo tanto a nuevos requerimientos laborales.

Así pues, navegan con la idea de que el ser humano debe estar preparado para enfrentar el “yugo del capitán” que sirve a grandes y poderosos “piratas” que exigen eficacia y productividad en el campo laboral. El joven debe adquirir no sólo conocimientos y procedimientos sino también habilidades actitudinales que reafirmen su identidad en un mundo globalizado, mercantil, donde los niños y jóvenes navegan hacia un futuro en el que serán considerados como recursos humanos explotables y al mismo tiempo principales consumidores.

En definitiva, la propuesta internacional no favorece al ciudadano en su formación integral como ser humano, busca satisfacer al consumismo y a organizaciones económicas capitalistas, que ven a la educación como un navío de su propiedad y a su servicio cada vez que se requiera.

c. Evaluaciones estandarizadas

Desde esta perspectiva, establecieron las pruebas estandarizadas, con el único fin de universalizar la educación para el mayor control de un gran mercado, un gran tesoro que permite adquirir pensamientos y conciencias: la educación.

Entre esas pruebas se encuentra PISA, que, por sus siglas en inglés, significa: Programme for International Student Assessment. El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) se le ha traducido como Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Es un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la OCDE.

PISA, tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber (OCDE,2012:1).

Sin embargo, de manera muy conveniente, en sus cuestionamientos no incluye preguntas abiertas que permitan al estudiante dar opiniones y asumir posturas frente a realidades sociales del país. Sus pruebas son estandarizadas, es decir con

determinadas opciones que se deben elegir basados en los contenidos que el estudiante haya adquirido durante su formación en educación básica. Situación que tienen como único fin dominar al pueblo a través de la ignorancia y volverlos más consumidores en beneficio de las grandes empresas transnacionales. Circunstancia que valida una intervención a favor de crear conciencia crítica y reflexiva a través de la argumentación.

Con este fin, se maneja una prueba estandarizada a nivel nacional, PLANEA (Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes) que se limita a seguir los mismos estándares que PISA, con el único fin de ayudar a silenciar conciencias mecanizando el aprendizaje e impidiendo la defensa de una postura individual y crítica a favor del desarrollo integral del estudiante.

2. Un navío en medio de la tempestad

PLANEA fue creada en el 2015, cumple con el propósito general y amplio de elaborar indicadores acerca del aprendizaje de los estudiantes de primaria y secundaria de todas las escuelas del país que permitan un uso pedagógico y que, en este sentido, posibiliten la mejora de la calidad educativa.

Con esta prueba estandarizada se enuncia que el objetivo es que el docente frente a grupo cuente con herramientas que le permitan identificar áreas de oportunidad en relación con su propia labor cotidiana, fundamentalmente en relación con el diseño y la planeación de la intervención pedagógica, que se hace de forma subsiguiente a cada momento de evaluación de PLANEA. Esta acción debería permitir encauzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que la evaluación de este tipo no sea congruente a la realidad educativa del estudiante, hace que este tipo de evaluaciones estén lejos de cumplir con este propósito.

El diseño de la prueba parte de una generalización de contenidos y metas establecidas según los planes y programas de estudio vigentes, mismos que no corresponden a las diferencias culturales, económicas y sociales del país. Por lo tanto, los resultados son negativos ya que no se toma en cuenta la situación real del

estudiante. A pesar de esta circunstancia se consideran los resultados de estas pruebas para evaluar y comparar la labor del docente y el desempeño de los estudiantes.

Al respecto, México crea una reforma educativa que promueve una educación por competencias y una reforma laboral. En cuanto a la primera, para darle seguimiento crea las pruebas estandarizadas internacionales que contemplan el saber comunicarse, el dominio de una segunda lengua comercial como el inglés, utilizar conocimientos matemáticos y científicos y el uso de tecnologías digitales, claro está, enfatizando siempre el "saber hacer" (SEP: 2011).

Los que dirigen esta embarcación pareciera que no se han tomado la molestia de analizar a fondo que es lo que necesita el joven mexicano y elaborar sus propios estándares, pretende anular su identidad, no importa que tanto conozca de historia, de arte, de costumbres o tradiciones propias.

Se trata de impedir que ellos sepan expresarse de manera escrita teniendo actitud crítica frente a lo que escucha o lo que observa, lo único indispensable es que adquiera habilidades para desarrollarse en el campo productivo laboral porque los gobiernos tienen la única finalidad de incorporarse competitivamente a un mundo contemporáneo y cambiante, siguen la ruta de universalización de la educación para el mejor control y creación del capital humano.

B. Reforma educativa entre tormentas y remolinos

Frente a nuevos propósitos establecidos, y la necesidad de incluir a México entre los países que caminan hacia la globalización, modernización, competitividad y crecimiento económico, se establecieron en el campo educativo las reformas correspondientes para iniciar con la incorporación del país al mercado internacional.

Es así que desde la reforma educativa, realizadas por el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado(1982-88) que consistió en aceptar las estrategias neoliberalistas planteadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, siguiendo con Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) que firmó el Tratado de Libre Comercio con América del Norte logrando abrir las puertas al mercado internacional

(Torres,2010:12) e integrando al país a la OCDE en el que además de México, se encuentran países desarrollados tanto económica, científica y tecnológicamente, y con los cuales también es comparado a través de la evaluación de sus políticas nacionales.

Con los gobiernos de Vicente Fox y Felipe Calderón se continuaron con las “sugerencias de la OCDE” bajo el pretexto de alcanzar la modernización educativa argumentando acciones que benefician a la equidad, cobertura y eficiencia de la educación pero siempre hacia la misma dirección: crear ciudadanos que se incorporen al mundo laboral y contribuyan al crecimiento económico del país; hasta la actualidad, con el gobierno de Enrique Peña Nieto; las reformas tenían la misión de establecer la educación como un factor de crecimiento económico para el país más que para un desarrollo humano y social.

En consecuencia, uno de las acciones propuestas y logradas, es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB) en el que se da prioridad a la descentralización educativa, reforma de planes, contenidos y carrera magisterial. Este acuerdo se estableció entre los gobernadores de las entidades federativas de la República mexicana, el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y el gobierno federal. ¿Dónde quedó la participación de los profesores, estudiantes y padres de familia? De este acuerdo surge el objetivo principal: crear humanos productivos para el mercado laboral, aunque en el discurso se diga lo contrario.

Se hicieron reformas en los niveles de preescolar, primaria y secundaria con la finalidad de asegurar una educación que forme ciudadanos con los conocimientos y capacidades para elevar la productividad y promover el crecimiento económico y social.

Se otorga autonomía al Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE) y se crea el servicio profesional docente dentro de un acuerdo entre los partidos políticos a lo que se llamó “El Pacto por México”. Continúan presentándose las

evaluaciones de PISA, se impulsa la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa, se amplían las escuelas de tiempo completo iniciadas con Felipe Calderón y se modifica la Ley General de Educación y el artículo tercero Constitucional.

Dichos cambios se realizaron sin tomar en cuenta la participación del maestro, cuya experiencia aportaría información sobre las necesidades contextuales, estructurales, curriculares, sociales y económicas de los ciudadanos; dejando claro que el único fin de los gobernantes es cambiar a como dé lugar los números estadísticos que figuran en los estándares internacionales; sin permitir desarrollar la reflexión en los adolescentes. Luis Hernández Navarro (2012) refiere que todas estas reformas son en realidad promovidas con fines empresariales y no con la idea de hacer crecer a México como sociedad: "...sin confesarlo abiertamente, la reforma acordada por el pacto por México pretende promover la introducción de mecanismo de mercado disfrazados de evaluación en la gestión escolar" (Navarro, 2012:41).

En conclusión, la Reforma Integral de la Educación Básica(RIEB) tuvo como centro lograr dos principales modificaciones: el currículo, es decir los planes y programas de estudio y la forma de evaluación, claro está con el discurso escondido de que todo se hace en pro de "identificar y mejorar en nuestra práctica educativa", cuando en realidad lo que se quiere es aparentar resultados que muestren al exterior una política educativa que se estableció alejándose de la realidad de las escuelas, puesto que no se contemplaron a los participantes directos: alumnos, profesores y padres de familia, manipulando a estos últimos, con mensajes de un futuro mejor con el fin de evitar el apoyo hacia los profesores de sus hijos.

Frente a estas modificaciones, el único logro que hasta el momento se observa es que los niños y jóvenes pierden cada vez más el interés por la escuela, el profesor tiene una imagen deteriorada frente a la sociedad y frente a los propios alumnos y los padres de familia aceptan con resignación el hecho de que sus hijos terminen con un oficio que le sirva por lo menos para sobrevivir, dadas las situaciones de pobreza extrema de muchas comunidades mexicanas. Situación que se agudiza porque la

información que llega a la ciudadanía está mediatizada por los medios de comunicación que sólo informan lo que al gobierno conviene.

Por tanto, las acciones establecidas de ninguna manera proyectan un futuro mejor para el mexicano, sino que están destinados para crear mentes manipulables al libre albedrío de los grandes grupos de poder internacionales. Razón fundamental por la que es indispensable crear conciencia en nuestros jóvenes y enseñarles a defender sus derechos a través del lenguaje oral y escrito. A saber, usar el lenguaje y sus recursos discursivos en el texto argumentativo, no sólo de forma oral sino también de manera escrita.

1. Pequeños navegantes

El cambio empezó por los más pequeñitos, no es difícil enseñarles a navegar en el bravío mar, sólo se les indica hacia dónde se dirige la brújula. Se inicia el 12 de noviembre del 2002, se publica el decreto que reforma a los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos donde se establece la obligatoriedad de la educación preescolar; a partir de este decreto lo que antes era una situación optativa para los padres de familia se convierte en un requisito indispensable para el ingreso al nivel primario.

A diferencia de otras épocas en que la educación preescolar no se consideraba relevante, por tal razón no era obligatoria, hoy la importancia de este nivel de estudio es valorada a nivel mundial, lo que fomenta el crecimiento y control de instituciones realmente enfocadas en crear en los niños las competencias necesarias que le permitan continuar con su vida escolar; entre esas competencias se encuentra la capacidad de argumentar y defender sus puntos de vista.

Por tanto, este nivel también se ha visto en la necesidad de reformular sus contenidos, asegurar la cobertura y la equidad en los centros escolares. Por consiguiente, se plantea una propuesta pedagógica con la finalidad de mejorar la calidad educativa, lograr la participación activa entre los actores de este nivel de estudio y garantizar en

el alumno efectos positivos en el campo cognitivo. Claro, esto en teoría porque la verdadera situación es que el currículo esté orientado a que desde pequeño este alumno sea el próximo empleado en potencia, con la disponibilidad de “aprender a hacer”. Un tripulante más al servicio de los grandes dueños del tormentoso mar.

Debido al nivel educativo la argumentación se concentra en desarrollarse a través de la oralidad. El estudiante de preescolar es capaz de expresar sus ideas y dar razones que justifiquen sus opiniones y soluciones a problemas cotidianos.

Por ello, así se expresa en el Plan de estudios

“En virtud de su carácter fundamental, un propósito de la educación preescolar es el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, que los alumnos se desempeñen cada vez mejor, y sean capaces de argumentar o resolver problemas)” (Plan de Estudios 2011: 14).

Aunque en un inicio dicha capacidad argumentativa se desarrolló de manera oral, en cuanto el estudiante aprende a escribir ésta se debe reflejar en sus redacciones. Por lo tanto, es importante dar prioridad al desarrollo de la capacidad argumentativa durante las sesiones de clase ya sea de forma oral o escrita.

2. Acostumbrados a la obscuridad.

Para agosto de 2009, la Secretaría de Educación Pública determinó la puesta en marcha de los nuevos planes y programas de la educación primaria. El trabajo que debían realizar los profesores consistía en no sólo modificar viejas técnicas de enseñanza sino en crear ambientes de aprendizajes, preparar materiales y realizar evaluaciones congruentes con este nuevo enfoque en este nivel de estudios.

Los docentes debían “movilizar conocimientos” no sé entendían claramente en qué consistía dicha actividad. La falta de preparación fue notoria. Se lanzó una reforma sin preparar a los docentes. Aún con el fracaso evidente, el nuevo plan de estudios se puso en marcha, con miras a desarrollarla, en un futuro cercano, en todos los grados de este nivel.

Las reformas en la educación básicas fueron necesarias, pero se debió considerar el contexto social y económico del estudiante, la preparación adecuada para los maestros y la infraestructura escolar correspondiente, como baños utilizables, sillas, mesas, libros para todos los estudiantes y profesores, biblioteca escolar actualizada, televisores, computadoras, internet, etcétera.

Así, se debía dar continuidad a lo ya iniciado en preescolar respecto a la argumentación. En educación primaria ya no sólo se debe fomentar la argumentación oral sino también el estudiante debe expresarlo de manera escrita. Por tal razón, es necesario implementar situaciones didácticas que motiven al niño a desarrollar su capacidad de análisis permitiendo que se forme ideas propias y que esas ideas las defienda de manera oral y escrita.

Respecto a estas necesidades, entre los propósitos relacionados con el aprendizaje de la lengua planteados en el Plan de Estudio, encontramos los siguientes:

- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Por tanto, es necesario estimular sus habilidades intelectuales y de reflexión, teniendo como prioridad que el niño aplique esos conocimientos adquiridos en su vida cotidiana y en el trato con los demás. Desde esta perspectiva, no sólo la puesta en práctica constituyó un reto para las profesoras de este nivel educativo, sino que además estaba la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Puesto que, no se puede alcanzar metas si no se tiene un aula con el mobiliario completo, espacios libres y amplios, si los maestros no reciben actualizaciones por parte de verdaderos especialistas y mucho menos si lo que se propone en dichas reformas está muy lejos de la realidad mexicana.

3. Argumentación y reflexión a la deriva

En el año 2006, se implementó la Reforma de la Educación Secundaria (RES) en donde el gobierno establece modificaciones curriculares y pedagógicas basados en el enfoque por competencias.

Uno de los puntos que se considera importante en esta reforma educativa es que se debe facilitar el ingreso y permanencia de los estudiantes en las escuelas secundarias hasta finalizarla. Es decir que, si el alumno tiene calificaciones deficientes, el profesor debe hacer todo lo que esté a su alcance para que ese estudiante obtenga una calificación aprobatoria, porque además de todo es el único responsable de las calificaciones cuantitativas del alumno. No se toma en cuenta que existen en sus vidas otros múltiples factores, tanto como para reprobar como para ya no asistir a la escuela o tener problemas serios de conducta.

Es evidente que los factores que influyen en una calificación reprobatoria pueden ser desde padres separados, drogadictos, delincuentes, agresivos, a padres ausentes porque ambos tienen que salir a trabajar; también por embarazos prematuros y problemas económicos como falta de dinero para el transporte o para una buena alimentación. Situaciones que el gobierno no contempla, asumiendo que si el alumno ya no asiste a la escuela es porque no va bien en los estudios y claro, siempre por delante el argumento de que “el culpable es el maestro”.

Lo cierto es que hoy en día, los estudiantes deben enfrentarse a grandes cambios educativos, deberán desarrollar competencias que le permitan continuar sus estudios, claro está, si hay dinero para hacerlo y desempeñarse en un mundo laboral competitivo y cambiante. Las limitaciones de contenidos que tiene el Plan de Estudios hacen que se tenga que incidir en estrategias educativas que le permitan desarrollar su capacidad de reflexión crítica, y que los ayuden a desarrollar no sólo el aspecto cognitivo del ser humano, sino a crecer como personas capaces de alcanzar sus metas y conocer y asumir su identidad nacional.

Por tales razones, la propuesta de intervención va dirigida a lograr que los estudiantes de tercero de secundaria reflejen de forma escrita sus pensamientos a través del texto argumentativo, desarrollando en ellos actitud crítica y reflexiva sobre su realidad social y cultural.

4. Una brújula neoliberal

Con la clara intención de modificar contenidos y propiciar el logro de competencias previamente establecidas por los diversos organismos internos se establecen nuevos planes y programas. Los cambios curriculares se pusieron en marcha dentro de cada nivel. Con el acuerdo número 348 se determinó el programa de educación preescolar (2004), en el que se establece la prioridad de atender oportunidades para desarrollar competencias que le permitan a los niños ser autónomos en el logro de sus aprendizajes.

El acuerdo 181, modifica los contenidos del programa para educación primaria, se enfatizó en la articulación de las asignaturas y estimular las habilidades para el aprendizaje permanente, por lo cual se dio prioridad a los ejercicios que permitan desarrollar las habilidades intelectuales (leer y escribir) y promover la reflexión. Posteriormente, con el decreto 384 se estableció la modificación del programa de educación secundaria, que establece:

“...la escuela secundaria asegurará a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida. La capacidad de reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios, el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil” (Acuerdo 384: 2006).

Sin embargo, con el abundante contenido y todo el trabajo extra que el maestro de preescolar, primaria y secundaria llevan a costas, el momento de la reflexión después de una actividad realizada en clase queda mayormente relegado, situación que mecaniza las actividades y carece de significado para el estudiante provocando la simulación en todos los ámbitos institucionales y que además provoca que el adolescente tenga menos oportunidad de expresarse con libertad.

En los tres niveles no hubo un análisis y diagnóstico serio para hacer estos cambios, pues tan sólo en secundaria muchos de los maestros de la Ciudad de México lo rechazaron. En este sentido se determinó organizar el programa de estudio en los tres niveles, estableciéndose en primer lugar: Los principios pedagógicos, que mencionan las acciones que facilitan la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente y el logro de aprendizajes con la finalidad de alcanzar una mejora educativa (Plan de estudios 2011:30).

Entre los principios pedagógicos, se encuentra el tener en el centro el aprendizaje, planear, generar y promover ambientes propicios para el desarrollo de competencias, el logro de estándares y los aprendizajes esperados. Así mismo, enfatizar en una construcción colaborativa de los mismos y evaluarlos en el mismo sentido. También se encuentra el uso de materiales educativos que favorezcan la atención a la diversidad y atender la inclusión.

Principios que son cuestionables porque no hay espacio educativo para llevarlos a cabo ante la sobrecarga de trabajo; se quedan sólo en el supuesto hacer. Lo cierto, es que resulta muy difícil centrarnos en el aprendizaje del joven cuando en las

escuelas exigen cumplir estrictamente con la forma en que se plantean los contenidos sin respetar los tiempos o formas de aprendizaje de los estudiantes, lo mismo sucede con el principio pedagógico de evaluar para aprender, cuando en realidad se establecen estándares que nada tienen que ver con el contexto social del estudiante o no se respeta los logros que éste pudo alcanzar durante su proceso de aprendizaje; menos el contexto sociocultural al que pertenece cada escuela.

En cuanto a las competencias para la vida, estas deben ser alcanzadas al finalizar la educación básica, para que el estudiante enfrente situaciones cotidianas fuera del ámbito escolar, sin que se considere, nuevamente, el contexto sociocultural del estudiante. Los estándares curriculares responden a los resultados de las evaluaciones que hizo PISA, establecidos de manera general, sin tomar en cuenta el contexto social y cultural del mexicano, es decir no se establecieron indicadores específicos para esta nación, sino que hay una estandarización general y única para todas las naciones. De tal manera, que se permite la comparación entre los países que participan en este tipo de evaluación.

Para el caso de Español, que es la asignatura que tiene que ver con este proyecto de intervención los estándares se proponen relacionados con el proceso de lectura e interpretación de textos. El objetivo de estudio que en particular se trabajará en este proyecto de intervención se relaciona con la producción de texto, porque se pretende escribir desde la experiencia cotidiana de los estudiantes y la defensa de una tesis a través de argumentos. Dicho estándar se ubica dentro del campo formativo de lenguaje y comunicación. Este campo formativo se organiza en desarrollar aspectos relacionados con el lenguaje oral y escrito.

Por otro lado, en primaria y en secundaria los campos formativos definen y precisan asignaturas. Así el campo de formación lenguaje y comunicación atienden las asignaturas de Español y de Inglés. La propuesta de intervención se trabajó a través de la asignatura de Español.

Con estos cambios en el currículo se plantea a los profesores la necesidad de desarrollar las capacidades en los estudiantes de manera integral, no obstante, en la práctica los estudiantes se ven limitados a ciertos contenidos que vienen propuestos en el plan de estudios, mismos que no son coherentes con los propósitos planteados por las mismas autoridades gubernamentales.

Para finalizar, es de vital importancia considerar que la educación de un país no sólo debe quedar en manos de autoridades políticas y educativas, porque ya se vio que los ideales que mueven a estos son puramente económicas y comerciales.

Es por eso que este trabajo pretende “soplar nuevos vientos” que reoriente el trabajo educativo hacia un nuevo camino de aprendizaje libre, crítico y reflexivo a través de la producción de textos argumentativos, aunque este sea sólo un comienzo. Puesto que hoy en día, los estudiantes piensan que escribir es igual que copiar. Es decir, no reflexionan ni consideran importante saber escribir.

En el siguiente capítulo se realizará un análisis sobre la problemática que aqueja a los jóvenes de secundaria en cuanto a la producción de texto argumentativo en las escuelas y la necesidad de intervenir en este aspecto de la oralidad y la escritura.

II. UBICANDO EL NAUFRAGIO: PROBLEMATIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

El presente capítulo da cuenta de la importancia que tiene la escritura en la actualidad y porqué se considera necesario motivar a los estudiantes con actividades que les permitan expresarse y reflexionar acerca del uso adecuado de diferentes tipos de texto, entre ellos el texto argumentativo. Se le dará mayor relevancia a este tipo de textos porque permitirá a los jóvenes asumir una postura crítica sobre lo que observan, leen y escriben. Así mismo, se explica cómo se realizó el diagnóstico específico y la metodología de la investigación realizada.

A. El problema de la escritura: Un naufragio eminente

La lengua escrita asume un papel importante, convirtiéndose en el instrumento que el hombre crea para immortalizarse. Diferentes teóricos coinciden en el hecho de que la escritura es un acto complejo en el que se pone en juego aspectos cognitivos, sociales, estructurales, culturales y emocionales. Además, se trata de establecer una situación comunicativa en el acto de escribir. La necesidad de expresarse se ve limitada en el desarrollo de contenidos que propone el Plan y Programas de Estudio vigentes, sobre todo el de la producción de textos argumentativos.

1. La situación actual de la lengua escrita en secundaria

En la actualidad, algunos jóvenes consideran que el acto de escribir equivale a copiar, lo encuentran sin significado, por lo tanto, se sienten incapaces de crear, expresarse y sobre todo de reflexionar sobre lo que escriben.

Por esta razón, la producción de todo tipo de texto en las escuelas se ve reducida a su mínima expresión, ya sea por factores de tiempo, estrategias y sobre todo por los mismos contenidos del Plan y Programas de Estudio. Un ejemplo claro, se encuentra en tercer grado de secundaria (ver Fig.1) en los contenidos programáticos referentes a la producción de textos argumentativos, el cual tiene un tratamiento mínimo y por lo mismo un aprendizaje poco sistematizado. Esto se comprueba cuando el programa de

Español de tercer grado de secundaria trata el proceso de argumentación en el ámbito de estudio y participación social del bloque I; en el ámbito de estudio del bloque II y de ahí se vuelve a retomar hasta el bloque V en el ámbito de participación social.

Al trabajar así la producción de textos argumentativos se rompe la sistematización de su enseñanza pues pierde la secuencia y la integración que son aspectos que toda elaboración de currículo tiene que tomar en cuenta. Continuando con el ejemplo, en el bloque I, entre la elaboración y la realización de mensajes publicitarios se atraviesa también los contenidos del ámbito de literatura.

Por otro lado, en dicho bloque se trata primero por escrito la elaboración de un ensayo y al pasar al ámbito de participación social se trabaja de manera oral con otro tipo de texto; los mensajes publicitarios; lo cual es una contradicción porque tienen distinto fin, la didáctica para acercarse a ellos es diferente, no se puede analizar de la misma forma. Si bien ambos ayudan a desatar procesos cognitivos, cada uno tiene su propia lógica de construcción.

Así como este ejemplo, en el mismo sentido, está el contenido del ámbito de estudio con respecto a participar en un panel de discusión de un tema investigado para pasar hasta el último bloque, después de seis meses, a la escritura de artículos de opinión en el ámbito de participación social. Se aclara que se retomaron estas prácticas sociales del lenguaje programáticas porque en ellas es posible desarrollar el proceso de argumentación.

Fig.1. Mapa Curricular de Español de 3er grado de secundaria.

Bloques de estudio

BLOQUE	PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE POR ÁMBITO		
	ESTUDIO	LITERATURA	PARTICIPACIÓN SOCIAL
I	Elaborar un ensayo sobre un tema de interés.	Estudiar las manifestaciones poéticas en un movimiento literario.	Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas
II	Participar en panel de discusión sobre un tema investigado previamente.	Elaborar y prologar antologías de textos literarios.	Análisis de diversos formularios para su lectura.
III	Elabora informes sobre experimentos científicos.	Analizar obras literarias del Renacimiento para conocer las características de la época.	Realizar un programa de radio sobre distintas culturas del mundo.
IV	Elaborar mapas conceptuales para la lectura valorativa.	Lectura dramatizada de una obra de teatro.	Elaborar una historieta para su difusión.
V		Elaborar un anuario que integre autobiografías.	Escribir artículos de opinión para su difusión.

SEP. Planes y Programas de estudio(2011:79)

En consecuencia, el maestro enfrenta este rompimiento curricular y hace lo que puede para adentrar a los jóvenes a la escritura, pero en un sentido totalmente escolarizado y, por lo tanto, carente de significatividad. Se cumple lo solicitado por el programa a costa de los intereses de los sujetos de aprendizaje. Esto se ve reflejado en el trabajo que realizan en la escuela, en ese contexto la escritura forma parte de un requisito que ayuda a permanecer en calidad de alumnos y no de estudiantes¹ de una institución educativa.

El trabajo de textos escritos argumentativos permite que los estudiantes sean capaces de no sólo adquirir la información sino de asumir una postura y dar fundamentos y contraargumentos para defender sus opiniones sobre distintos temas que tratan la vida cotidiana y social.

- **Buscar una escritura reflexiva y desafiante**

Trabajar una escritura reflexiva con los jóvenes implica poner en juego aquellos procesos cognitivos que le permitan desarrollar un pensamiento crítico. Esto significa atender al discurso argumentativo para desarrollar la capacidad en el mismo sentido. Argumentar, es un proceso cognitivo que se deriva de comunicar y por lo tanto recae en el acto de escribir. Respecto a esto, Camps (2015) explica, que la escritura no debe ser considerada sólo como un medio de expresión, sino como una forma de construir el saber, y hay que agregar que es un saber social.

La escuela tiene que considerar a la hora de trabajar que la argumentación ya sea de manera oral o escrita parte de los intereses de los propios estudiantes, esto le da sentido a lo que ellos tengan que argumentar. Es importante que el docente establezca puentes entre aquellos contenidos curriculares y el mundo real en donde se mueven los jóvenes y considere su propia cultura.

¹ Para Emilia Ferreiro (2012) el estudiante es toda persona con derecho a la educación y con capacidad de desarrollar una personalidad, así como sus aptitudes, su capacidad mental y física en el máximo de todas sus posibilidades por medio de su formación académica.

La vida escolar no se tiene por qué dissociar de la vida familiar y social, de la cotidianidad, de la actualidad. Por lo tanto, producir un texto contribuye a que el estudiante sienta que le es útil escribir, es decir que sea consciente y reflexione sobre el porqué del trabajo escrito. En este mismo sentido, aprender a argumentar tanto en lo oral como en lo escrito en las aulas de las escuelas públicas y privadas, hace que se elimine el copiado del pizarrón o del libro, pues con ellos se invita al plagio más que a la construcción de escritos propios y creativos.

Por lo tanto, escribir en las aulas significa dar el tiempo necesario a los estudiantes para que ellos resignifiquen sus propias creaciones, corrigiéndolo, comentándolo, rehaciéndolo y que una producción escrita sea verdaderamente un texto realizado con conciencia crítica y reflexiva; sobre todo, si se trata de un texto argumentativo (Jolibert, 2011).

- **La escritura argumentativa en los estudiantes de educación secundaria**

La argumentación se aplica tanto en la lengua oral como en la escrita, de ahí que esta forma discursiva se relaciona en lo concreto con las ideas abstractas y las generalizaciones. Además, permite persuadir y convencer a una o muchas personas sobre la tesis que propone ya sea el orador o el escritor (Pérez, 1999).

Desde esta perspectiva, con respecto a los Planes y Programas de estudio, los contenidos no tratan de forma sistemática el desarrollo del texto argumentativo, ni tampoco un trabajo constante y práctico en el cual el estudiante aprenda aspectos formativos y comunicativos en el aula, en libertad.

Al proponer producir diversos tipos de texto, el trabajo de la escritura argumentativa es eventual y queda reducido a comentarios y análisis, sin enmarcarlo en una situación real a la que los jóvenes se enfrenten para que sea significativo, cuestión que el enfoque por competencias no atiende porque está en función de las necesidades laborales y no para la vida.

En casa, de manera oral, los estudiantes, sin sentirlo, pero sí respondiendo a una necesidad real, hacen prácticas de argumentación constantes, ya sea al momento de convencer a sus padres por algún permiso solicitado o para justificar alguna falta cometida. Así que la argumentación surge en la vida cotidiana, en la vida social, en el diálogo entre pares o interacción con los familiares, en los medios de comunicación, en los medios periodísticos, incluso dentro del discurso publicitario.

Hay que hacerles ver a los estudiantes que la función de cada tipo de texto es distinta, de acuerdo a sus fines y en relación a esto, se argumenta en aquellas situaciones en las que existe una alternativa, una posible contestación en las que hay que justificarse, en las que hay que comprometerse en una elección que a la perspectiva individual del ser debe considerarse justa (Plantín, 2011a).

Sin duda, es la escuela quien puede fomentar las prácticas de escritura donde la argumentación cobra fuerza, pero siempre con gradualidad, cuidando su secuencia de aprendizaje, atendiendo a una integración transversal y de acuerdo al contexto de los jóvenes.

Es importante, que los textos que escriben los adolescentes de secundaria, muestren sus posibilidades creativas de su imaginación, el desarrollo de sus conocimientos previos, así como orientarlos a recurrir al análisis para que sean capaces de asumir una postura y que a su vez produzcan nuevos conocimientos. Por esta razón no hay que olvidar que la argumentación es: “Ejercer un pensamiento justo...en el que se examina un problema, se reflexiona, se explica, se demuestra, a través de razones, de pruebas...” (Plantín,2011:25).

Las ideas que anteriormente se han planteado no surgen de una versión empírica, si no que se fundamenta en la realización de un diagnóstico específico cuya finalidad fue acercarse al estado en que se encuentra el proceso de argumentación de los estudiantes, sin dejar de lado el contexto en que se ven envueltos.

B. El diagnóstico específico

Para llevar a cabo el Diagnóstico Específico, metodológicamente se siguió un corte cualitativo con el empleo del método de Investigación – acción, la técnica de observación no participante e instrumentos como el diario de campo, cuestionarios, entrevistas informales, una estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, evidencias de los estudiantes y algunos documentos institucionales.

1. Método y técnica

El método de investigación – acción es una indagación práctica, realizada de forma colaborativa con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. Lo que se retomó de este método fue la reflexión a la que invita sobre los datos que ofrecen los instrumentos desde la mirada de la observación directa. Por lo tanto, sólo se quedó hasta la delimitación del objeto de estudio a través del planteamiento del problema que en este caso consistió en identificar las situaciones de los niños frente al texto argumentativo.

Haber empleado este proceso metodológico contribuyó a definir tanto la fundamentación teórica como la orientación del diseño de intervención en la idea de aportar una solución (Latorre, 2012: 31).

Para realizarlo se empleó la técnica de observación directa y varios instrumentos para obtener datos, como el diario de campo, cuestionarios y entrevistas directas.

2. Escuela y selección de participantes

En este apartado se describe la estructura de la escuela donde se realizó la intervención, así como las características ambientales, sociales familiares y culturales en la que se desenvuelven los estudiantes. También se menciona la perspectiva de los profesores y la directora sobre la producción del texto argumentativo en la escuela secundaria.

a. La Esc. Sec. Dna. No 165 “Presidente Salvador Allende “ TM

La escuela Secundaria Diurna “Presidente Salvador Allende” está ubicada en la Colonia Vicente Guerrero, entre las calles Genaro Estrada y Soto y Gama s/n. Delegación Iztapalapa. Frente a la escuela se encuentra el parque Cuitláhuac, de grandes dimensiones con canchas deportivas que en vez de ser un lugar que invite a la recreación se ha convertido en un espacio de riesgo para los estudiantes, pues se encuentra muy solo y sin vigilancia alguna.

La cercanía de otras escuelas como la Sec. No 239, un preescolar, un deportivo, un centro cultural, otro de salud y un bachillerato provoca que las calles de alrededor se vean poco transitadas a ciertas horas, por ejemplo, a las 7:30am, cuando es la hora de entrada y a las 2:00pm, cuando es la hora de salida.

En la Sec. 165, se acostumbra a que los jóvenes lleguen, en su mayoría, acompañados de sus papás por ser una zona de alto riesgo, donde se pueden encontrar con vendedores de drogas o asaltantes. En cuanto a la estructura, esta secundaria cuenta con 20 salones tiene 4 aulas de talleres, un pequeño auditorio, una biblioteca, una sala de medios, 2 laboratorios y un patio no muy amplio. Su población es de 587 alumnos en el turno matutino. Hay 5 grupos de primer grado, 6 de segundo y 6 de tercero. Cada grupo tiene aproximadamente 35 estudiantes. La escuela cuenta con 45 profesores de los cuales 5 son de Español, tiene una directora, un subdirector administrativo y un subdirector académico.

1) Los estudiantes.

Los estudiantes que se encuentran en la secundaria oscilan entre las edades de 11 a 16 años, forman parte de una variada población donde encontramos jóvenes con problemas de drogadicción, alcoholismo, déficit de atención, problemas visuales, problemas de sociabilidad, autismo en menor grado, problemas de embarazos prematuros y jóvenes que han sido encontrados vendiendo drogas. Ellos interactúan con otros que se dedican únicamente a estudiar, obtienen muy buenas calificaciones,

son participativos, se dirigen hacia sus pares y hacia sus maestros con respeto, demuestran ser muy talentosos en canto, pintura, oratoria, deportes, etcétera.

La relación que existe entre los estudiantes crea distintos ambientes, entre los que se observa compañerismo, respeto, solidaridad y parejitas que viven la experiencia del primer amor entre los diferentes rincones de la secundaria. Es observable la violencia escolar, manifestada a través de lenguaje agresivo de todo tipo, peleas que traen como consecuencia, reportes y suspensión.

Por otro lado, la variedad de situaciones socioeconómicas y culturales que confluyen en el centro educativo, hace de esta población muy diversa, situación que trae conflictos de convivencia que obliga a directivos a estar en constante supervisión y muy alertas de los objetos que los estudiantes ingresan a la escuela, por esa razón la llamada “operación mochila²” se realiza de manera constante en la secundaria.

2) Los profesores

Los horarios de los profesores impiden la convivencia cercana y el trabajo colegiado, aunque persiste un ambiente de respeto y colaboración. Por lo general, existe poco ausentismo de los profesores y en muy pocas ocasiones se llegan a dar lo que se conoce como servicios escolares, esto es que haya profesores que sustituyen a otros con actividades de su propia materia o del profesor al que se está sustituyendo.

La gestión da lugar a diversas comisiones como la vigilancia a la hora de receso, las evaluaciones de lectura, las ceremonias cívicas, concursos programados por la SEP entre otras cosas que hace que se sobrecargue la función docente.

² La “operación mochila” es una medida de seguridad implementada por las autoridades de seguridad pública en coordinación con las instituciones educativas, con el fin de ubicar y recuperar objetos o sustancias tóxicas que puedan poner en peligro la integridad de los estudiantes. (Acuerdo número 663 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura.)

3) Los padres de familia

Los padres de familia que forman parte del centro educativo son poco participativos. Suelen estar poco pendientes de los avances y actividades que realizan sus hijos y su acercamiento a la escuela es sólo para la firma de boletas y en muchas ocasiones hay que obligarlos a venir con la previa intervención de la directora o con la idea de que sus hijos ganarán un punto extra si participan en alguna actividad programada por la institución escolar.

b. Selección de participantes para el DE

El DE se realizó a estudiantes de 2º y 3º grado de secundaria, de un universo de 195 estudiantes. Para la selección se aplicó el muestreo no probabilístico de cuota. Esto, consiste en elegir participantes considerando referentes a criterio del investigador (Munch,2009: 31). Tomando en cuenta este criterio metodológico, se eligió a los participantes bajo tres referentes: grado, género y la cantidad.

Se seleccionó la muestra de un universo de 160 estudiantes que corresponden a los grupos de 2º y 35 de un grupo de 3º. Se consideró el grupo de tercero para valorar el nivel del proceso argumentativo alcanzado en ese grado, dado que la intervención se realizaría con los adolescentes de 3º y en ese sentido tener un referente. En total el universo fue de 195 y la selección de la muestra, de acuerdo con los aspectos señalados, fue de 24 jóvenes. La forma de selección se puede ver en el siguiente cuadro (ver Fig.2).

Fig.2 Selección de la muestra

UNIVERSO TOTAL: 195 ESTUDIANTES

Grupos	2A		2B		2C		2D		2E		3A		TOTAL
Género	H	H	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
No	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
Totales	4		4		4		4		4		4		24

El estudio socio económico se realizó con los padres de familia de los estudiantes participantes en la muestra. En total fueron 24 estudios realizados. En el caso de los maestros, se aplicó un cuestionario a todos los maestros de Español, y los de otras asignaturas que daban clase a los grupos de 2º y 3º grado. En total el universo fue de 17 docentes, 5 de Español y 12 de otras asignaturas. A la directora del plantel se realizó una entrevista, con el fin de profundizar en el contexto escolar.

3. Método e instrumentos para el DE

Para desarrollar la aplicación del DE se siguió el método de Investigación –acción, este método permite actuar sobre una problemática ya que propone la interacción entre la reflexión y la acción. De él se siguió la línea hasta el planteamiento del problema. La reflexión constante a que este método orienta, se tuvo siempre presente.

a. Método de investigación – acción aplicado al DE

El método de investigación acción es el conjunto de estrategias implementadas para después ser observadas, reflexionadas y sometidas a cambios. Para Eliot (2000) la Investigación-Acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos educativos. Esto es a las actividades realizadas en la escuela y en el aula.

El propósito de este método es profundizar la comprensión del profesor sobre el diagnóstico, en este sentido el maestro adopta la postura exploratoria frente a una situación inicial, con la conciencia de que este se encuentra sujeto a cambio. (Eliot, 2000:5). Precisamente este fue el aspecto que se tomó del método, el trabajo reflexivo analítico e interpretativo.

Por tanto, aplicar este método para realizar el diagnóstico, permitió que interpretara el problema dentro del contexto en que se desarrolla, ya que fue producto de la interacción y reflexión de las acciones realizadas con los estudiantes.

- **La técnica: observación no participante**

Para Münch (2009) la observación incluye procedimientos informales como la observación casual y los sistematizados en los experimentos realizados. Para esta técnica es necesario que el observador tenga objetivos definidos y trazados en un plan, por lo que será necesario escribir lo que se ve, casi en el momento de los hechos, en el diario de campo.

El objetivo de seguir este método y su respectiva técnica para realizar el D.E, fue delimitar la problemática con relación a la argumentación dentro de la producción de texto. Identificar cuáles eran aquellos espacios donde se pudiera incidir para que los estudiantes de 3º de secundaria aprendieran a argumentar mejor sus ideas. Con este fin y siguiendo el método antes mencionado se aplicaron los instrumentos que se mencionarán a continuación.

b. Instrumentos aplicados y sus resultados

Para apoyar la aplicación de la técnica, se utilizaron diversos instrumentos como el estudio socioeconómico, una entrevista no estructurada, el diario de campo, dos cuestionarios y una estrategia metodológica para el acercamiento epistemológico al objeto de estudio.

1) El estudio socioeconómico y el contexto

El estudio socioeconómico es un instrumento que permite conocer la situación familiar, escolar y económica donde los estudiantes se desarrollan. Este sirvió para conocer el ambiente familiar y la interacción que existe entre los estudiantes, padres de familia y escuela (Ver anexo 1), del cual ya se aportaron datos, pero se hacen las siguientes precisiones.

- **Datos personales y aspectos familiares**

De la pregunta 1 a la pregunta 16 se cuestiona sobre los aspectos relacionados a los datos del estudiantes y aspectos familiares con el fin de determinar el contexto económico, social y familiar en el que se desenvuelve.

Así, se obtuvo como resultado que los estudiantes oscilan entre los 13 y 14 años, dato que permitió establecer estrategias que vayan de acuerdo a sus intereses, madurez y edad cronológica. Ellos viven en casas que tienen como máximo 4 habitaciones que comparten con otros familiares como tíos o abuelos. Cuentan con los servicios básicos y la mayoría tienen computadora y servicio de internet.

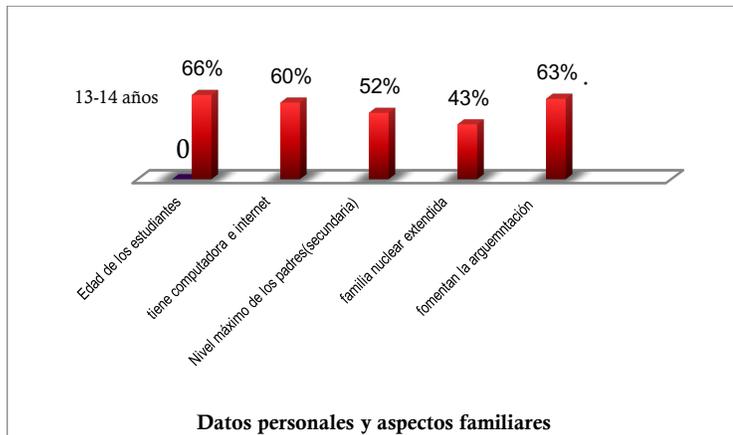
Por otro lado, a partir de este diagnóstico se determina que ambos papás trabajan y que suelen quedarse a cargo de otros familiares como hermano mayor, tíos o abuelos. Estos aspectos permitieron reconocer que los jóvenes viven en situación de hacinamiento, sin embargo, cuentan con el apoyo familiar para atender las actividades académicas, como realización de tareas, presentación en las aulas, etc.

También se obtuvo como resultado, que el nivel máximo de estudios de los padres es educación secundaria. Lo cual confirma que hasta cierto nivel, los padres de familia prestan apoyo y colaboración a sus hijos para las actividades escolares.

Otro dato obtenido a partir de la aplicación de este instrumento es el tipo de familia, donde predomina la familia nuclear extendida, es decir, los niños viven con papá y mamá, pero también acompañados de otros familiares como tíos, abuelos, etc. Situación que orienta la posibilidad de establecer diálogos donde desarrollen sus aprendizajes sobre la lengua, entre las cuales están las capacidades argumentativas que les son útiles para interactuar de mejor manera con su familia y su entorno social.

Se logra percibir que la argumentación la realizan de manera empírica, en el entorno familiar; los jóvenes defienden sus ideas, aunque este proceso se realiza sólo de manera oral, lo cual permite observar la necesidad de trabajar con los estudiantes un proceso formal del texto argumentativo, tanto en su escritura como en su forma oral (Ver Fig. 3).

Fig.3, Gráfica sobre datos personales y familiares



Fuente: Datos del Estudio Socioeconómico aplicado

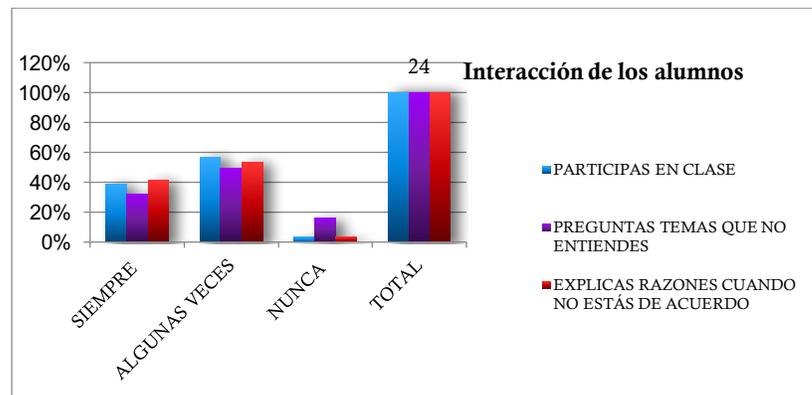
- **Aspecto escolar**

De la pregunta 17 a la pregunta 24 se indaga sobre aspectos relacionados a los hábitos de estudio de los jóvenes con el fin de determinar si participan o cuestionan aspectos relacionados con la interacción en el aula.

En este ámbito se obtuvo como resultado que hay estudiantes que se encuentran en la disposición de establecer interacción entre sus pares y sus maestros, aunque manifiestan que se limitan sólo a la oralidad, lo cual indica que los jóvenes no sienten la necesidad de expresarse de manera escrita y con mayor razón expresar su punto de vista y defenderlo con argumentos formales.

De manera contradictoria, es observable, que los estudiantes expresan que sólo algunas veces se atreven a preguntar al maestro si no entendieron alguna explicación o indicación, otros dicen que sólo algunas veces se atreven a preguntar al maestro sobre algo que les haya causado duda. Situación que demuestra que existe un bajo nivel de confianza para acercarse a su maestro y realizar las preguntas que estimen convenientes para entender algún tema. Aunque también hay estudiantes que expresan que no se sienten con la capacidad de cuestionar situaciones en las que deben participar y no están de acuerdo (Ver Fig. 4).

Fig.4 Gráfica sobre la interacción de los estudiantes en la escuela con sus maestros y compañeros



Los resultados del estudio socioeconómico, establecen que los jóvenes tienen el apoyo en casa por parte de padres o familiares, aunque el medio social en el que se desenvuelven influye negativamente en el aprovechamiento y situaciones conductuales. Por otro lado, los jóvenes muestran que tienen la capacidad de argumentar oralmente y que lo practican en casa y en la escuela, aunque no sea la mayoría de las veces. Sin embargo, tras la aplicación del cuestionario de escritura, realizado sobre el texto argumentativo, se deja ver que tienen muchas dificultades para asumir una postura y expresar sus argumentos. Así mismo, presentan dificultades en la redacción, ortografía y caligrafía.

2) Entrevista no estructurada

Latorre (2012), establece que la entrevista es una de las técnicas más utilizadas para recoger información, posibilita obtener datos subjetivos sobre las personas, proporciona el punto de vista del entrevistado que permite interpretar significados y es un complemento de la observación. En este caso se usó como instrumento que se aplicó la directora del plantel a modo de conversación, como lo define Álvarez (2013), quien explica que la entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito, donde se busca entender un mundo desde la perspectiva del entrevistado. Se puede observar dos tipos: la entrevista estructurada y la no estructurada. La entrevista estructurada se realiza a través de un cuestionario que se debe llenar a medida que se va desarrollando. La entrevista no estructurada se realiza tomando

en cuenta un guion de preguntas abiertas que se dirige al entrevistado en el orden en que el entrevistador crea conveniente.

Un guion de entrevista es un instrumento que sirve para guiar la conversación con el entrevistado. Este sirvió para conocer la visión que tiene la directora acerca de las características de los estudiantes de su escuela. Fue una entrevista no estructurada en la que se le hacía las preguntas de forma oral y se escribía las respuestas que ella daba (Ver Anexo 2).

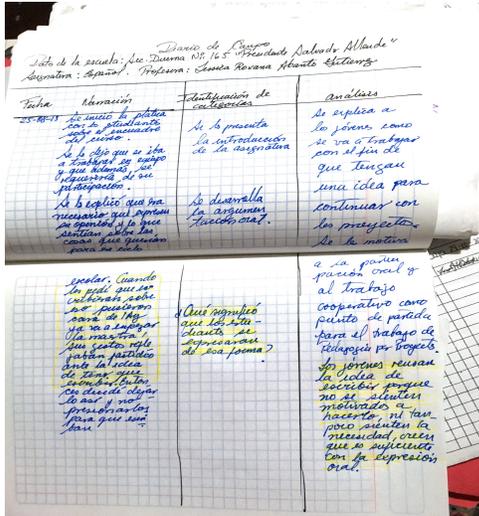
3) El diario de campo

El diario de campo es el instrumento que permite realizar anotaciones día con día sobre lo observado o realizado en el campo de la investigación, esto hace que al reflexionar sobre ellas se pueda realizar cambios. Para Sampieri, el diario de campo es una especie de escrito personal donde se debe anotar las descripciones del ambiente o contextos iniciales y posteriores a la investigación, se pueden describir a los participantes y eventos realizados, así como lo más relevante dentro del proceso de investigación (Sampieri, 2006: 545).

Al aplicarlo permitió describir el ambiente en que se desarrollaban las actividades en la escuela, así como las circunstancias que rodeaban a los estudiantes tanto en el aspecto familiar, como cuando acudían los padres de familia y en el escolar al momento de realizar actividades en el aula.

Entre los datos que este instrumento aportó, varios de ellos se incorporaron al describir la escuela, los estudiantes, los maestros y los padres de familia. Así mismo, se rescataron datos para precisar elementos sobre el objeto de estudio, en este caso la producción de texto argumentativo. Fue notorio, que los estudiantes podían asumir una postura sobre una idea, una situación y un objeto entre otros; pero les costaba trabajo hacerlo de manera escrita (Ver Fig. 5).

Fig.5 Fragmento del diario de campo



DIARIO DE CAMPO (transcripción)

Datos de la escuela: Sec.Diurna No165 "Presidente Salvador Allende" Asignatura :

Español : Profa: Jessica Roxana Abanto Gutierrez

Fecha	Narración	Categoría	Análisis
25/08/15	Se inició la plática con los estudiantes ...cuando les pedí que escribieran , pusieron cara de jay ya va a empezar la maestra ¡sus gestos reflejaban fastidio ante la idea de tener que escribir "	¿Qué significó que los estudiantes se expresaran de esa forma?	...Los jóvenes rechazan la idea de escribir porque no se sienten motivados a hacerlo ,ni tampoco sienten la necesidad ,creen que es suficiente con la expresion oral.

4) Cuestionario

Se entiende como cuestionario al conjunto de preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contesta por escrito (Latorre, 2012). Se llevaron a cabo dos cuestionarios, uno a los maestros, para establecer la forma en que trabajaban el texto argumentativo en el aula y otro dirigido a los estudiantes, con el fin de identificar lo que conocían sobre el texto argumentativo.

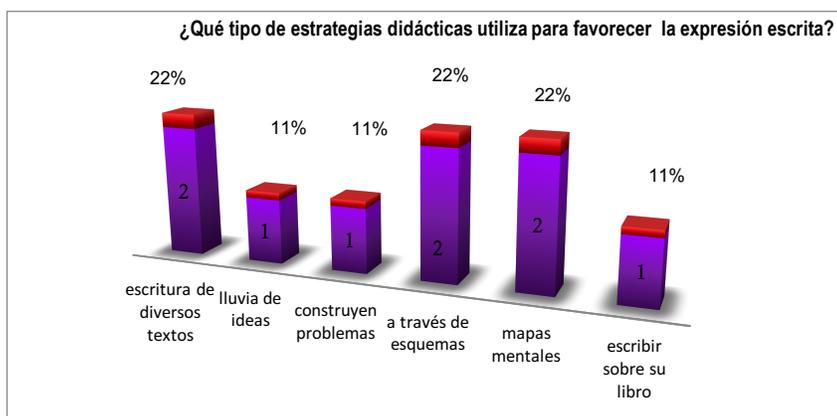
a) Cuestionario aplicado a los maestros

El cuestionario aplicado a los maestros (Ver Anexo 3) sirvió para dar cuenta de que los docentes frente a grupo, sólo se limitan a trabajar la producción de textos relacionados específicamente con temas de su materia, y además prefieren utilizar resúmenes, esquemas, cuadro sinóptico y otro tipo de actividad que mantenga a los estudiantes callados. Las preguntas realizadas hicieron referencia a varios aspectos como: la estrategia didáctica para la expresión escrita, dificultades que presentan los niños para el trabajo escrito, escritura y texto argumentativo y cómo enseña a argumentar; mismos que se explican en los siguientes apartados. Cabe mencionar que a este cuestionario respondieron únicamente nueve maestros de los diecisiete que se tomó como muestra.

- **Estrategia didáctica para la expresión escrita**

Los cuestionamientos que se realizaron referentes al uso de estrategias didácticas de expresión escrita fueron dos: ¿qué tipo de estrategia didáctica utiliza para favorecer la expresión escrita? y ¿Qué estrategias didácticas utiliza para motivar la escritura en sus alumnos? Se obtuvo como resultado que los maestros utilizan la escritura de diversos textos y la elaboración de distintos esquemas como mapas mentales y conceptuales con el fin de favorecer la expresión escrita. Otros realizan técnicas de participación oral como lluvia de ideas y platican sobre problemas de la vida cotidiana. La mayoría de ellos prefieren quedarse en la oralidad y sólo algunos realizan escritura, pero de manera esquemática. La argumentación en clase, se limita a los contenidos de estudios trabajados en esos momentos y no se hace partícipe a los estudiantes sobre las actividades realizadas respecto a la escritura. (Ver fig. 6)

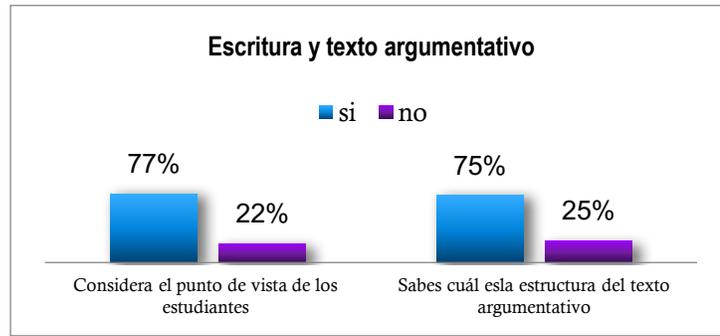
Fig.6. Gráfica que representa las respuestas sobre las estrategias de escritura y argumentación aplicada en clase



- **Escritura y texto argumentativo**

Para este aspecto se realizaron dos preguntas que permitieron reconocer que tanto saben los maestros sobre el texto argumentativo y su aplicación en el aula. Se pudo identificar que los maestros afirman conocer la estructura del texto argumentativo, situación que les permite trabajar con los estudiantes y hacerlos participar en clase, sin embargo, explican que por motivos de disciplina no acceden a proporcionar a los estudiantes la libertad de que ellos se expresen libremente, asuman y argumenten una postura (Ver fig.8).

Fig.8 Grafica sobre qué tanto saben los maestros del texto argumentativo y el trabajo que se realiza en el aula



- Enseñar a argumentar

En este aspecto se obtuvo que los maestros identifican el texto argumentativo pero que al trabajarlo con los estudiantes aplican diferentes estrategias como: reflexionar acerca de un tema, expresarse de manera oral, realizar cuestionamientos sobre sus ideas y responder a un cuestionario. Dichas estrategias, si bien desarrollan habilidades argumentativas orales, no propician la argumentación escrita, por lo que hace que los jóvenes tengan dificultades para escribir textos argumentativos (Ver fig. 9).

Fig.9. Gráfica sobre la forma de enseñar el texto argumentativo en el aula



b) Cuestionario aplicado a los estudiantes

Se aplicó un cuestionario a los estudiantes con el fin de identificar aspectos que permitan reconocer el grado de dificultad para la escritura del texto argumentativo. Estuvo constituido por cuatro preguntas; la primera se dirige a identificar la estructura, la segunda a reconocer la función, la tercera a diferenciar entre hechos y opiniones y la última se trataba de mencionar ejemplos de textos argumentativos. En función a estas interrogantes se obtuvieron los siguientes resultados: Muy pocos de los estudiantes identificaron la estructura del texto argumentativo, los demás jóvenes no lograron identificarlo, situación que es importante tomar en cuenta, ya que reconocer la estructura de un texto permitiría organizar las ideas y escribirlas siguiendo el orden planteado en dicha estructura.

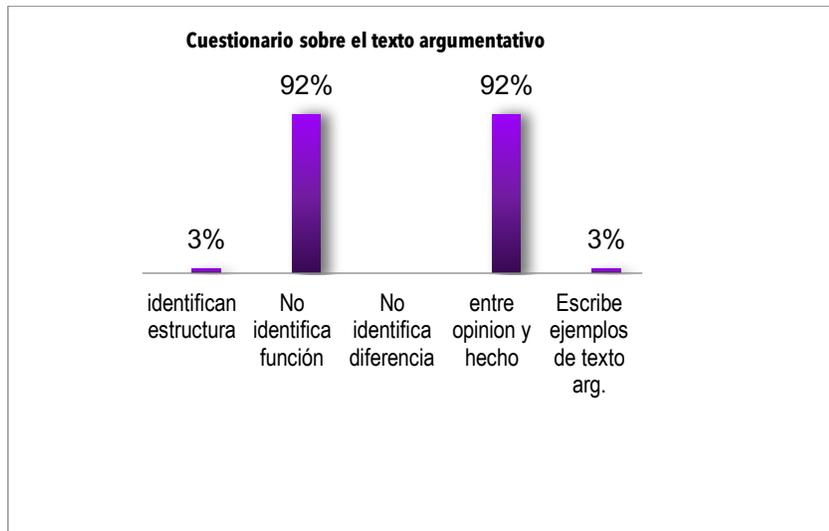
Respecto a la función, los jóvenes lograron expresar que la finalidad de escribir un texto argumentativo es para dar ideas, sin embargo, la mayoría de ellos no reconocieron que una de las principales funciones del texto argumentativo es defender una postura.

Por otro lado, cuando se les pidió que escribieran una opinión sobre algún hecho que le haya llamado la atención, sólo pudieron hacerlo algunos mientras que la mayoría mencionó el hecho o lo describieron. En este sentido, se infiere que los jóvenes no lograron establecer la diferencia entre hecho y opinión, aspecto importante para la redacción de un texto argumentativo.

Por último, se les pidió a los estudiantes que escribieran dos ejemplos de textos argumentativos, de lo cual se obtuvo que la minoría escribieron ejemplos como el ensayo o artículo de opinión, el resto mencionaron otras respuestas que no tenían relación con la premisa.

En conclusión, a través de este cuestionario se logra establecer las dificultades que presentan los estudiantes para identificar y escribir un texto argumentativo (Ver Fig.10).

Fig. 10. Gráfica sobre cuestionario del texto argumentativo



5) Estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio

La estrategia metodológica consiste en realizar un ejercicio donde los jóvenes muestren los referentes que tiene sobre el texto argumentativo a través de su producción escrita. Esto permitió reconocer las dificultades que tenían para redactar dicho texto.

Se les pidió que escribieran lo que pensaban sobre la vigilancia que debían hacer los padres a sus hijos en las redes sociales. También, debían escribir argumentos para convencer a sus padres de poner internet en casa. Para ellos el significado de argumentar fue convencer y en ese sentido realizaron la actividad.

Tomando en cuenta que la construcción de un texto argumentativo implica determinar el problema o la tesis a defender, caracterizar la situación, utilizar descripciones, uso de conectores, explicaciones, sustituciones léxicas y utilizar argumentos para defender o convencer sobre una postura (Álvarez, 2013:27), se realizó una rúbrica en el que se utilizaron para este diagnóstico los siguientes criterios: deficiente, en progreso, bien y excelente (Ver Fig.11).

Fig.11 Rúbricas para evaluar el ejercicio de redacción del texto argumentativo

Esc. Sec. No 165 “Presidente Salvador Allende “ T.M

Rúbrica para evaluar la redacción del texto argumentativo para el diagnóstico

Nombre del alumno _____ grupo: _____

Criterios	Deficiente	En progreso	Bien	excelente
Mantiene el tema	No se refiere al tema	Se aparta del tema central	Mantiene el tema en gran parte del texto	Mantiene el tema a lo largo del texto
Tesis	No es clara	Cambia	No se mantiene	Se presenta en todo el texto.
Expone argumentos	No presenta argumentos	Expone argumento sin información clara	Presenta más de un tipo de argumento claro	Presenta más de un tipo de argumento se relaciona con la tesis.
Conclusión	No presenta conclusión	La conclusión no coincide con la tesis	Presenta una conclusión poca clara	Presenta una conclusión clara. Se relacionada con la tesis
Conectores	No usa conectores	Usa algunos conectores	Usa conectores en gran parte del texto	Utiliza conectores adecuados en el texto
Vocabulario	Vocabulario confuso y repetitivo	En ocasiones repetitivo	Usa vocabulario preciso	Utiliza vocabulario claro y preciso
Estructura del texto argumentativo	Carece de orden y coherencia	Carece de introducción, pero sigue un orden	Presenta introducción tesis, pero no tiene conclusiones	Presenta introducción, tesis, argumentos y conclusiones
Ortografía, caligrafía y puntuación	Los errores interfieren gravemente con la comprensión del texto	Contiene varios errores y en momentos interfiere con la comprensión del texto	Contiene errores, pero no interfiere con la comprensión del texto	No tiene errores.

Se evaluó en la medida que las características del texto argumentativo antes mencionadas hayan sido planteadas en la producción del texto de los estudiantes. Se menciona que también se tuvo en cuenta la caligrafía y coherencia del texto (Ver Anexo 4).

a) Interpretación de los indicadores del ejercicio de escritura

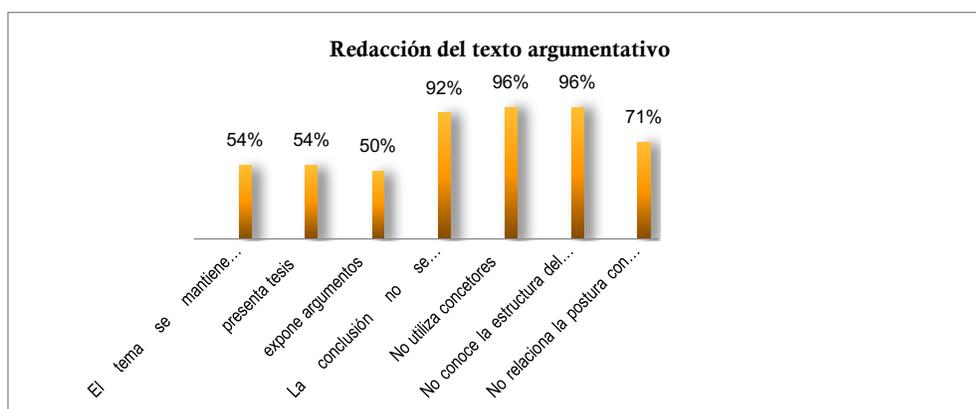
Al revisar los textos producidos por los estudiantes, se pudo observar que la mayoría no mantiene el tema del texto, muchos de ellos se limitaron a expresar la idea que define el tema, más no lograron reflejar una postura respecto a ella.

Los argumentos que defiende la tesis, no están presentes en la redacción de la mayor parte de los alumnos, por lo tanto, obtuvieron como resultado deficiente. En consecuencia, se puede inferir que si los estudiantes no pudieron expresar su postura por escrito a través de una tesis tampoco usaron argumentos para defenderla. Queda claro que la mayoría de los jóvenes no identificaron la estructura de un texto argumentativo.

Por otra parte, se observó que casi todos los jóvenes no escribieron una conclusión, el resultado fue deficiente. Esto indica que no lo identifican como parte de la redacción de un texto y mucho menos como parte de la estructura argumentativa. Así mismo se pudo observar que al redactar no utilizaron conectores. También, cuando se revisó la presentación de fundamentos para defender una opinión, estos no se relacionaron con la tesis, aunque algunos lograron establecer la conexión con su postura sobre el tema planteado en el ejercicio.

Se concluye, que a pesar de que los estudiantes asumen una postura, presentan desconocimiento de las características propias del texto argumentativo escrito. (Ver fig. 12)

Fig.12 Gráfica que muestra los resultados del ejercicio de escritura



4. Evaluación general del DE

En términos generales, se pudo observar que los estudiantes interactúan en un ambiente de alto riesgo. En estas circunstancias, los jóvenes se ven obligados a enfrentarse a situaciones violentas, abandono de padres y en varias ocasiones son orillados a cometer actos delictivos. Sin embargo, hay quienes tienen aspiraciones y deseos de salir de aquel ambiente y forjarse un mejor futuro.

A pesar de que la escuela cuenta con la infraestructura que posibilita el trabajo con los estudiantes, éstos se ven afectados por los aspectos antes señalados, ya que influyen en el comportamiento dentro de ella, por lo que la convivencia escolar y la creación de ambientes de aprendizajes que propicien la argumentación se dificultan.

La población escolar está conformada por estudiantes con variados problemas, que interactúan y resuelven sus conflictos de manera agresiva, sin dar la oportunidad al diálogo o discusión sobre algún punto de controversia.

Otro aspecto importante, es la forma en que los estudiantes se relacionan con los maestros. En este sentido, el hecho de que el trabajo en el aula se limite a los contenidos del libro disminuye las posibilidades de que los jóvenes asuman y defiendan una postura. Los maestros expresan que prefieren trabajar la producción de textos relacionados específicamente con temas de su materia, y utilizar resúmenes, esquemas, cuadro sinóptico y otro tipo de actividad que mantenga a los estudiantes

callados. Esto hace que los estudiantes aprendan sólo a seguir indicaciones, más no a expresar sus opiniones. Por lo tanto, la escritura en las aulas significa para los estudiantes un requisito más para lograr una calificación y no un medio por el que tienen la oportunidad de expresarse y defender sus opiniones. Así pues, algunos jóvenes son capaces de argumentar oralmente, porque lo practican en casa, en la escuela, en su vida cotidiana.

Durante el proceso de observación y análisis en cuanto a la escritura del texto argumentativo, se logra observar que los estudiantes presentan problemas para identificar el tema y mantenerlo durante el desarrollo de su escrito, fue difícil para la mayoría seguir la estructura del texto argumentativo en relación con establecer una tesis y defenderla con argumentos.

Los jóvenes de tercer grado de secundaria son capaces de expresar una postura de manera oral en situaciones de aprendizajes que favorezcan la argumentación, pero tienen complicaciones al momento de hacerlo de manera escrita ya que no conocen la estructura de este tipo de textos. Así mismo, no está dentro de sus referentes realizar una investigación previa con el fin de obtener datos o ideas que a su vez pueden ser utilizados como argumentos que los ayuden a defender sus opiniones.

Por otro lado, la economía familiar es un factor que obliga a que ambos padres trabajen, esto permite que vivan con las comodidades básicas, pero también que se queden solos en casa o en el mejor de los casos, como ocurre con la mayoría del grupo de intervención, que se queden al cuidado de otros parientes cercanos. En consecuencia, los jóvenes tienen la oportunidad de interactuar y desarrollar su capacidad argumentativa, pero sólo de manera oral.

a) Planteamiento del problema:

“Los estudiantes de tercer grado de la secundaria diurna “Presidente Salvador Allende” presentan diversas dificultades para producir textos argumentativos. Las principales barreras se encuentran en que muestran indiferencia y/o desconocimiento sobre el tema que están escribiendo. Eso hace que asuman una postura apática y también desinteresada para documentarse y con ello tener fundamentos que aporten validez a su toma de posición. Escriben con poca coherencia y cohesión, lo que impide la defensa de sus ideas. Esta situación aumenta cuando a los docentes se les complica propiciar la argumentación escrita y se conforman con la oralidad en este aspecto. Dentro de la familia, se carecen de actividades que fortalezcan la producción del texto argumentativo”

b) Preguntas de indagación

1. ¿Qué estrategias lúdicas y audiovisuales propician la argumentación oral y escrita en los adolescentes de 3er grado de secundaria?
2. ¿Qué acciones implementar para favorecer la capacidad de argumentación escrita, bajo el marco de Pedagogía por Proyecto, en los estudiantes de tercer grado de secundaria?
3. ¿Qué actividades hay que implementar para lograr la documentación del tema que están defendiendo los estudiantes de tercer grado de secundaria?
4. ¿Qué estrategias hay que llevar a cabo para desarrollar la toma de posición ante diversos asuntos, en los estudiantes de tercer grado de secundaria?
5. ¿Qué actividades propician trabajar la coherencia y la cohesión en los textos argumentativos con los estudiantes de tercer grado de secundaria?

c) Supuestos teóricos

- La observación de películas para propiciar el debate, el análisis de anuncios publicitarios, la lectura de artículos periodísticos y juegos en el que el estudiante se vea dispuesto a defender su postura son estrategias que propician la argumentación oral y escrita.
- El acercamiento y la discusión sobre diversas películas, lecturas de artículos de opinión y anuncios publicitarios contribuirá al desarrollo de la capacidad argumentativa primero en lo oral y después en lo escrito, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, con estudiantes de tercer grado de secundaria.
- Actividades de búsqueda y selección de fuentes de investigación sobre la temática analizada; leer y observar las películas; leer el prólogo y los artículos de opinión. Motivarán a los alumnos a realizar investigaciones y a rescatar sus apuntes más importantes a través de fichas de investigación y esquemas gráficos de los textos (mapa mental, conceptual, comentarios, etc.) para conseguir argumentos que le permitan defender la postura asumida, con jóvenes de tercero de secundaria.
- Trabajar estrategias relacionados con la toma de posición y con la interrogación de textos hace que los estudiantes asuman una postura frente a la temática tratada de manera oral y escrita, en 3er grado de secundaria.
- Las actividades donde se aplique la metacognición y metalingüística del texto, logrará que el estudiante identifique la función del texto argumentativo, así como la utilización de los conectores para fortalecer la coherencia y la cohesión en la producción del texto en tercer grado de secundaria.

C. Ruta de navegación: Método de investigación para la intervención

La metodología de la Documentación Biográfico-narrativa, en que se apoyó el presente trabajo de intervención se basó en el Enfoque Biográfico-narrativo en educación (Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, 2001) y Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (Daniel Suárez, Paula Dávila y Liliana Ochoa, 2004).

El Enfoque Biográfico-narrativo pretende obtener y analizar datos de un espacio y realidad específicos. La narración realizada expresa de manera emotiva las experiencias vividas junto al agente de estudio, respetando la singularidad de cada acción. Desde esta perspectiva, la narrativa constituye una estructura que se organiza a partir del análisis y descripción de los datos biográficos obtenidos.

“Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, por otro (como enfoque de investigación) las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar, 1999:44).

Esto significa, que esta forma de hacer investigación, es una estructura central donde el ser humano se identifica con la narración y construye un sentido que se forma a partir de la interacción entre los acontecimientos individuales, sociales y culturales, que se configura en un relato con temporalidad y bajo el eje de una trama específica (Bolívar et al, 2001:22).

Por su parte, la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, trata de reconstruir en un nuevo sentido lo vivido, tras una reflexión acerca de la práctica pedagógica y a través de los aportes metodológicos como la etnografía dentro de una investigación cualitativa. Así lo expresa Daniel Suárez: “La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas es una modalidad de investigación cualitativa-interpretativa que pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen y reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas “(Suárez,2006: 1).

Por tanto, es necesario entender que este tipo de intervención pedagógica basada en esta metodología, hace que el maestro frente a grupo sea consciente de su propia práctica, logrando así, corregir sus errores y mejorar tanto en lo conceptual y en lo actitudinal. No sólo frente a sí, sino frente a sus alumnos.

Esta concepción se afirma con las aportaciones de Connelly y Clandinin (1995)

“...la tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias. Para el investigador...implica recontar historias e intentar revivirlas. Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en reexplicar y en revivir historias” (Connelly, M y Clandinin,1995:6).

En este sentido, el docente que es al mismo tiempo objeto de estudio e investigador se acerca al lector y se revela frente a él dejando ver sus errores, pero también sus logros y cambios durante el proceso de intervención.

En el *Enfoque Biográfico-Narrativo* como en la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*, la redacción del relato está en armonía con un tercer componente llamado contexto. Este se refiere tanto a aspectos físicos como humanos. En este sentido, la narración se vuelve una actividad compleja ya que contempla la descripción de los elementos, personajes y contextos. Requiere de búsqueda y obtención de datos, actividad que se vuelve ineludible dentro de este proceso. Estos conjuntos de elementos constituyen la trama del relato (Connelly, M y Clandinin,1995: 8).

Dentro del Enfoque Biográfico-Narrativo, la trama es una composición de sucesos donde se delimita la temporalidad de la narración, la selección de sucesos, la secuencialidad y la presencia de un significado explícito. Por lo tanto, se presenta como una experiencia concreta donde se describen las intenciones mediante una secuencia de eventos y donde los relatos biográficos narrativos es el medio del conocimiento con fines de investigación (Bolívar, 2001:104).

Mientras que en la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas la trama está constituida por una sucesión de hechos elegidos por el que escribe; se deja ver en el texto de una forma coherente desde el planteamiento del asunto, es decir la descripción de los hechos, los cuestionamientos que pretende propiciar la reflexión, hasta las interpretaciones en el que se deja ver la perspectiva o distintos puntos de vista de los que intervienen en el relato (Suarez, 2007:29).

Por su parte, Paul Ricour (2000), establece el punto en común entre ambas metodologías al aportar que la trama está formada por un conjunto de hechos que son ineludibles a formar parte del relato.

“... el conjunto de combinaciones mediante las cuales los acontecimientos se transforman *en* una historia o —correlativamente— una historia se extrae *de* acontecimientos... ampliando aún más el ámbito de la trama, diré que la trama es la unidad inteligible que compone las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las consecuencias no queridas.” (Ricoeur,2004:192)

Desde este punto de vista, al narrar las experiencias, se puede observar que se desarrollan en un espacio y tiempo. Ambas formas de ver el relato coinciden en que esos hechos se presentan de forma cronológica y que generalmente al ser contados se hace en tiempo pasado. Por lo tanto, la presencia del narrador constituye un factor necesario para el relato de las experiencias vividas.

La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas exige que la posición del autor sea en primera persona y que su narración además de ser transferible y comunicable permita la reflexión sobre los hechos que se están contando. (Suarez, 2007:30) Mientras que para el Enfoque Biográfico– Narrativo, el narrador se expresa a través de distintos géneros como los relatos de vida o la autobiografía. Lo cual hace que al escribir la experiencia se textualice la vida de una manera retrospectiva exigiendo que la identidad del autor coincida con la del narrador y del personaje (Bolívar, 2001: 31)

La relevancia de esta forma de contar y explicar lo vivido durante la aplicación de la intervención, está en la posibilidad de hacer que la voz del maestro y de los estudiantes salgan del anonimato y sean escuchados dentro de su propio contexto. En este sentido, la investigación educativa deja de remitirse a datos abstractos y valora las experiencias de los docentes como una forma directa y real de conocer los problemas y logros de la comunidad educativa.

Autores como McEwan y Egan reconocen a la narrativa como un medio de investigación: “Cada vez más la narrativa representa el objeto de los intereses del investigador, su método de indagación y la forma que elige para estructurar sus propios escritos, como en el estudio de casos y la etnografía “(McEwan y Egan, 1995: 7)

“Las narrativas de los docentes nos llevan directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza. Ese estudio debe concentrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas dentro del saber pedagógico sobre los contenidos: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación”. (Shulman, 1987)

Por consiguiente, el docente asume el papel de narrador, este es consciente de que los acontecimientos vividos serán recontados una y otra vez y que esas experiencias serán revividas por los lectores. Esta capacidad narrativa es una forma de organizar la experiencia, interpretarlas y transformarlas en relato. Al respecto McEwan y Kieran Egan, citando a Shulman (1987) afirman que para realizar el informe de este proyecto de intervención se consideró este proceso como un esfuerzo de escritura en el que se intentó transmitir la experiencia vivida con los estudiantes a través de la reflexión de las acciones y también la documentación relevante que permitió sustentar lo contado, con el fin de que esas historias resignifiquen la práctica docente.

1. Aportes de la investigación biográfica – narrativa

Esta metodología retoma aspectos generales de la investigación cualitativa. Sin embargo, tiene particularidades en los modos de obtener datos, el análisis e informar los resultados, tomando en cuenta que no sólo interesa el relato obtenido a través de

este método, si no que se centra en la interacción que se establece entre el narrador y el investigador que a su vez forma parte del propio proceso, donde el discurso se vería como instrumento para construir el conocimiento (Bolívar, 2001:124).

a. Principios Metodológicos

Partiendo de la necesidad de establecer una mediación entre la historia individual y la historia social en el relato, se presentan tres dimensiones: La comprensión de la persona, la interacción que existe en su entorno y la relación con otras personas. Estos conforman una identidad única que se ve reflejada en el relato de vida sometida a la reflexión que hace el sujeto sobre los hechos vividos. De aquí parten los principios que establece la investigación biográfica narrativa, los cuales son: la cronología del relato, la representatividad de la investigación, la credibilidad y validez, la autonomía y la cuestión de la verdad narrativa.

- **Una biografía no puede evitar la cuestión de los encadenamientos cronológicos**

Por lo tanto, las narraciones siguen un atemporalidad, el cual se presentan en tres modelos: el arqueológico, que parte de condiciones iniciales a partir del cual se ubican otros acontecimientos; el modelo procesual o de trayectorias que permite estudiar el proceso en sí mismo y su evolución a través de la observación de elementos causales y el modelo estructural que se basa en la temporalidad externa al sujeto, es decir explicar los acontecimientos en función a hechos históricos que se interrelacionan con las acciones del sujeto. Según Bolívar (2001) combinar los tres modelos permite mayor claridad y dan mayor sentido a la investigación realizada.

- **La representatividad de la investigación biográfica –narrativa**

El fin de la investigación biográfica no es la generalización si no de ver las particularidades de los significados individuales de cada narración para que posibilite la comprensión de otros. En todo caso, lo que se debe posibilitar es la comprensión sobre lo que se quiere conocer.

Con este fin se realizan estrategias metodológicas como: procedimientos cuantitativos previos, que se refiere al uso de cuestionarios, entrevistas y observaciones con el fin de obtener la información; otro es saturar con número de relatos o entrevistas que permitan una generalización; también se encuentra seguir una trayectoria situando varios relatos en paralelo para generar una visión complementaria y por último la técnica llamada bola de nieve, en el que se realizan entrevistas a individuos que causan impacto y son importantes en los acontecimientos que se pretenden narrar.

- **La credibilidad y validez en el método biográfico**

Esta se logrará según la coherencia con que se narra la historia, la pertinencia del análisis y los aspectos que se observaron, así como la forma en que se adopte la triangulación sistemática de los datos y los métodos. Es decir, a la forma en que se relaciona los datos obtenidos a través distintos métodos, fuentes y diferentes perspectivas (Bolívar, 2001).

Existen cuatro tipos básicos de triangulación: en primer lugar se encuentra la triangulación de perspectivas, que confronta y complementa las distintas ideologías de lo individual con la parte oficial. Se trata de recoger datos de diversas fuentes, desde la percepción oficial, de diferentes sectores y de lo grupal a lo individual. En el caso de la intervención, se trata de tomar en cuenta las aportaciones respecto a la argumentación por parte de los contenidos oficiales y la propuesta que se hará respecto a este tema con base en la propuesta didáctica de pedagogía por proyectos.

En segundo lugar, se encuentra la triangulación de métodos de recogida de información, es decir usar diferentes técnicas, porque uno sólo no dará suficiente visión de la realidad. En tercer lugar, está la triangulación que se basa en el diálogo que se establece entre el investigador y el informante, de tal manera que se consense en torno a un relato y se valide la información del mismo. Por último, se

encuentra la triangulación de las formas en que se analiza y ofrecer un relato polifónico.

- **La autonomía, complementariedad de lo biográfico**

Cada narración es autónoma. Posee identidad y es significativa porque a su vez depende de situaciones comunicativas que se desarrollan dentro de un contexto sociocultural, en el que las experiencias narradas se han vivenciado. Bolívar explica que “La historia de una vida está inmersa en otras comunidades de las que se deriva la propia identidad, tornándola significativa” (Bolívar, 2001:125).

- **La cuestión de la verdad en narrativa**

La narrativa es más que la conjunción de enunciados, es una construcción de significado a través de la cual se interpreta la experiencia vivida. En este tipo de investigación se hace preciso diferenciar entre la verdad histórica y la verdad narrativa. La verdad histórica, se refiere a los hechos descritos que corresponde, a cierto tiempo y espacio. Por otro lado, la verdad narrativa se refiere a lo que es expresado con autenticidad y convicción.

2. Análisis de datos en la investigación biográfica – narrativa

La investigación biográfico narrativa da lugar a un informe, que es a su vez una recreación de los datos obtenidos, articulándolos y dándole un significado a través de una postura argumentada (Bolívar, 2001). Por tanto, en este proyecto de intervención se presentará el informe sobre las actividades realizadas con los estudiantes, uniendo los puntos de vista, logros y fracasos que se vivan en este proceso.

a. La técnica del relato único

El informe de la investigación realizada se presentó a través del relato único que consiste en la elaboración de la autobiografía, relacionado con las experiencias pedagógicas vividas durante la intervención.

Suárez (2006) explica que los relatos deben ser contados en primera persona del singular o del plural, con el fin de lograr que el docente investigador se involucre en la historia y sea capaz de reconstruir la experiencia. En este sentido el relato único no es sólo ese medio en el que se escucha la voz del narrador –docente, sino que permite también escuchar las voces de los demás participantes” ...Los docentes incluyen las voces de otros que, por algún motivo, también resultan significativos para dar cuenta de la experiencia o situación comunicativa ...” (Suárez,2006:10).

Este tipo de relatos reúne aspectos singulares que ofrecen una perspectiva general de algún acontecimiento o hecho que ya es conocido de forma habitual (Bolívar, 2001:260). Es decir, se trata de contar aspectos que rompieron con lo cotidiano dentro de situaciones que se convierten en puntos de reflexión. Redactar bajo esta técnica, significa entender que el objeto de estudio puede ser visto desde varias perspectivas y ser estudiado bajo diferentes metodologías.

Para Stake (1998) citado por Antonio Bolívar, éste se considera como una unidad que será estudiado dentro de sus propios límites. Por lo tanto, el objeto de estudio dentro del relato único conserva la voz de los actores que expresan lo vivenciado, esta inmersión hace que el lector comprenda los significados y valores que están presentes en las situaciones relatadas. Un aspecto importante para lograr este efecto es la presencia del “Yo”. Así lo explica Bolívar: “...se observa desde un marco de referencia (siempre personal), que es el que compromete con la situación y le da sentido. Se emplea un lenguaje expresivo, donde la voz personal está presente en el texto” (Bolívar, 2001:261).

Es decir, que el narrador se expresa desde un punto de vista personal, puesto que al ser partícipe de la experiencia su propia perspectiva se hace presente. El “yo “como factor importante en el relato único es un elemento que ayuda a la construcción y al mismo tiempo reconstrucción de los hechos que se van a relatar. Esto se logra a través de los recuerdos. Así lo expresa Bruner:

“...Construimos y reconstruimos constantemente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato de quién y qué somos, qué sucedió y porqué hacemos lo que estamos haciendo” (Bruner, 2002: 93).

Por esta razón al narrar las propias experiencias vividas en este proceso de intervención posibilita la reflexión sobre nuestra práctica ya que el recordar lo vivido sirve de orientación al docente para detectar en que momento de este proceso obtuvo errores y logros.

Por su parte, Bolívar expresa que este “Yo “hace que el relato y el sujeto narrador se unifiquen en un sólo contexto. Este se desenvuelve en dos dimensiones: los acontecimientos de la vida profesional y los de la vida privada, estos aspectos se unen y es llevado de manera coherente con las propias palabras del relator a describir las acciones y realizar el análisis respectivo que contribuye a crear un marco de referencia comprensivo al lector. Este efecto se logra a través de la triangulación. Así lo explica Bolívar:

“...es tarea del investigador elaborar y presentar de un modo coherente (sistemático, vivo y persuasivo) la información ...se hace un uso regular de las propias palabras de los informantes, estas dimensiones adquieren significado cuando se inscriben a un contexto. La recogida de información de diferentes fuentes y momentos debe ser procesada y combinada para posibilitar una comprensión acertada. A esta combinación se le llama técnicamente triangulación” (Bolívar, 2001: 263).

Para el informe de esta intervención, la técnica del relato único es considerado como un medio que permite expresar las experiencias vividas a través de la descripción detallado del contexto, actores y acontecimientos vividos durante la intervención.

3. proceso de investigación

Según Antonio Bolívar (2001) el proceso de investigación biográfico - narrativa se desarrolla con base en cuatro elementos: un narrador, un intérprete, los textos y los

lectores; que de acuerdo a la posición en este proyecto de intervención se retoman de esta manera:

- **Un narrador.** En el caso de este trabajo de intervención el narrador será la maestra y sus estudiantes pues compartirán experiencias dentro de un mismo contexto real.
- **Un intérprete.** El intérprete debe leer y elabora un informe a partir de los relatos obtenidos, en este caso la profesora responsable de la intervención cumplirá el papel de interprete puesto que deberá rendir un informe de realizado durante esta etapa de intervención.
- **Textos.** Hace referencia a las narraciones logradas durante el proceso de investigación. Función que deberán cumplir los estudiantes y la maestra.
- **Lectores.** En el caso del proyecto de intervención se dará una interrelación entre estudiantes, maestra y lectores del producto final del trabajo de intervención.

Este proceso de investigación biográfica narrativa, considera al relato como un texto a interpretar, al mismo tiempo cumple la función de un informe. Por eso, se requiere de la interacción de tres voces; la del narrador representada en el texto, el marco teórico, que provee los conceptos para la interpretación y la reflexión que permite extraer conclusiones después del acto de lectura (Bolívar, 2001:147).

a) Recogida de datos biográficos: instrumentos

Antonio Bolívar (2001) afirma que hay distintos instrumentos que nos permitirán recoger la información. De tal manera que explique situaciones donde se pueda observar acciones que influyen en un fenómeno presente. Una de las técnicas que sirven como base de esta metodología para recoger datos es la entrevista, en sus diversas variantes, así también otras de las técnicas cualitativas para obtener datos como: cuestionarios, auto informes, carpeta de aprendizaje, observaciones del aula, análisis de documentos, etc. En este proyecto de intervención se utilizaron los siguientes instrumentos:

- **Incidentes críticos.** Los incidentes críticos significan puntos de reflexión que pueden convertirse en ejes determinantes para iniciar los relatos autobiográficos. Con esta finalidad, se tomará en cuenta para ser trabajado en este proyecto de intervención, puesto que, permitirá que los alumnos recuerden aspectos de su vida, compartan y argumenten respecto a esas vivencias. Además de que servirá como ejercicio de escritura. Así mismo, permitirá que se registren aspectos vividos durante este proceso que indique el logro de algún objetivo o que haya marcado algún cambio en la planificación inicial del proyecto.
- **Diarios autobiográficos.** Es el registro diario de las experiencias vividas durante ciertos periodos de tiempo (Bolívar, 2001). En el caso de la intervención realizada, las experiencias que se vivieron junto a los estudiantes se registraron en el diario autobiográfico. Se tomaron en cuenta aspectos como: El proceso cíclico de este instrumento, ya que debía contribuir a la reflexión sobre todo lo sucedido en el aula, aún en los aspectos emocionales, de tal manera que sirvió de ayuda para la autocorrección. El registro diario de las actividades, ambiente de clase, participaciones, aspectos negativos y también positivos observados y vividos durante el proceso de intervención.
- **Evidencia de aprendizaje de los estudiantes.** “Se configura como un conjunto de premisas sobre la enseñanza y aprendizaje, y la posibilidad de realizar una experiencia genuina y reflexiva de aprendizaje.” (Bolívar, 2001:187). En este sentido, cada escrito recuperado fue recopilado y en ellos se describieron a través de las evidencias observables, cada una de las experiencias vividas. Mismas que se utilizaron para el análisis e interpretación de las narraciones pedagógicas.

Tras conocer la problemática de los estudiantes del 3ºA de secundaria, es necesario especificar cuáles son los referentes teóricos relacionados al texto argumentativo y bajo qué estrategia pedagógica se trabajó con los estudiantes para alcanzar el objetivo final de esta intervención, que es lograr que los estudiantes produzcan textos argumentativos de manera formal partiendo desde la oralidad hasta la escritura. Este aspecto se desarrollará en el siguiente capítulo.

III. LOS PRIMEROS TRIPULANTES DE UNA NUEVA EMBARCACIÓN: TEMA Y FUNDAMENTACIÓN PARA LA ATENCIÓN DEL PROBLEMA

Este capítulo da a conocer las investigaciones previas concernientes a la producción del texto argumentativo, así como los referentes teóricos que proporciona información sobre el tema que se trabajó durante la aplicación del proyecto de intervención. También se documenta sobre la Estrategia de Pedagogía por Proyectos que sirvió como eje rector didáctico para la aplicación de las actividades relacionadas con la intervención.

A. Navegantes que reorientaron su práctica: Antecedentes

El proyecto de intervención se fundamenta en investigaciones previas sobre la producción del texto argumentativo en las aulas, que van de 2003 al 2013.

1. Debate y argumento

La investigación que se presenta a continuación se llama: *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*; realizado por Canals Roser. Se trabajó con 84 estudiantes de 3er grado de secundaria, divididos en tres grupos; durante el ciclo escolar 2003 – 2004 en el poblado de Cerdanyola del Valle en Barcelona- España. Esta investigación fue promovida por el IES Banús que es un Instituto público que se creó en el año 1992 con el fin de iniciar investigaciones con escuelas secundarias públicas.

El Principal objetivo de este trabajo de investigación es incentivar los procesos de argumentación en el aula en la etapa de secundaria obligatoria. Durante este proyecto se aplicó el trabajo con cinco unidades didácticas que se centraron en realizar acciones a partir de una perspectiva interpretativa y crítica transformando las prácticas educativas para lograr que los estudiantes desarrollen pensamientos complejos y relativos a través del diálogo.

Para lograr que los estudiantes escribieran, se diseñaron propuestas didácticas que contribuyeran a la producción de los textos argumentativos a través del diálogo. La valoración de estos escritos se realizó a través de la comparación de sus producciones iniciales con los textos argumentativos finales obtenidos como resultado de la preparación y realización de debates argumentativos. Por eso fue necesario que se logre que los estudiantes aprendan a formular un punto de vista propio sobre problemas sociales, mismos que justificaron a partir de razones que contrastaron con los puntos de vista de los demás y al mismo tiempo plantear alternativas.

Las unidades didácticas trabajadas fueron: El impacto de las actividades económicas; el crecimiento de la población y los recursos naturales, la Planificación urbana y la calidad de vida de los ciudadanos, los alimentos transgénicos ¿Pueden ser una solución al problema del hambre en el mundo?; las consecuencias de la deslocalización industrial en los países capitalistas desarrollados y en los países en vías de desarrollo.

Este trabajo de investigación se sustentó metodológicamente en la teoría de Toulmin (1997). y en su propuesta del esquema argumentativo para establecer la estructura de dicho tipo de texto. Así también se asumió la perspectiva lingüística tomando en cuenta los siguientes elementos: el componente dialógico y la estructura textual con sus componentes; propuestos por Jorba, Gómez y Prat (1998).

El proceso de este trabajo se dio de la siguiente manera: la fase de exploración de las ideas previas y la fase de producción de los textos argumentativos después de realizar el trabajo de debate en el aula. Para evaluar este proceso se tomó en cuenta los criterios de: mucho, bastante, poco y nada al comparar los textos iniciales con los textos finales de los estudiantes. En conclusión, con este trabajo de investigación se logró que los estudiantes interioricen la estructura del texto argumentativo a través del uso de mapa argumentativo y el establecimiento del diálogo en clase. Así mismo

el conocimiento y uso de conectores argumentativos para relacionar las ideas y precisar la intencionalidad del discurso.

Esta propuesta contribuyó a que se utilizara el diálogo previo con los estudiantes para después realizar el texto argumentativo escrito y a valorar la utilidad del uso de conectores, ya que efectivamente permitió que los estudiantes ordenaran sus ideas y puedan expresarlo de manera escrita de forma clara y coherente. También se utilizó el esquema del texto argumentativo, propuesto por este autor para la escritura de los diferentes textos realizados en clase.

2. Y al inicio...un ensayo

Una iniciación a la escritura argumentativa, (2005) escrito por Inés Cristina Torres L. De la Universidad de los Andes, centro de investigaciones y Formación en Educación en Bogotá, Colombia. Esta investigación se realizó con 26 estudiantes de 4to grado de secundaria, 13 niños y 13 niñas del centro educativo distrital de la Giralda, uno de los cinco colegios adscritos a la universidad de los Andes. Se inició el 1ero de septiembre de 2003 y concluyó el 26 de noviembre de ese mismo año.

El objetivo principal es enseñar a escribir un ensayo argumentativo que se concibe como un texto en el que se expresa una opinión propia y se sustenta a partir de una conjunción de ideas. Esta intervención se desarrolla bajo el enfoque cognoscitivo del lenguaje, el uso del formato piramidal de Yeh (1998) y el Modelo de Silueta de Jolibert, (1995).

Esta intervención surge ante la censura de trabajar el texto argumentativo en el nivel básico; ya que se tiene la opinión de que sólo se debe enseñar en los últimos grados de estudio y a nivel universitario. Durante esta intervención se adopta una concepción pragmática y funcional del lenguaje, estableciendo parámetros de la situación comunicativa como: quién, en qué contexto, con qué propósito y con qué recursos. Así mismo se sustenta teóricamente con las aportaciones de Durst (1987). que afirma que se debe argumentar sobre marcos referenciales cercanos al

estudiante. La intervención siguió este proceso: La aplicación de la encuesta para el diagnóstico. El análisis de textos argumentativos, siguiendo el modelo de silueta de Jolibert, escritura de dos ensayos argumentativos y el desarrollo piramidal de la argumentación. Propone realizar la construcción de este texto a través del desarrollo de un modelo piramidal de argumentación, el uso de una silueta estructural del texto y la redacción con conectores.

El modelo piramidal se construye a través de tres argumentos ordenados jerárquicamente, estas se escriben en un formato que constituye una herramienta para relacionar las ideas lógicas del texto y la realidad a la que se hace referencia. Por otro lado, el uso de la silueta estructural se realizó con el fin de que los estudiantes relacionen la silueta con la división que debe tener su texto al momento de ser redactado. Por último, el uso de conectores que específicamente se utilizaron para iniciar la redacción de la tesis y para unir los argumentos con la conclusión.

En esta investigación los textos producidos se analizaron desde la apropiación del género argumentativo en el sentido de desarrollar argumentos para defender una tesis y la conciencia textual que comprende los criterios para organizar el texto y el uso de conectores. Se obtuvo como resultado que los estudiantes lograron escribir un texto argumentativo, con limitantes, pero con la conciencia de su estructura narrativa y utilizando argumentos para defender una tesis.

Este trabajo de investigación es útil porque aporta el uso de siluetas coincidente con lo que propone Pedagogía por Proyecto y que ofrece las oportunidades para proseguir con la construcción del texto argumentativo, así como especificar el uso de conectores específicos para este tipo de texto.

3. Una consecuencia del cambio

La siguiente investigación es realizada por Martha Gaytan García, titulado: *Dificultades de la competencia argumentativa textual de los alumnos de secundaria*

en México después de la reforma educativa 2006, de la UNAM / FES Aragón. México.

Es un estudio cualitativo que se realizaron en dos escuelas públicas de México; una ubicada en la Ciudad de México y otra en el Estado de México, se eligieron así por ser consideradas contrastantes tanto en su aspecto de espacio y nivel socioeconómico. La investigación es de corte interpretativo en su vertiente de estudio de casos. Para la obtención de datos se recuperó escritos de los niños y el diario de aprendizaje como herramientas para la reflexión y análisis. De manera complementaria se realizaron entrevistas y observaciones en torno a la escritura de los textos argumentativos.

Su propósito principal es examinar las dificultades y logros que sortean los estudiantes al leer y escribir un texto de género argumentativo. Se explica que, con la reforma, se presentan nuevos retos en el sentido de llevar a cabo el trabajo en el aula. Sobre todo, enfrentar el hecho de pasar del enfoque comunicativo-funcional, al comunicativo. Se identifica como problema el hecho de que la argumentación se ha estudiado poco, sobre todo en el proceso de la articulación de la argumentación oral con la argumentación escrita.

La investigación se fundamenta en la teoría de la enunciación (Benveniste y Ducrot) en el sentido de que lo enunciado aparece como dialogo entre dos interlocutores, es decir que esta investigación no sólo se explora el aspecto gramático discursivo, también el semántico –discursivo. Sin embargo, la idea central es explorar el proceso del discurso argumentativo en el sentido de construcción de la enunciación.

El resultado de esta experiencia señala que los estudiantes presentan dificultades para interactuar con el otro. También se logra identificar poca variedad en el uso de los conectores. A partir de estos aspectos se realiza un trabajo colaborativo, es decir se pide que realicen los escritos en pares, en equipos y en plenaria. Como resultado se logró obtener situaciones argumentativas que colaboraron con el proceso de

interpretación. También se observa que los estudiantes asumieron en un mayor grado la responsabilidad y participación en el proceso. Durante este proceso se generó estrategias como el debate para permitir a los estudiantes reflexionar sobre sus razonamientos, así como reconocer la importancia del trabajo colaborativo.

Esta investigación permite reflexionar sobre la importancia de motivar a los estudiantes para la argumentación oral y realizar un trabajo en equipo con el fin luego de articular la producción del texto oral con el texto escrito; cuestión que se tomó en cuenta durante la intervención.

4. Nuevas ideas para la escritura

El siguiente trabajo que sirve de antecedente se titula: *producción de textos escritos argumentativos en estudiantes de décimo grado*, (2012) el autor es Alexis Bolívar Romero de la Universidad Autónoma del Caribe. Cuba.

El propósito de este trabajo es mejorar la producción escrita argumentativa. Se fundamenta en el paradigma empírico-analítico, con un enfoque de corte cuantitativo. Paradigma que plantea generar conocimiento a través de experiencia y sus efectos al implementar una estrategia. Esta estrategia se realizó en una escuela secundaria con una población de 52 estudiantes.

Se fundamenta en las estrategias de aprendizajes cognoscitivas y estrategias de enseñanza de Daniel Casany(1990) y en dar sentido a la escritura de Ana Camps.(2008) El diseño de la investigación se dio en tres etapas: El diagnóstico, el diseño y aplicación de la estrategia y el análisis de la incidencia de la propuesta didáctica.

Se detectó en los estudiantes el uso de vocabulario restringido, una inadecuada selección de términos apropiados al contexto y al receptor, insuficiente planificación antes de escribir, lo cual da lugar a ideas poco elaboradas y la escasa relación entre estas, por último, el deficiente dominio de aspectos formales del texto escrito y de las

estrategias argumentativas. Ante este diagnóstico, se diseñó una estrategia didáctica que se llamó: *Aprender a argumentar valorando al otro*, que se sustenta en la escritura como proceso, el fortalecimiento de la competencia argumentativa, la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo. El investigador explica que se le dio ese nombre porque la argumentación implica escuchar los puntos de vista del otro y en fomentar el respeto al interlocutor.

La propuesta se llevó a cabo de la siguiente manera: primero la presentación de la propuesta a los estudiantes, luego la apropiación de los elementos conceptuales del texto argumentativo a través de la lectura y análisis de algunos ejemplos, después la planificación del texto escrito a través de tres técnicas: agrupamiento asociativo de ideas, mapa de ideas y esbozo. A continuación, se escribió el primer borrador del texto argumentativo, teniendo como soporte el mapa argumentativo de Roser Canals (Ver Anexo 5) y la rejilla de redacción de un texto argumentativo y por último se revisaron y reelaboraron los textos producidos a través de la autoevaluación y luego por el profesor. Como resultado de la aplicación se observa que hay alumnos que no lograron establecer la relación entre los argumentos y la idea del texto.

Se llega a la conclusión de que es importante vincular la escritura con el aprendizaje cooperativo de tal manera que permita a los estudiantes cuestionar, planificar, revisar y evaluar su texto producido. De esta investigación, se considera la aportación de hacer el acompañamiento de revisar y corregir junto a los estudiantes los textos que se realizan en trabajo cooperativo puesto que ayuda a que los educandos participen activamente en la construcción del escrito.

5. Escribir con argumentos

Un artículo de la revista iberoamericana titulado: *la formación de estudiantes de undécimo grado en el campo de la escritura argumentativa en los colegios de Bogotá. (2012)* Esta investigación es el resultado de un estudio de casos. Escrito por Juan Carlos Gómez Barriga, de la Universidad Nacional de Colombia. Este Trabajo tiene la finalidad de identificar las demandas y necesidades escriturales del texto

argumentativo en los estudiantes que cursan el grado undécimo con el fin de mejorarlas. La investigación se centra en que el estudiante se debe apropiarse de significados que le permita apropiarse y reinterpretar una nueva información. El método que se siguió en este caso es el descriptivo-transversal. Bajo el sustento teórico de la Psicogénesis de la lengua escrita de Emilia Ferreiro (1982) Funciones Lingüísticas de Hallyday (1986) y la teoría Psicolingüística de Kenneth, Yetta y Godman.(1991) El proyecto se desarrolló de la siguiente manera: Ubicación de la población, se obtuvo el diagnóstico y se realizó el diseño de la propuesta escritural.

Este trabajo permite conocer el proceso de escritura, visto desde el enfoque cognitivo, social y la unión de ambos dando como resultado el enfoque socio-cognitivo, cuyo fundamento es lograr el pensamiento de manera integrada; es decir, permitir que el estudiante sea capaz de escribir para diversas audiencias, punto útil para la intervención que se llevó a cabo.

B. Un horizonte teórico-pedagógico y didáctico

En este apartado se presenta el sustento teórico-pedagógico del texto argumentativo. También se describe la propuesta didáctica con la que se guió la intervención pedagógica.

1. Conocer para argumentar

El proyecto de intervención que se desarrolla en esta tesis tiene como objeto de estudio la producción del texto argumentativo, por tal motivo es necesario conocer sus características y principales elementos que lo conforman.

a. La comunicación escrita

A través de la oralidad y la escritura los seres humanos intercambian mensajes para compartir sus ideas, experiencias y su cultura. En este sentido la oralidad forma parte del lenguaje cotidiano y espontáneo del ser humano (Sanchez,2007).

Sin embargo, para escribir se requiere de una actitud más reflexiva en la que se exige mayor repertorio léxico, propiedad gramatical y corrección ortográfica. En el texto escrito es necesario el aprendizaje reflexivo y apegarse a la normalidad. La escritura permite ofrecer una visión propia y la posibilidad de construir un mundo nuevo a través de la imaginación, así se convierte en un medio de expresión donde según la variedad del registro se puede escribir de manera coloquial, especializado, literario, vulgar y familiar (Sánchez, 2007).

En el texto escrito, el autor debe situar la comunicación en un contexto sociocultural, espacial y temporal al mismo tiempo con la finalidad de lograr la comprensión. Es necesario para la vida diaria, pero no es fácil hacerlo, constituye una habilidad que hay que aprender a través de la constancia y la reflexión. Por tal razón la escritura se manifiesta en diferentes formas de acuerdo a la intención del hablante, así podemos encontrar escritos expositivos, descriptivos, narrativos, dramáticos y argumentativos. Para la propuesta de intervención se trabaja el texto argumentativo porque permite que los jóvenes asuman una postura en diferentes situaciones reales que se les presente (Sánchez, 2007).

b. La enseñanza de la argumentación escrita

En la enseñanza de la argumentación escrita se toma en cuenta los requerimientos de cada situación discursiva y los aspectos dialógicos que están implicados en la argumentación; estos requerimientos se resumen en los siguientes aspectos:

Promover situaciones de lectura que impliquen la comprensión de la intención del autor y de la tesis que defiende y situaciones de escritura que cumplan las condiciones normales de las funciones del discurso argumentativo escrito, es decir orientarse a convencer de alguna tesis a unos destinatarios.

Proporcionar textos de referencia que pongan al alcance de los aprendices los modelos sociales de argumentación escrita y les permitan constatar los recursos lingüísticos adecuados en cada caso.

También, se debe considerar que el elemento principal del discurso argumentativo es la defensa de un punto de vista con el objetivo de reducir las diferencias entre las opiniones que sustenta el locutor –escritor y las que reconoce como distintas entre los destinatarios. “Toda argumentación pretende partir de lo que está admitido, influir de modo eficaz en las personas para obtener la adhesión de un auditorio a una tesis determinada. “(Ochoa, 2014:61).

Desde esta perspectiva, se atiende a los resultados del diagnóstico que indica que los jóvenes con quienes se aplicará el diseño de intervención se desenvuelven en entornos sociales violentos donde muchos de ellos provienen de familias monoparentales; en muchas ocasiones se opta por dejarlos a cargos de parientes cercanos por necesidades económicas que exige muchas horas de trabajo.

Por tanto, se considera necesario que los estudiantes aprendan a defenderse con argumentos y no a través de los golpes. Aunado a esta situación se encuentra el hecho de que su desarrollo en cuanto a la producción de texto es deficiente ya que consideran a la escritura únicamente como un medio de información o de evaluación según sea sus necesidades o las circunstancias en la que se encuentre.

Por estas razones *la producción de textos argumentativos* será el objeto de estudio en el diseño de intervención que se propone, en él se considera las necesidades de los estudiantes y sus propios intereses en contextos reales que lo ayuden a formarse como estudiantes autónomos capaces de tomar sus propias decisiones en cuanto a sus aprendizajes.

1) La argumentación

Para iniciar con la producción de los textos, fue necesario conocer en que consiste este proceso tan complejo como lo es la argumentación. Desde la perspectiva de diferentes autores la concepción de argumentación se muestra de la siguiente

manera: Para Christian Plantín (2011) es una actividad lingüística que se acompaña de una actividad de pensamiento que deja huellas en el discurso.

María Elvira Rodríguez, menciona que la argumentación forma parte del discurso cultural, es un hecho de gestión, planeación y negociación de la palabra en una situación de confrontación discursiva, donde el escritor asume una posición en defensa de su opinión (Rodríguez, 2008).

Álvarez Angulo, expresa que la argumentación como parte del lenguaje cotidiano se manifiesta a través de géneros como las discusiones o deliberaciones, los debates y las tertulias, en los medios de comunicación los artículos de crítica, en la prensa, la publicidad, el mundo de los tribunales, etc.

Por lo tanto, se hace necesario considerar en las actividades escolares ejercicios en las que el estudiante debe opinar, tomar decisiones, asumir alguna postura respecto a algún tema, etc. (Álvarez, 2001).

Para Ana Camps, (1995) el discurso argumentativo escrito, tiene intrínsecamente un carácter dialógico. Esa característica se pone de manifiesto en la contra argumentación, que según la autora es una de las mayores dificultades que presentan los aprendices, tanto en la comprensión como en la producción de textos escritos. Concepción que se complementa con lo que afirma Perelman (1989) donde expresa que a través de esta situación dialógica el orador pretende a través de la argumentación lograr la adhesión de los individuos y por lo tanto es necesario coincidir en algún punto más allá de la controversia (Perelman, 1989: 49).

Desde estos puntos de vista, la argumentación considerada como actividad lingüística - cognitiva forma parte del lenguaje cotidiano. Esta situación se observa cuando los interlocutores asumen una postura respetando el carácter dialógico del discurso en el que se encuentra la argumentación y contra argumentación como parte esencial del mismo. Visto de esta forma, la argumentación posibilita la

confrontación entre un discurso y contra discurso en el que se constituyen estructuras de concesión y de refutación, con el fin de conseguir la aceptación o tal vez el rechazo de una tesis. Como afirma Perelman:

“El objetivo de toda argumentación es provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento. Una argumentación eficaz es la que consigue aumentar esta intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista...” (Perelman 1989: 57).

Por lo tanto, se debe considerar que el propósito de la argumentación consiste en demostrar o refutar una tesis, para lo cual se parte de premisas con la intención de llegar a una conclusión.

2) ¿Qué es un argumento?

Dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo a una conclusión. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones. Se tiene que dar argumentos a favor de las diferentes conclusiones y luego valorarlos para considerar cuan fuertes son realmente. Una vez que se ha llegado a una conclusión bien sustentada en razones, se explica y se defiende. una argumentación, se compone entonces de dos elementos esenciales: Un argumento - una conclusión (Plantín,2007).

Por su parte, Zubiría (2014) considera que la función principal del argumento es dar sustento a una idea central; para él los argumentos significan proposiciones que dan fuerza a las posturas asumidas:

“Los argumentos por lo tanto justifican, sustentan y ratifican lo dicho. Debido a ello podemos afirmar que los argumentos son proposiciones que tienen como función esencial sustentar y apoyar lo afirmado en la tesis, para de esta manera, darle fuerzas a las posturas personales, sociales o situacionales” (Zubiría, 2014: 106).

Por otro lado, Toulmin (1958) afirma que un argumento es una estructura compleja en el que se involucra una evidencia que lleva al establecimiento de una tesis. En

este sentido coincide con Cristhian Plantín cuando este afirma que el argumento es una creencia compartida que conduce al interlocutor a una conclusión que no está sujeto a contestación (Plantin,2007:14).

Sintetizando, para la intervención se consideró al argumento como un conjunto de razones que avalan y defienden un planteamiento, una tesis, una idea o una opinión; coincidiendo con lo planteado por Julián de Zubiría (2014).

3) Tipos de argumentos

En este proceso dialógico, se hace uso de diferentes tipos de argumentos. Desde la perspectiva de Julián de Zubiría, los argumentos pueden clasificarse en: argumentos causales, empíricos, analógicos, de autoridad y deductivos.

Los argumentos causales son los que explican los motivos que llevan a afirmar la tesis, con estos se sustentan causas hechos o situaciones. Los argumentos empíricos son los que ejemplifican, señalan casos específicos para comprobar que lo que se dice en la tesis es cierto. Los argumentos analógicos, son los que relacionan un ejemplo con otro, se apoyan en enunciados generalizados que comparten un nivel similar de generalidad. Los argumentos de autoridad, son aquellos que recurren a una fuente bien informada que ayuda a soportar lo dicho en la tesis y los argumentos deductivos estos recurren a una idea general para soportar un caso específico (Zubiría,2014:126).

Por otra parte, Perelman (1989) hace una clasificación más extensa coincidiendo con Zubiría en algunos tipos: los argumentos de ejemplo, los argumentos de comparación, los argumentos de división, los argumentos de inclusión, los argumentos de reciprocidad, los argumentos de hechos y verdades y los argumentos de autoridad.

Los argumentos de ejemplo, implican fundamentar a través de situaciones vivenciales, esto supone extraer una conclusión de los hechos presentados para que

se considere como argumentos. “El empleo de la argumentación por el ejemplo, aunque proclamado abiertamente, tiende a menudo pasar de este a una conclusión...” (Perelman, 1989:539).

Los argumentos de comparación, confrontan varios objetos para evaluarlos uno con relación al otro, es una forma de prueba, porque se compara realidades entre sí. Estos deberán hacerse teniendo en cuenta criterios de medida específicos dentro de los contextos en que se presenten los enunciados. Es decir, compartir características en común (Perelman, 1989:375).

Los argumentos de división, son los que indican el análisis de un todo a través de sus partes. En este caso, se debe enumerar las partes de forma específica de tal manera que al unirse se reconstruya un todo: “En el argumento por división, las partes deben poder enumerarse de forma exhaustiva, pero que pueden elegirse como se quiera y de manera variada, con la condición de que por su adición sean susceptibles de reconstruir un conjunto dado” (Perelman, 1989:364).

Los argumentos de inclusión son los que hacen referencia a la selección de una parte dentro de un todo, estos permiten relacionar las partes dentro de un mismo contexto y también permite la comparación de las relaciones existentes entre las partes: “La relación de inclusión da lugar a los argumentos que se limitan a tener en cuenta la inclusión de las partes en un todo y de las relaciones entre las partes resultantes” (Perelman, 1989:359).

Los argumentos de reciprocidad, realizan la asimilación de situaciones que tienen aspectos comunes. Es decir, se requiere de identificar parejas de hechos que comparten desde perspectivas particulares una simetría: “Una relación es simétrica cuando se puede afirmar la misma relación entre b y a que entre a y b. Por tanto, puede invertirse el orden del antecedente” (Perelman, 1989:343).

Los argumentos de hechos y verdades se dan cuando se asume una realidad objetiva dentro de un contexto argumentativo. Se habla de hechos cuando se alude a objetos o situaciones precisas. Para Perelman, existe la diferencia entre hechos y verdades. Explica que verdades son los sistemas más complejos que trasciende de una simple experiencia. Es un conjunto de hechos que lleva a una verdad generalizada como teorías científicas o concepciones filosóficas (Perelman, 1989).

Los argumentos de autoridad, son los razonamientos que utiliza los actos o juicios de una persona o de un grupo de personas como un medio para probar una tesis. Los argumentos de autoridad completan la argumentación dándole valor o también desvalorizándola (Perelman, 1989:470).

Otro autor que habla del uso de diferentes tipos de argumentos es Anthony Weston, estos se pueden clasificar de la siguiente manera: Argumento de ejemplos, por analogía, de autoridad, acerca de las causas y deductivos. Los argumentos de ejemplo, ofrecen uno o ejemplos en apoyo de una generalización. Deben ser verdaderos y representativos. (Weston,2006:33) Los argumentos por analogía discurren de un caso específico a otro ejemplo semejante en algún aspecto específico. Las analogías requieren de similitudes relevantes de tal manera que se pueda inferir la semejanza (Weston,2006:47).

Los argumentos de autoridad, hacen referencia a las fuentes citadas con el fin de sustentar una postura. Se utiliza para reforzar lo que se afirma. Sin embargo, confiar en otros resulta arriesgado. Para evitar estos riesgos las fuentes deben ser calificadas y gozar de reconocimiento de expertos, además de ser imparciales (Weston, 2006:55).

Los argumentos acerca de las causas se utilizan con el fin de correlacionar la causa con el efecto: “Cuando pensamos que A causa B, usualmente pensamos que no sólo A y B están correlacionados, sino que también tiene sentido que A cause B. Los

buenos argumentos, entonces, no apelan únicamente a la correlación de A y B, también explican por qué tiene sentido para A causar B” (Weston,2006: 69).

Finalmente, los argumentos deductivos son premisas que permiten la deducción verás de otra premisa, en este sentido la conclusión lograda de este tipo de argumentos es consideradas válidas: “La conclusión de un argumento deductivo válido sólo hace explícito lo que ya está contenido en las premisas” (Weston,2006:80).

Se puede observar que los autores antes mencionados coinciden en mencionar algunos tipos de argumentos, como son: argumentos de ejemplo, de autoridad y de causa. Para este proceso de intervención se dieron prioridad a los argumentos de ejemplo, de autoridad y de hechos; este último bajo la teoría de Ch. Perelman.

c. El texto argumentativo

En este tipo de texto, se presenta uno o más argumentos con el objetivo de sustentar una tesis que se plantea al inicio de este, generalmente se articula la argumentación con otros tipos de discursos; estos pueden ser descripciones, exposiciones, relatos de experiencias comentarios, definiciones, etc (Plantín, 2011:81).

Existen varios tipos en el que la principal función es persuadir para adherir al lector al punto de vista defendido. Según Marta Marín (2015) los textos que más se acercan a esta función son: los discursos políticos, la publicidad, los artículos de opinión, las editoriales de los diarios, el discurso pedagógico y la crítica literaria y cinematográfica (Marín, 2015:179). En este proceso de intervención, los textos argumentativos trabajados son: el ensayo, el artículo de opinión y el anuncio publicitario.

1) El ensayo

El ensayo es uno de los textos que permite expresar y desarrollar el punto de vista del que escribe, a través de su escritura, se adquieren habilidades complejas que permite al estudiante desarrollar capacidades para lograr competencias

argumentativas que serán útiles para su crecimiento intelectual. “Al momento de escribir, el ensayista debe poner a prueba distintas habilidades intelectuales, como demostrar, justificar, analizar, debatir y persuadir a los lectores, entre otras muchas” (Anguiano, 2014:7).

La definición de ensayo es variada; sin embargo; todos coinciden en que es un medio a través del cual se muestra la posición del autor respecto a algún tema.

Aquí se presenta algunas definiciones:

“El ensayo es un escrito cuya particularidad, es por excelencia ser crítico, su finalidad es mostrar las reflexiones y consideraciones del autor en relación con un asunto particular y expresar su análisis respecto de un tema “(García, 2012:25).

“Un ensayo es una clase de texto del género argumentativo, en el que se expone, se presenta y defiende un punto de vista, sobre un tema, o se analiza un objeto, en respuesta a una cuestión determinada. Esto se da mediante el planteamiento de una tesis y su justificación a través de razonamientos y evidencias, especialmente incluyendo ejemplos y referencias a fuentes confiables que la sustentan” (Anguiano, et. Alt., 2014: 27).

• **Características del ensayo**

Desde el punto de vista de García Córdova Fernando (2012) se debe considerar la escritura del ensayo con las siguientes características:

- Escrito donde se exponen las opiniones propias
- Se ocupa de variados temas
- Requiere de sustentar las ideas
- El contenido debe ser preferentemente de carácter polémico
- La finalidad es explorar y reflexionar sobre el tema y generar argumentos
- El autor tiene absoluta libertad en cuanto a tono y estilo
- El lenguaje es claro, natural y ligero

- Procura la elegancia, y la elocuencia para convencer y ganar adeptos. lo que requiere del dominio de la temática y el dominio del lenguaje escrito.

Desde la perspectiva de María Luz Anguiano, et.al (2014) el ensayo posee las siguientes características:

- Constituye un medio de reflexión y aprendizaje que requiere de distintas habilidades del pensamiento
- Dominio de la escritura
- Es una respuesta informada a una cuestión específica
- Se espera que el escritor explique y adopte una postura con relación a un tema
- Analiza un objeto, a través de bases teórica con el fin de influir en la perspectiva del lector.
- Debe tener una tesis clara y precisa y los argumentos necesarios para sustentarla.

Considerando las definiciones y las características antes vistas se planteó en este proceso de intervención trabajar el ensayo con el objetivo de que el estudiante se exprese libremente, logre dar una opinión, la defienda con argumentos, investigue, analice y reflexione asumiendo una postura propia sobre cualquier tema que lo motive. En este sentido su escritura tendría las siguientes características: ser un texto que refleje una postura sobre un tema elegido por ellos mismos, precise una tesis, utilice los argumentos necesarios para defenderlos y procure escribir con un lenguaje claro y natural.

- **Estructura del ensayo**

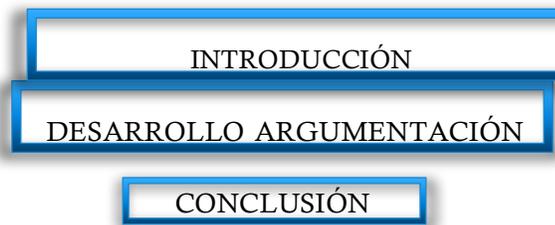
Para el trabajo del ensayo se consideró la propuesta de María Luz Anguiano, et. Atl. (2012) que propone seguir la siguiente estructura para este tipo de texto argumentativo:

- **Introducción:** Donde se plantea el tema, considerando la información respectiva que permita aclarar desde donde se abordará la tesis. Este enunciado argumentativo deberá exponer la postura del autor, el cual será defendido con argumentos.

•**Desarrollo o argumentación:** se dedica este espacio al desarrollo o exposición de los argumentos que demostrarán la validez de la postura del autor.

•**La conclusión o epílogo:** en esta última parte el autor debe considerar sintetizar los argumentos, replantear la tesis cerrando de este modo el discurso.

De este modo, el trabajo de escritura del ensayo realizado por los estudiantes se conformó bajo este esquema: TÍTULO



2) El artículo de opinión

Otro texto argumentativo que se trabajó en este proyecto de intervención es el artículo de opinión. Para Carlos Marín, este forma parte del género periodístico opinativo, donde el articulista puede expresar sus ideas, opiniones o punto de vista sobre temas de interés público “...el articulista emite sus interpretaciones, opiniones o juicios en torno a temas de interés general ...” (Marín, 2006: 339).

Rafael López Cubino, (2009) expresa que el artículo de opinión es un comentario periodístico en el que el autor expresa su punto de vista, quien interpreta un hecho de relevancia actual (López, 2009: 12).

Por su parte, Susana González Reyna (2005) expresa que el artículo de opinión es un espacio periodístico en el que el articulista de manera personal informa e interpreta los acontecimientos, y establece alguna tesis. El juicio que se emite en este tipo de texto se basa en el conocimiento que se tiene del asunto en cuestión y de la intención que se tiene de provocar una opinión en el público. Según esta autora, en un artículo de opinión se manifiestan explícitamente los argumentos, los procesos racionales que defienden una tesis, una posición, un punto de vista, con la

finalidad de pronunciarse a favor o en contra de un determinado suceso (González,2005:20).

Partiendo de estos conceptos se tuvo como objetivo principal que los estudiantes de tercer grado de secundaria definieran el artículo de opinión como un género periodístico argumentativo, en el cual se puede expresar libremente y bajo un estilo propio los puntos de vista que tienen de un tema o asunto a raíz de una investigación previa.

a) Características del artículo de opinión

Las características principales del artículo de opinión según Rafael López Cubino (2009) son las siguientes:

- Es un género periodístico que siempre va firmado
- Su autor explica o desarrollo los hechos que comenta, haciendo referencia los antecedentes.
- El artículo está estrechamente ligado al periódico, por ello la credibilidad depende del prestigio y la autoridad del mismo.
- Goza de libertad temática y estilística.

Para Susana González (2005) el artículo de opinión posee las siguientes características:

- Expresa una opinión
- Situar el hecho en un contexto
- Elegir un lenguaje claro, preciso y directo
- Es el género opinativo que más utiliza la forma argumentativa
- Tiene como propósito asentar una tesis, discutirla y persuadir al lector
- Generalmente el que escribe es un especialista en el tema.

Teniendo en cuenta a estos dos autores se consideró que los jóvenes de tercer grado escribieran un artículo de opinión considerando las siguientes características.

- Expresar una opinión
- Se debe tener dominio del tema elegido, por lo tanto, es necesaria la investigación previa.

- Asumir la postura y defenderla utilizando argumentos. Así como establecer la discusión para persuadir al lector, por lo tanto, se debe utilizar contraargumentos.

b) Estructura del artículo de opinión

Una de las características presentadas anteriormente, menciona que el artículo de opinión no exige una estructura propia, sino que cada autor se expresa bajo un estilo peculiar. Por lo tanto, se consideró plantear a los estudiantes de este proyecto de intervención la estructura basada en la propuesta de Rafael López Cubino (2009) con la finalidad de facilitar la redacción y lograr que los estudiantes asimilen la estructura formal de un texto argumentativo en su aspecto general. Este autor plantea que el artículo de opinión considera en su estructura los siguientes elementos:

• **La entrada o presentación:** Párrafo inicial donde se presenta el asunto sobre el que se va a exponer. Esta debe ser breve. El autor puede adoptar un tono de denuncia o crítica ante un determinado hecho, reflexionar sobre aspectos cotidianos, recurrir al humor o la ironía o utilizar un estilo literario.

• **El cuerpo o la argumentación y contraargumentación:** Contiene la argumentación del autor apoyado en los datos objetivos. Aquí se desarrolla el punto de vista y análisis argumentativo.

• **El cierre o conclusión:** Se intenta resumir, la exposición argumentada que se ofreció anteriormente, con el fin de apelar a los sentimientos del lector y persuadirle sobre lo argumentado.

Tomando en cuenta lo anterior se presentó a los estudiantes la siguiente silueta:



3) El anuncio publicitario

El anuncio publicitario pertenece a los textos persuasivos. Este, desde la perspectiva de María Victoria Reyzabal (2002) se considera como aquel que busca influir en el receptor a través de un uso adecuado del lenguaje dentro de un contexto discursivo. Pertenece al género argumentativo porque utiliza argumentos para acercarse al receptor del mensaje. Existen dos tipos de discurso persuasivos; el primero se genera a través de las conversaciones, en la que se aspiran a modificar mediante estrategias basadas en lo emotivo, las actitudes, creencias, conductas, de otra persona o un pequeño grupo. A este tipo de discurso se le llama Discursos persuasivos interpersonales. El segundo, llamado discursos persuasivos masivos, es el que pretende llegar a un público colectivo, en este campo se encuentran los anuncios publicitarios (Reyzabal, 2002:59).

a) Argumentación y texto publicitario

En el texto publicitario la argumentación se ajusta al contenido mediatizado, y relacionado directamente con el discurso comercial. Según Perelman, la actividad persuasiva dentro del discurso publicitario se diferencia con la función de convencer:

“La funcionalidad del discurso publicitario, tiene como objetivo radical la persuasión, o sea se ajusta al tipo que Perelman llamaba, precisamente, persuasiva, para distinguirla de la convincente. Esta segunda, podríamos decir que se dirige a un destinatario universal, no se liga directamente con la acción, algo que, si hace la persuasiva dirigida a un auditorio particular, así, la argumentación persuasiva se relaciona de modo estrecho con la actividad publicitaria...” (Romero,2008:2).

Es importante distinguir la función de la argumentación dentro de estos tipos de textos, en este caso no plantea un proceso que va desde el planteamiento de la tesis, discutir o debatir, presentando pruebas o argumentos, hasta la conclusión; sino que va más dirigido a emocionar que probar. Es decir, usan el lenguaje retórico para mostrar el punto de vista utilitarista, valiéndose del conocimiento que el publicista tiene sobre el poder de la seducción (Romero, 2008:173).

Dentro de este tipo de texto la argumentación y la persuasión se cruzan, en este sentido la argumentación busca dar razones y no pruebas para la compra y para la acción:

“Una argumentación en la que el emisor a diferencia de otros tipos de textos argumentativos, es el único protagonista que argumenta. El destinatario no replica, ni en general, puede replicar, tiene solamente la función de valorar el mensaje y decidir el acto de estar o desear estar en posesión del objeto anunciado”(Romero, 2008: 175).

b) Elementos de un anuncio publicitario

Según Romero (2008) en el anuncio publicitario se debe distinguir los siguientes elementos: El titular, en el que se escribe la frase que invita a la lectura del anuncio; el cuerpo, en el que se escribe la presentación del producto, éste se hace también a través de una imagen y el slogan, en el que se escribe la frase nominal que da fuerza y demuestra la eficacia del anuncio.

Para este proyecto de intervención la producción del texto publicitario con los estudiantes se centró más en la escritura del Slogan, por ser considerado un elemento fundamental para causar el efecto de persuasión en el receptor. En este caso, serían los mismos estudiantes. Como lo expresa el siguiente autor:

“El slogan es la frase con la que se sintetiza el concepto que se quiere transmitir y que permite recordar el producto, para que este sea efectivo debe ser fácil de comprender, y el contenido debe estar estrechamente relacionado con el producto” (Duran, 2017: 38).

En este proyecto los estudiantes consideraron el anuncio publicitario como un medio persuasivo con el que pretendieron atraer la atención de los demás compañeros de la escuela. Para tal fin se trabajó el análisis de este tipo de texto considerando los elementos anteriormente mencionados.

4) El prólogo

Dentro de los textos en que se utiliza la argumentación se encuentra el prólogo, este a pesar de ser parte de los textos literarios tiene en su discurso parte de argumentación,

puesto que el comentario crítico que se escribe sobre los autores y sus respectivas obras es defendido con argumentos. Este tipo de texto cumple una función afirmativa, porque expresa a través de un discurso, claro las características a la que antecede; sin embargo, al mismo tiempo muestra la función apelativa ya que uno de los objetivos del prólogo es convencer al lector que los textos que leerá son de su interés (Kaufman, 2003:23).

Lo dicho anteriormente se confirma con la aportación que hace Sánchez Lobato (2003) al explicar que los textos expositivos también tienen algo de argumentación. “Con frecuencia se combina la exposición con la argumentación; pero las ideas han de expresarse con objetividad y valoración contrastada, es decir basándose en la experiencia, en el conocimiento y en criterios de autoridad” (Sánchez, 2007:371).

La función del prólogo es principalmente orientar al lector acerca de la obra que antecede y realizar una crítica literaria sobre el texto que presenta. En este sentido, se consideraron las siguientes características para la escritura del prólogo:

- Lo escribe alguien que ya leyó la obra o el autor de la misma
- Cuenta los motivos para la creación de la obra o los puntos importantes a tener en cuenta para su lectura.
- Se presenta un resumen del contenido de la obra, un comentario crítico de la misma y aspectos importantes sobre el autor.
- No es un escrito de ficción por lo que sigue un orden expositivo lógico para su comprensión
- Invitación al lector a adentrarse a la obra

La estructura que se siguió para la redacción del prólogo durante este proceso de intervención fue el siguiente:



Con el análisis de un ejemplo de prólogo y luego la redacción, siguiendo la silueta antes establecida, los estudiantes se iniciaron en el uso del argumento con el fin de persuadir, puesto que el prólogo realizado fue con respecto a sus propias creaciones.

5) El oficio

El oficio es considerado un género epistolar. Este género tiene diferentes tipos de escritos, dependiendo de la intención del emisor: “Hablamos pues de diferentes tipos de cartas en función del propósito, del contenido y de la persona a quien va dirigida” (Sánchez; 2003: 401). Uno de esos tipos de escritos es el oficio que generalmente es clasificado como documento administrativo con el fin de solicitar o comunicar algo de interés para el emisor. Como texto epistolar, este tipo de escritos está dirigido a alguien en específico, se distingue por la sobriedad de estilo y trata de asuntos particulares.

Las partes que constituyen el oficio son los siguientes y que se consideraron para la redacción de los estudiantes dentro de este proceso de intervención fueron los siguientes:

Membrete: aquí se distingue el nombre de la institución que gira el oficio

Dirección y fecha.

Asunto: Síntesis de las principales ideas contenidas en el texto.

Destinatario: La persona o dependencia a quien se dirige.

Desarrollo: En este apartado se explica lo que se desea informar o solicitar.

Despedida y firma.

Se trabajaron todos los elementos constituyentes del oficio, pero se dio más énfasis en la parte del desarrollo, puesto que es ahí donde se utilizaron el uso de argumentos con el fin de dar razones para explicar por qué las solicitudes respectivas. Los jóvenes, utilizaron este documento como medio para expresar sus requerimientos haciendo un uso efectivo del mismo para la resolución de conflictos en el aula.

Además de este sustento teórico, el proyecto de intervención que aquí se presenta se sustenta también en un enfoque metodológico; en este sentido se orienta el trabajo bajo la perspectiva de Josette Jolibert y Christine Sraiki(2012) quienes recuperan las investigaciones teóricas del método Constructivista que se apoya en las investigaciones de Piaget, Bruner y Rosseau. También se encuentra las investigaciones sobre Educabilidad Cognitiva y el Enfoque Comunicativo y Funcional.

2. Una nueva embarcación llamada Pedagogía por Proyectos

Este apartado explica las características de la propuesta didáctica conocida como Pedagogía por Proyectos (PpP) se inicia con la conceptualización, el origen y el marco teórico en que se sustenta, se continua con los ejes didácticos, describe brevemente las condiciones facilitadoras del aprendizaje que prevalecen en los proyectos que se realizan y explica el desarrollo de los proyectos colectivos. Posteriormente, se ofrece la concepción de la cultura escrita en PpP para luego pasar a las estrategias de lectura y producción de textos hasta las respectivas herramientas para la planificación y evaluación de los proyectos.

a. Conceptualización y origen

PpP es una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura, que pretende formar niños lectores, comprendedores, escritores – productores de textos, polivalentes y autónomos. Se propone implementar actividades que permitan al estudiante hacer usos de prácticas comunicativas reales al utilizar textos y discursos en contextos auténticos y significativos para ellos.

La propuesta didáctica surge a lo largo de una investigación didáctica de casi diez años (1981-1991), llevada a cabo en Francia, en los alrededores del Norte de París, con un grupo de investigadores de Ecoen³ con la coordinación de Josette Jolibert. La investigación se realizó en sectores pobres, con niños 6 a 11 años de edad.

En un inicio, el equipo fue multicategorial, incluyendo como co-investigadores por derecho propio a los docentes mismos y a profesionales de las distintas categorías (consejeros pedagógicos, inspector, psicóloga, formadores de docentes académicos) que actúan directa o indirectamente en las aulas.

En 1992 en Chile, en el departamento de Valparaíso (V región) se formó un grupo de investigadoras integrados por profesoras de aula de tres establecimientos municipalizados: Escuela Montedónica E-286, Liceo María Luisa Bombal B-26, ambos del sector de Playa Ancha, de la comuna de Valparaíso, y el Colegio general José Velásquez de la comuna de Puchuncaví y sus respectivas supervisoras del Departamento provincial Valparaíso, junto a docentes de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, que bajo la coordinación de Josette Jolibert y Christine Sraïki; inician un nuevo proyecto titulado: “Formar niños lectores y productores de textos.”

Estos proyectos tienen como propósito general mejorar la calidad de aprendizaje de lectura y escritura en los niños de 5 a 9 años. Dicha propuesta pretendía alcanzar metas como: Formar niños capaces de comprender textos completos desde el inicio, lo cual implica:

- Comprender los textos en cuanto a su funcionalidad.
- Leer y escribir textos en contextos reales.
- Desarrollar la Metacognición tanto en la comprensión y producción de textos.
- Realizar la autoevaluación.

³ Ciudad al norte de París-Francia.

Finalmente, tras cinco años de investigación se construye la propuesta didáctica, en el que valoran que es ineludible que haya condiciones facilitadoras para el aprendizaje en el que los estudiantes aprendan de manera eficiente y autónoma a leer y escribir en contextos reales.

En la actualidad esta propuesta se presenta a nuevas generaciones, con la finalidad de promover no sólo un cambio de estrategias para la enseñanza – aprendizaje, sino una modificación en su totalidad en la práctica educativa del docente.

b. Marco Teórico

PpP tiene su base teórica en el constructivismo, como enfoque pedagógico este ha sido estudiado y caracterizado por varios autores entre los que se encuentran:

- **Cesar Coll (2007)** “...el constructivismo logra que el ser humano sea capaz de elaborar una representación personal sobre el objeto de estudio o la realidad en que se da el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura” (2007:16).

- **Ana María Maqueo (2012)** “el constructivismo es de naturaleza activa porque el estudiante pregunta, observa, reflexiona hasta lograr una representación personal sobre la manera de contar, leer, saltar un obstáculo; cuando revisa el procedimiento a seguir con el objeto de lograr éxito en lo que se propone, igualmente cuando se cuestiona sobre algo que considera mal hecho, pide opiniones, piensa sobre el asunto y hace un razonamiento sobre correcto o incorrecto de sus reflexiones.” (Maqueo, 2012).

- **Díaz Barriga (2010)** “...el constructivismo permite que la enseñanza se centre en el alumno, que es a su vez un agente activo de su propio aprendizaje y con un gran potencial para construir sus conocimientos” (Díaz,2010:23).

- **Mario carretero** “...desde la posición constructivista el conocimiento no es copia fiel de la realidad si no una construcción del ser humano” (Carretero, 1997:25).

Sintetizando lo mencionado por los autores previamente expuestos, se puede definir el constructivismo como el enfoque que permite al estudiante ser el centro de los aprendizajes permitiendo que él aprenda y descubra nuevos conocimientos a través de una construcción propia.

Este enfoque en el que PpP sienta sus bases, retoma aspectos importantes de las investigaciones realizadas por teóricos como: Vygotsky, Piaget, Foreinsein, Ausubel, Bruner y Roger.

Vygotsky desde la teoría sociocultural, explica que el aprendizaje se logra a través de procesos interactivos dentro de una comunidad, en este caso entre los actores educativos. Mismos que parten dentro de un marco de referencia que permite la aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan.

En este sentido Díaz Barriga afirma: “es a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad. “

En este proceso, el maestro cumple la función de mediador que promueve el trabajo colaborativo ya que los estudiantes asumen la responsabilidad y gestión de sus aprendizajes, mismos que se desarrollan en distintos contextos y situaciones concretas. En PpP se considera que este aprendizaje colaborativo se establece cuando existen metas y perspectivas compartidas donde los participantes, en conjunto, logran producir conocimiento, generar un producto, resolver un caso o problema relevante, adquirir una serie de competencias complejas, donde los participantes logran tomar decisiones reales y significativas para el grupo o para un interés personal.

Por lo tanto, el proceso educativo se convierte en un espacio donde el maestro y los estudiantes discuten, interactúan, negocian, comparten saberes, valores, actitudes,

normas y diversas habilidades que permite al estudiante lograr nuevos conocimientos. En consecuencia, se logra estimular el descubrimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas más que en procesos individuales de razonamiento en contraste con el trabajo realizado a través de una pedagogía tradicionalista (Mavilo, 2008: 99).

Este trabajo que se realiza junto al profesor se aboca a lograr andamiajes flexibles y estratégicos que promueven los procesos mediante los cuales el alumno se adueña de saberes y de las herramientas socioculturalmente aceptadas en su comunidad.

Pedagogía por proyectos retoma esta teoría y propone el trabajo colaborativo en contextos y destinatarios reales en el que los estudiantes se apoyan en los conocimientos ya existentes para luego pasar al plano de lo individual.

Frida Díaz Barriga afirma” ... se ha demostrado que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en colaboración o participan en equipos cooperativos que cuando trabajan de manera individualista y competitiva “(Díaz, 2010:84).

En síntesis, la teoría sociocultural de Vygotsky aporta al constructivismo y por ende a PpP los siguientes aspectos:

- Se facilita la construcción del conocimiento a través de crear vínculos de colaboración que permiten cuestionar y explicar objetos de estudios compartidos, creando herramientas de apoyo para la construcción de nuevos conocimientos.

- El aprendizaje se sitúa dentro de una comunidad que comparte intereses dentro de un contexto y una problemática real.

- Existen mediadores que sirven de andamiaje para lograr un nuevo conocimiento.

Piaget a través de la teoría Psicogenética aporta la importancia de reconocer que cada niño posee características individuales, culturales y lingüísticas propias por lo

que se reconoce una construcción del conocimiento de manera individual. Estas características y la interacción con el objeto de estudio hacen que los individuos construyan esquemas de conocimientos.

Los esquemas son construcciones cognitivas que se constituyen en unidades de pensamiento. Estas se van integrando en estructuras más elaboradas hasta convertirse en el conocimiento que se requiere. Por lo tanto, cuando el niño reflexiona en lo que hace se van a desarrollar las tres funciones de que habla Piaget: acomodación, asimilación y equilibrio. Es decir, el niño acomoda la nueva información a lo ya conocido, lo asimila y al equilibrarlos con los esquemas existentes se convierte en un nuevo conocimiento.

Este proceso cognitivo establecido por Piaget se divide en tres funciones:

La acomodación es un acto de adaptación que se da entre el conocimiento existente y la nueva información. La asimilación es el proceso de aceptar este nuevo conocimiento y estructurarlo dentro de los esquemas existentes y la equilibrarían sucede cuando estos nuevos esquemas se regulan y se convierten en conocimiento.

Otro aporte constructivista a Pedagogía por Proyectos es el aprendizaje significativo de Ausubel que se divide en aprendizaje por recepción y por descubrimiento. El aprendizaje por recepción hace referencia al producto que ya está acabado. Es decir, el estudiante sólo recibe la información.

Por su parte, el aprendizaje por descubrimiento consiste en dar las pautas y señales para que se encuentre el aprendizaje. Específicamente pedagogía por proyectos rescata esta aportación de Ausubel, proporcionando las estrategias para brindarle al estudiante una forma de construir el aprendizaje.

Para lograr un aprendizaje significativo es necesario que las ideas se relacionen de manera no arbitraria con lo ya conocido a través de una actitud favorable. Por lo

tanto, se considera los conocimientos previos del estudiante, se le motiva a desarrollar o potencializar sus habilidades para lograr nuevos conocimientos, mismos que deben tener sentido para ellos y estar relacionados con sus experiencias, inquietudes e intereses.

En este sentido, es necesario el desarrollo de habilidades cognitivas que faciliten la adquisición de los aprendizajes donde el profesor deja de ser el centro del proceso educativo y se establece como el mediador que posibilita el aprendizaje a partir de la interacción con los estudiantes. Lo anterior, tiene su base en la teoría de la Modificabilidad Cognitiva de Feuerstein que destaca la condición del ser humano para modificar, es decir, posibilitar cambios activos y dinámicos en sí mismo, tomando un rol de generador o productor de información.

Desde esta teoría la intervención de un mediador (sea padre, educador, tutor u otra persona relacionada con la educación del sujeto) es muy importante ya que desempeña un rol fundamental en la transmisión de estímulos. En este caso el mediador funciona como posibilitador, permitiendo que el sujeto incorpore una amplia gama de estrategias cognitivas.

El mediador lleva al sujeto a focalizar su atención, no solo en el estímulo seleccionado sino hacia las relaciones entre este y otros estímulos y hacia la anticipación de resultados. Desde el trabajo de Feuerstein el desarrollo del sujeto sería el resultado de la combinación de dos tipos de experiencias antes descritas, la exposición directa a los estímulos del medio y la experiencia de aprendizaje mediado, por la que se transmite la cultura (Velarde, 2008).

c. Ejes didácticos

Conforme a lo establecido en el marco teórico, Pedagogía por Proyectos establece siete ejes didácticos:

Estimular en clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos. En efecto, los aprendizajes de los estudiantes dependen de lo que

signifiquen para ellos, se debe motivarlos y crear en ellos el deseo de lograr sus propósitos en función del proyecto que deseen alcanzar.

Inventar estrategias de enseñanza /aprendizaje de tipo auto y socio constructivista. Los estudiantes construyen sus aprendizajes a través de la interacción, el diálogo y enfrentándose a situaciones –problema(Jolibert,2011) de tal manera, que estimulan y los obligan a avanzar y afianzar lo ya aprendido.

Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito. En este eje didáctico se establece la necesidad de permitir a los estudiantes enfrentarse a textos completos y auténticos con verdaderos destinatarios, que además de permitirles un análisis lingüístico y funcional, les permita reconocer el contexto comunicativo en el cuál es necesario utilizarlo.

Construir una representación clara del leer y escribir: la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y también de la escritura. Desde la lectura, construir un texto debe significar para el estudiante comprender en relación a la función y el contexto, de tal manera que construya competencias gracias a la interacción con el texto. En cuanto a la escritura, se busca que el estudiante escriba para un destinatario real, identificando el momento y el escrito necesario para lograr sus propósitos. En consecuencia, leer y escribir constituye para Pedagogía por Proyectos un proceso en el que es necesario elaborar estrategias que permitan la activación de operaciones mentales.

Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios. Los textos literarios constituyen una oportunidad para desarrollar en el estudiante su creatividad y poder imaginativo.

Hacer que los niños practiquen –estimulando en ellos este hábito, una reflexión meta cognitiva, regular y sistematizar con ellos sus resultados. Es necesario que los estudiantes analicen sobre su propio aprendizaje, se debe facilitar la reflexión

de lo aprendido para que los estudiantes tomen conciencia de ese proceso y de la forma en que aprendieron aspectos relacionados con la lectura y la escritura.

Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje. Se debe considerar la evaluación como un aspecto del aprendizaje que permite construir herramientas para la reflexión y reactivación de los conocimientos.

Para concluir, los siete ejes didácticos permiten crear contextos en el que los jóvenes se sientan: exitosos, inteligentes, capaces de resolver situaciones complejas, con iniciativa propia frente a circunstancias de alta exigencia y responsables de su propio aprendizaje; en el que el maestro es mediador y facilitador de experiencias de aprendizajes transformadoras del quehacer educativo.

d. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

Considerando lo anterior, se toman en cuenta las condiciones facilitadoras que permitan desarrollar el aprendizaje en un ambiente adecuado para el desarrollo integral del estudiante. Pedagogía por Proyectos propone establecer en el aula condiciones facilitadoras para el aprendizaje, que consiste en crear espacios y actividades dentro y fuera del salón de clase que sea significativo para los estudiantes. Esto empieza por tomar en cuenta aspectos como los aprendizajes previos, el contexto y el ambiente que rodea al estudiante.

En un primer momento, es necesario reorganizar las aulas, esto comprende tomar en cuenta la disposición de las mesas y sillas con el fin de crear un ambiente grato y estimulante donde el estudiante se sienta libre de comunicarse e interactuar con sus compañeros. El acomodo de las mesas y las sillas puede variar de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar, se presenta los rincones de aula que permiten desarrollar la creatividad y a su vez es un recurso para afianzar el aprendizaje. Los rincones del aula pueden ser variados y crearse de acuerdo a las necesidades del proyecto que se esté trabajando; entre ellos tenemos:

Rincón de la casa, del almacén, la biblioteca, del buzón, de las ciencias, de los juegos matemáticos, de las noticias, y los que podamos crear con la ayuda de los niños.

En tercer lugar, se encuentra el uso de las paredes, que son espacios funcionales donde el estudiante observa y siente que sus producciones son valoradas y qué pueden utilizarlas como medio para expresarse libremente. Las paredes servirán para colocar textos funcionales, textos informativos, textos producidos por los estudiantes y herramientas para la metacognición de los aprendizajes.

Los textos funcionales son los que se emplean para organizar las actividades del grupo, a esos tipos de textos se llaman herramientas de organización de la vida colectiva, como ejemplo de estos textos rotulados y de gran tamaño son: el cuadro de asistencia, cuadro de responsabilidades, lista de proyectos, entre otros. También se encuentran textos de ubicación temporal, estos permiten a los estudiantes apropiarse de la noción del tiempo de manera autónoma sin necesitar del apoyo constante de los adultos. Los textos informativos son los que de manera frecuente se utiliza en el contexto educativo; entre los cuales podemos encontrar: correspondencia, textos administrativos, afiches de salud, noticias, diario mural y otros que sean necesarios realizar para desarrollar los proyectos con los estudiantes. Los textos producidos por los estudiantes como historietas, chistes, poemas, informes, etcétera; pueden exhibirse en algunos espacios de las paredes del aula; y después archivarse para su disponibilidad cuando sea necesario.

Por último, se encuentra el espacio donde van las herramientas de metacognición, son textos elaborados por los estudiantes a manera de sistematización. Cada vez que se finaliza una actividad las herramientas constituyen un recurso que permite al estudiante volver sobre un punto preciso, es decir recordar lo ya visto; observar, comparar, categorizar para construir conocimientos; e implicarse nuevamente en actividades trabajadas separadamente para compartir una reflexión.

- **Salones de clases textualizados**

La interacción con los textos inicia desde el ingreso al salón de clases, por lo que deben ser significativos y representativos para los estudiantes. Por eso fue muy importante iniciar con las paredes que cumplen la función de herramientas para el aprendizaje, en ellas se pueden colocar los carteles del cuadro de asistencia, el cuadro de responsabilidades donde anotaran las respectivas funciones de los estudiantes, los papelógrafos donde se escriben los proyectos que se van a realizar, el reglamento establecido por los propios estudiantes, etc. Se publican textos funcionales, que como ya se dijo son útiles para organizar los proyectos. También se encuentra el Diario Mural realizado por los estudiantes, en él se refleja los intereses de los niños respecto a la información que deseen publicar, como los textos producidos por los niños de manera individual o grupal que permite demostrar lo aprendido durante los proyectos y los textos que son utilizados de manera permanente porque son recapitulados ya que son referencias o recordatorios de lo aprendido. Otro espacio es la biblioteca de aula, donde el estudiante disfrute el contacto con los libros. Para instalarla se requiere de un espacio propio, de una atención preferente por parte de los alumnos en función de sus intereses.

Por otro lado, se encuentran el espacio donde se difunde los textos creados en las aulas para la comunidad, los que se utiliza entre las escuelas o entre los mismos compañeros. Son textos necesarios para llevar a cabo los proyectos y que tienen un destinatario real. En repetidas ocasiones el comportamiento de los niños se limita a buscar los textos con el fin de conseguir información, sin embargo, se debe procurar que esa actitud cambie y que la búsqueda de los textos sea una decisión autónoma, ya sea para disfrutar de una buena lectura o para utilizar cada vez que se necesite.

Esta propuesta didáctica invita a que los docentes pongan en práctica una nueva forma de enseñar en el que las actividades diseñadas dentro de una Pedagogía por proyectos se convierten en experiencias enriquecedoras porque los estudiantes encuentran un sentido desde el momento en que comparten, conviven, confían y aceptan ser partes de un grupo que trabaja colaborativamente para alcanzar un fin

común. Por ello, se elige trabajar con proyectos porque significa responder a las necesidades del estudiante; a mediatizar para que éste encuentre un sentido a sus actividades, organice su trabajo, tome sus propias decisiones, trabaje colaborativamente y socialice con miembros de su familia y comunidad.

e. Organización de un proyecto

Pedagogía por proyectos se organiza de la siguiente manera:

Primero, contemplar una pregunta abierta: ¿Qué vamos a hacer juntos este año, semestre, mes o semana?, se continúa con la disposición de la sala, escribir los acuerdos ya sea en el pizarrón o en papelógrafos, realizar la planificación de una primera sesión, para continuar con la realización de los contratos de una forma clara y explícita. Por último, una evaluación continua durante todo el proceso del proyecto.

Los proyectos pueden iniciar con uno anual en el que los estudiantes presentan las actividades que desean realizar durante el ciclo escolar. La realización de este proyecto implica que se realice desde el inicio del ciclo escolar. Una vez realizado se debe permitir que el alumno lo recuerde todo el año colocándolo en una pared del salón de clases. Este se puede derivar en proyectos semanales o mensuales, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Los proyectos semanales se extraen del proyecto anual y pueden ser relacionados a un conocimiento específico o sólo para apoyar al logro de aprendizajes necesarios para realizar un proyecto más amplio.

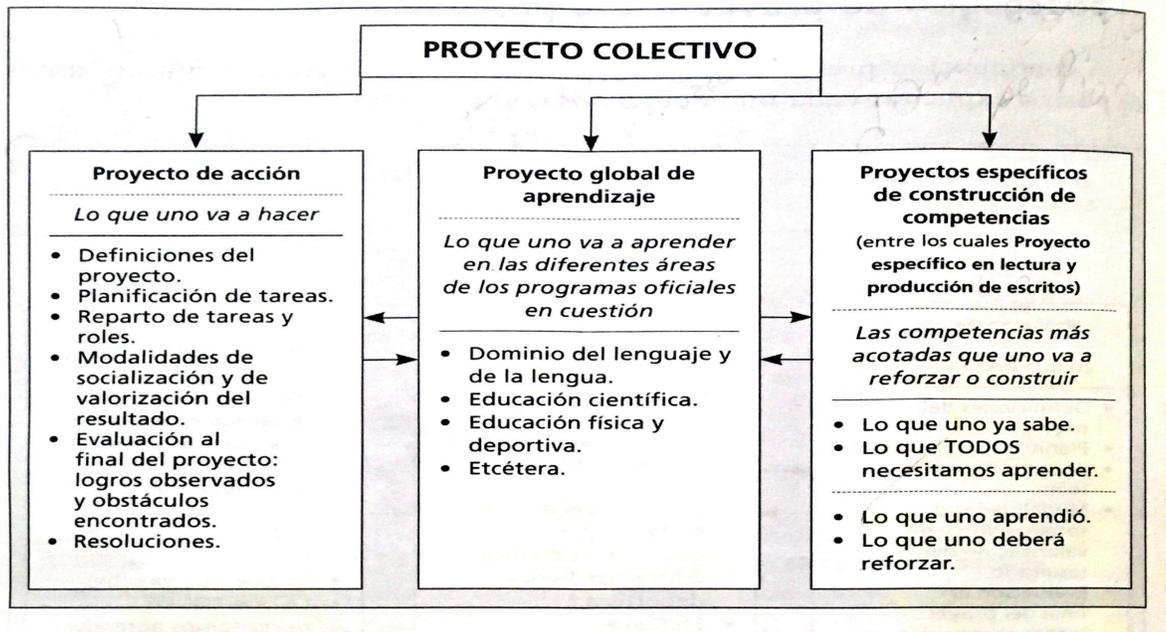
También se encuentran los proyectos a corto plazo, surgen de las conversaciones de los alumnos y los profesores y sirven para resolver las necesidades que se presenten en determinados momentos de la realización de un proyecto general.

Cabe destacar, que los proyectos deben planificarse y organizarse dentro de un contexto funcional y tener como base el enfoque comunicativo del lenguaje.

- **Proyectos de Acción:** Desde esta perspectiva, se desarrollan Proyectos Colectivos, que a su vez se divide en proyectos de acción. proyecto global de aprendizaje y proyecto específico de construcción de competencias. La fig.13 muestra la gráfica de la clasificación antes mencionada:

Fig.13 Gráfica de proyecto colectivo

1. El proyecto colectivo



Fuente: Jolibert y Sraiki (2011)

El proyecto de acción es el primero que se realiza para lograr un proyecto colectivo, sus etapas consisten en: formular lo que se quiere hacer; definir las tareas, definir a los responsables; elaborar un calendario e identificar los recursos humanos y materiales para realizar el proyecto. Se trata de definir las acciones que se realizarán con el proyecto elegido. Es aquí donde se planifican las ideas, se reparten los roles, se determina de qué manera se va a sociabilizar el trabajo, se planifica la forma de evaluación y se observa los logros obtenidos.

Partiendo del Proyecto de Acción, se desarrolla el Proyecto Global de Aprendizaje, este permite elegir los contenidos de los programas oficiales después de haberlos

puesto en discusión con los propios estudiantes, es en donde se planifica las prioridades y se hace consciente al estudiante de la competencia que se pretende alcanzar.

Por último, el Proyecto Específico de Construcción de Competencias, aquí es dónde a raíz de las necesidades de los alumnos en cuanto a lectura y escritura, se establecen las competencias específicas a lograr después de un consenso con los estudiantes. Dicho proceso se ve sistematizado en seis fases que se describen a continuación:

- Definición y planificación del proyecto de acción, reparto de las tareas y de los roles. Es aquí donde se realiza el contrato de actividades personales de cada estudiante.
- Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno. Es aquí donde se desarrollan los contratos de aprendizajes individuales.
- Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. Se hace aquí un balance intermedio de los logros obtenidos durante la primera parte del desarrollo del proyecto.
- Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas. Se realiza la evaluación de las competencias obtenidas.
- Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos. Se resuelve que es lo que se logró y que falta por consolidar.
- Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

Roles respectivos del docente y de los alumnos en el transcurso de un proyecto

Para la realización de los proyectos es necesario que tanto maestro como estudiante cumplan con ciertos roles que se resumen en el siguiente cuadro:

	ACTIVIDADES	ROL DEL DOCENTE	ROL DE LOS ALUMNOS
	Definición y planificación del proyecto	Estimula las propuestas. Recuerda las posibilidades y las limitaciones Ayuda a tomar decisiones y da su opinión Anota los acuerdos y las planificaciones de los proyectos. Define los contratos.	Hace propuestas. Da su opinión Argumenta para defender sus propuestas Participa en la toma de decisiones Realiza tareas en equipos Define sus contratos individuales.
I	Explicitación de los contenidos de aprendizaje y las competencias	Define junto a los alumnos los aprendizajes y contenidos a realizar y las competencias específicas a construir colectivamente .	Participa en la definición de las necesidades de aprendizaje y elabora el contenido de sus contratos individuales
I I I	Realización de las tareas y construcción progresiva de los aprendizajes	Ayuda a procurarse el material y a resolver los conflictos. Ayuda a organizar el trabajo en las actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística necesaria. Verifica que se cumplan las tareas y necesidades de ayuda.	Reune el material y organiza con precisión junto con sus compañeros el trabajo del grupo Ayuda a resolver los conflictos. Lee y produce los textos necesarios para el proyecto y participa en la reflexión metalingüística y metacognitiva junto con el docente .
V	Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización	Supervisa la organización de la puesta en común. Da el apoyo afectivo necesario para limitar la inseguridad. Es exigente en cuanto a la excelencia en las presentaciones cualesquiera sean las modalidades elegidas. Puede llegar a dar un apoyo eficaz para compensar las lagunas de último momento.	Prepara con precisión junto con sus compañeros, las condiciones para la puesta en común, documentos , material , organización del espacio, del tiempo , reparto de roles. Presenta a los demás el producto de trabajo de su grupo. Escucha y recibe el trabajo de los demás.
	Evaluación colectiva del proyecto en sí mismo y en su conjunto	Dirige la sesión de evaluación. Elabora junto a sus niños las principales pistas de la reflexión a realizar. Ayuda a identificar los índices que manifiestan lo que se ha obtenido. Clasifica los argumentos Suscita la reflexión sobre lo que habría que mejorar. Hace que se tome nota	Evalúa su propia participación en el proyecto Participa atentamente en la reflexión evaluativa del curso. Reflexiona y da su opinión Argumenta. Escucha y toma en cuenta las opiniones de los demás. Hace propuestas con el fin de lograr mejoras en los próximos proyectos.
I	Síntesis metacognitivas sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso de un proyecto.	Hace identificar los aprendizajes construidos o en vías de construcción por todos o por cada uno. Ayuda a formularlos y sistematizarlos. Estimula la elaboración colectiva de herramientas de referencia que sintetizan lo que se ha aprendido . Ayuda a definir las necesidades, individuales o colectivas para continuar o reforzar los aprendizajes.	Realiza individualmente y junto a sus compañeros una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y sobre los suyos propios . Propone formulaciones y modalidades de síntesis. Participa en esa elaboración Inserta herramientas de referencia en su cuaderno Define sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes o reforzarlos.

- **Contratos Individuales**

En la fase uno de la realización de los proyectos de acción se realizan los contratos, estos constituyen herramientas que permiten organizar el trabajo por proyectos. En primer lugar, se encuentran los Contratos Individuales, dichos contratos especifican lo que el estudiante tiene que hacer para desarrollar el Proyecto de Acción. También ayuda a la auto-reflexión sobre los logros obtenidos. Se dividen en dos: contrato de aprendizaje y contrato de actividades.

El contrato de aprendizaje sirve como referencia para que el alumno identifique lo que aprendió a partir de la realización del proyecto, así como lo que se necesitó reforzar. También para reflexionar metacognitivamente sobre el proceso que el estudiante realizó para alcanzar la competencia esperada.

Por su parte, el contrato de actividades, sirve para identificar las actividades que el estudiante debe realizar para llevar a buen término el Proyecto de Acción. Ambos se realizan en un cuaderno que reúne los siguientes aspectos: el contrato de actividades personales, el contrato de aprendizaje en todas sus fases, producción significativa con los comentarios personales del alumno que se refiera a los procedimientos y estrategias implementadas y el ayuda memoria en el que cada niño puede anotar las observaciones o puntos importantes para otras actividades a realizar.

- **Los Proyectos de lengua y la vida cooperativa**

Desde Pedagogía por Proyectos la vida cooperativa se logra con la realización de un consejo en el que se reúne a todos los alumnos y profesores, con una sesión de planificación de las actividades programadas, así como una respectiva sesión de evaluación.

Así, la comunicación oral se convierte en una herramienta indispensable porque una vez fomentada los estudiantes pueden proponer, discutir argumentar, contra argumentar, comprobar y llevar lo establecido a la práctica. Todas las actividades se

realizan en forma conjunta, es decir participa maestro y estudiante, a esto se agrega el respeto y la convivencia en un medio donde se puede participar de manera activa, donde se tiene claro que los roles asumidos ya sea por el profesor y el estudiante es rotativa sin que esto signifique que el maestro deje de cumplir como el garante del buen funcionamiento del trabajo en equipo.

Cada vez que los estudiantes identifican un problema y toman una postura, proponen soluciones, o deciden una forma diferente de aprender, mejoran las condiciones de aprendizaje porque permite al estudiante construir a partir de sus propios significados.

Durante el trabajo en vida cooperativa los estudiantes reconocen el valor de convivir con respeto a las normas que ellos propongan, así como una sanción cuando alguno de los que participan no cumplan con lo acordado.

f. Concepción de la lectura y cultura escrita desde Pedagogía por proyectos

Desde Pedagogía por Proyectos leer y escribir significa construir el sentido del texto, es leer /producir textos auténticos con autores y destinatarios reales porque serán utilizados en contextos reales. Se trata de leer y escribir en función de las necesidades de los estudiantes producto de la interacción que surja entre el lector/productor y el texto.

Para construir el sentido del texto el estudiante reconoce léxico, contexto, marcas gramaticales, palabras, letras, es decir todo aquello que le permita interactuar con el texto y apropiarse de él para crear un nuevo significado.

Los estudiantes entran a la cultura de lo escrito porque exploran y sistematizan:

- La diversidad de las funciones de los textos, en cuanto a sus diferentes funciones, si son ficticios o imaginarios.

- La diversidad de los lugares de los textos porque utilizan diferentes tipos de textos cuando están en sus casas, en sus escuelas, en internet, en la calle, etc.

- La diversidad de las formas físicas de los textos porque reconocen que los textos se pueden encontrar en diferentes formatos o soportes, en diferentes tamaños o texturas.

- La diversidad de los tipos de escritos, porque reconocen que los textos son diferentes respecto a la intención de su uso, así pueden escribir cartas, epígrafes, reseñas, artículos, etc.

A través de la escritura los estudiantes pueden mantener desde una edad muy temprana una relación privilegiada con el texto, reconocen la literatura en todas sus formas dentro y fuera del salón de clases.

Asimismo, son capaces de construir para sí mismos una representación positiva de la interacción de lectura y producción del texto porque reconocen una utilidad que responde a sus intereses o interrogantes. En consecuencia, descubren un texto dinámico que valoran y consideran útiles para su vida diaria.

Desde este punto el maestro actúa como mediador que genera gran diversidad de prácticas de lectura y escritura de manera individual o colectiva dentro de un marco real de comunicación y uso auténticos de los escritos. El maestro, utiliza estrategias sistematizadas destinadas al descubrimiento de la lectura y producción de textos.

1) Estrategias de lectura y producción de textos

Las estrategias de lectura y escritura de textos proponen situaciones de aprendizaje que permite al estudiante desarrollar actividades cognitivas implícitas dentro del proceso de lectura y escritura del texto. Esto es que identifican los procedimientos que vuelven eficaz el acto de leer y producir el texto, el funcionamiento de la lengua y los obstáculos que deben superar para lograr la comprensión y producción de un texto. De acuerdo a los contenidos y el propósito de los proyectos, Jolibert y Christine Sraïki (2012) proponen dos módulos de aprendizaje

que reúnen estrategias para la lectura y la producción de textos, estos son: La interrogación de textos (lectura) y el módulo de escritura.

Para ejecutar estos módulos se debe tener presente los siguientes propósitos:

- Los alumnos representen la escritura en prácticas comunicativas reales.
- Una apropiación progresiva y estructurada del funcionamiento de la lengua escrita.
- Contribuir a la automatización de los procesos de comprensión y producción escrita.
- Movilizar a todos los alumnos en una actividad cognitiva compleja, que contribuya a la automatización de los procesos de comprensión y de producción de los textos escritos
- Hacer legibles y progresivamente conscientes los procesos de lectura y de escritura con el fin de evitar todo malentendido acerca de su propia actividad.

A través de estas estrategias se pretende hacer que los estudiantes se integren en la cultura de lo escrito, implementar estrategias sistematizadas de resolución de problemas en lectura y en producción de texto escritos, garantizar que los estudiantes construyan activamente las competencias necesarias. Así, los estudiantes viven, interrogan, escriben y reflexionan sobre los textos.

- **Interrogación de textos.** El módulo de interrogación de textos consiste en enfrentar al estudiante a una situación de conflicto cognitivo que conduce a identificar y estructurar un conjunto de aprendizajes lingüísticos y cognitivos que de manera individual que resolverán

progresivamente. Se inicia preparando en encuentro del estudiante con el texto, luego construir la comprensión del texto y sistematizar lo aprendido de manera metalingüística y metacognitiva.

- **Preparación para el encuentro con el texto.** Aquí se debe reactivar los aprendizajes previos de los estudiantes y proponer una actividad nueva que implique un desafío para ellos. En este sentido se desarrollan las condiciones para que el alumno descubra sus capacidades y reconozca sus potencialidades para adquirir nuevos aprendizajes. Se habla de habilidades lingüísticas, expectativas e inferencia.
- **Construcción de la comprensión del texto.** Esta actividad se inicia con la lectura silenciosa e individual de los estudiantes; individual porque lo que se quiere es relacionar el conocimiento con los referentes previos, de tal manera que se construya una primera significación del texto. Silenciosa porque se debe evitar la decodificación y el desciframiento. Después se prosigue con la negociación y co-elaboración de significados parciales. Es decir, el docente interviene para que los estudiantes expresen los significados del texto, encontrados primero de manera individual y llevarlos a un consenso colectivo, lo que provoca la reflexión y luego la comprensión compartida del texto.
- **Sistematización meta cognitiva y metalingüística.** En esta etapa el estudiante hace una valoración personal de la actividad realizada, se comparten descubrimientos de un nuevo aprendizaje y se generaliza conceptos, así como las nuevas herramientas construidas con el fin de que sirvan como referentes para un posterior uso.

Lo que hace el docente mediador experto

En la realización de la estrategia de Interrogación de textos el docente debe asumir el papel de mediador, por eso será necesario que realice acciones que lo ayuden a cumplir con este papel, lo que se especifica en el siguiente cuadro:

	Lo que hace el docente	Para permitir al alumno...
Preparación para el encuentro con el texto : Elaboración del proyecto cognitivo	Aclara la actividad intelectual elegida apoyándose en las representaciones de los alumnos. Precisa o recuerda los desafíos colectivos y/o individuales . Permite, facilita el compromiso de los alumnos en las actividades haciéndoles tomar conciencia de lo que ya saben sobre el contenido o la organización del texto por leer	Establecer el vínculo y movilizar sus conocimientos anteriores en relación con el tema, el texto, las estrategias a poner en ejecución Planificar la tarea, elaborar un proyecto.
Construcción de la comprensión del texto	Guía los procesos de construcción Involucra a los alumnos Se apoya en las interacciones para transformar los errores en elementos de análisis. Utiliza su propia experiencia cuando es necesario.	Tomar nota de los indicios lexicales, sintácticos, estructurales para realizar hipótesis Movilizar herramientas intelectuales (comparar, deducir, inferir, etc) para validar la hipótesis y argumentar. Integrar las informaciones. Reconstruir progresivamente el sentido del texto.
Sistematización metacognitiva y metalingüística	Suscita la evaluación y la metacognición mediante una recapitulación y una explicación metódica Prevee las actividades de refuerzo o de entrenamiento individuales o colectivas Prepara las utilidades posteriores.	Evaluar su actividad de aprendizaje y la de otros Formalizar las adquisiciones los puntos de aprendizajes nuevos, las ayudas y facilitaciones, las dificultades, los procedimientos eficaces Conservar la huella de aprendizajes significativos.

2) El Módulo de aprendizaje de escritura

Esta estrategia pretende llevar al estudiante a ser consciente de los procesos que utiliza para producir un texto. Se persigue lograr que los jóvenes sean escritores autónomos, que lo hagan por placer y que sean conscientes de la gran utilidad que puede significar el conocer y escribir diferentes tipos de textos.

En este módulo de escritura se especifica el tipo de texto que se desea escribir, este va aunado a un proyecto de acción en función de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. La estrategia que Pedagogía por Proyectos utiliza para el módulo de escritura consiste en:

- Preparación para la producción de texto.** La actividad que se proponga debe ser significativa para el grupo y se debe desarrollar dentro de un proyecto de acción. Se toma en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes.

- Gestión de la actividad de producción de texto.** Se realiza la escritura individual del texto, es decir se toma en cuenta lo que el alumno ya sabe respecto al tema. Se reflexiona sobre el primer escrito en cuanto a logros y obstáculos. Enseguida se realiza la revisión del texto y se hace su reescritura.

- Se realiza la producción final.** A este último texto se llama “obra maestra” y consiste en presentar el texto terminado con las correcciones ya realizadas y enviarlo a los destinatarios correspondientes.

- Sistematización metacognitiva y metalingüística.** En esta etapa del módulo de escritura se reflexiona sobre la actividad, las estrategias utilizadas y sus características lingüísticas. A partir de la reflexión se retoman aspectos que puedan ser útiles para otras sesiones.

Para la propuesta de intervención que se presenta se desarrollará el módulo de escritura. En la medida que sea posible se tratará de lograr que los estudiantes asuman posturas críticas y reflexivas sobre las acciones realizadas en los proyectos. De igual manera, se pretende que los jóvenes defiendan sus opiniones, utilicen argumentos y desarrollen la estructura del texto argumentativo en sus escritos.

Lo que hace el docente mediador experto

En la realización del Módulo de Producción de Textos el docente debe cumplir con las acciones que se especifica en el siguiente cuadro:

	Lo que hace el docente	Para permitir al alumno
Preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto colectivo.	Clarifica la actividad intelectual exigida. Precisa o recuerda los desafíos colectivos y/o individuales. Facilita la intervención de los alumnos en la actividad	Establecer el vínculo y movilizar sus conocimientos en relación a el tema, el texto , las estrategias puestas en práctica .
Estrategia de producción de texto	Guía los procesos de producción del texto. Se apoya en las interacciones para transformar los errores en elementos de análisis. Incita a los estudiantes al diálogo cognitivo Selecciona los apoyos para la reflexión Organiza la sistematización Suscita compartir conocimientos.	Manifestar progresivamente una estrategia personal de producción de textos. Movilizar herramientas intelectuales (comparar , deducir, categorizar, inferir..etc) Señalar los indicios para descubrir los mecanismos de construcción del texto. Integrar informaciones, transferir las competencias parciales en reescrituras sucesivas Elaborar progresivamente el texto y controlar su progresión.
Sistematización metacognitiva y metalingüística	Suscita la valuación y la metacognición. Prevee las actividades de refuerzo. Prepara las posteriores escrituras.	Evaluar su actividad de aprendizaje y la de otros Formalizar la adquisición de los puntos de aprendizaje nuevos, las ayudas y facilitaciones, las dificultades, los procedimientos eficaces Conservar la huella de los aprendizajes significativos.

g. Siete Niveles Lingüísticos en Pedagogía por Proyectos

En la aplicación y trabajo de las estrategias propuestas se aplican las sistematizaciones de los aspectos lingüísticos y metacognitivos que están divididos en siete niveles lingüísticos, que no necesariamente son desarrollados consecutivamente, si no llevados a la práctica de acuerdo a las necesidades de lectura y escritura de los estudiantes. Estos se describen brevemente a continuación:

1. Nivel del contexto situacional del texto. En este nivel se pretende acercar y hacer que el estudiante reconozca y se asuma dentro de un contexto social y cultural en el que escribe un texto.

2 Nivel de distintos contextos culturales. Comprender y producir textos, en el que se toma en cuenta las diversas situaciones culturales en cuanto al nivel lexical como histórico-geográfico.

3. Nivel de los tipos de textos leídos. Referente al módulo de organización y función de los diversos textos. Se trata de que el estudiante identifica y comprenda diversas estructuras del texto

4. Nivel de la superestructura de los textos. Regular el aprendizaje y producción de todo tipo de texto, así como descubrir sus estructuras y funcionamiento en diferentes contextos.

5. Nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto. Es importante que el estudiante pueda organizar sus ideas de forma coherente y cohesionada, de tal manera que su texto no sea solo una enumeración de frase aisladas.

6. Nivel de la metacognición y metalingüística en las frases. El lector / productor del texto debe de poder transformar una sucesión de palabras en una o más proposiciones que correspondan a la expresión de sus ideas

7. Nivel de la meta cognición y metalingüísticas en la palabra. El estudiante debe tener la capacidad de relacionar unas palabras con otras dándole sentido para poder expresar sus ideas

h. La evaluación en Pedagogía por Proyectos:

Para Pedagogía por Proyectos evaluar requiere que el docente tenga conocimiento profundo de los objetivos asignados por la escuela. Conozca los componentes de las actividades de lectura y producción de texto y el conocimiento

de las manifestaciones del funcionamiento cognitivo del estudiante. La evaluación en Pedagogía por Proyectos considera que:

- ✓ Los alumnos deben conocer sus propios recursos y progresión de aprendizaje.
- ✓ Es algo de todos y prioritariamente del estudiante.
- ✓ Permite estructura y establecer las relaciones entre los conocimientos anteriores y las nuevas adquisiciones, así como medir los progresos.
- ✓ El estudiante es responsable de su propio recorrido de aprendizaje del cual conserva huellas evolutivas.
- ✓ Se apoya en los elementos significantes de un recorrido elegido con el estudiante en función de finalidades compartidas, formadoras o sumarias.
- ✓ Compromete al estudiante en un camino de reflexión meta cognitiva sobre sí mismo, su forma de aprender y sus motivaciones.
- ✓ Sobre el objeto de aprendizaje, es decir sobre la calidad de su trabajo.
- ✓ Permite al docente medir la calidad de su propio trabajo.

1) La evaluación formativa en Pedagogía por Proyectos

Tiene por finalidad proporcionar información respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, de tal modo que sus resultados permitan ajustar el proceso. Tiene una función reguladora con doble retroalimentación: hacia el alumno y al profesor. En Pedagogía por proyectos se amplía este rango de acción y se va hacia un proceso de regulación y reforzamiento a la de representación anticipada de la acción, apropiación de criterios y autogestión, de los que surgen conceptos como autocontrol, autoevaluación y autorregulación (Jolibert, 2012)

Esta evaluación toma dos formas:

Autoevaluación. - Es la que se realiza día a día y va mucho más allá del hecho de llenar una pauta. Esta competencia se va construyendo poco a poco.

Coevaluación. - Es la que se realiza en colaboración con un compañero, con un grupo de compañeros o con el docente.

En cada una de las situaciones de evaluación el estudiante debe darse cuenta hasta qué punto es capaz de comprender un texto y actuar en función de este. Con este fin

se realiza la elaboración de pautas de evaluación construida con criterios claros que tienen un valor de aprendizaje. Pedagogía por Proyectos permite que el estudiante regule y controle su propia formación al tomar conciencia de sus propios aprendizajes, porque es sometido a una evaluación formadora que motiva a la reflexión y meta cognición en dos campos importantes para la asimilación de los aprendizajes: la lectura y escritura. Para este proceso se realizan herramientas metacognitivas que se archivan en una carpeta y que sirve para sistematizar el proceso de evolución y reflexión sobre el propio aprendizaje.

2) Herramientas para la evaluación desde Pedagogía por Proyectos

Pedagogía por Proyectos propone el uso de herramientas colectivas y herramientas individuales.

. **Herramientas colectivas.** Se pueden utilizar las huellas de la sistematización colectiva del aprendizaje como las clasificaciones y el repertorio estratégico. Es decir, todas las actividades realizadas para la lectura y producción de textos.

. **Herramientas individuales.** Entre los que se encuentran el cuaderno individual de los textos interrogados y ya producidos por los estudiantes; la caja de módulos de producción que consiste en un archivo en el que los estudiantes conservan sus producciones; el cuaderno de los descubrimientos en lectura y en producción de textos que consiste en reunir todas las huellas lingüísticas trabajadas en clase y el cuaderno de contratos de aprendizajes. Así también pedagogía por proyectos propone el uso de listas estimativas, de cotejo y cuadro de indicadores. Estas herramientas se recopilan del trabajo en conjunto con el docente o de los registro y observaciones que él realice y se archivan en una carpeta que es revisada cada cierto tiempo para realizar el proceso de metacognición y metalingüística. Cada momento de evaluación es un encuentro efectivo entre el maestro y el estudiante donde se permite que se tome conciencia de los logros y de reflexiones sobre lo que se necesita mejorar. Este hábito se va adquiriendo y poco a poco se toma conciencia del logro alcanzado.

3) Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Desde el punto de vista de PpP, la enseñanza y el aprendizaje en este proceso educativo sería un intercambio de acciones, en el que estudiante y maestro dentro de un contexto pedagógico interactúan con el fin de lograr experiencias que lleven al joven hacia un aprendizaje significativo. Por tanto, se pueden definir como un conjunto de recursos y acciones que promueven en los estudiantes una construcción del conocimiento. Así lo define Díaz Barriga: “Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos...” (Díaz,2010:115)

Es importante destacar el hecho de que, según la autora antes mencionada, las estrategias son utilizadas de forma reflexiva. Es decir que se realizarán de acuerdo al propósito que se desea alcanzar. En consecuencia, van siempre dirigidas al logro de un fin específico. En este sentido Monereo lo explica de la siguiente manera: “Las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje” (Monereo,1998:23)

Las estrategias audiovisuales y lúdicas que se trabajaron con los estudiantes estuvieron encaminados a lograr que ellos se expresen, primero de manera oral y después de forma escrita utilizando argumentos y siguiendo los respectivos procedimientos para redactar un texto argumentativo. Entendiendo como audiovisuales al uso de recursos tecnológicos, acústicos, y ópticos, que sirven de complemento para lograr el aprendizaje. (Blog, bibliotecaUJI) y estrategias lúdicas, como considerar al juego un medio para lograr el aprendizaje, puesto que este posibilita la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. (Sánchez, 2010).

IV. ESTRATEGIAS A MAR ABIERTO: DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

A continuación, se describe el diseño de intervención que se trabajó con los jóvenes de secundaria, así como la institución y los participantes de este proyecto en el marco de Pedagogía por Proyectos.

Dentro del diseño de intervención se consideró a los participantes y los espacios en donde se desarrolló la propuesta. A estos elementos se le llamaron elementos de la indagación e intervención.

A. Navegantes alzando las velas: elementos contextuales de la intervención

Se realizó la intervención con los jóvenes del 3º “A” de la secundaria No 165 “Presidente Salvador Allende”, cuyas características de ubicación y medio social se mencionaron en el capítulo dos. El grupo en el que se realizó la intervención estuvo formado por 30 estudiantes de 14 y 15 años, pertenecen a la clase social media baja y generalmente provienen de familias nucleares.

No son jóvenes carentes de cuidados o atención, sin embargo, el medio social donde se desenvuelven influye en el comportamiento apático y desinteresado de parte de ellos hacia el trabajo escolar. Dichas afirmaciones se obtuvieron tras el diagnóstico aplicado e interpretado anteriormente y la información otorgada por los padres de familia en la primera junta.

La observación durante el trabajo con los jóvenes en este primer bimestre permitió concluir que, en su mayoría, son muy poco expresivos y nada participativos, difícilmente expresan sus ideas y menos utilizan argumentos para defender alguna postura. Suelen decir: “porque sí” o simplemente se quedan callados. En cuanto a la producción de texto se les dificultó escribir más de media cuartilla, sin embargo, en ciertas actividades como los cuentos de terror mostraron interés y mucha creatividad,

pero cuando se trató de hacer investigaciones y redactar un texto argumentativo se mostraron muy apáticos y muy pocos pudieron cumplir cabalmente con la redacción.

Los alumnos de este grupo prefirieron trabajar en equipos, porque solían apoyarse con las tareas e investigaciones previas. Se dirigían entre ellos con apodosos y generalmente no cumplían con las tareas.

Por otro lado, los padres de familia del grupo 3º "A" mostraron su apoyo a las actividades programadas con su presencia y participación en la realización de los proyectos. Sin embargo, se debe considerar que en muchos casos papá y mamá salen a trabajar y los que acuden en su representación son otros parientes como abuelo, abuela, hermano, o tías. También cabe mencionar que algunos de los padres de familia pertenecientes a este grupo decidieron no asistir, ni colaborar con las actividades.

Por su parte, los maestros afirmaron que el grupo es poco comprometido y comunicativo, que no cumplen con tareas y que a cada rato interrumpen la clase parándose a solicitar útiles escolares como: lápiz, goma o plumas. Estos aspectos hicieron suponer que los maestros prefieren a un grupo callado, que siempre permanezca en su lugar y que intervengan cada vez que él se lo solicite. Situación que hizo a los estudiantes de este grupo desinteresados; en consecuencia, sin tener la capacidad de iniciativa propia.

Por todo lo anteriormente señalado, el grupo donde se realizó la intervención requirió de propiciar ambientes y situaciones que permitan a los jóvenes expresarse libremente tanto de manera formal como informal y que logren dar su punto de vista de manera coherente y pertinente tanto en la oralidad como en la expresión escrita.

1. Contexto

La intervención se realizó en el salón No 12, que fue destinado únicamente a ser utilizado para la asignatura de Español, por lo tanto, fue posible tener en ese lugar,

los recursos necesarios para realizar los proyectos que se requirieron para el ciclo escolar.

El proyecto se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2015 -2016 durante 50 minutos diarios, a partir del mes de agosto. Durante este tiempo se realizaron acciones que llevaron a los estudiantes a realizar producciones de textos argumentativos orales y escritos.

2. Justificación

Al realizar el Diagnóstico Específico, se observó que los jóvenes mostraron dificultades para expresarse, ellos redactaban textos sin coherencia y cohesión, difícilmente expresaban su opinión libremente y de manera escrita. Por tanto, el trabajo con el texto argumentativo se enfocó a desarrollar en los alumnos la habilidad de producir textos dónde pudieran expresarse y defenderse, planteando un punto de vista sobre distintos temas.

Esto se sustenta en los Planes y Programas de Estudio del nivel de Secundaria, específicamente de la asignatura de Español, en el que se establece que el estudiante debe producir textos argumentativos: “Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva. Sean capaces de modificar sus opiniones y creencias frente a argumentos razonables” (Sep, 2011b: 14). También, en los propósitos de Español a nivel de Educación Básica que expresa lo siguiente: “los estudiantes sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales “ (SEP, 2011a: 13).

Bajo esta perspectiva, para el trabajo de producción de textos argumentativos se tomó en cuenta las siguientes prácticas sociales del lenguaje:

- Elaborar un ensayo sobre un tema de interés;** esta práctica social se desarrolló en el proyecto de intervención porque a través de ella, los jóvenes tuvieron la

oportunidad de elegir un tema para expresar y escribir su punto de vista. Se consideró los siguientes aprendizajes esperados:

- Conocer las características y función de los ensayos;
- Reconocer el punto de vista del autor y diferenciar entre opiniones y argumentos en el texto.
- Argumentar su punto de vista respecto al tema que desarrolla en un texto y sustentarlo con información de las fuentes consultadas.

• **Analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas;** los jóvenes analizaron y realizaron sus propios mensajes publicitarios con el fin de persuadir y convencer, funciones propias del texto argumentativo. Al respecto se trabajó los siguientes aprendizajes esperados:

- Identifica y analiza las características de los mensajes publicitarios.
- Identifica la finalidad del mensaje y los recursos estilísticos que se utiliza para persuadir al lector.

• **Escribir artículos de opinión para su difusión;** aquí los estudiantes expresaron su punto de vista, siguieron la silueta de un texto argumentativo, bajo la propuesta del mapa de Roser⁴; en él se contempla: introducción, tesis, argumentación, contra argumentación y conclusiones, y la estructura del texto argumentativo propuesta por Rafael López Cubino, que coincide con el mapa de Roser. Con esta práctica social del lenguaje se desarrollaron los siguientes aprendizajes esperados:

- Comprender el propósito comunicativo, el argumento y la postura del autor al leer artículos de opinión.
- Escribe artículos de opinión argumentando su punto de vista y asumiendo una postura en relación con el tema.
- Recupera información de diversas fuentes para apoyar sus argumentos y puntos de vista.

⁴ Mapa argumentativo de Roser, encontrado en el trabajo de investigación presentado por Canals Roser ; presente en este trabajo en el Estado del Arte

Con lo anterior, se pretendió lograr la siguiente competencia: Construir textos argumentativos considerando sus características y función, adecuados a diferentes contextos y situaciones comunicativas reales. Esto implicó que los estudiantes no sólo conocieran los fundamentos conceptuales del texto argumentativo, si no que también fortalecieran la expresión de su punto de vista, misma que se defendió con argumentos.

B. Lanzando anclas: la intervención pedagógica

En este apartado se desarrollaron los propósitos que formaron parte de la intervención, se especificaron los contenidos a lograr respecto a la producción de textos argumentativos, y el procedimiento a realizar bajo la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos.

1. Propósitos

En la intervención se pretendió lograr que los estudiantes:

- Seleccionen la información obtenida de diversas fuentes tanto visuales como escritas y reconozcan las características de diferentes textos argumentativos para favorecer la producción oral y escrita de este tipo de texto. Contribuyendo a fortalecer su pensamiento crítico y reflexivo.
- Observen, analicen y asuman una postura frente a textos periodísticos y publicitarios, respecto a diversas temáticas. Después de seleccionar información para conseguir argumentos que le permitan defender una opinión.
- Asuman una postura crítica y expresen sus opiniones sobre diversos temas, al observar películas y cortometrajes que los motive a asumir una postura y desarrollar el texto argumentativo.

- Reflexionen metacognitivamente y lingüísticamente sobre los procesos cognitivos realizados para elaborar el texto argumentativo.
- Identifiquen las funciones del texto argumentativo, y que redacten de manera coherente a través del uso de conectores.

2. Acciones previas

Es importante tener en cuenta acciones previas antes de comenzar la intervención. De acuerdo con Pedagogía por Proyectos se implementaron las siguientes condiciones facilitadoras:

- Crear un ambiente de aprendizaje en el aula que permitiera a los estudiantes sentirse en libertad y asumir actitudes de confianza que les permitieran expresarse libremente. Por tal razón, el mobiliario del aula, como sillas y mesas se movieron constantemente de acuerdo a las necesidades de la actividad que se estaba realizando. También fue necesario permitir que los estudiantes usen las paredes para publicar libremente el trabajo realizado en clase, lo que en Pedagogía por proyecto se llama: Paredes Textualizadas.
- Se organizó el trabajo en equipo, permitiendo que los estudiantes se junten libremente, de esta manera los estudiantes se organizaron con mayor libertad y pudieron ayudarse mutuamente en lo que fuera necesario, con el fin de lograr lo que ellos proponían en los proyectos.
- Se realizaron juegos en el aula, ya sea de escritura y lectura, esto hizo que la clase fuera más dinámica y que los jóvenes desearan estar presentes en ella. Lo que permitió que los estudiantes trabajaran entusiasmados y motivados

Con estas actividades previas se logró que los alumnos sean capaces de escribir y participar activamente en pequeños grupos con el fin de exponer y defender sus propias ideas.

Asimismo, se utilizaron videos, como parte de las estrategias audiovisuales, para motivarlos a la argumentación al mismo tiempo que desarrollaron habilidades como percepción, atención, comprensión, creatividad y valores como cooperación y respeto al trabajo de los demás.

Dichos aspectos permitieron que el alumno realizara las siguientes actividades:

- Se trabajaron dinámicas de integración que me permitieron fomentar la seguridad en el grupo para que puedan participar sin temor a equivocarse.
- La observación, análisis y reflexión de textos periodísticos y publicitarios para contribuir a que los estudiantes asuman una postura frente a diversas temáticas.
- La expresión libre, que permitió que los estudiantes de tercer grado expresen sus opiniones y asuman una postura después de ver las películas que se presentaron en clase.
- Crear fichas de investigación y esquemas gráficos como mapas conceptuales y mentales que le permitieron a los estudiantes crear argumentos, respecto al análisis y reflexión de las temáticas elegidas e investigadas.

3.Procedimiento específico de intervención pedagógica

Se tomó en cuenta los elementos que formaron parte del proceso de intervención con el fin de desarrollar en los jóvenes la capacidad de asumir y argumentar un punto de vista, mismos que se especifican a continuación.

a. Competencia a desarrollar:

Con las acciones descritas previamente se pretendió alcanzar la siguiente competencia:

COMPETENCIA GENERAL

Construye textos argumentativos considerando sus características y función, adecuados a diferentes contextos y situaciones comunicativas reales.

Competencia específica

1. Obtiene en diversas fuentes (artículo de opinión, anuncios publicitarios y películas) información que desarrolle su capacidad de análisis crítico para tomar decisiones de manera informada y razonada.

2. Utiliza esquemas gráficos como: mapas mentales, mapas conceptuales y fichas de investigación como: bibliográficas, cita textual y de resumen para recuperar la información que le permitirá redactar un texto argumentativo.

3. Identifica y utiliza elementos lingüísticos como: Usos de signos de puntuación y conectores discursivos para redactar textos argumentativos.

4. Lee, identifica y redacta textos argumentativos asumiendo una postura crítica frente a una temática.

Indicadores

Observa con atención la información que se le presenta a través de distintas fuentes. Analiza y obtiene datos que le permiten formarse un punto de vista.

Comenta y expresa su opinión sobre aspectos polémicos de la información presentada con respeto hacia las demás intervenciones.

Identifica la función y características de diferentes esquemas gráficos como mapas conceptuales y mentales.

Reconoce los elementos y la función de fichas de investigación

Elabora mapas mentales y conceptuales tomando en cuenta sus características como: jerarquización de la información, uso de conectores y palabras claves.

Elabora fichas bibliográficas para registrar la información tomando en cuenta datos del autor, año de publicación, título del libro, lugar y editorial.

Elabora fichas textuales y de resumen tomando en cuenta sus características estructurales.

Se compromete a cumplir con la investigación respectiva sabiendo que le permitirá crear argumentos.

Identifica el uso adecuado de conectores argumentativos y signos de puntuación para la redacción de textos argumentativos a través de la lectura y redacción de textos.

Redacta el texto argumentativo tomando en cuenta: Signos de puntuación y conectores discursivos argumentativos.

Reconoce la importancia de escribir textos argumentativos usando conectores y respetando su estructura porque facilita su redacción.

Lee y analiza diferentes textos argumentativos para identificar su estructura y sus elementos. Escribe textos argumentativos respetando su estructura: Introducción, tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión.

Utiliza diferentes tipos de argumentos como: Argumentos de hechos, de ejemplos y de autoridad para defender su postura. Asume una postura y la defiende con argumentos que surgen como producto de su investigación.

b. Especificaciones del diseño de la intervención pedagógica

Al iniciar: Ciclo escolar 2015-2016

Se trabajaron diferentes tipos de textos, pero se dio mayor énfasis en la producción de textos argumentativos tanto oral como escrita. Se inició el ciclo escolar, explicando a los jóvenes los contenidos que se trabajarían durante el ciclo y aclaró que ellos serían parte importante del trabajo escolar, por lo que siempre sería necesaria su participación. Bajo la propuesta didáctica de PpP, se les pidió a los jóvenes que expresen sus ideas para la realización del plan anual de Español y para la contextualización del aula como parte de las condiciones facilitadoras.

En este sentido se inició el trabajo propiciando la implementación de las siguientes condiciones facilitadoras:

- ✓ El cambio de mobiliario cuando las actividades así lo requieran
- ✓ Las paredes contextualizadas
- ✓ La creación de textos funcionales
- ✓ La pared de la metacognición
- ✓ El diario mural.

Posteriormente se les hizo la pregunta a los jóvenes ¿qué quieren que realicemos juntos en este ciclo escolar? A partir de sus propuestas y con la participación de los estudiantes se realizó la planificación anual. Durante el desarrollo de los proyectos se tomó en cuenta las siguientes fases, bajo el marco de pedagogía por proyectos:

Fase I. La planificación del proyecto se realizó tomando en cuenta las expectativas y necesidades de los alumnos que se pudo ver a través del diagnóstico específico y de las propuestas que realizaron los estudiantes. Posteriormente se realizó los respectivos contratos (colectivo- individual) En esta fase los roles del maestro y el alumno se especifican en el siguiente cuadro:

Rol del estudiante	Rol del maestro
Participar Proponer Argumentar Elegir Seleccionar y hacer las tareas correspondientes.	Organizar Propiciar: La participación La argumentación El trabajo en equipo Registrar los acuerdos y establecer los contratos.

Fase II. En esta fase se realizaron las tareas específicas que nos llevaron al logro de los objetivos. Primero se eligió el tema del primer proyecto de acción que surgió de las propuestas de los estudiantes. Luego se les pidió que organicen las actividades que nos llevaron a la meta propuesta y por último se les dejó a los estudiantes la decisión de elegir a los responsables y fechas de las actividades a realizar. Los proyectos que se realizaron dependieron del avance del trabajo de los chicos y su disposición para realizar las actividades.

En esta fase la función del maestro y del estudiante consistió en:

Rol del estudiante	Rol del maestro
Investigar seleccionar la información Organizar el trabajo en equipo Cumplir a tiempo. Resumir y presentar la información Leer y producir textos	Apoyar la organización del trabajo en equipo Apoyar a la resolución de conflictos Organizar el trabajo en equipo Verificar los plazos y cumplimientos de las tareas . Organizar las actividades metalingüísticas.

Fase III. En esta fase se determinó como sociabilizar los proyectos a través de diferentes medios, estos fueron elegidos por los propios estudiantes, estos fueron: exponer el producto final, realizar un periódico mural, presentar a los padres los resultados del trabajo, invitar a sus compañeros a que vean sus productos realizados, entre otros. En esta fase el rol del maestro y del estudiante es el siguiente:

Rol del estudiante	Rol del maestro
Preparar las condiciones y materiales para organizar el trabajo. Arreglar el espacio . Repartir los roles . Presentar el producto Escuchar a los demás .	Respaldar afectivamente a los estudiantes para apoyarlos en el logro de los conocimientos . Supervisar la orgaización de los estudiantes y el cumplimientos de sus roles .

Fase IV. Se realizó la evaluación de los proyectos junto a los estudiantes con el fin de que reflexionaran sobre los logros y dificultades de lo realizado. Se revisaron las herramientas de metacognición como elaboración de las siluetas de los textos que se llegaron a producir. La evaluación fue formativa ⁵ teniendo en cuenta la

⁵ Evaluación formativa, con el fin de hacer reflexionar al estudiantes acerca de los caminos mentales recorridos, los conocimientos elaborados, las competencias desarrolladas etc,es decir, hacer una metacognición del aprendizaje (Jolibert, 2011:249)

autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, de manera individual y colectiva, así como la evaluación diagnóstica, y sumativa. En esta fase el rol del docente y el estudiante se resumen en el siguiente cuadro:

Rol del estudiante	Rol del maestro
Reflexionar, opinar, argumentar y respetar las aportaciones de los demás compañeros .	Identificar los logros obtenidos Propiciar la reflexión sobre lo que se debería de mejorar . Resolver los próximos proyectos y las consideraciones de mejora que se debe tener en cuenta .

Fase V. Se crearon nuevas herramientas de aprendizaje después de reflexionar sobre lo aprendido y la forma en que se aprendió. Estas herramientas permitieron que los estudiantes recordaran lo aprendido y lo utilizaran en posteriores momentos. Estos fueron: la realización de fichas bibliográficas, los mapas mentales y conceptuales y las siluetas de las estructuras de los diferentes textos trabajados. El rol del maestro y del estudiante se puede ver en el siguiente cuadro:

Rol del estudiante	Rol del maestro
Hacer una reflexión metacognitiva sobre sus logros y fracasos . Crear las nuevas herramientas logradas Tener esa herramienta en un expediente personal .	Hacer identificar los aprendizajes y las deficiencias después de realizado el proyecto. Elaborar los instrumentos de referencia junto a los estudiantes . Ayudar a la sistematización de los aprendizajes logrados .

c. Tripulación: ¡evaluar logros!

Considerando que las actividades se realizaron bajo la propuesta didáctica de PpP, se utilizaron instrumentos de evaluación que permitieron la reflexión de los respectivos avances durante el proceso y al finalizar los proyecto. Estos fueron, escalas estimativas, rúbricas de evaluación y listas de cotejo. La escala estimativa⁶ o escala de rango; este instrumento permite registrar el logro de una habilidad de acuerdo a una escala determinada. (Ver Fig.14)

.

.

⁶ /7 Aceña, M(2006) *Herramientas de evaluación en el aula* . Libro digital recuperado en https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pdacj820.pdf

Fig.14. Escala estimativa

Competencia específica: Utiliza esquemas gráficos como: mapas mentales, mapas conceptuales y fichas de investigación como: bibliográficas, citas textuales y de resumen para recuperar información que le permitirá redactar un texto argumentativo

Escuela Sec. Dna. No165 “Presidente Salvador Allende “

Escala estimativa de Ficha Bibliográfica

Nombre del alumno: _____ Grupo: _____ Grado: _____

Indicadores	No logrado	En proceso	No logrado
Utiliza todos los datos correspondientes a la ficha bibliográfica			
Escribe los datos de la ficha bibliográfica en el orden que se establece en clase (APA)			
Utiliza la ficha bibliográfica como referencia para sustentar sus trabajos de investigación			

Escuela Sec. Dna. No165 “Presidente Salvador Allende “

Escala estimativa de Mapa mental

Nombre del alumno: _____ Grupo: _____ Grado: _____

Indicadores	No logrado	En proceso	logrado
Jerarquización			
Usa palabras claves y conectores. Relaciona dibujos con ideas y palabras claves			
Utiliza el mapa conceptual y el mapa mental para obtener información			

Por otro lado, la Rúbrica de evaluación⁷ es una tabla que presenta criterios que se van a evaluar y los rangos respectivos de evaluación. Estos criterios representan lo que se espera que haya logrado el alumno (Ver Fig.15) y la lista de cotejo que consiste en una lista de indicadores de logro seleccionados por el docente en conjunto con el alumno para establecer la presencia o ausencia del aprendizaje que se pretende alcanzar. (Ver Fig.16)

⁷ Aceña, M(2006) *Herramientas de evaluación en el aula* . Libro digital recuperado en https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pdacj820.pdf

Competencia específica: Lee, identifica y redacta textos argumentativos asumiendo una postura crítica frente a una temática

Fig. 15 Rúbrica de evaluación de un texto argumentativo

Escuela Sec. Dna. No165 "Presidente Salvador Allende "

Nombre del alumno: _____ Grupo: _____ Grado: _____

Aspectos a evaluar	N.P	E(1.5)	D(1.7)	C(1.6)	B(1.8)	A(2.0)
Lee y analiza diferentes textos argumentativos para identificar su estructura y sus elementos		Trabaja con el texto de sus compañeros para realizar la lectura y el respectivo análisis	Trabaja con su propio ejemplo de texto argumentativo pero no reconoce los elementos	Lee textos argumentativos, identifica la estructura pero no logra identificar la tesis	Trae ejemplos de textos argumentativos, identifica algunos de los elementos y su estructura	Lee e identifica la estructura del texto argumentativo, realiza la respectiva silueta guiándose de la estructura, reconoce los elementos en sus textos.
Escribe textos argumentativos respetando su estructura: Introducción, tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión.		El texto carece de estructura y no presenta los elementos	El texto no presenta la estructura del texto argumentativo faltan elementos	Se aprecia de manera general la estructura del texto argumentativo, postura a favor o en contra	orden lógico en la exposición de las ideas, postura a favor o en contra, tesis argumentación y conclusión.	Se observa la estructura de un texto argumentativo, postura a favor o en contra, contiene todos los elementos claramente definidos,
Utiliza diferentes tipos de argumentos como: Argumentos de hechos, de ejemplos y de autoridad para defender su postura.		Pobre desarrollo del tema, no contiene argumentos	Desarrollo irrelevante del tema, insuficiente desarrollo, contiene algún tipo de argumento	Suficientes ideas expuestas, desarrollo del tema, utiliza un solo tipo de argumentos	desarrollo del tema, expresa claramente sus ideas, utiliza algunos tipos de argumentos	Buen desarrollo del tema en cuanto a argumentos, expone claramente sus ideas, utiliza los tres tipos de argumentos
Asume una postura y la defiende con argumentos que surgen como producto de su investigación		La información presentada es incoherente y no se relaciona con el tema	La información es repetitiva, no asume una postura respecto al tema	La información es muy general, asume una postura al respecto	La información es pertinente al tema, asume una postura y las ideas se relacionan con el tema	Se observa información pertinente, jerarquiza la información y asume una postura
Redacta el texto argumentativo tomando en cuenta: Signos de puntuación y conectores discursivos argumentativo		Presenta errores ortográficos que dificulta la comprensión, no hay uso de conectores	Errores ortográficos, poco uso de conectores.	Comete algunas faltas de ortografía, uso de signos de puntuación y conectores	Comete pocas faltas de ortografía, uso correcto de signos de puntuación uso de conectores	Uso correcto de los signos de puntuación, utiliza conectores argumentativos

Fig. 16 Lista de cotejo para el trabajo en equipo

Escuela Sec. Dna. No165 "Presidente Salvador Allende "

Nombre del alumno: _____ Grupo: _____ Grado: _____

COMPETENCIA: TRABAJA EN EQUIPO Y SE ORGANIZA PARA OBTENER INFORMACIÓN DE DIVERSAS FUENTES

INDICADORES NO LOGRADO (L) EN PROCESO (EP) LOGRADO(L)	TRABAJA Y PARTICIPA EN EL EQUIPO	TRABAJA CON RESPETO	SE ORGANIZÓ JUNTO A SUS COMPAÑEROS PARA OBTENER INFORMACIÓN	COMENTÓ Y EXPRESÓ SU OPINIÓN	SE COMPROMETIÓ A CUMPLIR CON LA PARTE QUE LE CORRESPONDÍA	EXPONE EL TRABAJO DE MANERA ACTIVA JUNTO A SUS COMPAÑEROS	UTILIZA LOS ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN PARA DEFENDER SU EXPOSICIÓN	LOGRO FINAL
AGUSTIN RAMIREZ JONATHAN								
APARICIO MARTINEZ BRANDON								
ÁVILA VALVERDE KENIA								
AYALA GARICA DIEGO								
BARRERA AGUILAR ALEJANDRO								
CARREÑO JIMENEZ CRISTHIAN								
CONTRERAS JENNIFER								
CORTÉS BENITEZ CORVEN AXEL								
FALCÓN HERNÁNDEZ MIGUEL								
FERREIRA ARRIAGA URIEL								
GARCÍA ALCÁNTARA DIANA								
GARCÍA PULIDO ARELY								
GASCA LÓPEZ AYRIAM								
HERNÁNDEZ CERVANTES LAURA								
JUÁREZ PÉREZ ANGEL								
LARA DE LA CRUZ SALVADOR								
LÓPEZ MUÑOZ JUAN CARLOS								
MARTINEZ MORALES MARIA								
MUÑOZ CARDOSO DENIS								
PACHECO RIVERA ROBERTO								
PEREZ NOLASCO ANA KAREN								
RAMIREZ GUERRERO RAMSES								
RAMIREZ ORAN GUSTAVO								
RODRIGUEZ MUÑIZ ANA								
RUIZ ALLENDE KAREN ABIGAIL								
TOLEDO NAVARRO ALEJANDRA								
VILLANA PEÑALOZA ALAN								

Este fue el proceso que se llevó bajo la propuesta de PpP, en el siguiente capítulo se detallará cada una de los proyectos realizados con los estudiantes durante la intervención realizada bajo el enfoque de la narración de experiencias pedagógicas.

V. UNA AVENTURA EN CADA PUERTO

A continuación, se cuenta las experiencias que me llevaron hacia el camino de la producción de conocimiento y la significación de mi práctica docente. Esto me llevó a aprender cómo argumentar mis puntos de vista, mis ideas; cuestión que me hizo elegir como objeto de estudio de posgrado la escritura del texto argumentativo y hacer que mis estudiantes lo aprendieran dentro del marco de Pedagogía por Proyectos. Como resultado de estas experiencias, la tesis que presento aporta ocho episodios que se narran bajo la técnica del relato pedagógico. A través de este se pone en práctica y se afianza la propuesta de la Investigación Biográfica Narrativa y de la Narración de Experiencias Pedagógicas.

A. Informe Biográfico Narrativo

En este apartado narro aspectos relevantes de mi vida personal que marcaron pautas durante mi trayecto estudiantil y por lo tanto mi formación como docente. A través del informe biográfico narrativo me permito relacionar estos hechos personales con las experiencias educativas que se dieron antes y durante mi práctica profesional.

Episodio 1

Recuerdos que cubren una nueva experiencia

Ahí estaba, derramando lágrimas, sentada en una silla vieja, esperando el momento. No podía verla, corría el riesgo de retroceder, debía ser fuerte. Los niños jugaban, Enrique se veía emocionado, acababa de cumplir seis años y tranquilamente explicaba a su hermanita que visitaríamos a su papá, no entendía que después de la partida ya no habría regreso. Yo cerraba la última maleta. La mamá Emilia no aguantó más, de pronto su llanto se escuchó acompañado de un: ¿Por qué no le dices que regrese, no tiene caso que estén solos tan lejos? ¿Quién te va a ayudar con los bebés? ¿ya no piensas trabajar?

Sentí quebrarme, no podía pronunciar palabra, pero debía persuadirla,⁸ convencerla de que era la mejor decisión. Con mucho esfuerzo logré decir: No te preocupes, todo va a estar bien, tú te quedas con mis hermanas, sí pienso trabajar, él ya me dijo que contrató una señora para cuidar a los niños y que tiene algunos contactos para que yo ingrese a alguna escuela, todo seguirá igual, seguramente cada año podré visitarte, todo estará bien. Tal vez le parecieron argumentos poco válidos, ella quería responder, pero en esos momentos llegaron mis hermanas, la más pequeña me abrazó y me dijo: ¡Llévame! Mi madre la apartó de mí y la consoló.

La piel de Rosmery enrojeció, pude ver la saliva pasando por su garganta, sus ojos humedecidos, la voz apagada: —“Tito llegó, él nos llevará al aeropuerto” —...Nos abrazamos, lloramos.

El proceso engorroso de los viajes, la inexperiencia del trámite respectivo en el aeropuerto, fueron momentos de distracción, mi hermana ayudaba con los pequeños mientras yo registraba los equipajes y confirmaba el vuelo.

—“Pasajeros del vuelo 42 Aeroperú, con destino a la ciudad de México, favor de abordar por el Anden 4.” Ése era mi vuelo, debía despedirme, mi llanto se mezclaba con cada uno de sus sollozos. A mi izquierda Enrique y a mi derecha Miluska, caminé sin mirar atrás, sé que esperaban un último adiós, pero no lo hice, no debía girar mis pasos porque corría el riesgo de que no quisieran retomar su rumbo.

Durante el viaje, pude recordar mis experiencias en la secundaria.⁹ Realicé primaria y secundaria en un plantel perteneciente a la congregación del Sagrado Corazón de Jesús. Estaba acostumbrada a las exigencias de las religiosas, pero afortunadamente el cambio se estaba dando porque empezaron a contratar a maestros católicos civiles. Ahí llegué a tener muy buenos amigos.

El tiempo en la secundaria pasó desde las exigentes clases de religión con la Hermana Lastenia y la relajante clase de cocina y repostería con la hermana Luz. Ella

⁸ Para Perelman, en la persuasión se aducen razones afectivas y personales más que razones objetivas (1989: 66).

⁹ “La evocación de los recuerdos; recordar, activar la memoria y elegir experiencias significativas ...” (Suárez,2007:10)

era muy gritona, así es que se ganó el apodo de “Munra”, por la famosa serie de Heeman, siempre que llegaba el día de su clase decíamos: — “! hoy nos toca clase con Munra¡¡ya tengo el poder! la risa colectiva no se hacía esperar misma que se convertía en silencio absoluto cuando ella ingresaba al salón.

Cuando llegamos a quinto de secundaria,¹⁰ se puso de moda el cuaderno de la promoción, cada estudiante tenía su cuaderno y pasaba de mano en mano con la finalidad de que se escribiera buenos deseos, palabras de aliento o simplemente alguna declaración de amor. En esa etapa de mi vida me interesé por buscar uno que otro poema o letras de canciones para cuando me tocara escribir en el cuaderno del muchacho que me gustaba. Cuando ese cuaderno llegó a mis manos transcribí lo que había seleccionado con mucha ilusión, aunque nunca me decidí por expresarle mis sentimientos de manera directa, los poemas hablaban por mí, pero él nunca entendió el mensaje. Después ese mismo cuaderno me sirvió para copiar las letras de las canciones que me encantaban y uno que otro poema, recuerdo mucho el de *Seminarista de los ojos negros* de Miguel Ramos Carrión, era mi preferido.

Al salir de la secundaria, me inscribí en un taller de Danzas Folklóricas Peruanas en las mañanas, en una escuela cultural de artes. En las tardes me iba a estudiar Secretariado Ejecutivo Bilingüe, donde mis actos de escritura se limitaron a textos más formales como oficios, solicitudes o memorandos, me dediqué a textos de administración, contabilidad o correo comercial. Pero, después de un año de estudios tuve que dejar la carrera y dedicarme a trabajar, la economía familiar no me permitió seguir.

En las tardes noches iba a un taller de teatro que organizaba la parroquia de mi comunidad del Agustino en Lima-Perú, ahí escribí una obra de teatro junto al profesor Julián, recuerdo aún su extrema delgadez y su gran talento como maestro de teatro. Con él, escribí *Sarita y los muñecos tristes*. Mi obra fue puesta en escena y la presentamos durante una jornada que duró un mes. Junto a ese maestro creamos,

¹⁰ Realicé mis estudios de primaria y secundaria en Lima-Perú, en ese país la Educación Secundaria se cursa en 5 años.

redactamos y preparamos muchas otras pequeñas obras teatrales.¹¹ El tiempo pasó y el grupo se disolvió por diversas circunstancias, a raíz de esto dejé de escribir.

Después de vivir varias aventuras, entre ellas el intentar ingresar a las fuerzas armadas sin éxito, logré trabajar por un corto tiempo como secretaria, hasta que decidí estudiar educación Inicial porque esa carrera no era muy costosa, además estaba muy de moda en aquella época. Después de un año visité unas guarderías e hice unas primeras prácticas, eso me llevó a darme cuenta de que me gustaba mucho cuidar bebés.

Cuando terminé la carrera tuve que buscar empleo, fue muy difícil porque requerían siempre personas con experiencia laboral. Así es que decidí “autorecomendarme” con una carta que anexé junto a un documento donde explicaba las razones por la que debían contratarme, además de la respectiva entrevista dónde hice gala de todo lo que había aprendido sobre mi formación como maestra de educación inicial. Con esos argumentos y la carta de recomendación pude conseguir mi primer trabajo como auxiliar de Educación Inicial. Fue en esa primera experiencia que empecé a enfrentarme de manera escrita con el acto de argumentar. Sin duda la argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. En esta ocasión logré convencer a la persona que me entrevistaba que era la ideal para ese puesto de trabajo.

En el avión, las aeromozas repartieron unos audífonos, podíamos escuchar y ver la película que proyectarían en unos minutos, me puse los audífonos, pero en realidad nunca puse atención, observé mi reloj y ya habían pasado tres horas desde que el avión partió del aeropuerto peruano, en dos horas llegaría a México. Allí estaría Luis esperándome como aquella vez, cuando llegué a casa y él estaba sentado en el sofá con los prospectos en mano,¹² dispuesto a convencerme de que debía ingresar a la universidad.

Se trataba de la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”, conocida como “ La Cantuta”, me dijo que me animara a postular, que él estaba seguro de que ingresaría, le creí, y

¹¹ “Narrar es tomar palabras e imágenes de eso que pasó... para que un docente lector se encuentre en el relato...y que la experiencia lo conmueva para transformar, agregar y movilizar su pensamiento y acción” (Suarez, 2007:18)

¹² También reciben el nombre de folletos aquí en México

me decidí a estudiar para el ingreso a la universidad, postulé a la carrera de profesora en Educación Primaria. Me tuve que enfrentar a una entrevista de selección y a redactar una carta de solicitud donde explicaba las razones por la cual elegí y deseaba estudiar esa carrera. Durante los 5 años de estudio en la universidad tuve que escribir muchos textos argumentativos entre ellos aprender a escribir ensayos de investigación.

Para ese entonces, Luis y yo ya vivíamos juntos y esperábamos a nuestro primer bebé, entre el estudio, el trabajo y el bebé logré terminar la licenciatura de educación primaria. Después de graduarme me dediqué a trabajar y cada año que recibía a nuevos niños sentía que sería una nueva experiencia maravillosa y toda una aventura de la que estaba segura siempre saldría victoriosa.

Claro que, con los niños, cada día se crean nuevas vivencias que conllevan a reflexionar sobre la práctica docente.¹³ Uno se reinventa en cada ciclo escolar para no cometer los mismos errores o en caso contrario continuar con la satisfacción de saber que vas dirigiendo el barco a buen puerto.

Mientras crecía como espuma en el campo profesional la situación económica del país iba en detrimento, la crisis afectó a muchos sectores de trabajo y de forma especial a los trabajadores de construcción civil, los contratos eran cada vez menos y muy mal pagados. La situación para Luis era sumamente incómoda, sin pensar más decidió viajar, vendió la casa y yo me fui a vivir con mi mamá, él viajó convencido de que llegaría a los Estados Unidos, y que su situación económica mejoraría mucho.

Después de un te amo, partió rumbo a México, de ahí cruzaría la frontera en busca del famoso sueño americano. Al final nada salió como lo esperado, terminó quedándose en México y estableciéndose en el distrito federal. Al principio se dedicó a ser mesero, luego fue cocinero, de cocinero a comerciante y de comerciante a pequeño empresario, las cosas mejoraron mucho para él en muy poco tiempo.

¹³ “Los docentes tienen muchas historias profesionales archivadas en su memoria. Si hacen un mínimo esfuerzo por activarla recordarán un gran número de ellas” (Daniel Suárez,2010:8)

A mis oídos llegó el: “Señores pasajeros estamos llegando al aeropuerto Internacional de la Ciudad de México, por favor abróchense sus cinturones de seguridad para el aterrizaje.”

Mis pensamientos se interrumpieron de golpe, pronto estaría frente a él después de un año de alejamiento. Bajamos, no importaba nada pronto lo tendría frente a mí, le diría que lo primero que haríamos es visitar la famosa Plaza Garibaldi, por fin conocería a un mariachi en persona, me vestiría de charro y visitaría la Basílica de Guadalupe, y después le diría a Luis que me presentara con aquella persona que me daría trabajo de maestra de primaria ¡debía continuar con mi profesión, esa fue la condición para que aceptara dejar mi país, mi familia, mis amigos y mis pequeños estudiantes!

Después de un año de soledad, aprendí a querer y apreciar las costumbres mexicanas, al mismo tiempo de que comenzaba a aceptar que nunca existió aquella persona conocida que se encargaría de ubicarme en una escuela para continuar con lo que tanto me gustaba hacer, trabajar como maestra. Sin embargo, decidí hacer un último intento y reuní toda la documentación necesaria para revalidar mi título profesional como maestra de educación primaria, acudí al departamento de equivalencias y revalidaciones, ahí me dijeron que solo se podía revalidar un 40% y que aun así mi título no me ayudaría a ejercer la docencia. Me remitieron a la dirección general de Educación Normal y Actualización del Magisterio, ahí me dijeron que mi título no podía ser revalidado porque consistía en formación primaria por lo que el sistema educativo de este país no permitía la revalidación en ese sector educativo.

Acudí a varios lugares a solicitar trabajo, pero un rotundo no apagaban mis sentidos, sus argumentos: ¡Eres extranjera, por lo tanto, ¡qué le vas a enseñar a niños mexicanos! Sentí que era cierto, por lo tanto, no había forma de contraargumentar; hoy puedo decir que fui sometida a un acto de discriminación; lamentablemente este y otros tantos casos persisten en nuestra sociedad.

Así pasaron los días, esperaba a mi tercer hijo, mi familia me llenaban de atenciones y cuidados, fue en uno de esos domingos que un amigo de mi esposo llegó con un

periódico que dejó en la mesita de centro, decidí tomar el periódico y revisarlo, después de pasar varias páginas sin prestar mucha atención mis ojos se toparon con un anuncio que empezaba con el título de: Escuela Normal Superior de México, en ese momento recordé las palabras de la persona que alguna vez rechazó la validación de mi título: —“Si quieres ejercer aquí la docencia puedes estudiar en una escuela normal.”

Decidí seguir leyendo, se trataba de una convocatoria para un examen de admisión “edad límite 30 años”. Yo pronto iba a cumplir los treinta, sentí que era mi última oportunidad, la tomaba o la dejaba ir. Decidí apuntar todos los datos que necesitaba y después de ese momento durante toda la noche no dormí, pensaba en la oportunidad que se me presentaba, surgía en mi la ilusión de resucitar a la profesional que murió cuando le negaron toda esperanza.

Al día siguiente, mientras desayunábamos comuniqué mi decisión, me presentaría al examen de admisión. Mi esposo, sorprendido, dijo: – Si eso es lo que deseas está bien, pero piensa que estás embarazada ¿cómo harías? – Yo le contesté: — ya veré como lo resuelvo; además no creo que ingrese, solo quiero ver cómo son los exámenes aquí, para tener una idea y luego prepararme bien para postular a una universidad, así mientras tanto cuido al bebé. Argumento que logró convencerlo y ya no volver a tocar ese tema.

Entre cuidar a los niños y el quehacer del hogar, la idea de volver a estudiar se me hizo muy lejana, pero nunca la deseché de mi mente. El día del examen llegó. Camino hacia la escuela pensaba en la cantidad de gente que asistiría, en que tal vez tendría que esperar mucho para empezar el examen o si de plano no podría realizarlo y que tendría que pedir el permiso para retirarme antes de tiempo. Al llegar, me di cuenta que efectivamente había muchísima gente formada, en su mayoría era jóvenes acompañados de su padres o parientes.

Una vez dentro busqué el salón, un maestro muy alto de piel blanca y bigotes me dijo: — ¡Señora, usted no puede entrar, tiene que esperar afuera!

—Yo voy a realizar el examen – Respondí tímidamente

—Disculpe usted ¿para que especialidad?

— Español.

— Mire, es en esos salones.

Me dirigí hacia donde me indicó, recuerdo bien esos momentos, llevaba un traje de maternidad rojo y tenía seis meses y medio de embarazo. Busqué mi nombre en las listas pegadas a un costado de las puertas azules, los salones eran muy bonitos y el plantel se me hacía pequeño pero muy bien cuidado. No podía evitar compararlo con las aulas de mi universidad, cuando estudié la Licenciatura en Educación Primaria, en el año 1993. Aquellas aulas pintadas con símbolos terroristas, tanto puertas como ventanas, las sillas y mesas en muy mal estado; era la realidad en aquella época del terrorismo en Perú.

Al ingresar al aula, me senté en la primera silla muy cerca del escritorio. Mientras esperaba a que se iniciara el examen, me preguntaba si había hecho bien en elegir la especialidad de Español, me costó mucho decidir. Me gustaba la materia de historia en la secundaria, pero luego me dije que era muy mala para recordar fechas y nombres.

Pensé en Biología, pero me dije que, si me ponían a cortar ojos de vaca o a experimentar con soluciones apestosas, seguro que no me iría nada bien. Me decidí por psicología. Era muy buena para dar consejos, pero me dije, que en esa profesión debía tener mucha paciencia para escuchar los problemas de la gente, entonces concluí que no podría hacerlo porque era muy sensible y eso había aumentado mucho más en este país, así que de seguro terminaría llorando junto a mi paciente. Escribí Español, no era tan mala en esa materia cuando estudiaba en la secundaria.

Minutos después dio inicio al examen. Cuando abrí el primero cuadernillo empecé a escribir respuestas sin necesidad de releer las preguntas, eso me dio confianza y terminé el examen más pronto de lo que pensé. Salí de la escuela segura de que no tendría oportunidad de ingresar.

Los días pasaron, decidí acercarme a la escuela, vi las listas pegadas en los pasillos y me acerqué a buscar mi nombre, empecé a observar la lista, recorrí los nombres y

pude ver: Abanto Gutierrez Jessica Roxana. ¡Ocupaba el lugar No 20! había ingresado a la Escuela Normal Superior de México. Leí y releí mi nombre muchísimas veces, no lo podía creer. No era un sentimiento de felicidad lo que me invadió, no era tristeza lo que sentía, estaba parada frente a las listas y mientras aquel pequeño ser pateaba anunciando su presencia yo solo pensaba: ¿Y ahora qué hago?

Al anochecer le di la noticia a mi esposo. Se sorprendió, me di cuenta que surgió en él la misma interrogante, sin esperar le dije: Cuando tengamos al bebé, podemos inscribirlo en una guardería. – De inmediato respondió: ¡Claro que no, mi hijo no irá a una guardería! – Me di cuenta que ante tal determinación no habría argumento que lo convenciera de cambiar de opinión. Sin esperar respuestas se fue a dormir. Dentro de la quietud de la noche, pedía en silencio un pequeño rayo de luna que desterrara la penumbra de mis pensamientos. Al día siguiente aclaré que no dejaría pasar esta oportunidad y que a pesar de que aún no había decidido qué hacer, cuando naciera el bebé asistiría a los primeros días de clase.

Los primeros días de clase en la escuela Normal fueron sencillos, los maestros se presentaron y explicaron la forma de trabajo y la evaluación y yo con nueve meses de embarazo me acercaba y hablaba con cada uno de ellos justificando desde ya las razones obvias por las que me tendría que ausentarme algunos días, afortunadamente todos fueron muy comprensivos.

Durante un año acudí a la escuela con mochila carriola y bebé en brazos. Después de ese tiempo, mi esposo comprendió que debía ayudarme porque el bebé ya empezaba a dar sus primeros pasos, entonces él decidió cuidarlo durante los siguientes años de estudio.

En esos cuatro años de estudios, viví experiencias maravillosas y conocí a maestros ejemplares que me orientaron y apoyaron en todo este tiempo, como el maestro Luis Pichel a quien siempre recuerdo con mucho cariño. También tuve que pasar por situaciones discriminatorias como el hecho de que un maestro no aceptara un trabajo final porque era extranjera, además de las tantas veces que tuve que escucharlo: “¡Regrésate a tu país, ocupas un lugar que no te corresponde, aquí no tienes nada

qué hacer.! Sin duda, tuve que argumentar y defender mi posición como extranjera y lograr convencer a muchas personas que eso no era motivo para no ejercer mi profesión. Al final logré graduarme, pude hacerlo y ahora me encuentro trabajando en una escuela secundaria compartiendo gratas experiencias con adolescentes.

Después de terminar la licenciatura en la Escuela Normal Superior de México, realicé la especialidad en Lengua y Literatura en esa misma institución, disfruté de maravillosas lecturas y en esa ocasión tuve la oportunidad de leer en su totalidad la maravillosa obra de Miguel de Cervantes Saavedra *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, misma que me cautivó y que me motivó a realizar mi proyecto de tesis de especialidad sobre éste tema, mi tesis se llamó: *Aventuras y desventuras junto al Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, consistió en un proyecto de intervención de lectura y escritura con los jóvenes de educación secundaria relacionado con la obra del Quijote. Estuve muy orgullosa y disfruté mucho de ese proyecto realizado con mis estudiantes.

Al terminar la especialidad, me di cuenta que aún me faltaban muchas cosas por aprender. Esa idea me llevó a buscar una maestría en literatura, entre varias opciones encontré la convocatoria de la Universidad Pedagógica, el título de la maestría decía: “Maestría en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria”, me cautivó y decidí postular¹⁴.

Realicé los trámites respectivos con muchos deseos de ingresar y vivir esta nueva experiencia. Como siempre, tuve todo el apoyo de mis hijos y mi esposo. Cuando las clases dieron inicio, empecé con mucho ánimo y compromiso.

Cuando cursaba el primer trimestre, me di cuenta que la maestría se trataba de una propuesta didáctica, lo cual, debo confesarlo, me decepcionó mucho. No es que no estuviera dispuesta a realizar cambios en mi práctica pedagógica, sino que no era lo que en esos momentos estaba buscando, quería saber mucho más sobre lingüística y literatura, esa era mi meta. Por lo tanto, durante los primeros meses me estresaba

¹⁴ Me cautivó porque en su momento creí que se trataba de clases de lingüística y teoría literaria

mucho tener que estudiar nuevamente sobre teorías educativas. Fue entonces que decidí darme de baja.

Cuando salí, creía que no regresaría, pero el tiempo hizo que reflexionara y pensara en volver, sentía la incomodidad de saber que por primera vez en todos mis años de estudiante había dejado algo sin terminar. Esta vez, consciente de lo que iba a realizar, regresé con el firme propósito de culminar esta maestría. Estudiar lengua y literatura pasó a formar parte de un proyecto que realizaré en otra oportunidad.

Cuando regresé, me encontré con mis antiguas compañeras, las extrañaba y el poquito tiempo que compartí con ellas sentí que eran muy buenas personas, pero ahora me incorporaba a un nuevo grupo, me sentía ajena a ellos, pero a pesar de eso traté de integrarme. Hoy ya las conozco mejor, y las considero muy buenas compañeras.

Las experiencias con los maestros son distintas, pero enriquecen nuestras propias prácticas docentes. Algunas lecturas que realizamos en clase son muy cansadas y difíciles de comprender, sin embargo, creo que el esfuerzo vale la pena porque será útil para mejorar nuestra práctica docente.

Nunca había pensado tantas veces en abandonar un proyecto, ha sido muy difícil transcurrir este camino, tuve una tutora que ha sido muy exigente y lo agradezco, pero hay ocasiones en que siento sufrir la metamorfosis de Gregorio Samsa,¹⁵ y me veo en un rincón, extraña, ignorada sin poder dominar este nuevo cuerpo. Pero quiero y lucho por que me salgan alas y que por fin aprenda a volar.

Esta maestría se convirtió más que una meta, en un reto por vencer, y me decía: “Me voy a sentir victoriosa si logro terminarla y titularme.” Este episodio se escribió cuando estaba en el cuarto trimestre, a punto de iniciar la Intervención Pedagógica, donde apliqué el diseño realizado bajo la propuesta de Pedagogía por Proyectos.

Aunque, en ese momento vi este proyecto como un reto, me doy cuenta de que aún sigo aprendiendo cosas nuevas y me enfrento ante situaciones que requieren del texto

¹⁵ Personaje de la novela de *La Metamorfosis* de Frank Kafka.

argumentativo, convencida de que es la forma correcta de defender mis ideales y alcanzar mis metas.

Episodio 2

Primeras experiencias de la intervención pedagógica

El primer puerto nunca se olvida

Desde la primera vez que escuché sobre Pedagogía por Proyectos me di cuenta que habría que recorrer un nuevo y difícil camino. Después de varias luchas internas en las que alguna vez fui vencida, decidí arriesgarme y emprender ese viaje que me hizo conocer y aceptar que todavía hay mucho que aprender. Trabajar con Pedagogía por Proyecto (PpP) fue como un viaje, en el que fue necesario desafiar a gigantescas olas dispuestas a seguir cubriendo mi labor docente. En este sentido, transformé mi práctica y dirigí mi brújula hacia nuevos horizontes que me permitieron navegar entre olas que seducen y me hicieron disfrutar de tan noble y satisfactoria profesión.

Mi viaje empezó cuando navegué en una embarcación llena de vivencias que me mostraron un camino alumbrado por estrellas dirigiéndose al rayo de luna. Así fui hallando la ruta para ir trabajando la intervención pedagógica dónde me apropié de aspectos, principios y ejes didácticos de PpP.¹⁶

Encontrarme y reconocer que hoy en día los jóvenes tienen el poder de asumir y desarrollar sus propios aprendizajes, no ha sido fácil. Sin embargo, pude romper con los viejos esquemas y navegar en este nuevo barco, en el que me acompañaron estudiantes con muchas ganas de hallar un nuevo horizonte. Junto a ellos, enfrentamos muchos obstáculos, como cuando una embarcación se ve envuelta en grandes tormentas; a pesar de esas dificultades durante la navegación, logramos salir victoriosos.

•Giro a estribor: nuevos ambientes áulicos que rompen el hielo

Esta travesía comenzó con los estudiantes de 3º “A” de la Sec. Dna. No 165” Presidente Salvador Allende”. Algunos ya eran conocidos por mí, pero a los demás

¹⁶ Estos aspectos sobre lo que es y en que consiste PpP, se explica en el capítulo III de este trabajo.

los veía por primera vez. Fue un 23 de agosto, como marinos nos echamos a la mar. Comencé por presentarme como una tripulante que con ellos viviría aventuras muy lejos de la orilla. Yo sabía que no sería fácil, la zona en que está ubicada la escuela es la colonia Vicente Guerrero en Iztapalapa, en la Ciudad de México. Esta es una gran unidad habitacional constituida por pequeños departamentos de interés social, alrededor se encuentran pobladores en extrema pobreza que viven en casas de cartón, sin los principales servicios para una vida digna. Esta situación, ha causado que los habitantes se dediquen a la recolección de materiales de deshecho, al comercio o a la delincuencia.

Todavía recuerdo, el primer día en que me presenté en la escuela como la maestra de Español, las primeras advertencias por parte de mis nuevos colegas, no se hicieron esperar: —“Maestra, cuando vengas a trabajar no cargues muchas cosas de valor en tu bolsa, sólo los pasajes, porque ya han asaltado a los camiones de esta ruta” “ ¿No traes carro? ten mucho cuidado, siempre bájate aquí en la esquina, procura no pasarte porque en la otra cuadra ya han robado a varios compañeros”— “No vayas a tomar un taxi que no sea de sitio, la vez pasada nos contaron que quisieron secuestrar a una maestra”— Comentarios que sin dudarlo tomé en cuenta y que hasta el día de hoy, sigo al pie de la letra.

Otra situación, es que la mayoría de nuestros estudiantes son jóvenes con problemas no solo económicos, sino que, en muchas ocasiones, por tener a ambos padres trabajando, carecen de normas de convivencia y de valores que les permitan respetar a sus compañeros y maestros.¹⁷

En consecuencia, los jóvenes con los que se realiza la intervención, se desenvuelven en un medio, que de alguna manera propicia no sólo la violencia sino también el abandono estudiantil. Sin embargo, aún se perciben aquellos que llevan consigo el deseo de rebelarse y salir adelante ante una difícil vida social y familiar.

¹⁷ Información obtenida del Diagnóstico Específico

Lo anterior, hizo que durante los cinco años de trabajo como maestra en esta secundaria mostrara una imagen dura e inflexible, por temor a que no respetaran el trabajo de aula y terminaran faltándose o agredándose entre ellos, sobre todo a aquellos estudiantes que sí deseaban estudiar y aprender. A pesar de eso, no dejaba de pensar en la situación de abandono y el medio social en el que mis estudiantes se desarrollaban; así es que busqué el cambio en mi práctica docente, quise ser la compañera de clase que los oriente hacia el camino más conveniente para ellos.



Por tal motivo, mi primera intención, al iniciar nuestro primer día de clases, fue ganarme su confianza, con el deseo de crear un ambiente afable y comunicativo donde los estudiantes y yo sintamos la confianza de participar y expresar

libremente nuestras emociones, porque considero que el trabajo en el aula no se trata sólo de proporcionar conocimientos sino de tomar en cuenta los sentimientos de nuestros estudiantes.¹⁸

Con este propósito, realizamos un juego de memoria que consiste en enlazar el primer nombre con los otros que continúen, en este caso los jóvenes sólo mencionaban su primer nombre y lo que les gusta hacer o comer. Cuando observaron que me integré y jugué con ellos, se miraron y algunas niñas murmuraron entre ellas. No quise interrogar su reacción, porque mi objetivo principal era ganarme su confianza; pienso que se sorprendieron de que la maestra jugara con ellos, sentí intimidarme por sus miradas, pero aun así continué; di las indicaciones y empezamos a jugar. No tardamos en equivocarnos, pero lejos de sentirnos mal nos reímos mucho.

¹⁸ Díaz Barriga explica: "...las emociones positivas constituyen los cimientos del clima emocional que fomenta la confianza entre profesores y alumnos ...es decir, se confirma una vez más que el clima del aula constituye un factor clave para la promoción de la motivación y el aprendizaje" (Díaz Barriga, 2010: 69)

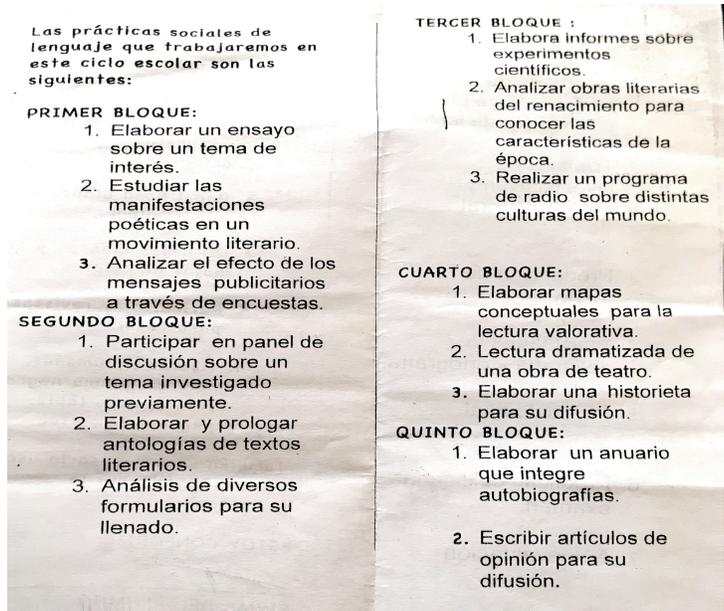
Nuestro barco sigue su ruta, y una leve brisa despierta mi ser, estoy contenta porque sentí que mi primer día de clases fue todo un éxito. Pude sentir el entusiasmo de los jóvenes y también su tristeza cuando el timbre que indicaba el fin de la sesión se escuchó.

•Trazando el mapa: Creación de nuevos proyectos

Al día siguiente, suelto las velas y explico a los estudiantes que durante este ciclo escolar trabajaríamos de una manera distinta porque sería necesario que ellos eligieran los proyectos y las actividades que realizaríamos juntos, les pedí que expresaran lo que sentían y lo que querían trabajar para este ciclo escolar tomando en cuenta los contenidos que ya vienen programados para

su grado.¹⁹ Con este fin, leímos un díptico que yo realicé. Al leer, les proporcionaba una explicación breve y general de cada uno de las Prácticas Sociales de Lenguaje propuestas en el Plan de Estudio 2011; estas contienen los temas generales que se deben trabajar durante el ciclo escolar. De esta forma, pretendía que los estudiantes tuvieran un acercamiento a lo que se debía desarrollar en la asignatura y que fuera un punto de partida para que además de nuestro proyecto de acción construyéramos el proyecto global de aprendizaje.²⁰

Ellos, acostumbrados a seguir indicaciones, se limitaron a leer y escuchar sin protestar, como fieles marineros que siguen las órdenes de un capitán; hasta el



¹⁹ Contenidos de Español, programados y organizados en bloques como lo marca el Plan de Estudios 2011.

²⁰ El proyecto de acción forma parte de la propuesta de PpP, en el que establece las acciones a realizar para el logro de algún objetivo. En él se incluye el proyecto global de aprendizaje dónde se especifica los contenidos que se deben lograr al realizar los proyectos.

momento en que se les pidió que decidieran el proyecto con el que iniciaríamos nuestro ciclo escolar. Pude observar su rostro de sorpresa, y el ambiente de incógnita y confusión que en ese instante se creó; pero sólo Karen se limitó a decir: ¡y a poco si nos va a dejar elegir! – Sí, pero recuerden que también debemos trabajar los contenidos de Español – ¡Ah, ya sabía, nunca nos dejan hacer lo que queremos ¡

Al escucharla, me sentí perturbada, creí que iba por buen camino, pero esa respuesta fue como una ola gigante que amenazó con hacer naufragar la embarcación que hasta ese momento iba en calma. No quise contestar, sentía que tampoco se trataba de dejarlos hacer lo que querían, también era necesario ponerles límites. Lo cierto es que aún no confiaba en mis marineros y aún no era capaz de trazar el mapa junto a ellos. Sentía temor de que los jóvenes se extralimitaran y terminaran haciendo algún desastre que me pudiera perjudicar laboralmente. El timbre sonó, era hora de concluir con esta sesión que quedó incompleta, pues los jóvenes no pudieron expresar qué era lo que deseaban hacer.

Aunque Karen pudo decir lo que sentía, los demás estudiantes se quedaron callados, eso me confundió y de alguna manera provocó que reflexionara sobre ello. Concluí que eran como los marineros de un barco que sólo se dejaban llevar por el viento, sin detenerse a observar las puestas de sol y los amaneceres. Estaban acostumbrados a seguir indicaciones de los maestros a quienes ellos miraban como el capitán que sólo da órdenes. No sentían la necesidad de expresar sus opiniones ni tampoco utilizar argumentos para defender su postura, simplemente seguían el ritmo lento de las olas de un mar ya conocidos por ellos.

Al llegar a casa, preocupada por el grupo, reflexionaba bajo la luna llena en un vaivén de supuestos que no me permitían dormir, pensaba que carecían de motivación para escribir y al mismo tiempo se les dificultaba o tal vez no les interesaba expresarse de manera oral, porque las actividades que ellos realizaban en la escuela siempre fueron impuestos por los maestros, nunca se les permitió elegir y Karen lo dejó ver con su comentario. Al despertar, decidí volver a intentarlo. No quería ser el capitán

sino una más de la tripulación y que juntos tomáramos las decisiones sobre los proyectos a realizar, que viéramos que cada una de nuestras ideas sería como una red que esperaba en la popa el momento en el que fuera lanzada al infinito mar de nuevas experiencias.



Decidida a trazar nuestro mapa de navegación hacia un nuevo horizonte junto a mis estudiantes, lancé una nueva propuesta, que, aunque deseaba que fuera el principio de una nueva forma de navegar, no consideré que las velas de la embarcación aún no estaban izadas en su totalidad.

• Tripulación en construcción de condiciones facilitadoras para el aprendizaje

¡Este será nuestro salón de Español, será nuestro espacio para hacer muchas cosas nuevas ¿Observan cómo está? ¿les gustaría que se quede de esta manera? – el silencio reinó y al ver que no había respuesta les dije: —¡Que les parece si arreglamos nuestro salón y creamos diferentes espacios para trabajar ¡—(¡Dios, que hablen!... pensaba... en un esfuerzo por no decirles lo que tenían que hacer) - de pronto escuché la voz de Pacheco: ¡sí maestra! (siempre sonriente y entusiasta) aproveché ese momento para proponerles que se organizaran en equipos y realizaran sus propuestas sobre los espacios que debería tener el salón.²¹

Durante las dos últimas semanas de agosto emprendí una tormentosa lucha entre lo que yo deseaba hacer, y el compartir el poder con los estudiantes. Decidieron que hacer, eligieron sus temas y las formas en que querían realizarlo. A través de estas acciones se observa la aplicación del eje convergente²² de Pedagogía por Proyectos

²¹ Esta propuesta se realizó con la finalidad de lograr que los jóvenes contextualicen el aula bajo la propuesta de Jolibert que define el aula contextualizada como una sala con espacios y paredes funcionales (Jolibert, 2012:22)

²² Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos (Jolibert,2011:16)

que explica que los estudiantes en proyectos tienen el deseo, los medios y el poder de lograr lo que se proponen.

Decidieron trabajar por equipos, en ese tiempo que se tomaron para organizar y construir sus ideas pude ver la capacidad que tienen de realizar un trabajo cooperativo²³, en el que se aportaron ideas y se realizaron diferentes tipos de actividades desde la elección del tema, la respectiva investigación, el reparto del material y los recortes para crear el mural en el espacio correspondiente.

Así se observó diferentes murales como: *Originales ...hecho en México*, donde los chicos quisieron colocar las letras de canciones, dibujos, recortes que ellos deseaban relacionado con los cantantes o grupos que más les gustaron.



También realizaron un mural llamado *Trabajos Creativos*, que surgió de un comentario que hice a los estudiantes: “Chicos todos los trabajos que ustedes realicen, son importantes y serán tomados en cuenta, por lo que también deberán exponerse en el salón de clase” Cuando se organizaron para poder elegir el tema, este grupo decidió hacer un espacio en el que se

pueda exhibir los trabajos realizados por ellos. Fue entonces que entusiasmados por la idea recortaron imágenes y escribieron frases con las que se identificaron.

Después de dos días de trabajo con los murales, los jóvenes llegaban al salón y disponían de las sillas como mejor les convenía para realizar sus actividades, el salón de clases se movilizaba en cada sesión, incluso por tener la ventaja de un

²³ “Según aportaciones de E.Wenger, citado por Díaz Barriga, se plantea que existe aprendizaje cooperativo cuando un grupo de personas comparten un interés común respecto a un tema o una serie de problemas y que profundizan sus conocimientos y pericias para afrontarlos a través de una interacción continuada” (Díaz Barriga, 2010: 88)

salón de Español solo para el turno matutino, los jóvenes dejaban el material construido para continuar al día siguiente, esto agilizaba el trabajo y casi no se perdía el tiempo en sacar y volver a guardar lo utilizado.

El salón de clases se estaba convirtiendo en un espacio libre donde los jóvenes podían platicar al mismo tiempo que iban trabajando su mural, podían hacerlo en el piso o en las sillas si así lo deseaban, el aula se transformó. En consecuencia, surgió un ambiente grato y estimulante para el aprendizaje, la comunicación y la argumentación.²⁴ Mientras eso sucedía, se lograba crear en los estudiantes un ambiente de confianza y convivencia grupal sana.

Con el transcurso de los días, pude ver a algunos jóvenes acercarse a los murales y observar sus trabajos, particularmente uno les llamaba la atención; el mural de lectura, los vi leer los textos que estaban ahí, aunque no escuchaba sus comentarios sí veía las sonrisas que estos les arrancaba, fue ahí donde pude darme cuenta que los textos eran significativos para ellos y que de alguna



manera creaba en mis estudiantes la disponibilidad para seguir aprendiendo, como lo confirma C. Coll, cuando dice que los estudiantes construyen representaciones sobre la propia situación didáctica que puede percibirse estimuladora y desafiante o también puede encontrarla desprovista de interés (2007:29) en este caso, sin duda, los jóvenes encontraron esta forma de trabajo como un reto significativo que estaban dispuestos a vivir

Nos tomamos una semana para terminar de acondicionar el salón con las diferentes propuestas de los chicos, convirtiéndose cada espacio en diferentes áreas que permitían facilitar el aprendizaje. Al sentir el interés por los jóvenes cuando

²⁴ Josette Jolibert explica que es necesario que el salón de clase se reorganice constantemente de acuerdo a cada actividad para que los estudiantes se sientan en un ambiente agradable para el desarrollo de sus aprendizajes. (Jolibert, 2012: 21)

realizaban sus murales quise intervenir de manera directa y les pedí a un grupo de jóvenes que realizaran un mural al que llamamos herramientas de aprendizaje. Lo hice con el ánimo de reservar un espacio para pegar los proyectos que realizaríamos posteriormente y también de pegar las herramientas que construiríamos juntos. Sin embargo, me doy cuenta que al pedírseles dejé salir ese lado directivo, que, en su momento, los jóvenes me demostraron que no era necesario, pero aun así mi subconsciente quería conservar y dirigir el timón del barco.

Maestra: Jóvenes sus murales están quedando muy bonitos, pero durante el ciclo escolar vamos a realizar muchos proyectos que ustedes mismos van a elegir, díganme ¿Cuál de esos espacios que han creado nos va a permitir colocar los productos que realicemos en los proyectos?

Toledo: ¡En trabajos creativos maestra !

Falcón: No, pero todavía tenemos el espacio de la ventana, mejor así lo dejamos y ese espacio de la ventana que sea para los proyectos.

Maestra: ¿todos están de acuerdo?

Todos: ¡Sí maestra!

A pesar de que fue un mural sugerido por mí, los jóvenes lo realizaron con entusiasmo. Así, este espacio se convirtió en la pared de la Meta cognición porque ahí se colocaron las herramientas de aprendizaje de los estudiantes y la herramienta de organización colectiva cuando se colocaron los proyectos y cronograma de las actividades.



En este tiempo de trabajo logré que los tripulantes de esta embarcación navegaran con la confianza de que sus propuestas serían tomadas en cuenta, que se

conocieran y aprendieran a trabajar en equipo, así como desarrollar en ellos su capacidad de argumentación oral, porque cada decisión que tomaron fue puesto a discusión en el que debían de elegir el tema, los materiales y el título de su mural.²⁵

Episodio 3

Travesía en el infinito mar: ¿qué quieren que hagamos juntos?

El trabajo previo de contextualización de las paredes y creación de sus murales, así como el trabajo en equipo, logró que los estudiantes adquirieran más confianza y participaran más. Por eso, al verlos más motivados, la primera semana de septiembre decidí hacerles la pregunta: —Bien chicos, ya sabemos que contenidos vamos a trabajar en Español, ahora sí, ¿en qué proyectos podemos trabajar estos contenidos? díganme: — ¿Qué quieren que hagamos juntos durante este ciclo escolar?

Ligeramente, el silencio se dejó de escuchar, Karen interrumpió: —*¡nada!* —dijo desfachatadamente, sentí que mis mejillas se encendían, como erizo dispuesta a atacar; respondí: —! ¡No!, ¡no se vale hacer nada!; Debemos trabajar en algo, ustedes propongan que podemos hacer. Entonces la voz de Kenia se dejó escuchar; resultó ser aquel chorro de agua que en precisa cantidad fue capaz de apagar la incandescencia que estaba convirtiendo en cenizas mi tolerancia y mis deseos de cambiar mi práctica docente. Ella exclamó: —¡Jugar futbol! —Enseguida empecé a anotar su propuesta en el pizarrón, esa acción motivó a los demás a dar sus sugerencias, mientras ellos hablaban yo escribía, al cabo de unos minutos mi entusiasmo empezó a sonreír. De esa manera fui haciendo que tomaran una posición al decidir que querían hacer. Esa fue una forma de irlos adentrando al proceso de la argumentación²⁶. Interesados y dispuestos a participar, pudimos concluir este primer paso con las siguientes propuestas:

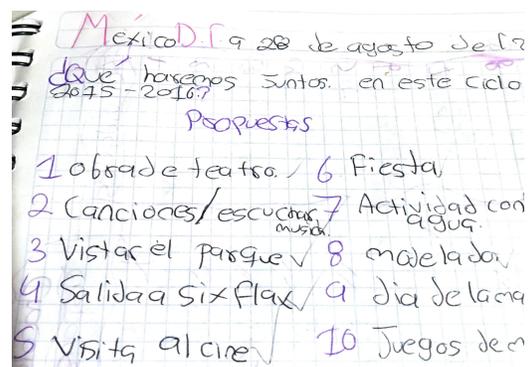
²⁵ Perelman explica que para que haya argumentación es necesario que en un momento dado se produzca una comunidad efectiva de personas ...y el hecho de debatir juntos una cuestión determinada (Perelman, 1989:48)

²⁶ Plantín: "se argumenta en todas las situaciones en las que hay que comprometerse en la acción y se tiene que tomar una decisión..." (2011: 25)

- ✓ ¡Ver películas ¡
- ✓ ir al cine,
- ✓ salir de la escuela y tomar clases en el parque ¡
- ✓ ¡hacer postres!,
- ✓ hacer juegos en el patio,
- ✓ ¡un chocolate literario!
- ✓ ¡una obra de teatro!
- ✓ ¡escuchar música

Eran muchas propuestas diferentes por lo que les dije que debíamos elegir sólo algunas y relacionarlos con los contenidos que teníamos que trabajar en este ciclo escolar. Pienso que aquí desaproveché la oportunidad de pedirles que argumentaran por qué se debía elegir cada una de sus propuestas, me fui directamente a la votación. De esta manera se decidió trabajar: el chocolate literario, ir al cine, jugar en el patio, escuchar música, jugar fútbol y hacer teatro. La idea de ir al cine, realmente me espantaba, arriesgar a los jóvenes a que les pasara algo como asaltos o peleas al regresar a casa, me preocupaba, ya que la zona donde está ubicada la escuela es muy solitaria, además de que no sabía si ellos realmente acudirían a la cita para el cine o se irían a pasear a otro lado por su cuenta, era un riesgo que no quería correr.

Con estas actividades se realizó el proyecto anual.²⁷ Fueron dos sesiones de clase que se tomó para elegir los contenidos que debíamos de trabajar, lo hicimos con la ayuda del díptico que se les dio al iniciar el ciclo. Decidimos no escribirlos, porque existía la posibilidad de modificarse, por eso sólo cada quien escribió sus propuestas en sus cuadernos.



²⁷ Proyecto Anual. Forma parte de la estrategia didáctica de Pedagogía por proyectos, se crea a partir de las propuestas de los jóvenes a través de una lluvia de ideas sobre lo que quieren trabajar en el ciclo escolar (Jolibert y Jacob, 2012: 40)

Al terminar con el Plan Anual, me di cuenta que fue mucho el tiempo invertido. Preocupada por el avance de los contenidos, decidí proponerles que iniciemos el trabajo con el tema del ensayo, el cual era el primer contenido marcado en el programa de Español, no era mi intención dejar de lado las propuestas de los estudiantes, pero me sentía presionada. A pesar de que no se molestaron, ni rechazaron la situación, me di cuenta que no estaba cumpliendo con la función de mediador del docente²⁸ lo que me hizo reflexionar sobre lo que se había hecho, en pocas palabras, dejé que la maestra tradicionalista que había en mí resurgiera. Llegué a la conclusión de que tenía una gran dificultad en mi contra, el tiempo. No obstante, decidí continuar con el trabajo del ensayo.

•Un espacio para el consenso: el ensayo como proyecto

Retomé la participación de los estudiantes en el trabajo del aula, por eso les pedí a los jóvenes que eligieran un tema porque trabajaríamos el ensayo. Sugerí que se reunieran en equipos de cinco personas y propongán un tema para que todo el grupo lo trabajara. Con este fin, debían exponer sus propuestas para convencer al grupo de que eligieran lo que ellos sugerían ²⁹.

Al día siguiente, decidí trabajar el mapa mental con el objetivo de proporcionarles a los estudiantes una herramienta para exponer su tema. Esto les ayudó a expresar sus argumentos con el fin de convencer a sus compañeros. Considerando los puntos de vista de cada uno de los equipos³⁰, los que escuchaban debían considerar los puntos de vista de sus compañeros para elegir de forma consensuada el tema del ensayo.

Al momento de exponer su mapa mental debían de exponer sus razones por las que se debía elegir su tema propuesto. Una vez terminada sus exposiciones pegaban sus

²⁸ Escribir sobre la experiencia pedagógica implica la reflexión, esta hace que el docente promueva, cuestione y potenciar su práctica diaria (Suarez, 2007:18)

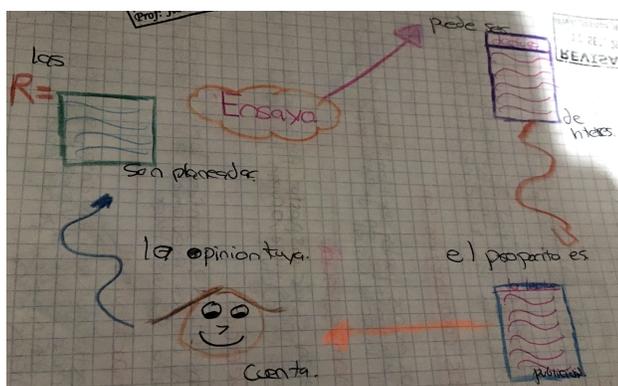
²⁹ Aquí se vio la participación de los estudiantes cumpliendo el rol de seleccionar y defender una propuesta. (Jolibert y Sraïki, 2011:50)

³⁰ El proceso de argumentación implica escuchar y valorar el punto de vista, razones y objeciones de otras personas . (Bolívar , A. 2012: 98) Tesis: *Producción de textos argumentativos*

mapas en el área de la ventana, de esta manera tapizamos las ventanas con mapas mentales de todos los chicos.

Realizadas las exposiciones, fue difícil llegar a un consenso porque cada grupo seguía eligiendo y votando por el tema que habían investigado y expuesto, por lo que se decidió que cada quien escribiera su ensayo sobre el tema que ellos eligieran, así es que la mayoría decidió por un ensayo de tema libre. Aunque no se pudo llegar al consenso, si se propició un ambiente democrático³¹ en el que todos los estudiantes participaron expresando sus ideas sobre el tema que se quería elegir.

Para el trabajo del ensayo, hicimos una lluvia de ideas sobre las características del ensayo y los argumentos, muy pocos participaron pues sólo alguno tenía referentes previos al respecto. Hicimos un mapa



mental en el pizarrón, con este referente sobre el ensayo y sus investigaciones sobre su tema elegido, los estudiantes iniciaron su redacción en clase, pero terminaron en casa, la consigna era que debían de traerlo terminado para el día siguiente. Este proceso de reconocimiento de las características del ensayo se inició de la siguiente manera:

Maestra: –! Ahora debemos escribir un ensayo, ¿Qué debemos hacer para escribir un ensayo? – Investigar! – respondió inmediatamente Ángel, —. él estaba en mi grupo de segundo en el ciclo pasado y ya habíamos trabajado el ensayo y los tipos de argumentos, así es que tenía referentes previos³² para participar, me dio gusto que recordara lo que anteriormente aprendimos juntos, agradecí su participación,

³¹ El ambiente democrático se desarrolla a través de la creación de un medio en que el estudiante es libre de expresar su punto de vista y es tomada en cuenta... (Jolibert, 2012:55)

³² La construcción de un aprendizaje no se lleva a cabo partiendo de cero, si no que lo hace sobre la base de significados que ha construido previamente (Coll, 2007:47)

pero me interesaba que los demás estudiantes también participaran, sin embargo, el silencio me obligó a continuar preguntando:

Maestra: ¿Y que se necesita para investigar?

Ana: ¡Buscar en internet!

Maestra: ¡Bien! entonces cada quien investiga en casa sobre su tema y mañana continuamos con el trabajo del ensayo.

Tuve que interrumpir, el timbre se escuchó anunciando que terminaba la sesión. Al día siguiente, se formaron en equipos y con las investigaciones de algunos estudiantes trabajamos las fichas bibliográficas, fichas de citas textuales y fichas de resumen.

Para eso presenté a los estudiantes algunos ejemplos de fichas en Power Point, interrogamos y comentamos, escribieron en sus cuadernos. Después realizaron ejemplos con la información de las investigaciones que los jóvenes habían realizado sobre su tema en casa. Los que no trajeron su respectiva información debían de traer los ejemplos de las fichas para el día siguiente, no hice la pregunta de por qué no habían cumplido, perdí la oportunidad de que argumentaran y asumieran una postura, sólo les pedí que, por favor, cumplieran con su trabajo para el día siguiente.

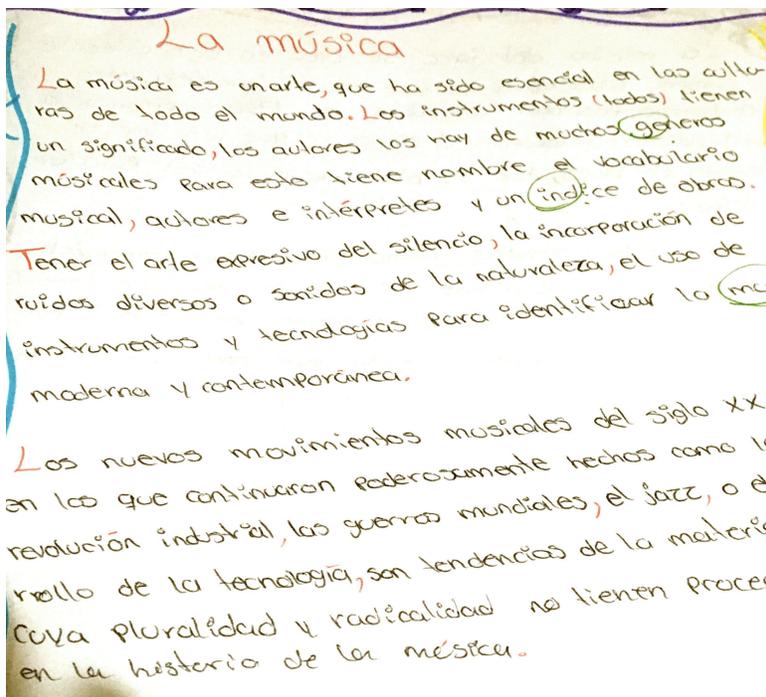
Saldivar, G. (1987)
Historia de la música
en México
1ª Edición en México

Moreno, V. (1994)
La Composición en México
en el siglo XX
1ª Edición en México



En las clases consecutivas, culminamos la elaboración de fichas, para finalizar les propuse un juego que consistía en construir entre toda una especie de collage hecha con fichas bibliográficas y hemerográficas. Este juego no tuvo nombre solo les expliqué la dinámica que consistió en que cada estudiante debía escribir una ficha respectiva a los libros y revistas que teníamos en el salón de clase; organicé al grupo en círculo, pedí a los estudiantes que me prestaran algunos libros de textos y los junté

con algunas revistas que tenía en el salón, coloqué el material en el centro y les pedí que fueran tomando algunos para escribir sus fichas, el primero que terminara tendría derecho de escribir en el cartel que realizamos para ese fin. El estudiante que terminó primero tuvo derecho a revisar las fichas de estudio de otro compañero y autorizar que este lo escribiera en el cartel y así sucesivamente. El producto final sirvió como herramienta de aprendizaje porque les permitió a los chicos revisar la construcción de las fichas al momento de escribir la bibliografía de sus respectivos ensayos.



Con todas las actividades previas los jóvenes realizaron el escrito de su ensayo sobre el tema de su elección, el mismo que investigaron y del que realizaron sus fichas bibliográficas, textuales, de resumen y hemerográficas. Para finalizar este proyecto, realicé con la ayuda de los estudiantes, un mapa conceptual que sirvió para recordar y resumir las

características del ensayo. A través de una lluvia de ideas se logró la participación de los estudiantes y recordamos las características del ensayo y el mapa conceptual. No alcancé a trabajar en su totalidad todo lo relacionado al ensayo como la estructura ni los tipos de argumentos, por eso fue necesario retomarlo después en otro proyecto.

Este trabajo sirvió como metacognición porque les permitió a los estudiantes reconocer las características del ensayo y las investigaciones previas que se debe hacer para recuperar información³³. Con estas primeras actividades trabajadas durante el mes de septiembre, sólo pude trabajar con los estudiantes algunas condiciones facilitadoras y el plan anual con actividades que ellos mismos eligieron siguiendo la propuesta didáctica de PpP.

Episodio 4

Chocolate literario, navegando al amanecer

El trabajo realizado con *Pedagogía por Proyectos* se vio interrumpido, por actividades que la academia de Español debía presentar como parte de los proyectos de la escuela. Por esa razón, propuse a los estudiantes retomar nuestro plan anual, y



trabajar el proyecto de *Chocolate literario*, lo cual aceptaron con mucho ánimo. Me di cuenta que al no imponer mi decisión, sino que planteárselos a los jóvenes ayudó mucho a que ellos participaran con entusiasmo; sintieron que fueron tomados en cuenta, ese fue uno de los logros importantes de esta intervención, a partir de ese momento los jóvenes empezaron a participar con mucho más ánimo en los proyectos que continuaron.

³³ Se trabajó el ensayo bajo la perspectiva teórica de Anguiano (2012).



Se aprovechó la junta de padres de familia para informarles las actividades que realizaríamos durante el ciclo escolar y contarles del proyecto del día de muertos, afortunadamente hubo dos mamis que se ofrecieron a donarnos el chocolate y cada padre se comprometió a enviar dos panes de muerto a sus hijos para el día de la presentación, todo salió como lo esperaba y ese día llegaron papás a ver las ofrendas y las presentaciones de sus hijos, tal fue el éxito, que la directora del plantel decidió tomar este proyecto para que sea presentado como el proyecto local referente a la feria de literatura, así es que nuestro chocolate literario no sólo fue visto por los demás compañeros de la escuela sino por supervisores y directivos de otros planteles³⁴. Me sentí orgullosa.

Episodio 5

Choque en el arrecife ...primer encallamiento

Con la realización del proyecto anterior pude darme cuenta de la capacidad de organización de mis niños, creció la confianza en mí hacia ellos. Continué la aventura en esta embarcación al lado de mis jóvenes marineros. Seguimos el curso y, aún en neblina, podía ver los rayos de luz asomándose tímidamente, en un amanecer optimista dispuesto a resplandecer, se sentía la leve brisa que jugaba con la vela, al mismo tiempo que cantaba susurrante, anunciando el arrecife escondido entre las olas, sin embargo... no escuché, no vi.

Ya estábamos en diciembre, pese a que aún quería ser la que dirija el timón de la embarcación en el que navegaba junto a mis estudiantes, me propuse continuar con la Propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos. Así es que volví a lanzar la pregunta ¿Qué queremos hacer juntos en estas dos semanas de clase? Los jóvenes motivados por el mes y las próximas vacaciones, no se tomaron la molestia de ver las actividades del plan anual que yo había copiado y pegado en el salón de clases, a

³⁴ Jolibert afirma que los textos trabajados por los estudiantes surgen de la necesidad de establecer una comunicación con los demás, por eso es que estos constituyen la memoria social de sus proyectos...(Jolibert, 2012: 34)

pesar que habíamos decidido no hacerlo porque cada quien tenía sus propuestas en el cuaderno, por eso se escucharon las siguientes respuestas:

—¡Adornar el salón, hacer ponche, comer pollo, comer rosca, pastorela, pijamada, intercambio de regalos, ir al cine, hacer un árbol de navidad, miniposada, piñata, hacer cartas, fiesta en el salón! Al realizar las votaciones los jóvenes eligieron: Adornar el salón, ver películas y fiesta. (La idea de ir al cine aún no la dejaban de lado, eso me preocupaba) Con estas nuevas propuestas realizamos nuestro Proyecto colectivo empezando por ponerle un título:

Maestra: *Bien, ahora debemos ponerle un título a nuestro proyecto ¿Cómo lo llamaremos?*

Corben: *La Navidad en el 3ero A* — Respondió

Diana: *Que se llame Christmas*

Maestra: *Y los demás qué dicen: qué nombre quieren ponerle*

Barrera: *Sí que se llame así*

Estudiantes: *¡Sí, déjelo en Christmas!* — *dijeron varios, constituyéndose en mayoría.*

Maestra: *bien entonces lo dejamos en “Christmas en el 3ero A”*

Ese fue el nombre del proyecto. Proseguimos a determinar las actividades; se decidió realizar una comida para ese día, y ver la película, luego los jóvenes debían escribir un ensayo sobre lo observado en la proyección. Mis intenciones eran ver la película, compartir los alimentos y luego escribir un ensayo argumentativo. Sin embargo, los estudiantes tenían planeado otras cosas distintas.

Al día siguiente continuamos con las actividades para nuestro proyecto navideño, les dije:

Maestra: *Bueno, ahora debemos elegir la película, les propongo “El Gran debate “, está muy bonito y podemos aprender cómo argumentar*

Estudiantes: *Noooooooooooooo* — *se escuchó al unísono*

Maestra: *¿Entonces, ¿cuál proponen?*

Barrera: *50 sombras de grey maestra (se escucharon las risas)*

Maestra: *No, esa no,*

Pacheco: *Qué tal si vemos una de terror*

Arely: *¡No maestra, de terror no !*

Toledo: *Mejor ese día traemos películas y vemos cuál elegimos*

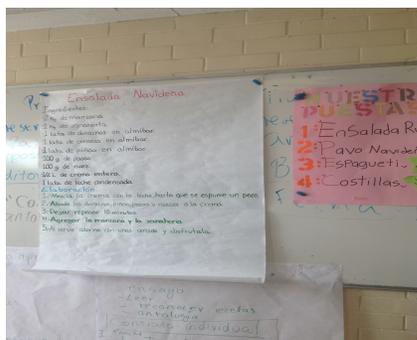
Maestra: *¿Todos están de acuerdo con la propuesta de Toledo?*

Estudiantes: *¡sí,—respondieron al unísono.!*

Maestra: *Bien, entonces continuamos mañana con la organización de la comida que vamos a compartir ese día, vayan pensando en sus propuestas.* El timbre tocó y tuvimos que suspender la sesión.

Continuamos organizando la fiesta navideña, indiqué a los alumnos que trabajaran en equipos y presentaran las recetas que les gustaría proponer. Los jóvenes elaboraron su cartel sobre la receta que deseaban proponer y realizaron su exposición dando sus argumentos a sus compañeros por la que su receta debía ser elegida.

Estos argumentos fueron presentados de manera oral, con el fin de que los estudiantes se familiarizaran con el hecho de que el argumento implica dar razones para defender una idea o una opinión; siguiendo las aportaciones de Julián de Zubiría³⁵.



Después de la exposición los jóvenes votaron y eligieron traer: Spaguetti, pizza y Nuggets, algunos compañeros se ofrecieron a traer el refresco y otros los vasos y platos para la comida. Karen se ofreció a preparar la comida y traer el presupuesto para el día siguiente. Por un momento creí que estaba logrando

³⁵ Julián de Zubiría expresa que: “ Quien argumenta ,sustenta, justifica o apoya una idea ,para hacerlo deberá encontrar causas ,pruebas o razones para que ratifiquen su idea “

mis objetivos, vi que los jóvenes se organizaban y daban sus propuestas; en esos momentos me sentí feliz.



Llegado el día, nos reunimos y decidieron elegir la película de los 4 fantásticos. Sin embargo, cuando llegó la pizza y todos los demás alimentos los chicos se olvidaron de todo lo planeado y se aventaron a servirse, algunos se sentaron en un extremo del salón y se pusieron a escuchar música, otros a platicar y otros a servir refrescos, el ponche quedó rezagado y el espagueti gustó tanto que muchos repitieron y otros no alcanzaron a comer. Ante el

caos de ese instante alcé la voz y quise que me escucharan, pero fue en vano; ya no pude intervenir, los jóvenes no me escucharon y la película nadie la vio.

Considero que esta actividad se me salió de las manos, pero sirvió para no repetir los mismos errores. Después de esa fecha siguieron las evaluaciones y junta de padres de familia. Siguieron las vacaciones de navidad y año nuevo. Fue al regresar, cuando continuamos con el siguiente proyecto.

Episodio 6

Marineros escribiéndole poemas a la luna

Pensativa, en mi proa, con la mirada en el cielo, buscaba en la luna aquella medicina, que aún en cucharadas, me diera la sanación. Un baño de luna llena despertó mis sentidos, dispuesta a seguir con todo el optimismo me presenté frente al timón y lo dejé libre.

Al regresar, retomamos los proyectos recordando las actividades que ya habíamos realizado y las que aún nos faltaba por hacer. Los jóvenes mencionaron que entre las actividades que no se habían realizado estaban: Convivio navideño (Porque consideraron que no se logró el objetivo y pensaron que se podía retomar en alguna

otra ocasión,) ver una película, la pijamada y leer poemas. Les pedí a los estudiantes que eligieran el proyecto con el que continuaríamos y decidieron trabajar la lectura de poemas. Empezamos por ponerle un título, se escucharon las siguientes propuestas:

_ “Crazy literario”, “Los movimientos y la literatura,” “Leer en el 3ero A,” y “Aventura Literaria.” Después de someterlo a votación se quedó el título de “Aventura Literaria”.

Sugerí a los jóvenes que todavía quedaban pendientes los temas del prólogo y antología, y que sería buena idea incluirlos en la realización de este proyecto. Al mencionarles esto Toledo apoyó la idea al expresar: —¡Hagamos una antología de poemas! — Cuando los demás compañeros escucharon no hubo objeciones, en ese momento fue fácil llegar al consenso, todos dijeron que sí. Pudimos continuar definiendo las actividades que realizaríamos para lograr nuestro objetivo. Entre las actividades propuestas y escritas en el proyecto colectivo fueron:

Investigar en el aula digital, elegir un movimiento literario, seleccionar y leer los poemas, Investigar cómo se hace una antología y planificar la venta del librito(antología). La propuesta de hacer un librito fue sugerida por mí, lo hice con bastante temor a que ellos respondieran con un rotundo no, pero afortunadamente sintieron curiosidad y quedó dentro de las actividades.

Dentro de las primeras actividades estuvo realizar la lectura de poemas elegidos por ellos y a partir de ella, escribir un poema propio para poder crear la antología del grupo. Para esto, pregunté a la clase ¿quién sería el primero en leer el poema? se escuchó absoluto silencio, hasta que Pacheco levantó la mano — Yo maestra; de pronto se escuchó: ¡uuuuuuuh! Intimidante, como queriendo avergonzarlo, pero él sólo sonrió. A la clase siguiente ya del mes de febrero, Pacheco inició la lectura de su poema: Sonatina de Rubén Darío.

Mientras Pacheco leía, pude observar que sus compañeros lo escuchaban con atención, algunos se miraban entre sí y sonreían, como sorprendidos de que Pacheco haya elegido ese tipo de poemas. Al terminar la lectura quise motivar el diálogo sobre el poema y lo que su lectura representó tanto para Pacheco como para sus compañeros; así es que decidí poner en práctica lo que Jolibert llama interrogación de textos³⁶, por lo que pregunté: —¿Les gustó el



poema? — síí — ¿Por qué? — Porque Pacheco lo leyó con mucho amor — respondió Karen — (Se escucharon risas) ¡Es que Pacheco está enamorado maestra!, mencionó López — A lo cual agregué y tú Pacheco ¿Por qué te decidiste por este poema? — Pues porque me gustó maestra — respondió Pacheco —Y ¿por qué te gustó? — le digo la verdad maestra: es que mi hermana la eligió y me la leyó y me gustó mucho por eso lo traje. — Bien Pacheco.

Maestra: ¿Cuál es el tema del poema?

Aparicio: ¡De la princesa!

Maestra: ¿Y qué nos dice de la princesa?

Kenia: Que está triste

Maestra: Volvamos a la parte de la boca de fresa ¿Por qué dice “su boca de fresa”?

Ayriam: Porque es dulce

Diana: Porqué tiene forma de fresa

Jennifer: Porqué es roja ¡

¿y por qué en lugar de decir tu boca es roja, el autor escribe tu boca de fresa?

³⁶ Interrogación de textos para Jolibert significa: “Es una estrategia que trata de relacionar toda nueva situación con una experiencia anterior...en su aplicación el docente suscita la argumentación apuntala a la construcción de síntesis parciales o reformulaciones que permiten restablecer la continuidad del texto” (Jolibert, 2011: 86)

Ana: ¡Porque le gusta la fresa! _ inmediatamente se escucharon risas y Barrera agregó:

Barrera: ¡Quiere hacer una comparación!

Maestra: ¿Será sólo por eso? ¿Y con qué intenciones quiere hacer una comparación?

Falcón : ¡Yo , yo le digo maestra ¡ ..

Maestra: Te escucho Falcón

Falcón: Porque está usando metáfora

Maestra: ¿y qué es una metáfora?

Aparicio: Es una figura retórica

Maestra: ¿Y para qué sirven las figuras retóricas?

Aparicio: Para embellecer el lenguaje

Maestra: entonces, ¿cuáles eran las intenciones del autor al decir tu “boca de fresa “

Todos: Embellecer el poema

Maestra: Bien, entonces recordemos que: Una figura retórica es un recurso utilizado por el autor para embellecer su discurso al momento de escribir.

Les pedí a los jóvenes que copiaran esa pequeña idea sobre figura retórica en sus cuadernos y realicen sus propios poemas con el tema de la princesa, recordando que un poema siempre es una forma de expresar sus sentimientos. Los estudiantes iniciaron sus creaciones en el salón de clases, pero el tiempo fue insuficiente, cuando tocó el timbre les pedí que por favor terminen en casa y lo presenten acompañado con un dibujo, además deben de explicar el porqué de su poema. Para finalizar la sesión les dije: — bien hoy hablamos sobre las princesas en los poemas, ¿Quién nos quiere presentar su poema mañana?

Falcón respondió: Yo maestra.

Maestra: Muy bien Falcón, entonces para mañana escucharemos el poema que Falcón traerá.

A la sesión siguiente, Falcón inicia con la lectura de su poema, mencionó el título, *Melancolía*, dio lectura y también se le preguntó por qué lo eligió:

Falcón: Sólo me gustó, me llamó la atención el título y decidí relacionarlo con mi vida personal.

*Maestra: bien jóvenes, entonces continuamos con la misma dinámica ¿qué les parece si ahora creamos nuestros poemas guiándonos sólo del título *Melancolía*,*

¿Qué es melancolía para ustedes? ¿Qué les causa melancolía? ¿Qué cosas vivieron que les cause melancolía? Piensen en eso y traten de escribir sus poemas.

Los jóvenes iniciaban la escritura de sus poemas en clase, pero terminaban en casa. Esa misma dinámica seguimos en todas las actividades de este proyecto.

Continuamos con el trabajo de poemas, Ricardo presentó un poema llamado “a una rubia “Después de la lectura les pedí a los chicos que expresaran que sintieron o qué entendieron del poema y que explicaran porqué; se escucharon respuestas como: “el poema se refiere a una mujer “, “esa mujer tenía ojos verdes”, “están hablando del sol”. Luego les dije: A lo mejor ustedes conocen a alguien a quien quisieran dedicarle un poema, puede ser un amigo o amiga, novio o novia, familiares, etc. ¿Qué les parece si ahora escriben un poema dedicado a una persona en especial?

Escuché sus risas, y a Karen decir: Puede ser a mi novio — Sí claro, también a tu novio _ ¡Pero no se lo voy a dar porque no quiero que lo lea! — está bien, sólo escribe. ¿Los demás que piensan? sí maestra, pero podemos dedicarlo a alguien, pero no le ponemos el nombre — dijo Erika —sí maestra sólo escribimos pensando en esa persona — bien si así lo quieren está bien, pero ya empiecen a escribir.

Me di cuenta que estas propuestas venían justo de las personitas que menos hablaban y participaban en clase, eran de los que hacían las actividades sin decir estoy de acuerdo o no; sin embargo, en esta ocasión, me dio mucho gusto porque además de expresar lo que pensaban, se atrevían a sugerir la forma en que deseaban trabajar sus poemas; sin duda, los jóvenes sintieron que sus poemas tendrían destinatarios reales aunque no escribieran los nombres o supieran que serían leídos; eso sirvió para que ellos tomaran la iniciativa y decidieran sobre su forma de trabajar en clase. Me di cuenta que se estaba poniendo en práctica lo que es ineludible para Pedagogía por Proyectos, el hecho de que los estudiantes tomen iniciativa³⁷ y se plantean desafíos sobre su práctica estudiantil.

³⁷ Optar por la exigencia, en que los alumnos sean conscientes de su oficio, tomen iniciativa y den cuenta de lo que hacen y se planteen desafíos es una de las opciones que plantea PpP (Jolibert, 2011:24)

Continuamos con las actividades, hicimos un recuento de lo que ya teníamos avanzado para el proyecto, teníamos la investigación de los movimientos literarios y sobre cómo hacer un librito, teníamos el avance de las escrituras de sus poemas, y ahora sólo faltaba revisarlos y corregirlos, sólo nos quedaba preparar nuestra antología y el prólogo para poder presentarlo a los padres de familia y pongamos a la venta nuestro “librito de poemas “

Faltando pocos días para la celebración de la mañanita mexicana, organizado por la escuela por el día del amor y de la amistad, tuvimos que interrumpir el proyecto y organizar nuestro trabajo, nos tocaba hacer el mural. Por esa razón, decidí hacerles la pregunta ¿Qué podemos hacer juntos para la presentación del mural por el día del amor y la amistad? a lo que respondieron: Una canción, recitar los poemas que inventamos, hacemos un tríptico con poemas de amor inventados y los repartimos, entonces Pacheco agregó: ¡La maestra dijo un mural! — A lo que Toledo responde: Mejor hacemos cada quien un tríptico y con eso se realiza el mural — Pregunté si estaban de acuerdo con la propuesta de Toledo y todos dijeron que sí.

Iniciamos nuestro trabajo para el mural, pregunte sobre las características del tríptico y cuál era su función especial, pero muy pocos respondieron. Cómo ya casi tocaba el timbre de fin de sesión les indiqué que debían investigar sobre eso y que al día siguiente continuaríamos con nuestro trabajo. Cuando ese día llegó nadie tenía sus investigaciones. Pregunté ¿Por qué? y todos se quedaron callados, volví a preguntar ¿Por qué no investigaron? entonces Barrera respondió: Es que ya sabemos, para qué lo investigamos. —¡Sí maestra mejor seguimos así nada más, hagamos el tríptico — dijo Toledo! ¿Y ya todos saben cómo se hace un tríptico? Síiiii— respondieron en conjunto.

Era ya un hecho de que los chicos sentían que tenían el poder sobre el trabajo en clase, eso me daba gusto, pero al mismo tiempo me resultaba cada vez más difícil hacerles entender que el hecho de que decidieran sobre sus proyectos implicaba

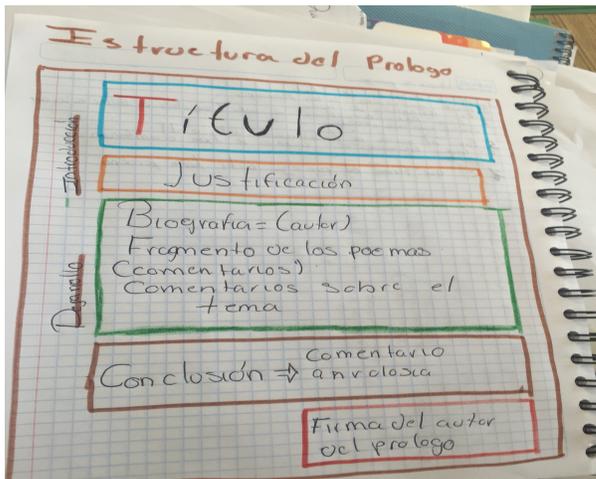
también un compromiso, porque muchos se incluían en la organización y parte de la realización del proyecto, pero no en el cumplimiento de las actividades propuestas.

A pesar de esta situación, continuamos con el trabajo del tríptico, pero lo que debía de realizarse en tres días se extendió en una semana porque muchos no cumplieron con traer sus hojas y el material que se les encargó para realizar el mural, además de terminar de realizar sus trípticos a tiempo.



A pesar de eso cumplimos con el mural y lo titulamos “Un poema para el amor”. Quise retomar las actividades del proyecto “Una aventura literaria” pero fue imposible porque también se estaban organizando concursos, y juegos en donde la mayoría de los jóvenes participaban bajo la coordinación de otras asignaturas, así es que exactamente fue una semana y media en que tuvimos que suspender el proyecto.

Retomando nuestro proyecto, Continuamos con las correcciones de los poemas y los



chicos pasaron a limpio sus trabajos, en él agregaron los argumentos que les permitían explicar por qué escribieron o que quisieron decir con sus creaciones.

De esta manera empezamos de forma más directa con la producción del texto argumentativo. Sin embargo, nuevamente era la mayoría que optaba sólo por sentarse y hacer como que corregía o

pasaba a limpio sus poemas, mencioné en dos ocasiones de que era importante corregir sus textos porque serían expuestos a un público, pero a pesar de eso sólo uno cuantos escucharon mi voz. No cabe duda, mi embarcación fue atrapado por

sirenas que cantaban a sus oídos y mantenían a mis marineros hechizados en sus propios pensamientos.

Sin embargo, confiada en que la embarcación retomaría su curso, continué con la producción del prólogo. Interrogamos dos ejemplos de prólogo; primero realizamos la lectura del prólogo de Berenice y otras mujeres misteriosas de Edgar Allan Poe y luego un ejemplo del prólogo de una antología de poemas.

Se realizó la lectura en silencio³⁸ y después en voz alta, al terminarla identificamos las partes que constituyen el texto, como: el título, la justificación, el desarrollo, la conclusión y la firma; después platicamos sobre lo que entendieron de cada una de las lecturas, identificando su función principal. Con las ideas que los jóvenes proporcionaban realizamos un mapa conceptual en el que escribimos la función y características del prólogo. Después, continuamos con la realización de la silueta³⁹ y con la ayuda de ella los jóvenes empezaron la redacción de sus respectivos prólogos.

El prólogo se consideró como parte de su producción de texto argumentativo porque en la parte de la justificación tuvieron que argumentar y explicar por qué realizaron esa antología, y además en el desarrollo del prólogo agregaron un comentario personal el cual tuvieron que defender con algún argumento.



Terminado el prólogo era hora de hacer las invitaciones y carteles que anunciaban la exposición, Interrogamos un ejemplo de anuncio publicitario con la ayuda de una diapositiva en Power Point e identificamos los elementos. Los Jóvenes elaboraron sus Slogan con el fin convencer y tener un público variado para esa

³⁸ Para PpP la lectura silenciosa es importante porque implica un primer acercamiento con el texto y por lo tanto la construcción de una primera significación para el mismo (Jolibert; 2011:86)

³⁹ Silueta es un término utilizado por Jolibert en PpP para referirse a la estructura del texto (Jolibert, 2011:137)

ocasión. Después de haber realizado los ensayos presentamos la exposición y la venta de libritos con la siguiente dinámica:

Los invitados que fueran llegando recibirían unas monedas de chocolates que servirían para comprar los libritos, la compra sería ficticia y las monedas servirían como puntos para la calificación de los estudiantes. Los jóvenes debían de realizar la exposición presentando a los padres argumentos que los convencieran de dejar monedas de chocolates en sus lugares, porque supuestamente deseaban comprar sus libritos.



El día llegó y los padres y compañeros de otros grupos se presentaron, escucharon las exposiciones y argumentos de los compañeros. Después de esta experiencia los jóvenes realizaron su autoevaluación de la actividad y llegaron a la conclusión de que algunos argumentos que utilizaron no fueron válidos porque no lograron convencer a los papás de que les dejaran unas moneditas.

Estábamos ya en la última semana de febrero, aunque la cantidad de actividades fueron muchas no lograba hacer que ellos escribieran un ensayo argumentativo cómo tal, sólo lograron identificar argumentos, pero únicamente de forma oral y de manera escrita sólo los utilizaron en la realización del prólogo y la justificación de sus poemas.

A pesar de eso me sentía satisfecha por la independencia que habían logrado en cuanto a la realización del proyecto y de que participaban en las actividades, el grupo se veía cada vez más unido, pero también mucho más independiente y con el deseo de hacer valer sus ideas no sólo en la clase de Español sino también en otras asignaturas. Continuamente escucho comentarios de los compañeros diciéndome: ¡el 3ero A está incontenible! ¡qué grupo ¡No se puede con el 3ro A! Siempre termino por

contestar: ¡y que tal si les preguntas que quieren hacer!, a lo mejor te resulta y puedes trabajar mejor con ellos! Solo se escuchan risas.

Episodio 7

Barco a todo vapor en la carrera modernista

Estábamos iniciando marzo, el trabajo con mis marinos desataban las velas y dirigía la embarcación hacia la dirección que ellos decidían; el navío seguía su curso. Sin embargo, podía notar que los jóvenes se estaban formando la equivocada idea de que dentro de esas decisiones también estaba el no querer realizar sus investigaciones y no cumplir con sus compromisos para llevar a buen puerto los proyectos planeados. Eso me estaba preocupando; pero aun así decidí realizarles la pregunta ¿Continuamos ahora con la pijamada jóvenes? entonces Barrera respondió: ¡No maestra, hace frío! –Toledo agregó: ¡sí maestra, mejor no, además quien quiere venir en pijama! Ana, muy segura de su postura afirmó: — ¡Pero podemos cambiarnos aquí ¡ – Entonces, López, con el ánimo de echar abajo la propuesta de Ana dijo: ¡ Rances va a venir en calzones y nos vamos a espantar ¡ – Todos rieron, sin ánimos de controlarse, pero Jenny terminó con la posibilidad de que se realice una pijamada al decir: ¡ Pijamada no! — Hay que votar! – Momento después se escucharon las propuestas:

Rancés: *Jugar futbol!*

Corben: *¡Hacer juegos en el patio_!*

López: *¡Sí, jugar en el patio!*

Aparicio: *¡Siii que se quede juegos en el patio!*

Todos: *¡Siii maestra juegos en el patio!*

Maestra: *bien, entonces cada quien piensa en el juego que le gustaría realizar y escribimos un ensayo sobre el juego que deseen hacer. Para eso recordamos lo visto sobre el ensayo. ¿Qué es un ensayo?*

Villana: *Es un texto argumentativo*

Maestra: *Muy bien un texto argumentativo, ¿y para qué me sirve?*

Toledo: *Para defender nuestras opiniones*

Maestra: *bien, pero exactamente cómo se les llama a esas ideas que sirven para defender nuestras opiniones?*

Diana: *¡Argumentos!*

Maestra: *bien entonces un texto argumentativo nos sirve para defender nuestras ideas a través de argumentos. ¿Y qué tipos de argumentos conocemos?*

Erika: *de ejemplos y de autoridad*

Maestra: *bien y los demás ¿por qué no participan?*

López: *Porque ellos no nos dejan hablar maestra*

Se escucharon las risas...

Maestra: *bien, mejor pongámonos a escribir los ensayos sobre el juego que desean realizar, les reparto las hojas*

Uriel: *yo le ayudo maestra*

Maestra: *sí por favor*

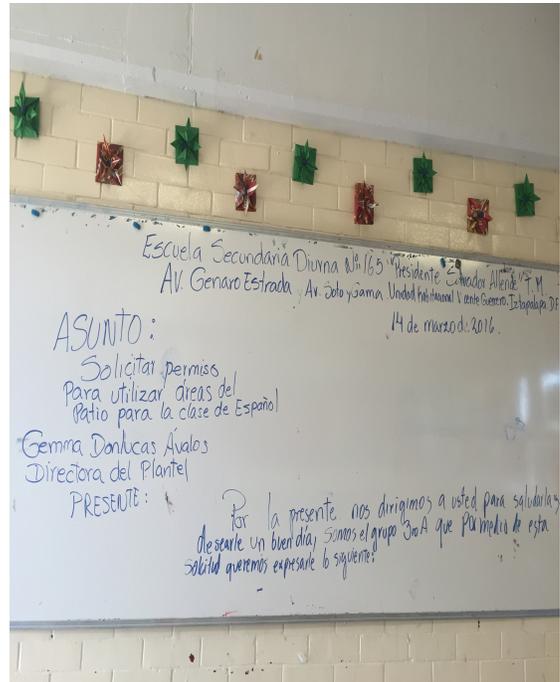
Los jóvenes realizaron la escritura de su ensayo, no terminaron ese mismo día y continuamos al día siguiente, pero para eso ellos debían de traer las respectivas investigaciones sobre sus juegos, sin embargo, sólo dos equipos lo presentaron los demás simplemente decidieron no hacerlo; les dije que era necesario y que de todas maneras debían de traer sus investigaciones para continuar con el trabajo el día siguiente. Afortunadamente así lo hicieron; con esas investigaciones crearon sus argumentos y completaron su ensayo.



Nos tomamos tres sesiones de clase para redactar el ensayo en el salón cada que terminaban intercambiaban con sus compañeros para realizar las correcciones, trabajaron esas correcciones en parejas, a la cuarta sesión los jóvenes compartirían

sus ensayos entre los integrantes de un mismo equipo y decidirían que juegos proponer al grupo. Una vez elegidos los juegos los equipos debían organizar y preparar las exposiciones en el que debían de argumentar y convencer a los demás compañeros de aceptar su juego para las actividades en el patio.

También debían de relacionar el juego con las preguntas y respuestas sobre modernismo previamente investigado en la visita que realizaron en la red escolar.



Proseguimos a realizar una solicitud para el permiso correspondiente que nos permita realizar las actividades en el patio. Para eso, interrogamos un ejemplo de solicitud y con la ayuda de la silueta realizamos un documento en el que se argumentaba la necesidad de utilizar el patio por dos horas para realizar los juegos en el que los jóvenes aprenderían más sobre el modernismo, además del permiso para jugar con globos y agua. Dos alumnos fueron los encargados de llevar esa solicitud y a los dos días recibimos respuesta, por intermedio de mí la directora otorgó el permiso y también escribió el oficio que leí a los alumnos en el salón de clases. Ellos estaban muy emocionados por escuchar la lectura de dicho oficio y se sorprendieron que la directora les respondiera. Se notó en su expresión que se sentían tomados en cuenta.

Despedida y reconciliación al vaivén de las olas

Teniendo ya todo organizado lo único que faltaba es que los chicos presentaran los juegos, trajeran los materiales que se requería y lo ensayaran con sus compañeros antes de jugarlos en el patio; sin embargo ningún equipo estaba listo, se escucharon muchas excusas como: se nos olvidó, no asistió el que iba a traer el material, etc

Decidida a no continuar y muy molesta por sus actitudes comuniqué a mis estudiantes la decisión de cancelar el proyecto y continuar con el trabajo que indicara el libro de Español. En realidad, tenía la intención de que los estudiantes sintieran la diferencia de trabajar con proyectos propuestos por ellos al trabajo que se realiza con las actividades propuestas en los libros.

Bajo estas circunstancias las actividades en los tres días siguientes se limitaron a resolver los cuestionarios del libro de Español. No obstante, recibí una grata sorpresa, un oficio dirigido hacia mí por parte de los estudiantes donde se disculpaban y deseaban retomar las actividades del proyecto argumentando que esa forma de trabajar les permitía aprender más. Entusiasmada acepté sus disculpas y continuamos con el trabajo. Ensayamos los juegos en el aula y esta vez sentí que los jóvenes estaban realmente entusiasmados y comprometidos con las actividades propuestas.

Anexo 6

México, D.F. a 14 de
Febrero del año 2016.

Escuela Secundaria
Diurna Número 165
Presidente Salvador
Allende.

Profesora Jessica Roxana Albano Gutierrez

Por medio de la presente, el grupo asesorado de 3º A
le pide de la manera más atenta que perdore nuestra
falta de respeto, reconociendo nuestro error &
no obstante, nuestra falta de atención.

Sin más preambulos, le solicitamos que retome
junto con nosotras la forma de trabajo que
llebavamos ya que nos beneficiaba en la forma
aprendiamos de una manera menos pesada & más
manual, ya que haciamos proyectos que nos
ayudaban a comprender el tema.

Nos comprometemos a no cometer otra falta
de este tipo

Gracias por su atención
Esperamos su respuesta

Grupo 3º A

Llegado el día, bajamos al patio, los alumnos se formaron en equipos y explicaron los juegos a sus compañeros, pero en el momento en que se daba inicio llegó el subdirector se acercó y nos informó de que no podíamos estar en el patio porque se había determinado la contingencia ambiental. Entonces, les dije que la directora nos había dado el permiso, pero aun así insistió en que no podíamos realizar las

actividades y regresar a nuestro salón, que él se encargaría de platicarlo con la directora.

Cuando estaba formando a los jóvenes para regresar al salón la directora se acercó a decirnos que podríamos trabajar sólo una hora en el patio y no las dos horas que teníamos contemplado así es que decidimos acortar el tiempo de realización de los juegos.



Iniciamos con el primer equipo, pero este no tenía el juego muy bien organizado y habían faltado integrantes, así es que se tuvo que cancelar su participación.

El segundo juego consistiría en aventar penales, cada penal equivaldría a una pregunta y se responden bien obtendrían sus puntos. El tercer juego consistía en

lanzar globos con agua a sus compañeros siempre y cuando respondieran correctamente a una pregunta relacionada con el modernismo. Se realizaron las actividades de manera apresurada, pero pude observar que los jóvenes se divirtieron mucho y aprendieron más sobre el modernismo.

A la siguiente sesión trabajamos la metacognición, recordando las preguntas y respuestas realizadas en los juegos sobre el modernismo y escribiéndolas en el cuaderno. Luego hicimos la autoevaluación sobre la organización y realización de las actividades.

Episodio 8

Puerto a la vista ...Cinematix

¿Y ahora con qué proyecto continuamos? –! ¡Nos toca el cine maestro! ¡Vamos al cine! – mencionó Falcón. No respondí, porque mi cerebro había dado la orden de decir: *¡No, cine no!*, por fortuna mis labios permanecieron cerrados, en ese preciso momento Uriel agregó – *¡No, muy caro ¡mejor veamos una película en el auditorio!* – Yo voto por eso, quise agregar; pero Ana se adelantó – *¡Hagamos un cine!*

La propuesta de Ana cayó como un remanso de paz en mi atribulada preocupación: “¡Hagamos un cine ¡”, significaba trabajar dentro de la escuela. Este, es uno de los últimos proyectos trabajados dentro del marco de Pedagogía por Proyectos

Mi temor de salir al cine era porque significaba arriesgarme a que me hicieran alguna travesura, como decir en casa que saldrían conmigo e irse a otro lado con el novio o la novia, o peor aún, que les asaltaran o agredieran en el camino de ida o de regreso. Aun así, estaba contenta con el trabajo logrado con los jóvenes de este grupo, ellos me mostraban otro panorama. Cuando Ana propuso que el cine fuera dentro de la escuela, mis pulmones se llenaron de aire y pude continuar.

El logro del consenso se tornó de manera natural, la primera fase del Proyecto de Acción⁴⁰ que propone Pedagogía por Proyectos⁴¹, avanzaba. Veía a los jóvenes más unidos y dispuestos a trabajar juntos, lo que me demostró que se iba desarrollando la vida cooperativa que Jolibert y Sraïki mencionan en esta propuesta.

Atrapada en el tiempo, esa noche no dormí. Recordé aquel primer día cuando iniciaba el año escolar en la secundaria, percibí a los jóvenes aturdidos, incrédulos de la nueva forma de trabajo, que yo su maestra de Español, les presentaba. Les era increíble que eligieran lo que querían hacer, pues lo primero que hice con ellos fue el proyecto anual, en donde ellos mencionaron actividades como el chocolate literario,

⁴⁰ Es un proyecto de actividades complejas orientados hacia unos objetivos precisos(Jolibert,2012)

⁴¹ Estrategia de formación que apunta a la construcción y desarrollo de personalidades, saberes y competencias(Jolibert)

jugar en el patio, ir al Six Flax, visitar el cine, escuchar música, jugar fútbol, jugar con agua y hacer teatro, que yo enlisté en el pizarrón. Esta condición facilitadora ayudó a que tomaran confianza y empezaran a tomar decisiones sobre lo que deseaban trabajar. ¡Vaya! ¡aquellos días, son inolvidables!

Al día siguiente, cuando llegué al aula de Español, salón que se me facilitó para trabajar exclusivamente durante este periodo escolar, los jóvenes habían formado ya un círculo, pues sabían que iniciaríamos con el último proyecto que nos quedaba por hacer, marcado en el proyecto anual. Así que comencé y les dije:

Bien, ¿qué podemos hacer para que el auditorio parezca un cine? –Y Rancés contestó: ¡Pues ver una película maestra! Y los demás se rieron de la ocurrencia de su compañero. Erika de inmediato expresó: – ¡Vender palomitas! – Buscando que ellos profundizaran en la actividad les pregunté: – ¿Qué opinan los demás?, ¿estamos de acuerdo, con realizar este proyecto?, ¿haremos nuestro cine? – . – ¡Sí maestra ¡escuché al unísono. Entonces pregunté: ¿qué es lo primero que tenemos que hacer para organizar nuestro cine?, ¿Qué aprenderemos con este proyecto? Se escuchó el silencio, vi a Toledo, a quien se le conocía por su apellido (pues su nombre es Alejandra) revisar su cuaderno y entonces mencionó: – ¡Hagamos la historieta, es lo que nos falta! – ¡Y también el artículo de opinión! – agregó Falcón. – Dirigiéndome al grupo inquirí: ¿Todos están de acuerdo? Y ellos animosos respondieron: – ¡Sí maestra! – Sin duda en esta ocasión pudieron llegar al consenso.

De manera voluntaria Diana se ofreció a escribir el contrato colectivo⁴² en el pizarrón, cuestión que como ya dominaban⁴³ no necesitaban poner el formato para organizar lo que sería el proyecto, los estudiantes se juntaron y empezaron a darles ideas sobre las actividades:

Kenia: – *¿Qué tal si hacemos boletos y vendemos a los compañeros?*

⁴² . Herramienta que ayuda a organizar las actividades del proyecto de acción (Jolibert,2012)

⁴³ La aportación activa, muestra el aprendizaje, puesto que la disponibilidad de los conocimientos previos se da en una situación interactiva entre el mediador y el estudiante(Coll,2007:19)

Maestra: – *¿Pero ¿qué haríamos con ese dinero recolectado?*

Uriel: – *¡Compramos útiles y hojas para seguir trabajando en el salón de Español!*

Maestra: – *Me parece una buena idea ¿Qué opinan los demás?*

Y se escuchó a una sola voz: –*¡Sí maestra!* –

En esta ocasión, en la figura 17, se muestra como quedó nuestro contrato colectivo quedó de la siguiente forma:

Fig. 17 **CONTRATO COLECTIVO**

Lo que vamos a hacer	Lo que vamos a aprender (Lectura)	Lo que vamos a aprender (escritura)	Cronograma	Fechas
Ver una película. _ Promocionarla usando carteles publicitarios. _ Vender boletos y palomitas. _ Reparto de tareas : _ carteles de publicidad . Organizar la venta de boletos. Solicitar permiso Ambientar el auditorio	Leer artículos de opinión Leer historietas Trabajar en equipos	Escribir carteles publicitarios Escribir artículos de opinión Escribir historietas	Carteles de publicidad. Organizar la venta de boletos Escribir oficio Trabajar la historieta Organizar la venta de palomitas Ambientar el auditorio Proyectar la película Elaborar artículo de opinión Elaborar periódico mural con historietas	19 de abril 25 de abril 27 de abril 28 de abril 2 de mayo 5 de mayo 13, 20 y 25 de mayo (primeras fechas programadas) 26 de mayo 30 de mayo

Este contrato colectivo pasó a proyecto de acción cuando los jóvenes le pusieron nombre.

Tres metros... y algo más

Al día siguiente, lanzamos las redes para pescar un título acorde a nuestro proyecto, mis estudiantes, animosos lanzaron varias propuestas para el nombre del proyecto:

¡El cine del 3ero A!—dijo Ana muy entusiasmada —, pero Uriel arremetió levantando la voz *¡Cinemanía!* , —Barrera continuó —*¡Mejor que se llame Cinemátrix!*—, —Convenzan a sus compañeros de elegir uno de sus propuestas. *¿Qué argumentos pueden utilizar para convencerlos?* —, —Uriel con el sentido de humor que lo caracteriza, interrumpió, — *¡yo les traigo las palomitas!* (se escucharon risas) —Ana, muy segura

expresó: *¡Qué se llame El cine de 3º “A” porque nosotros lo estamos organizando!– Sin embargo recibió como respuesta un rotundo: – ¡Nooo! –*expresado por la mayoría de sus compañeros. Entonces Barrera, un chico muy apreciado por todos, gracias a su carácter amable, expresó: *¡Qué se llame Cinematrix porque tiene que ser un nombre que “pegue” ¡así como Cineméx!* Las risas llenaron el salón.

Al pedirles que convencieran a sus compañeros, quise propiciar la creación de argumentos⁴⁴ a partir de una situación real dentro de un contexto cotidiano cómo lo es el trabajo en el aula. Los tres compañeros expresaron sus argumentos, después se sometió a votación y el título de *Cinematrix* fue elegido para nuestro proyecto. Aunque yo buscaba que se propiciara el consenso, los chicos tendían a hacer votaciones.

Para elegir las películas, les propuse que se formaran en equipos y que se decidieran por una. Se juntaron por afinidad quedando dos equipos de nueve integrantes y uno de ocho. Eran los que quedaban del grupo, ya se habían dado de baja cuatro. Retomando lo que ellos habían propuesto con anterioridad, les recordé que tenían que hacer sus boletos para venderlos a los grupos de tercer grado. Cada equipo se identificó con el nombre de la película seleccionada. Sabía que este proyecto propiciaría la argumentación en donde la persuasión cobraría un papel importante, los jóvenes debían elegir sólo una proyección, por lo tanto, debían persuadir a sus compañeros. Esta vez, como dice De Zubiría Samper⁴⁵ trabajarían los argumentos necesarios para convencer de que eligieran la película que deseaban transmitir a los grupos de 3er grado. Posteriormente cada uno de los equipos expusieron sus razones:

Kenia: – *Nosotros elegimos “Tres metros sobre el cielo”, porque nos habla del amor de los adolescentes y la forma en que los protagonistas se siguen queriendo a pesar de que ya no están juntos.*

⁴⁴ Martha Gaytan, en su tesis *“Dificultades de la competencia argumentativa textual”* expresa que partiendo del quehacer cotidiano se puede hacer que los estudiantes desarrollen habilidades argumentativas.

⁴⁵ Zampieri menciona que los argumentos cumplen con tres funciones; sustentar, esto es encontrar causas o razones que ratifiquen una idea. Convencer a las personas sobre la conveniencia de una posición y evaluar, esto es, permitir indagar alternativas para elegir la mejor. (Julian De Zampieri, 2014)

Maestra: – *¿Y ustedes creen que esa película les gustará a sus compañeros?*

Toledo: – *¡sí maestra! a todas nos gusta.*

Maestra: – *bien pero que tendríamos que hacer para que sus compañeros de otros grupos quieran ver esa película.*

Barrera: – *¡Hacer carteles! para que vengan y vean la película.*

Maestra: – *muy bien tenemos que avisar que vamos a proyectar películas ¿ Los demás equipos también ya eligieron sus películas.*

Uriel: – *sí ¡nosotros vamos a proyectar Kun fu Panda*

Maestra: – *Bien y por qué esa?*

Uriel: – *¡porque ya hace falta un poco de humor y relax pues maestra!*

Ayriam: – *Nosotros elegimos Hachiko*

Maestra: – *¿Y esa por qué?*

Ayriam: – *sí maestra, es que es muy tierna, y además nos la dejó la maestra de Formación Cívica. Comentario que causó que los estudiantes rieran.*

En este proceso fue observable el aprendizaje en conjunto, sin duda la vida cooperativa se estaba dando, los chicos mostraban que se apropiaban de las partes que forman un argumento; la toma de posición y fundamentación. Como lo dice Christian Plantin ⁴⁶, cuando explica que para realizar un argumento es necesario que se articule la opinión y las razones que lo justifican. Entre todos decidimos que después de ver la película, los chicos crearían una historieta y un artículo de opinión, por lo que sería necesario investigar sobre las características de ambos temas.

Mis estudiantes, ya eran capaces de organizar un proyecto casi sin mi ayuda, a diferencia de aquellas primeras sesiones de clase en que sólo algunos levantaban la mano para opinar, ahora la mayoría mostraban entusiasmo en la realización de las actividades que ellos mismos habían planificado. Eso me llenaba de orgullo. Se podía ver el trabajo cooperativo, en que cada equipo aportaba sus ideas y

⁴⁶ Un argumento está construido por la conclusión (opiniones) y las razones que sirven de apoyo a esa opinión (Plantin, 2011:41)

participaban en la organización del proyecto, tal como lo explica Jolibert,⁴⁷ que a través de la interacción conjunta, la actividad se convierte en algo compartido y de intereses mutuos.

Florece el poder

Con el fin de propiciar situaciones funcionales auténticas del uso del lenguaje y en especial la producción del texto argumentativo, lancé una nueva pregunta: – *Chicos, ¿saben que debemos pedir autorización para realizar el cine, ¿verdad?, ¿Qué podemos hacer para convencer a la directora de que nos de su permiso? –. – Cómo la saeta que disparó Ulises a los Pretendientes de su esposa Penélope, Aparicio se apresuró a responder: ¡Hagamos un oficio como el que hicimos para la carrera modernista!⁴⁸*

Ese fue un buen momento, que aproveché para propiciar en los estudiantes la reflexión sobre la función y utilidad de un texto argumentativo⁴⁹ como es el oficio, ya que debían poner los argumentos que lograrán la autorización para realizar el cine. De hecho, ya lo conocían, tenían la silueta⁵⁰ en el cuaderno porque realizaron uno para el proyecto de *La carrera modernista* y otro en el que me pedían continuar con el trabajo de proyectos. Cómo olvidar esta situación, esa vez se habían relajado tanto, que muchos ya no cumplían con las actividades a las que se habían comprometido, se la pasaban en clase platicando sobre el novio o la novia que publicó alguna foto en Facebook. Ante este hecho tuve que implementar varias pláticas con ellos, no quedó otra opción que hacerme la enojada, pensando en que tal vez eso los haría retomar sus actividades, por lo tanto, les dije que regresaríamos a trabajar con el libro de Español, ¡claro! eso no les gustó, lo vi en sus rostros. Así que les advertí que sólo cambiaría de opinión, si ellos lograban convencerme, que pensarán en una estrategia y que además de todo lo hicieran como grupo. Durante

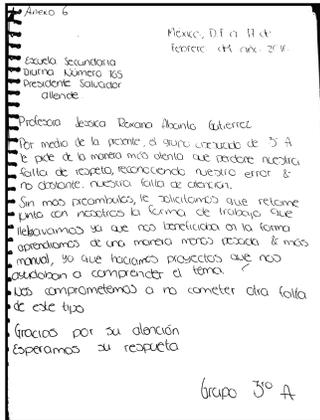
⁴⁷ La vida cooperativa se logra a través de la interacción de todos los estudiantes, en el que los alumnos ven el sentido a la actividad, además de aceptarse y respetarse como individuos. (Jolibert , 2012)

⁴⁸ Anteriormente los jóvenes ya habían realizado un proyecto en el que tuvieron que pedir autorización a la directora para realizar juegos en el patio

⁴⁹ Se consideran como género discursivo argumentativo (Perez,1999:157)

⁵⁰ Silueta: herramienta de sistematización que se elabora de manera conjunta para ser consultada después con el fin de ser de utilidad para otras producciones de texto. (Jolibert, 2011: 88)

tres días, ellos sólo contemplaban mi adusto rostro, en que el libro se volvió parte del trabajo diario. Al cuarto día recibí un oficio en el que argumentaban que aprendían mucho más antes, que con sólo estar trabajando el libro



México, D.F 17 de febrero de 2016

Escuela secundaria Diurna No165
 Presidente Salvador Allende
 Profesora : Jessica Roxana abanto Gutierrez

Por medio de la presente, el grupo asesorado de 3ro A, le pide de la manera más atenta que perdone nuestra falta de respeto, reconociendo nuestro error y no obstante, nuestra falta de atención.

Asume postura

Sin más preámbulos, le solicitamos que retome junto con nosotros la forma de trabajo que llevábamos ya que nos beneficiaba en la forma de que aprendíamos de una manera menos pesada y más manual, ya que hacíamos proyectos que nos ayudaban a comprender el tema.

Ofrecen argumento

Nos comprometemos a no cometer otra falta de este tipo.

Assumen compromiso

Gracias por su atención , esperamos su respuesta .

Grupo 3ro A

Ver que se organizaron⁵¹, que redactaron el texto y que además supieron utilizar un argumento válido me llenó de entusiasmo y por supuesto, con muchas energías para continuar con el trabajo por proyecto. El aprendizaje cooperativo se dio ante una necesidad real, dando lugar a un texto funcional.

El oficio, un texto real

Para llevar a cabo el oficio manera colectiva, revisamos la silueta que ya tenían los jóvenes en sus cuadernos, y en él escribimos los argumentos dirigidos a la directora. En el ambiente pululaba lo que a juicio de los estudiantes era el argumento más importante que terminaría por convencer a la directora de autorizarnos la realización del proyecto: la convivencia escolar.

Maestra: –*Bien, ¿Qué debemos escribir primero en el oficio?*

Ángel: –*¡ja fecha maestra!*

Ayriam: – *No, primero el nombre de la escuela.*

Maestra: – *Muy bien; ¿Y luego que más?*

Barrera: *¡La fecha!*

⁵¹Alexis Bolivar , en su tesis Producción de textos argumentativos , expresa que a través ciertas actividades realizadas en el aula de manera cooperativa, los estudiantes son capaces de asumir roles ,interactuar y buscar soluciones conjuntas

Toledo: – ¡Y luego el saludo!

Maestra: – ¿Pero antes de eso?

Diana: – ¡El asunto!

Maestra: – *Bien, y ahora sí escribimos el saludo. Ahora, piensen en los argumentos ¿Cómo lo pondrían?*

Salvador: – ¡Que queremos aprender a realizar historietas!

Uriel: – *y también que después de ver las películas vamos escribir artículos de opinión*

Corven: – *también queremos aprender a convivir con los compañeros de otros grados*

Pacheco: – *¡sí maestra! porque la directora dijo eso en la formación, que había mucha violencia en la escuela y que debíamos aprender a convivir.*

Maestra: – *Bien, entonces lo agregamos como argumento.*

Era satisfactorio ver que por los aires había cruzado una bandada que como ráfaga dejaron el rastro de la silueta del oficio, en el que participaron aportando una diversidad de ideas que sirvieron de razones para conformar los argumentos. Al terminar, Corven, Diana y Aparicio fueron los que entregaron el oficio a la directora.

Mientras esperábamos la respuesta de la directora, organizábamos la venta de las palomitas y los boletos. Como uno de los niños propuso que se hicieran carteles, les recordé el uso de un cartel publicitario que había preparado en Power Point, con el fin de encontrar sus elementos y además hacer que los jóvenes sean conscientes de que su principal intención al crear sus carteles era que persuadieran a sus compañeros de comprar los boletos, fue así como se logró el texto publicitario⁵².

Dos días después, obtuvimos respuesta, mientras que los jóvenes terminaban de organizarse, la directora se acercó con sigilo al salón, me llamó al pasillo, casi susurrando me dijo: – *“Maestra, te lo digo a ti porque no quiero desanimar a tus chicos. Leí tu oficio, pero respecto a lo que me pides no va a poder ser, porque el auditorio estará*

⁵² En los anuncios publicitarios una de las funciones principales es la persuasión que puede llegar a ser el resultado de un convincente discurso construido con argumentaciones pertinentes (Reyzabal, 2002: 58)

ocupado para la jornada de Ciencias y por la maestra de Formación Cívica y Ética. ¿Por qué no lo organizas aquí en el salón? – Yo asentí.

Lo que noté fue que la voz autónoma de los chicos no fue escuchada; es que desde su punto de vista la autoridad soy yo, esto da cuenta de cómo sigue siendo mirada la escuela en su relación de poder. Por tanto, el centro seguía siendo el maestro y no el aprendizaje de los niños como lo explica la reforma vigente⁵³

Los niños se dieron cuenta de que hablaba con la directora, y al irse ésta; Ana arremetió impaciente: *–¿Qué le dijo la directora? ¡Cuéntenos!* – respondí levantando la voz para que todos me escucharan: *¡Okey chicos, les tengo malas noticias, no nos prestarán el auditorio, ya tienen programadas otras actividades!* – Enseguida, sus rostros se apagaron como estrellas al amanecer. En ese instante mi primera reacción fue girar el timón y navegar hacia otra dirección a toda máquina. Así que propuse: *– No nos dejarán usar el auditorio, pero podemos organizarnos en el salón de clases. ¿Qué les parece?* – Uriel, desanimado expresó: *– ¡Pero no será igual que un cine maestra!* –Ana, molesta dijo: *– ¡No se vale ¡y ¿Ahora qué hacemos?* – tratando de calmarlos dije: *– Podemos seguir con nuestros planes, sólo que adaptaríamos el salón.* – Aparicio, muy optimista mencionó: *– ¡Sí!, lo importante es que veamos las películas... de todas maneras vamos a traer los refrescos y las palomitas... ¿No maestra?* –, –Respondí: *Ya no se desanimen, vamos a seguir con todo lo planeado, lo único que cambia es el lugar.* Esta vez, sólo observé algunos movimientos de cabeza afirmativos y otros simplemente decidieron continuar con la elaboración de carteles. El timbre sonó anunciando el final de la clase.

No podía quitar de mi mente los gestos desanimados de mis estudiantes. Así es que mis sueños se tornaron a planificar estrategias para intervenir al día siguiente y motivarlos nuevamente, cumpliendo así con el rol del maestro⁵⁴ que actúa bajo la propuesta de Pedagogía por Proyectos.

⁵³ SEP, Plan de Estudios 2011

⁵⁴ El rol del maestro en, Pedagogía por proyectos, especifica las funciones que este debe realizar cuando se encuentra en proyecto con los niños. Uno de ellos es Estimular para superar los obstáculos. (Jolibert y Sraiki, 2012:50)

Con la idea de sortear el pequeño iceberg en nuestra ruta de navegación, al otro día, llegué al salón con el firme propósito de despertar el entusiasmo, así que les propuse: – *¿Chicos que les parece si cada equipo organiza la promoción de su película y la venta de sus boletos haciendo una visita a cada uno de los grupos de tercero?* – de un salto, Diana dijo: *¡Sí yo voto por eso!* – entonces como ola que se embiste entre los acantilados se escuchó el eco de las risas de los estudiantes provocado por su reacción. Sus risas, me hicieron saber que estaban de acuerdo con la propuesta.

El trabajo continuó. Con entusiasmo, empezaron a trabajar en equipos correspondientes a cada película. Esta vez no solicité permiso. Los jóvenes acudieron a cada salón de tercero a presentar y ofrecer su película, decidí arriesgarme y enviar a un grupo por día, afortunadamente, no hubo problemas, salvo que el maestro de inglés preguntó y tuve que explicar el proyecto, aprovechando le solicité que permitiera a los equipos cinco minutos de su clase para realizar su publicidad.

Las películas fueron programadas para los días lunes dos, nueve y viernes 13 de mayo, ¡el salón se convirtió en una sala de cine! Llevaba con ellos Español y Tutoría de manera continua, ocupamos esa dos horas y negocié con los maestros de las siguientes clases 15 minutos más; sólo así pudimos culminar de ver todas las proyecciones. Las tres películas causaron emoción e interés en mis chicos, pero cuando vimos Hachiko⁵⁵ me impresionó ver que en los ojos de mis estudiantes se cristalizaban lágrimas que se deslizaban por sus rostros como suave garúa⁵⁶ que tintinea en un ancho mar. Erika, al darse cuenta que la observaba, comentó sin que yo hiciera alguna pregunta al respecto: – *Es que me acordé de mi perrita maestra, la atropelló un camión de basura.* Imaginé que esto les estaba pasando a varios, por eso decidí sugerirles que realizaran una exposición con fotos de sus mascotas leyeran un ensayo autobiográfico argumentando sus vivencias. La idea les agradó mucho e inmediatamente lo pusieron en marcha.

⁵⁵ Película dramática estadounidense basada en una historia real de un perro japonés, Hachiko que esperaba a su dueño a la salida de la estación del tren. Protagonizada por Richard Gere y escrita por Stephen Lindsey.

⁵⁶ Pequeñas gotitas de lluvia.

Olas que tintinean ..., ensayo autobiográfico

Ver que mis estudiantes se conmovieron con la historia de Hachiko, me llevó a sugerirles la creación de un ensayo autobiográfico, aceptaron felices y proseguimos a organizar nuestro pequeño proyecto que duró sólo una semana. Lo primero que hicimos fue platicar cómo realizaríamos la exposición y que aspectos de la historia vivida con nuestras mascotas escribiríamos en nuestro ensayo. Para eso fue necesario que recordáramos y comentáramos la película.

Maestra: – Bien chicos, ¿Qué recordamos de la película?

Ramses: – ¡es la historia de un perro!

Ana: – Es muy triste maestra!

Maestra: – ¿Por qué lo piensas?

Ana: – Porque a pesar de que se murió su amo, el perrito nunca dejó de esperarlo, así era mi Pinky, ¡siempre esperándome para que yo lo sacara a dar la vuelta!

Maestra: – ¿y qué más, ¿qué otra característica tenía el perrito además de ser fiel con su amo?

Erika: – Era como la especie de los lobos,

Aparicio: – ah sí se parece a los siberianos

Maestra: – Okey, entonces ¿qué aspectos podemos tomar en cuenta para hablar de nuestra mascota?

Diana: – ¡Cómo es ¡¡cómo se llama!

Karen: – Qué cosas hace!

Erika: —! por qué se murió ¡

Salvador: – ¿Maestra y si no tenemos mascota?

Maestra: Bueno, a lo mejor alguna vez la tuvieron

Pacheco: No porque nuestra mamá no nos deja ¡

Maestra: Bien, entonces, ustedes sugieran que podemos hacer

Toledo: – Que escriban sobre el animal que les gustaría que fueran su mascota

Uriel: ¿Tiene que ser de un perro maestra? Porque yo tengo una Iguana

Maestra: Sí claro chicos, no necesariamente tiene que ser un perro. Pero ahora ¿cómo haríamos la exposición?

Falcón: ¡Que cada quien traiga su mascota como en la primaria!

Todos: ¡Noooo! Ya no estamos en la primaria, además se van a hacer de la “popo”
_ se escucharon las risas y de pronto el barullo de los comentarios entre ellos, cada quien platicando con el compañero de al lado sobre su mascota y la forma en que atropellaron o perdieron a la suya.

Maestra: – ¡Bien chicos, ya van a tocar el timbre, decidamos.

Ericka: – ¡Qué tal si hacemos un collage con la foto de nuestra mascota ¡

Maestra: – ¿están de acuerdo con esa idea?

Todos: – síii

El timbre interrumpió nuestra plática, al día siguiente fijamos la fecha para presentar la exposición y la presentación de su ensayo, no fue necesario recordar cómo se hacía un ensayo puesto que ya lo habíamos trabajado, además de que en esta ocasión el objetivo principal no era que trabajaran argumentos o defendieran una tesis, si no de que fueran capaces de expresarse por escrito.

Pequeños articulistas...hablando sobre el amor

Después de este pequeño proyecto que surgió a partir de las películas vistas en el proyecto de Cinemátrix, recordé a los jóvenes que era necesario retomar las actividades que ya habíamos acordado, les dije que nos faltaba escribir el artículo de opinión y la historieta, por lo que les presenté un artículo de opinión que interrogamos en clase, este se llamó *El amor en Internet*

Ubicamos los elementos del artículo siguiendo el mapa argumentativo de Roser⁵⁷
Los chicos subrayaron y quedamos en que el texto que se redactaría sería sobre alguna película vista en el proyecto de *Cinemátrix*, Los chicos escribieron *un* primer borrador y luego entre ellos hicieron sus correcciones. Para realizar las correcciones se les planteó a los jóvenes que ubicaran en los textos la tesis, los argumentos y el uso de conectores, como cuando lo hicimos al interrogar el texto de *El amor en internet*. Como actividad de meta cognición realizamos de manera colectiva la silueta del artículo de opinión misma que escribieron en sus cuadernos.

⁵⁷ Obtenida de la tesis de Bolívar Alexis (2012) *Producción del texto argumentativo*.

Nuestra experiencia en historieta

Aún nos quedaba por realizar la historieta, para ello sólo nos quedaba una semana debido a que ya se acercaban las evaluaciones bimestrales y finales. Por eso les pedí a los jóvenes que trajeran un ejemplo de historieta para realizar la interrogación y escribir sus características, en el cuaderno.

Decidimos que a través de la historieta se contaría la experiencia vivida en el proyecto de Cinemátrix, y que se haría de manera individual, para luego juntar todos en un periódico mural que sería puesto en la entrada para compartir la experiencia con los otros compañeros y profesores de la escuela. Sin embargo, sólo llegamos a interrogar y crear la historieta de manera individual, ya no pudimos compartirla ni socializarla con los otros estudiantes de la escuela como en un principio se planificó.

Para cerrar el proyecto, realizamos un ejercicio de metacognición de manera colectiva, ayudados con la herramienta del contrato colectivo, se platicó sobre lo que aprendimos en lectura y escritura, también sobre lo que nos falta por aprender. Así mismo, realizamos un ejercicio de autoevaluación sobre las actividades que se realizaron de manera individual y colectiva.

Cómo era nuestro último proyecto siguiendo a la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos realicé un ejercicio de metacognición en dónde los chicos recordaron los textos argumentativos vistos durante este ciclo, así realizamos la silueta del artículo de opinión, el prólogo, el oficio y el texto publicitario. Mismas que escribieron en sus cuadernos.

B. Informe general de la intervención: Estrategias audiovisuales y lúdicas para la producción de textos argumentativos

El presente informe tiene como finalidad dar mayor validez, confiabilidad y veracidad al relato pedagógico del Informe biográfico - narrativo. En este sentido, se presentan los siguientes aspectos: el grupo de intervención, la metodología, el sustento teórico, el procedimiento de la intervención, los resultados y las reflexiones de este proceso.

1. El grupo de intervención

La intervención se realizó con estudiantes de 3ºA de secundaria en la Esc. Diurna No 165 “Presidente Salvador Allende” en la Delegación de Iztapalapa, que se considera lugar de alto riesgo por su extrema pobreza y altos niveles de delincuencia. La escuela es de organización completa, cubre los grados de 1º a 3º de secundaria, cuenta con auditorio, 3 talleres, sala de medios y biblioteca, a pesar de tener un patio pequeño tiene área para mesas y un pequeño jardín. Los jóvenes con quienes se realizó la intervención oscilan entre las edades de 14 y 15 años, la mayoría vive con papá y mamá, aunque en condiciones de hacinamiento.

2. Metodología de investigación

Metodológicamente se inició con la realización y aplicación del Diagnóstico Específico; tomando como criterio elementos de la investigación –acción, con el fin de obtener referentes para determinar el problema y realizar las acciones correspondientes para la intervención. Se utilizaron diversos instrumentos como el estudio socioeconómico, una entrevista no estructurada, el diario de campo, dos cuestionarios y una estrategia metodológica para el acercamiento epistemológico al objeto de estudio. Para la selección de la muestra, se trabajó bajo el método no probabilístico de cuota que según Munch (2009) se basa en el criterio del investigador. Se seleccionó a dos mujeres y dos hombres por grupo, se trabajó con cinco grupos de segundo grado y un grupo de tercero, así el total de alumnos que

conformaron la muestra fue de 24, que representaron a una población de 370 estudiantes.

Al analizar el Diagnóstico Específico, se obtuvo como resultado que los estudiantes de tercer grado de secundaria presentaban dificultades para producir textos argumentativos como: no asumir una postura ante diversos temas, construir fundamentos y documentarse sobre diversos temas. Una vez determinado el problema, surgen diversas preguntas de indagación, los supuestos teóricos y los propósitos.

Una de las preguntas de indagación fue la siguiente: ¿Qué acciones se puede implementar para favorecer la capacidad de argumentación escrita, bajo el marco de Pedagogía por Proyecto, en los estudiantes de tercer grado de secundaria?

El respectivo supuesto teórico se presenta a continuación: El acercamiento y la discusión sobre diversas películas, lecturas de periódicos y anuncios publicitarios contribuirá al desarrollo de la capacidad argumentativa primero en lo oral y después en lo escrito, bajo el marco de Pedagogía por proyectos.

Propósitos: El principal se refiere a que el estudiante construya textos argumentativos considerando su función y sus características, adecuados a diferentes contextos y situaciones comunicativas reales.

Un segundo momento metodológico es cuando se va rescatando la información del proceso de aplicación del proyecto de intervención, después narrar lo acontecido dentro de un respectivo análisis. Esto se dio bajo los elementos aportados del Enfoque Biográfico - Narrativo, propuesto por Antonio Bolívar(et.al) en el que, mediante este proceso de obtener datos, analizarlos e informar de resultados se establece un doble papel del investigador que a su vez se convierte en narrador. De este método se utilizaron instrumentos como el Diario autobiográfico, y las evidencias de aprendizaje. Así mismo, las diversas incidencias que se dieron durante la

intervención se registraron a través de la Narración de Experiencias Pedagógicas, propuesto por Daniel Suárez y LiLi Ochoa, este método se encuentra dirigido al relato de los hechos o experiencias ocurridas durante el proceso de aplicación. Esta forma de narración permite involucrar al investigador en el relato por lo tanto requiere de la reflexión de lo que se está contando.

3. Sustento teórico

En el sustento teórico se retomaron aspectos de tres elementos fundamentales: Los antecedentes del tema trabajado, el sustento teórico de la argumentación y los textos argumentativos y la base pedagógica en que se desarrolló el proyecto de intervención.

Del primer elemento, los antecedentes, se retomaron aportaciones de experiencias con jóvenes de secundaria y la producción de textos argumentativos de investigadores como: Canals Roser; que trabajó un proyecto de investigación titulado: *la argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*. Este trabajo de investigación se sustentó metodológicamente en la teoría de Toulmin y en su propuesta del esquema argumentativo para establecer la estructura de dicho tipo de texto. Estructura que sirvió de guía para desarrollar los textos argumentativos con los estudiantes. La investigación realizada por Inés Cristina Torres *Una iniciación a la escritura argumentativa*, desarrolló la idea de enseñar a escribir un ensayo argumentativo, concibiendo este como un texto en el que se expresa una opinión propia y se sustenta a partir de una conjunción de ideas. Iniciativa que motivó a iniciar este proyecto de intervención con la producción de un ensayo argumentativo. Martha Gaytán García, aportó con su investigación titulada *Dificultades de la competencia argumentativa textual de los alumnos de secundaria* la idea de recuperar los escritos de los jóvenes para el análisis de sus procesos de aprendizajes. La investigación titulada: *producción de textos escritos argumentativos en estudiantes de décimo grado*, realizada Alexis Bolívar Romero aporta a este trabajo la idea de que es importante vincular la escritura con el aprendizaje

cooperativo de tal manera que permita a los estudiantes cuestionar, planificar, revisar y evaluar su texto producido.

Por último, la aportación que hace un artículo de la revista iberoamericana titulado: *la formación de estudiantes de undécimo grado en el campo de la escritura argumentativa* escrito por Juan Carlos Gómez Barriga asegura la importancia de que los estudiantes deben ser capaces de escribir para diversas audiencias.

Del segundo elemento, el sustento teórico de la argumentación y los textos argumentativos constituido por las aportaciones de Cristhian Plantín, Perelman, Julian de Zubiría y Weston que respaldan lo que es la argumentación y sus características. Así como las aportaciones de Maria Victoria Reizabal y Perelman sobre el texto publicitario; Anguiano y Córdova Fernando con la fundamentación sobre el ensayo; Carlos Marín, Rafael López y Susana Gonzalez aportan sobre el artículo de opinión; Con Kaufman se fundamenta sobre el prólogo y Sanchez Lobato aporta sobre el oficio.

El tercer elemento, constituye la base didáctica de la intervención realizada, es la propuesta realizada por Josette Jolibert: *Pedagogía por Proyectos*. Esta recupera las investigaciones teóricas del método Constructivista, que se apoya con las investigaciones de Piaget, Bruner, Vygotsky y Rousseau. Se encuentra las investigaciones sobre Educabilidad Cognitiva (foureistein) y el Enfoque Comunicativo y Funcional. Incentiva el trabajo colaborativo donde el estudiante es consciente de su propio proceso de aprendizaje y sea un lector y escritor competente con la habilidad de utilizar diversos conocimientos para leer y producir diversos textos en contextos diferentes.

4. Procedimiento de la intervención

En este proceso de intervención y bajo esta propuesta se realizaron siete proyectos (Ver Fig. 17) en dónde los jóvenes produjeron varios tipos de textos como: poéticos, y textos argumentativos como: el ensayo, el artículo de opinión, el anuncio

publicitario y el oficio. A partir en el 5to, 6to y 7mo proyecto se realizó el proyecto colectivo que contempla el proyecto de acción, el proyecto de global de aprendizaje y el proyecto de construcción de competencias.

Fig 17. Cuadro de proyectos realizados

Proyectos	Realización	Textos interrogados	Textos orales	Textos producidos	Socialización
Aulas textualizadas	25 de agosto al 26 de septiembre	Fichas de estudio	Propuesta de elección de temas	Fichas de estudio, mapas mentales, ensayo	Se trabajó la oralidad. Se realizaron los murales. Exposición
Chocolate Literario	6 al 20 de octubre	Poemas. (Pablo Neruda.) Calaveritas literarias Cuentos Edgar Allan Poe	Organización de equipos para proyecto., exposición oral de cuentos y calaveritas	Creación de cuentos Calaveritas literarias , epitafios	Exposiciones ,Ofrendas Representación, Teatral.
Christmas	diciembre	ninguno	Oralidad	Recetas navideñas	Exposición/convivio
Una aventura literaria Carrera modernista	Enero – Febrero Marzo	A una Rubia (Amado Nervo) Prólogo de Berenice y otras mujeres misteriosas (Edgar Allan Poe prólogo de una antología Anuncio publicitario, oficio Textos informativos (Movimientos literarios) Sonatina (Ruben Darío) Melancolía (Amado Nervo)	Comentarios de los poemas leídos , expresan sus opiniones y las razones de lo porqué los textos seleccionados	Poemas (Argumentar de forma escrita el por qué de su elección) Poema grupal Anuncio publicitario Triptico Oficio (por parte de los jóvenes cuando se canceló el trabajo por proyectos), Prólogo Ensayo (qué juegos presentar)Oficio	Presentación de la antología Juegos en el patio
Cinematrix	Abril –mayo	Artículo de opinión “no vale mirar a otro lado” Historieta Artículo de opinión (recorte de periódico) Artículo de opinión “El amor “ Autobiografía (investigación de los estudiantes	Expresa su opinión sobre su punto de vista sobre las lecturas interrogadas . Explica el por qué	ensayo sobre la película.Observada (Siempre a tu lado) Artículo de opinión sobre la película observada (Tres metros sobre el cielo)Historieta sobre todo el proceso del proyecto .Autobiografía resaltando lo vivido con tu mascota	Exposición Presentación del mural
Evaluación				Artículo de opinión sobre el trabajo del ciclo escolar	

Los proyectos surgieron de la pregunta abierta ¿qué queremos hacer juntos en el ciclo escolar? Los jóvenes se interesaron por variadas actividades que realizaron durante todo el ciclo escolar. Posteriormente, esta pregunta fue variando, por ejemplo, en

determinado momento fue necesario decir: ¿qué queremos hacer juntos para el día del amor y la amistad? O ¿qué queremos hacer juntos en estos 15 días?

Por ser una propuesta que sigue el camino trazado por los propios estudiantes con la mediación de la maestra, se convierte en un trabajo flexible que requiere de modificaciones y tiempos que van de acuerdo a las necesidades de los jóvenes y del proyecto propuesto de manera colectiva.

Este proceso fue difícil, porque se realiza un cambio desde la visión del maestro a las actitudes de los estudiantes ya que en muchas ocasiones les resulta complicado tomar la iniciativa y participar activamente en la realización de las actividades. Es así que, al iniciar este trabajo, se creó un ambiente de aprendizaje a través de condiciones facilitadoras de acuerdo con Pedagogía por Proyectos. Esto permitió que los estudiantes se sintieran libertad y asumieran actitudes de confianza que les permitieron expresarse libremente. Fue necesario que los estudiantes utilicen las paredes para publicar libremente el trabajo realizado en clase, lo que convirtió nuestro salón de clases en un aula textualizada.

También, se trabajó en equipo, los jóvenes se organizaron con mayor libertad y se ayudaron mutuamente en lo que fuera necesario. Se realizaron juegos en el aula, ya sea de escritura y lectura, esto hizo que la clase fuera más dinámica y que los jóvenes desearan estar presentes en ella, lo que permitió que los estudiantes trabajaran entusiasmados y motivados. Asimismo, se utilizaron videos para motivarlos a la argumentación al mismo tiempo que desarrollaron habilidades como percepción, atención, comprensión, creatividad y valores como cooperación y respeto al trabajo de los demás.

Los estudiantes realizaron las siguientes actividades:

Crear fichas de investigación y esquemas gráficos como mapas conceptuales y mentales que le permitieron a los estudiantes crear argumentos, respecto al análisis y reflexión de las temáticas elegidas e investigadas. La observación, análisis y

reflexión de textos periodísticos y publicitarios para contribuir a que los estudiantes asuman una postura frente a diversas temáticas. Leyeron artículos de opinión, e interrogaron anuncios publicitarios para descubrir sus características. Al expresarse oralmente, permitió que los jóvenes asumieran una postura después de ver las películas que se presentaron en clase, a través del proyecto de Cinemátrix.

Se pasó por las diferentes fases que se propone en la base didáctica de Pedagogía por Proyectos. Se pasó por la primera fase cuando se planificó tomando en cuenta las expectativas y necesidades de los alumnos y se crearon los proyectos con ellos. En la segunda fase se realizaron las tareas específicas, estas se hicieron dependiendo del avance y del trabajo de los chicos y su disposición para realizar las actividades. En la tercera fase se presentaron los proyectos a través de exposiciones como en el ensayo, la presentación del Chocolate Literario y la Aventura Literaria; juegos como los que se realizaron en la Carrera Modernista y Proyección de películas como se hizo con Cinemátrix.

En la fase cuatro, se realizó la evaluación de los proyectos junto a los estudiantes. Se dio mayor prioridad a la evaluación formativa teniendo en cuenta la autoevaluación, con respecto al trabajo en equipo, coevaluación y heteroevaluación, de manera individual y colectiva, con la aplicación de los instrumentos como las escalas estimativas y la evaluación de los productos escritos con la lista de cotejo. Se pasó por la quinta fase cuando los estudiantes realizaron sus fichas bibliográficas, los mapas mentales y conceptuales y las siluetas de las estructuras de los diferentes textos trabajados.

C. Resultados de la propuesta de Intervención Pedagógica

En este breve apartado se presentan diversos logros obtenidos durante la Intervención Pedagógica realizada en el grupo de 3º "A", con las aportaciones de PpP, de elementos audiovisuales y actividades lúdicas.

Durante este proceso se apoyó al desarrollo de prácticas sociales del lenguaje que se enuncian en los programas de estudio como: Elaborar un ensayo sobre un tema de

interés; analizar el efecto de los mensajes publicitarios a través de encuestas y escribir artículos de opinión para su difusión. Haber orientado las prácticas sociales del lenguaje desde esta propuesta Pedagógica, ayudó a que los jóvenes se sientan motivados a expresarse oralmente y manifestar sus opiniones con la confianza de ser escuchados. Realizaron actividades del módulo de interrogación de textos para identificar características estructurales y poder realizar una silueta que les ayudó a construir un texto semejante al leído.

Fig.18 Ejemplo de artículo de opinión interrogado por los estudiantes junto a la maestra.

En la Fig.18 se muestra el primer ejemplo de los textos interrogados, el artículo de opinión. Al aplicar la estrategia de Interrogación de Texto, lograron identificar cada uno de los elementos que forman parte de un artículo de opinión. Se les llevó a crear un esquema gráfico, esto es la silueta.

De esa forma se acercaron a una primera idea de lo que es la introducción, tesis, desarrollo con sus argumentos y conclusión. El recurso didáctico de remarcar cada una de las partes del artículo de opinión con un color distinto, apoyó a que sea más sencillo reconocer la estructura del texto.

En el caso del uso del resaltador o marcatexto se les dio la indicación de que escribieran el nombre de cada uno de los elementos encontrados al margen de la lectura.

No vale mirar hacia otro lado → Título

Presentación
 Qué sangrienta, escalofriante me resulta la imagen del toro al caer de rodillas, ensangrentado, banderillas incrustadas en su lomo, la lengua verde y espumosa saliendo de su boca, anunciando su ante un hombre. Sin embargo, toda una multitud aplaude. El "arte" de la tauromaquia lleva desarrollá España desde el siglo XVIII y ya desde entonces ha sido el centro de grandes polémicas e innu críticas. Ya Jovellanos, celebre ensayista del XVIII aplaudió la decisión de Carlos III de su abolición.

Tesis
 Que se cataloguen las corridas de toros como arte no son suficiente razón para evitar su prohibici espectáculo sangriento, en el que un ser vivo sufre, ¿Vamos a ignorar eso tan solo porque nos es er porque disfrutamos viéndolo?, ¿Vamos a poner en primer lugar nuestro deleite cuando hay ur sufriendo?, ¿Vamos a ignorar completamente su sufrimiento?, ¿En qué lugar nos deja eso?

Desarrollo
 Puede que el toro haya "marcado de manera indeleble el arte, la literatura, las costumbres, e pero muchas obras de arte han sido creadas gracias a horribles acontecimientos que han sucedidc del tiempo y el hecho de que se hayan creado magnificas obras a partir de ellos no los justifica r mejores.

Argumento
 Al igual que una tradición no es buena por el hecho de ser tradición, el arte no tiene por qué ser n bueno por el hecho de ser arte.

Argumento
 No han faltado, desde la prohibición de los toros en Cataluña, los defensores de esta "fiesta tradicic resulta que el tema de discusión no es estar a favor de la prohibición de los toros por la tortura ai contra por los derechos de cada uno a poder disfrutar de aquello que guste. Se deja de lado el animal para entrar en una discusión meramente nacionalista. No olvidemos que los toros son : tienen miedo y sufren como cualquiera de nosotros; defender su tortura como un bien de interé "representación" de nuestra nación, es como defender que Roma debería seguir con l' "espectáculos" de gladiadores en los que los esclavos eran asesinados; no olvidemos que los "es de gladiadores también se consideraba una tradición y un arte del que muchos gozaban, pero se según avanzó la sociedad y se entendió que en esas sangrientas y espantosas batallas no se re: derechos humanos. Que una acción se haya producido a lo largo de mucho tiempo no signi: correcta y no ofrece razón ninguna para que deba seguir realizándose. Quizás haga falta el pas para que la mentalidad de los españoles cambie y, al igual que con los gladiadores, se enti respetamos los derechos de los animales.

Argumento
 Los aficionados taurinos alegan también que esta raza de toros solo se mantiene gracias al toro acabara, conllevaría la extinción de esta especie, puesto que no saldría rentable para manteniéndola. Y digo yo, si lo que les preocupa realmente es el mantenimiento de dicha raza crean reservas naturales para su mantenimiento? Quizás si el fin de cnar una raza y prese finalizar su vida con sufrimiento, deberíamos plantearnos si es tan valioso preservarla. A mi n: preferible no mantener un animal que acabara su vida entre terribles sufrimientos y una multitu aplaudiendo su muerte.

Conclusión
 Respeto a la gente que disfruta viendo esos espectáculos y respeto su libertad, al igual que ellc que yo no desee verlos. Pero los taurinos no parecen entender que yo no estoy a favor de quir y no protesto por mi derecho a no verlos, mis protestas van en contra de que se celebren por E de que se que un animal está sufriendo, que porque yo no quiera mirar, no va a dejar de su apartar la mirada no es la solución para evitar el sufrimiento de un ser vivo.

Fig.19 Ejemplo de silueta de artículo de opinión

Cómo última actividad de la interrogación, que en todo momento es con la ayuda de la maestra, los jóvenes proceden a realizar la silueta del artículo de opinión, también para la silueta se prefirió que usaran colores con la finalidad de que diferencien los elementos respectivos a este tipo de texto y que posteriormente puedan utilizarlo como herramienta de aprendizaje. (Ver Fig.19)

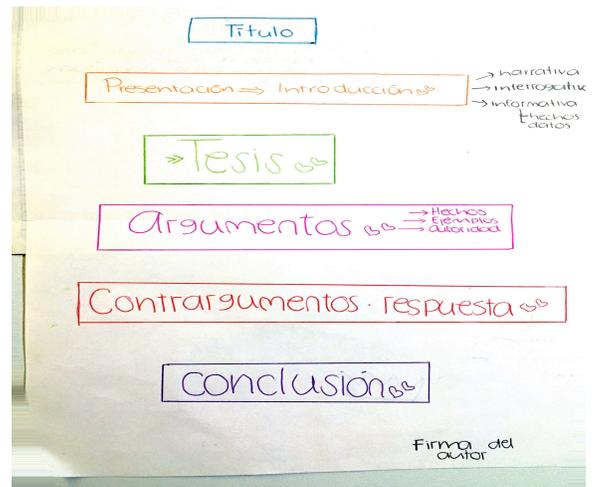


Fig. 20 Artículo de opinión de Laura Ericka

El artículo de opinión de Laura Ericka trata sobre el enamoramiento. El texto original está escrito a mano y tiene una silueta de estructura dibujada sobre él. Las partes de la silueta que coinciden con el texto son:

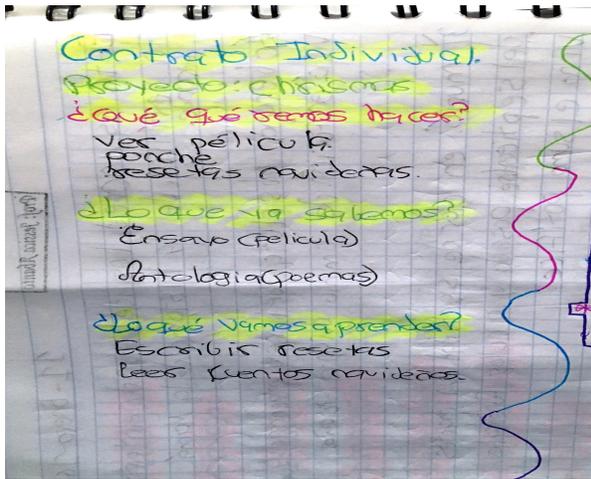
- Título:** ¿Es bueno enamorarse?
- Presentación/Introducción:** En algún momento de nuestra vida, hemos sentido atracción hacia alguien, sentimos que esa persona es perfecta en todo. Un día, en un momento, giramos la cabeza y vemos como el cielo cambia y se ve en un color como si estuvieran las nubes juntas para estar juntas, aunque los días en una sola línea.
- Tesis:** En mi opinión, hay que saber bien a quién elegir, también, tenemos que saber que queremos en la vida y que tu pareja tenga los mismos ideales para que pueda funcionar, casi los mismos cosas en común y Biblia y que así, tratar de llevarse bien como...
- Argumentos:** Una vez, a una amiga le gustaba un chico muy diferente a ella, él había era tímido, callado, supongo que estudiado porque no lo conocía muy bien, mi amiga era todo lo contrario, hablaba mucho, era tímida, que pero no mucho, y no era tan estudioso, él estaba que pero no mucho, él dijo que mi amiga, él no quería salir con ella.
- Contrargumentos/Respuesta:** El amor no existe, para perder de tiempo y gastarse el dinero para que al mes terminen así, pero lo que hacen es, terminan enamorándose y hacer lo que dijeron que no iban a hacer.
- Conclusión:** En conclusión, el enamorarse tiene sus ventajas, ventajas y cada alguna vez nos hemos enamorado.

El artículo termina con la firma: Hernández Cervantes Laura Ericka 3:3A.

Se observó que los estudiantes utilizaban la silueta o esquema gráfico construido en clase para empezar a realizar sus primeros escritos, tomaban su texto analizado como guía y la silueta para seguir la respectiva estructura. La mayoría se pudo acercar a la construcción de un texto argumentativo, aunque hicieron falta algunos elementos, como las citas textuales o parte de la contraargumentación. (Ver Fig.20)

Ésta y todas las actividades realizadas en esta Intervención Pedagógica, estuvieron orientadas a construir textos argumentativos considerando sus características y función, adecuados a diferentes contextos y situaciones comunicativas reales. Lo cual implicó que los estudiantes no sólo conocieran los fundamentos conceptuales del texto argumentativo, sino que también fortalecieran la expresión de su punto de vista, misma que se defendió con argumentos. En este sentido, se pretendió que los jóvenes asumieran una postura frente a diferentes temas, por lo que fue necesario que primero lo realizaran de manera oral.

Fig.21 Imagen del proyecto que se discutió en clase con la participación de los estudiantes



Las discusiones en clase sobre qué proyecto elegir y las exposiciones para lograr la elección de sus propuestas ayudaron a que esta habilidad para argumentar de manera oral se desarrollara y practicara durante las asambleas que se hacen al inicio de cada proyecto para dicha elección del tema, tal fue el caso del proyecto de Chritsmas. Ver Fig.21

Fig.22 imágenes de la exposición de los jóvenes para la elección de la receta navideña



Así también ocurrió en las exposiciones que los jóvenes realizaron para defender sus propuestas sobre las recetas que deseaban para el día en que se realizaría el proyecto. Entre sus fundamentos que escribieron en carteles estuvo: presentar una receta económica que no implicara mayor dificultad para prepararla y que le gustara a la

mayoría.

El hecho de propiciar la expresión de los jóvenes y debatir sus elecciones de manera democrática, principio que exalta la propuesta de Pedagogía por proyectos, ayudó a lograr este propósito porque en todo momento fue necesario que los jóvenes optaran y defendieran las actividades que querían realizar. En un inicio se pudo observar que estaban acostumbrados a limitarse a seguir las indicaciones del maestro. Sin embargo,

al ver que había la apertura para expresar su opinión para la elección, se sintieron en libertad de expresarse y asumir una postura.

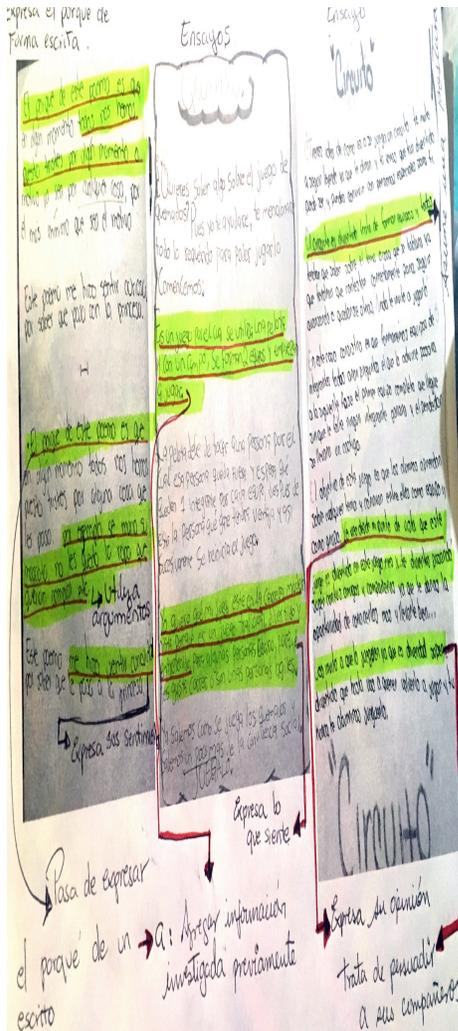
Las producciones de los distintos textos se fueron redactando de acuerdo a los proyectos realizados, en este sentido se trabajó el ensayo, el anuncio publicitario, el prólogo, el oficio y el artículo de opinión. Al intentar que los estudiantes redactaran estos tipos de textos se buscó que ellos no sólo asumieran una postura, sino que también escribieran siguiendo el proceso de investigación y análisis del tema, respetar las características y la estructura de cada uno de los textos argumentativos trabajados, utilizar nexos y signos de puntuación para dar coherencia a su redacción.

En el siguiente ejemplo (Ver Fig.23) puede verse diferentes ensayos realizados por los estudiantes con respecto al escrito de un poema, donde los estudiantes deberían expresar el porqué de su elección y los otros dos sobre el tema del juego con el fin de investigar y presentar a sus compañeros diferentes opciones de juegos para el proyecto de “Carrera Modernista”. En estos escritos se puede observar cómo los estudiantes pasaron de explicar o dar razones a mostrar su punto de vista formado después de una investigación previa y por último a seguir la estructura del texto argumentativo y a utilizar argumentos para defender una postura como se ve en el tercer ejemplo que lleva como título “circuito”, en este ensayo el estudiante no sólo muestra que su argumento no sólo está basado en una investigación previa, sino que además intenta persuadir a sus lectores de que ese tipo de juego sería la mejor opción para ser realizado en el proyecto, cumpliendo así con una de las funciones del texto argumentativo.

Al comparar los tres escritos se observa la evolución del estudiante, primero sólo fueron capaces de expresar razones, en el segundo intenta seguir la estructura del texto argumentativo, pero se queda en la parte de la investigación y expresa las razones del porque quieren que se elija ese juego, en el tercero se observa que el estudiante muestra más claramente los elementos de un texto argumentativo y asume

una postura. Enseguida observa el ejemplo número seis, en el que se leen los tres escritos argumentativos realizado por los estudiantes.

Fig. 23 Textos argumentativos trabajados por los estudiantes



(En esta actividad se les pide elegir un poema y explicar las razones de su elección)

“El porqué de este poema es que en algún momento todos nos hemos puesto tristes por algún momento o motivo, ya sea por cualquier cosa, por el más mínimo que sea el motivo. Este poema me hizo sentir curiosidad por saber qué pasa con la princesa.” (primera escritura)

“El porqué de este poema es que en algún momento todos nos hemos puesto tristes por alguna cosa que les pasó. Por ejemplo, se murió su mascota no le gustó la ropa que quisieron comprar, etc.” Utiliza argumento de ejemplo

“Este poema me hizo sentir curiosidad por lo que le pasó a la princesa.” (segunda y corregida escritura)

Se limita a expresar el porqué de su elección.

(El siguiente texto es un ejemplo de la actividad que se realizó sobre el ensayo)

QUEMADOS

“¿Quieres saber algo sobre el juego de quemados? Pues yo te ayudaré, te mencionaré todo lo requerido para poder jugarlo comencemos.

Es un juego por el cual se utiliza una pelota, y con un campo se forma dos equipos y empiezas a jugar. (Agrega información investigada)

La pelota debe de tocar a una persona por el cual esa persona queda fuera y espera que queden 1 integrante por cada equipo, después de eso la persona que gane tendrá ventaja y así sucesivamente se reinicia el juego.

Yo quiero que mi juego esté en la carrera modernista porqué es un juego tradicional, divertido y entretenido, para algunas personas claro, porque les gusta correr o son unas personas ágiles. (Dentro de la expresión de sus sentimientos, trata de expresar argumentos para persuadir a su público lector de elegir su juego)

Ya sabemos cómo se juega los quemados y sabemos un poco más de la convivencia social. “

En este otro ejemplo de ensayo se ve que el estudiante se acerca más a expresar su opinión y a utilizar argumentos para persuadir a sus compañeros de que su actividad sea elegida.

“Circuito”

¿Tienes idea de cómo es o se juega un circuito? te invito a seguir leyendo ya que te dirán y tu verás que tan divertido puede ser, y puedes convivir con personas especiales para ti.

El circuito es divertido (asume una postura) trata de formar equipos y todos tendrán que saber sobre el tema o cosa que se hablara ya que tendrán que contestar correctamente para seguir avanzando o quedarse atrás Anda te invito a jugarlo.

En este caso consistirá que formaremos equipos de 5 integrantes todos harán preguntas el que lo adivine pasará a la siguiente fase ningún integrante ganará y el perdedor se llevará un castigo.

El objetivo de este juego es que los alumnos aprendan sobre cualquier tema y convivan entre ellos como equipo y como grupo. Yo veo desde mi punto de vista que este juego es divertido, en este juego ries, te diviertes pasándola súper con tus amigos y compañeros ya que te darás la oportunidad de conocerlos más y llevarte bien...

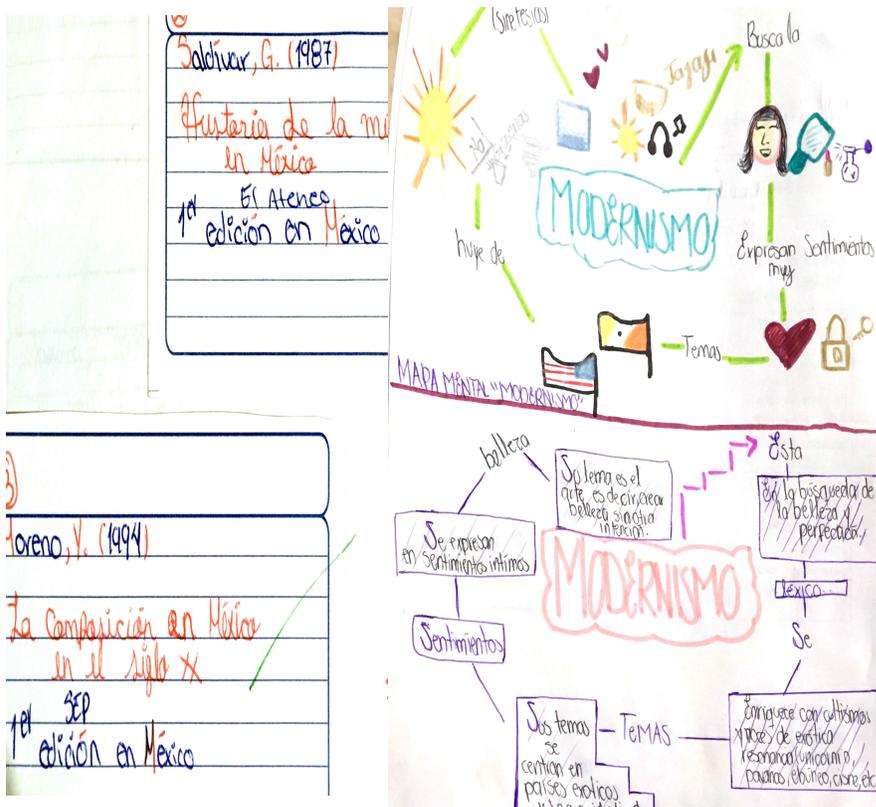
Los invito a que lo jueguen ya que es de verdad súper divertido que hasta vas a querer volverlo a jugar y tú nunca te aburrirás jueguenlo.

Expresa su opinión, asume una postura sobre el tema y trata de persuadir a sus compañeros para que su juego sea elegido. Este ejemplo se acerca un poco más a la estructura del ensayo puesto que presenta introducción, una postura en particular, desarrolla información sobre el tema, expresa sus opiniones y cierra con un comentario persuasivo.

Con el fin de registrar los logros obtenidos se utilizó una tabla llamada “Cuadro Recapitativo”, que es en realidad una lista estimativa, pero que tiene ese nombre porque se retoma de la propuesta de Pedagogía por Proyectos. (Jolibert, 2012:191) Esta lista estimativa, “Cuadro recapitativo”, (ver Fig.24) permitió concentrar los resultados para cada uno de los puntos antes mencionados. En ella puede verse los siguientes aspectos: lectura e interpretación de texto, analiza la información, la recupera y escribe el texto, asume una postura, reconoce la estructura, escribe el texto argumentativo usando nexos y argumentos.

En el primer aspecto, lectura e interpretación de texto, la evaluación se hizo con base en la lectura e interrogación de los diferentes tipos de texto argumentativo, en este sentido se observó que la mayoría de los estudiantes están en proceso de lograr el objetivo, puesto que se les hacía difícil reconocer algunos elementos propios del texto argumentativo, por ejemplo, la parte de la contraargumentación. Sin embargo, al leer lograban entender que la principal función del texto argumentativo es asumir una postura respecto a algún tema, con esta premisa intentaron reflejar eso en sus escritos como lo vimos en el ejemplo de la figura veintitres.

Fig. 25 ejemplo de ficha bibliográfica y mapa mental



En el segundo aspecto; analizar la información, recuperarla y escribir el texto, se evaluó con la parte de sus investigaciones previas a sus escritos, como la recuperación de fichas de estudio, elaboración de mapas mentales, mapas conceptuales (Ver Fig.25) y posteriormente el que esté presente en sus escritos. Esto se les hizo

difícil porque estaban acostumbrados a recibir la información en lugar de buscarla por sí mismos. En todos los intentos de hacer los ejercicios, muchos de ellos se quedaron en proceso de logro. Una de las razones expuestas por los propios estudiantes es que el uso de internet o visitas a la biblioteca no siempre fue posible; además de que el uso de la red que se encuentra en la escuela fue limitado al tiempo establecido por las autoridades escolares. En la Fig.25 se muestran algunos de los productos realizados por los estudiantes al realizar esta parte de la investigación.

Para evaluar estos productos, se utilizó la escala estimativa presentada como cuadro recapitulativo, ya explicado anteriormente. En este cuadro pueden observarse los indicadores utilizados para la estimación de resultados de cada actividad realizada. En este sentido se ve que al trabajo realizado con las fichas bibliográficas la mayoría logró entender la finalidad y el uso correspondiente, sin embargo, no se consiguió que lo integraran como parte importante de un texto argumentativo puesto que no lo escribieron en sus redacciones, a pesar de que se le dio la indicación no se presionó para que lo incorporaran en sus textos, puesto que se dio la prioridad a la expresión y argumentación de sus ideas.

Con respecto al uso de las fichas textuales, se pudo ver que los estudiantes lograron identificar su uso, pero cuando escribieron sus textos argumentativos se les dificultó insertarlos como argumentos de autoridad. Pocos de ellos adquirieron esta competencia. Contrario al uso del resumen que fue utilizado por la mayoría del grupo en sus escritos como puede verse cuando trabajaron el ensayo titulado “Quemados” (Ver Fig.26)

En este ejemplo, se observa que la estructura es de resumen porque presenta la introducción, descripción del juego y conclusión. Debe reconocerse que en este caso no presenta argumentación, como debería ser en el ensayo argumentativo. No obstante, se rescata la idea de querer presentar la opinión y el intento de persuasión por parte de la estudiante para que su juego sea elegido.

Contrario al otro ejemplo presentado, el ensayo realizado también para el proyecto titulado “Carrera Modernista” titulado “La gallinita ciega”, (Ver Fig. 27) en el que además de presentar un punto de vista, emite argumentación de autoridad al poner una cita textual, no sólo para defender su punto de vista sino con el fin de persuadir a sus compañeros para ser elegido como el juego a realizar en este proyecto.

Fig.26 Ejemplo de ensayo, sobre el juego de quemados.

Quemados

¿Quieres saber algo sobre el juego de quemados? Pues yo te ayudare, te mencionare todo lo requerido para poder jugarlo.

Comencemos:

Es un juego por el cual se utiliza una pelota y con un campo, se forman 2 equipos y empiezan a jugar.

La pelota debe de tocar a una persona por el cual esa persona queda fuera y espera que queden 1 integrante por cada equipo, despues de esto la persona que gane tendra ventaja y asi sucesivamente se reinicia el juego.

Yo quisiera que mi juego este en la carrera modernista porque es un juego tradicional, divertido y entretenido, para algunas personas aburrido, porque les gusta correr o son unas personas agiles.

Ya sabemos como se juega los quemados y sabemos un poco más de la convivencia social.

JUEGALO

Introducción

Descripción

Opinión

Conclusión

Fig.27 Ensayo "La gallinita ciega"

La gallinita ciega

La gallinita ciega es un juego muy divertido de donde te quedas ciego para encontrar otras personas consiste en vender los ojos a un jugador y este atrapar a otro

Es un juego divertido porque corres y evitas que la gallina ciega te atrape. Pero los jóvenes de hoy ya no lo ven así, ya que ahora solo están navegando en internet y también siempre con los videojuegos

Un autor llamado Ricardo Segura afirma que: "los adolescentes otorgan un valor fundamental a las nuevas tecnologías y a la internet y su uso se ha convertido en prioritario en su vida"

Cree que todos debemos jugar estos tipos de juegos como las canicas, atrapados y a la gallinita ciega para que no estemos tanto tiempo en el internet y además son más divertidos por eso elegir este juego es lo mejor.

García Pinedo Arelis Noemi 3-A

Introducción

Opinión

Argumento de autoridad

Opinión

Conclusión

Respecto al uso del mapa mental, se observa que la mayoría se apropió y comprendió la función de la misma como se observa en la figura siete, en el que se muestra un mapa mental relacionado al tema del modernismo, así mismo pasa con el uso del mapa conceptual donde la mayoría usa esta técnica con el fin de recuperar la información para después ser utilizado en sus textos argumentativos. La escala estimativa que resume estos aspectos ya evaluados se observa en la Fig.28

Fig.28 Cuadro recapitulativo de mapa mental, conceptual y fichas de investigación

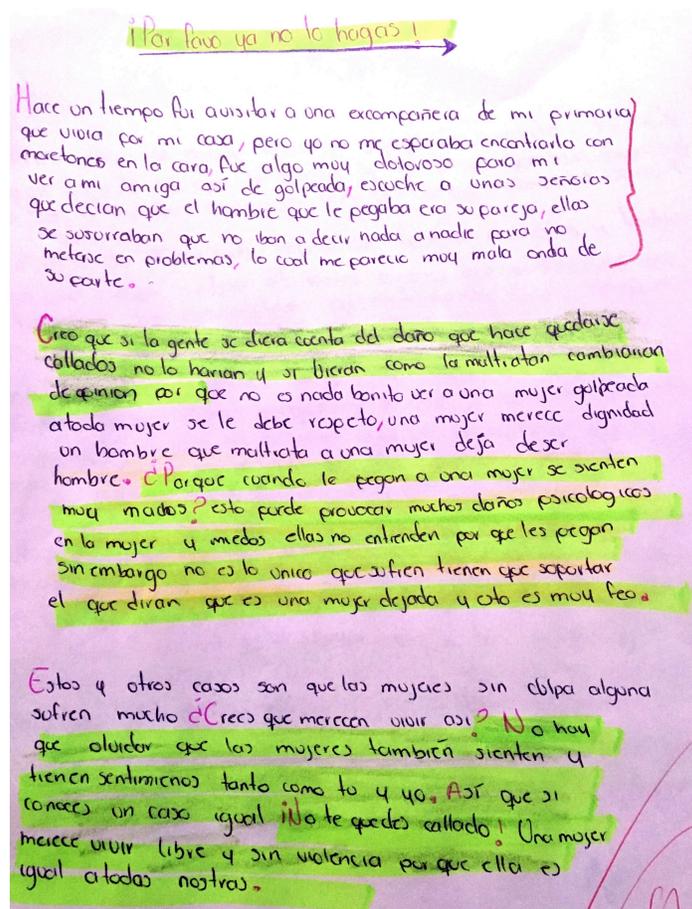
COMPETENCIA: UTILIZA ESQUEMAS GRÁFICOS COMO MAPAS MENTALES ,MAPAS CONCEPTUALES Y FICHAS DE INVESTIGACIÓN COMO FICHAS BIBLIOGRÁFICAS, FICHAS DE CITAS TEXTUALES , FICHAS DE RESUMEN , PARA RECUPERAR INFORMACIÓN QUE LE PERMITA REDACTAR UN TEXTO ARGUMENTATIVO.

INDICADORES NO LOGRADO (NL) EN PROCESO (EP) LOGRADO(L)	Escribe los elementos correspondientes a la ficha bibliográfica	Escribe los datos de la ficha bibliográfica en el orden que establece APA	Utiliza la ficha bibliográfica como referencia	Utiliza las fichas de Cita textual como argumentos en sus escritos	Utiliza la ficha de resumen como referencia para realizar el texto argumentativo	Utiliza el mapa mental para organizar la información obtenida de diversas fuentes	Usa palabras claves , dibujos y conectores para realizar su mapa mental	Jerarquiza la información a través de un mapa conceptual
AGUSTIN JONATHAN	NL	NL	NL	EP	N	N	N	NL
APARCIO BRANDON	L	L	NL	EP	EP	EP	EP	EP
ÁVILA VALVERDE	L	L	NL	L	L	L	EP	EP
AYALA GARICA DIEGO	L	L	NL	EP	N	N	L	EP
BARRERA ALEJANDRO	L	L	NL	L	L	L	L	L
CARRERO CRISTHIAN	N	L	NL	N	N	L	L	EP
CONTRERAS JENNIFER	L	L	NL	L	L	L	L	L
CORTÉS CORVEN AXEL	L	L	NL	L	L	L	L	L
FALCÓN MIGUEL	L	L	L	L	L	L	L	L
FERREIRA ARRIAGA	L	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL(FALTAS)
GARCÍA ALCÁNTARA	L	L	L	EP	EP	L	L	L
GARCÍA PULIDO ARELY	L	NL	L	L	EP	EP	EP	EP
GASCA AYRIAM	L	L	EP	EP	EP	L	L	L
HERNÁNDEZ LAURA	EP	EP	EP	EP	L	L	L	L
JUÁREZ PÉREZ ÁNGEL	NL	NL	NL	NL	NL	EP	EP	EP
LARA DE LA CRUZ	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL	NL(FALTAS)
LÓPEZ MUÑOZ JUAN	NL	NL	NL	NL	EP	EP	EP	EP
MARTINEZ MARIA	EP	EP	EP	EP	L	L	L	L
MUÑOZ CARDOSO	EP	EP	L	L	L	L	L	L
PACHECO ROBERTO	EP	EP	EP	EP	L	L	L	L
PEREZ NOLASCO ANA	EP	NL	NL	NL	EP	EP	EP	EP
RAMIREZ GUERRERO	EP	EP	EP	L	L	L	L	L
RAMIREZ ORAN	EP	EP	EP	NL	NL	EP	EP	EP
RODRIGUEZ ANA	L	L	EP	EP	L	L	L	L
RUIZ KAREN ABIGAIL	L	L	EP	EP	L	L	L	L
TOLEDO ALEJANDRA	L	L	EP	EP	L	L	L	L
VILLANA ALAN	NL	NL	NL	NL	EP	EP	EP	EP

El tercer aspecto, en el que se observa que el estudiante refleje una postura en sus escritos, se observó a través de los textos realizados por los estudiantes, después de un previo trabajo de investigación sobre los respectivos temas trabajados en los proyectos. La mayoría logró entender esa función del texto argumentativo, aunque algunos quedaron en proceso de logro puesto que se limitaron a escribir el producto de su investigación, también en unos cuantos en que se observó que sólo se limitaron a seguir la estructura del texto, más no se reflejó en sus escritos una postura asumida.

Fig.29 artículo de opinión en el que se ve reflejado la postura asumida.

En el ejemplo de la Fig.29, se puede observar el artículo de opinión realizado por un estudiante sobre un tema libre, producto que se dio después de haber interrogado un artículo de opinión y de haber realizado la respectiva silueta. En este escrito se observa que la estudiante asume una postura sobre la mujer que es golpeada, sin embargo, en él también se puede observar que su argumentación está



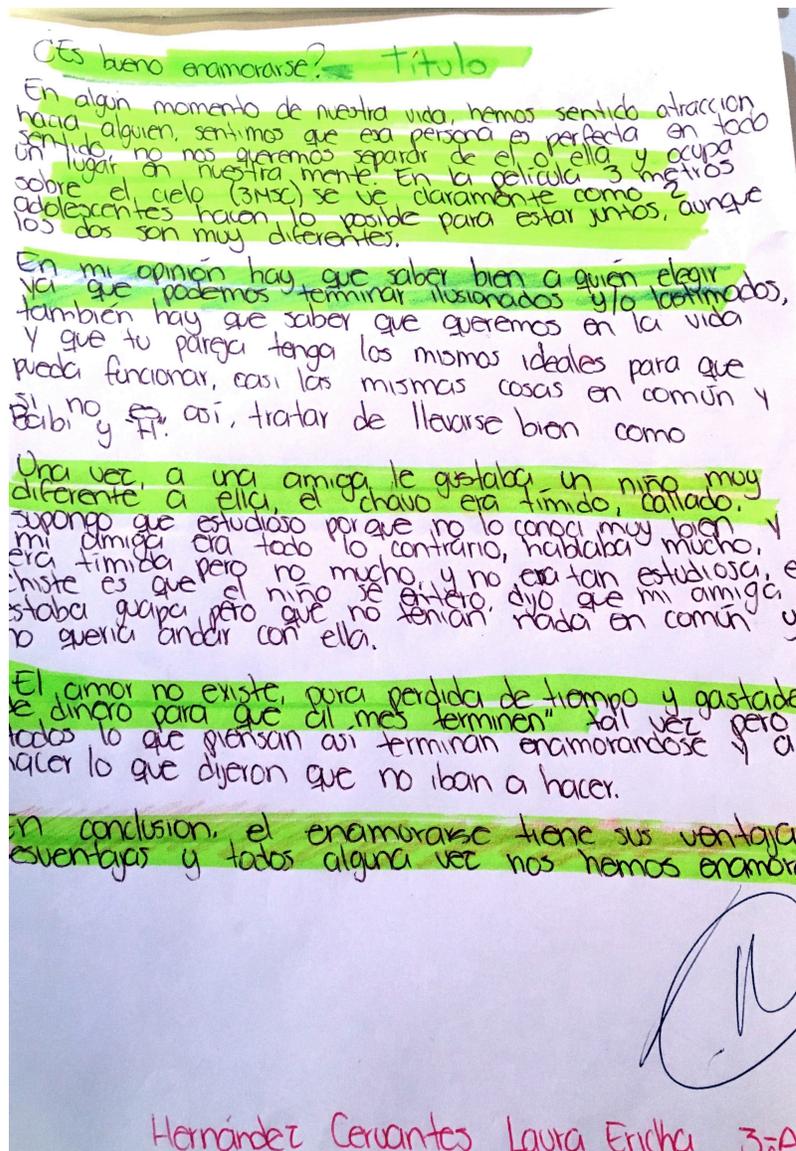
Introducción (Empieza haciendo referencia a una vivencia personal)

Desarrollo (asume una postura)

Conclusión (cierra con una alusión personal, lo utiliza como argumento)

basada en una experiencia personal, situación que se ve reflejada en la mayoría de los estudiantes por lo que los argumentos de ejemplos se les hizo mucho más sencillos de utilizar, como se observa en la Fig.30

Fig.30 Texto en el que se observa el uso del argumento de ejemplo



Introducción

Desarrollo
(asume una postura)

Argumento de ejemplo

Conclusión
(cierra con una alusión personal, lo utiliza como argumento)

El cuarto aspecto, relacionado a reconocer la estructura del texto argumentativo, también fue trabajado al interrogar el texto, los jóvenes identificaron sus elementos y luego realizaron la silueta respectiva. En el ejemplo de la Fig.31 se ve la interrogación del prólogo como texto argumentativo, donde los jóvenes subrayaron e identificaron sus partes. Después de identificarlos en la lectura, realizaron sus respectivas siluetas. (Ver Fig.32)

En la Fig. 33 se observa que intentaron seguir la silueta realizada al realizar sus escritos. Se observó que la mayoría de los estudiantes lograron el objetivo, porque

podieron reconocer los respectivos elementos como: el título, la introducción, la justificación, en el que se deja ver la parte de la interrogación, el desarrollo y la conclusión en el que a través del comentario se logra ver una de las funciones de la argumentación como es la persuasión.

Fig. 31 Texto interrogado

Prólogo → **Título**

Esta antología consiste en la recopilación de varios poemas, en los cuales distintos autores plasman sus ideas, emociones, pensamientos; estos se clasifican en distintos movimientos poéticos, en esta antología se han recopilado poemas del movimiento romántico. → **Introducción sin justificación**

Con el fin de assimilar correctamente el tipo de poemas románticos, aquí te presento unas características de estos:

- * Sus ideales son libertad y nacionalismo
- * La naturaleza participa de los sentimientos de los autores
- * Se sienten atraídos por lo misterioso
- * Los sentimientos de los románticos son desmesurados

→ **Desarrollo** ^{por que} ^{didáctica} ^{solo menciona} ^{autores}

Esta antología narra los poemas más románticos en los cuales, estos poetas como Mario José de Larra, Gustavo Adolfo Bécquer, etc. Van describiendo lo que ellos sienten en realidad y atreves e estos escritos que hoy conocemos como poemas, muchas personas han sido impactadas por lo que en algún tiempo estos escritores quisieron proyectar atreves de las letras, como los "amores y desamores, hermosos paisajes, incomparables sensaciones en versos, cuyos decires deleitan a los corazones."

Leyendo esta antología podrás descubrir y adentrarte en los mejores sentimientos, emociones y autores de estos increíbles poemas. → **conclusion** ^{Noticia} ^{firm}

Prólogo

La poesía es una forma especial de lenguaje; su estructura y su naturaleza tratan de determinar ese algo especial que tiene la poesía y que permite a cualquier persona, sin necesidad de ser especialista en la materia, reconocerla como tal. Nuestro propósito es que se conozcan, que se lean, que se disfruten las poesías. → **Justificación**

Ésta antología consiste en la recopilación de poesías cortas de diversos autores. Lo que nos llevó a hacerla es el demostrar que en pocas palabras se puede decir y demostrar mucho, como sentimientos, amor, odio, tristeza. La brevedad de las poesías es algo que queremos rescatar, porque hace que éstas suenen con más ritmo y sean amenas en su lectura; el lector no tiene que recordar lo que leyó al principio para entenderlas. Con esto no queremos decir que las poesías compuestas por mayor número de versos no deberían ser leídas, solo nos limitamos a destacar las características de las poesías de menor cantidad de versos.

Para la selección de las poesías tuvimos en cuenta las que constan de uno, dos y hasta tres versos. Leímos a varios autores, buscamos diferentes estilos y épocas. Finalmente, las agrupamos teniendo en cuenta los autores

Prologo

A continuación presentaremos una antología que tiene como propósito otorgar al lector poemas de amor que despierten su interés por la poesía romántica del siglo XVIII. → **Justi** ^{caus}

Dicho movimiento tomo lugar principalmente en los países de Inglaterra, Italia y Alemania en los siglos XVIII y XIX alrededor de un ambiente histórico donde se aceptaron los derechos individuales por primera vez y se presenció la Revolución Industrial, generando en los autores románticos un impacto social que los llevó a escribir múltiples poemas de distintos temas, como de muerte, patriotismo, nostalgia y sobre todo, amor; lo que nos llevo a elegir dicho titulo para nuestra antología: "El amor en distintos poemas románticos", donde se seleccionaron poemas con los criterios de pertenencia al movimiento literario del romanticismo, específicamente del siglo XVIII; y que tuvieran la temática principal del amor. →

Nuestra antología está conformada por poemas de verso libre, en total seleccionamos 9 poemas. todos están ordenados alfabéticamente por autor o escritor, y encima del poema, los poemas de esta antología son de amor y para que se vayan dando una idea de nuestros autores seleccionados son: Pablo Neruda, Gustavo Adolfo Bequerman, entre otros. Nuestra antología cuenta con una portada, un índice para una fácil ubicación de algún poema, una dedicatoria, después los 10 poemas y al final las bibliografías consultadas. → **Desarrollo** ^{tambien podemos hablar de la forma de organización de la}

Ahora, ¿qué esperas? ojea las páginas y descubre pensamientos de cariño y calidez que podrás decir a tu pareja al oído, que esta compilación sea tu mas grande aliada en esos momentos de soledad, anda no te arrepientas y comienza a leer! → **conclusion**

Fig.32 texto en el que realizan la silueta



Fig. 33 texto en el que siguen la silueta

Psicología

por medio de esta antología te presentaremos de manera breve algunos fragmentos de poemas escritos por autores muy reconocidos que pertenecen a la edad del romanticismo así también tendrás una breve explicación del mismo.

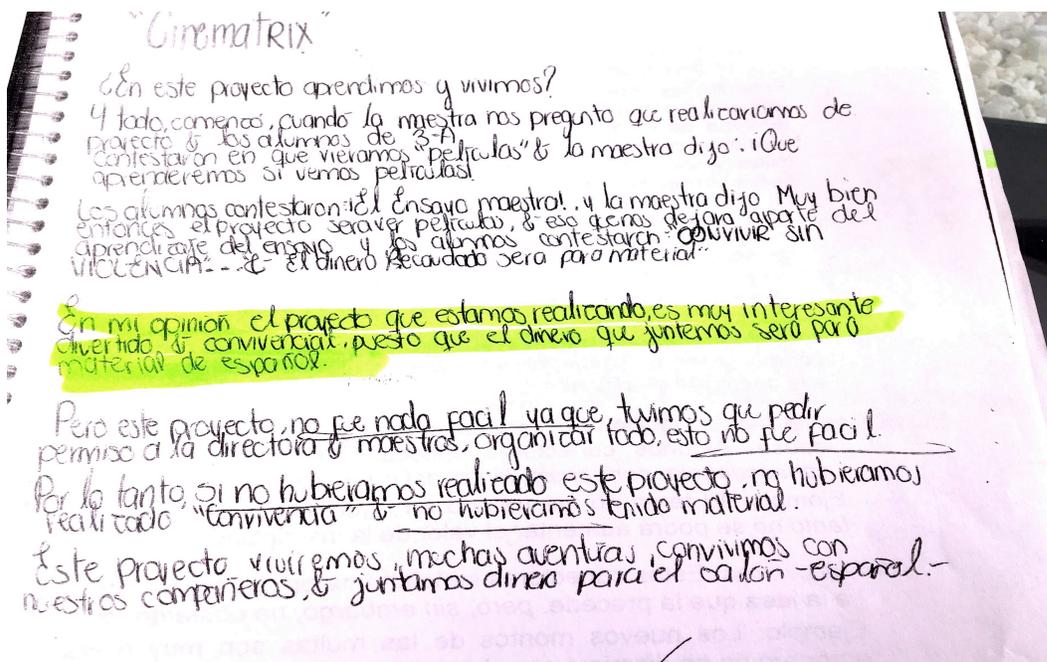
Así mismo reforzarás tus conocimientos sobre el tema, ya que esta antología incluye poemas de autores muy reconocidos pertenecientes a la maravillosa época del Romanticismo. Época en donde la ideología era antropocéntrica y el hombre es el centro de todo. También habla de muchos autores pero en especial de _____

¡Que esperas! Comienza a leer y envuélvete en el maravilloso mundo de la literatura, te encantará!

Stephanie Mishel C.C

Por último, en el quinto aspecto, se evaluó el texto argumentativo ya terminado. Se pretendió que los estudiantes utilizaran todos los aspectos antes vistos para su redacción, incluyendo el uso de nexos y conectores, así como el adecuado uso de los signos de puntuación; en este sentido se observó que la mayoría de los jóvenes lograron el objetivo y sobre todo se deja ver que en sus escritos existe una postura asumida, aunque todavía queda en proceso el uso de argumentos producto de una investigación. Sin embargo, como ya se mencionó lograron utilizar adecuadamente los argumentos de ejemplo, producto de sus propias experiencias. Esto indica, que fueron capaces de reconocerse como seres aptos de expresar sus puntos de vista, ya no sólo de manera oral sino también escrita. Por otro lado, algunos estudiantes no alcanzaron el objetivo puesto que faltaban constantemente y otros se quedaron en el proceso porque se les dificultó mucho seguir la estructura del texto y realizar sus investigaciones previas. (Ver Fig.34) En este artículo de opinión, se identifica que en el escrito se refleja la opinión del alumno, que trata de defenderla, aunque el uso de los argumentos no estuvo presente.

Fig.34 artículo de opinión sobre el proyecto de Cinematrix



Asume una postura

En la Fig.35 está un ejemplo de oficio en el que se presenta la introducción, se asume un punto de vista, se usa conectores y se argumenta a través del ejemplo obtenido de una experiencia propia.

Fig.35 Ejemplo de oficio redactado por los estudiantes

Anexo 6

México, D.F a 17 de
Febrero del año 2016

Escuela Secundaria
Diurna Número 765
Presidente Salvador
Allende.

Profesora Jessica Roxana Abanto Gutierrez

Por medio de la presente, el grupo asesorado de 3° A
le pide de la manera más atenta que perdone nuestra
falta de respeto, reconociendo nuestro error &
no obstante, nuestra falta de atención.

Sin más preambulos, le solicitamos que retome
junto con nosotros la forma de trabajo que
llebavamos ya que nos beneficiaba en la forma
aprendiamos de una manera menos pesada & más
manual, ya que haciamos proyectos que nos
ayudaban a comprender el tema.

Nos comprometemos a no cometer otra falta
de este tipo

Gracias por su atención
Esperamos su respuesta

Grupo 3° A

Introducción

Asume una postura

Usa conectores

Usa argumento de ejemplo

Conclusión

En la Fig.36, se observa el cuadro recapitulativo donde se hace el llenado de todas las evaluaciones de los aspectos antes descritos.

Fig. 36 Cuadro recapitulativo de la producción de textos argumentativos
Cuadro recapitulativo

Competencia Específica: Lee, identifica y redacta textos argumentativos asumiendo una postura. Identifica y utiliza elementos lingüísticos como uso de signos de puntuación y conectores discursivos para redactar textos argumentativos.
(ensayos, artículos de opinión, anuncios publicitarios, prólogos)

Indicadores NO LOGRADO (N.L) IDENTIFICA ALGUNOS ELEMENTOS (IA) EN PROCESO (E.P) REDACTA EL TEXTO ARGUMENTATIVO (R) LOGRADO (L)	Lectura e interpretación del texto	Analiza la información la recupera y escribe el texto	Asume una postura	Reconoce la estructura	Escribe el texto argumentativo usando nexos y argumentos
AGUSTÍN JONATHAN	EP	EP	EP	IA	IA
APARICIO BRANDON	EP	EP	EP	IA	IA
AVILA KENIA	L	L	R	R	L
AYALA DIEGO	EP	EP	IA	IA	IA
BARRERA ALEJANDRO	L	L	R	R	L
CARREÑO CRISTHIAN	EP	EP	R	R	L
CONTRERAS JENNIFER	EP	EP	EP	EP	EP
CORTÉS CORVEN	L	L	R	R	L
FALCÓN MIGUEL	EP	EP	EP	EP	EP
FERRERIRA URIEL	NL	NL	NL	NL	NL(FALTAS)
GARCÍA DIANA	L	L	L	R	L
GARCÍA ARELY	EP	EP	L	L	L
GASCA AYRIAM	EP	EP	L	L	L
HERNÁNDEZ LAURA	EP	EP	L	L	L
JUAREZ ANGEL	EP	EP	EP	R	EP
LARA DE LA CRUZ SALVADOR	NL	NL	NL	NL	NL(FALTAS)
(LÓPEZ MUÑOZ JUAN CARLOS	EP	EP	EP	L	L
MARTÍNEZ DANIELA	EP	EP	EP	L	L
QUIROZ DENISE	EP	EP	L	L	L
PACHECO ROBERTO	EP	EP	L	L	L
PEREZ ANA KAREN	EP	EP	EP	EP	EP
RAMIREZ RAMSES	EP	EP	LL	L	EP
RAMIREZ GUSTAVO	EP	EP	L	L	EP
RODRIGUEZ ANA	L	L	L	L	L
RUIZ KAREN	L	L	L	L	L
TOLEDO ALEJANDRA	L	L	L	L	L
PEÑALOZA ALAN	EP	EP	EP	L	L

Por otro lado, un instrumento aplicado durante la etapa de evaluación de este proceso es la lista de cotejo, este se trabajó con los alumnos para evaluar los proyectos de Carrera Modernista y Cinemátrix. Los indicadores de esta lista de cotejo van dirigidos a conocer el trabajo en equipo y el aspecto actitudinal de las competencias a lograr. Previo a esto, se realizaron ejercicios de autoevaluación y coevaluación con indicadores creados por los propios estudiantes, en esos ejercicios los estudiantes contemplaban aspectos como: traer el material, elaboró el cartel, apoyó con información, defendió su película, participó en la actividad, etc. Aspectos que se resumieron y están presentes en la lista de cotejo. Se presenta como ejemplos de cuadros de autoevaluación (Ver Fig.37) y coevaluación (Ver Fig.38) realizados por los estudiantes, ahí se registran evaluaciones numéricas porque así lo requirieron los jóvenes ya que expresaron que esas calificaciones obtenidas debían servirles para su calificación en la boleta.

Fig.37 Cuadro de autoevaluación

Indicadores	10-9	8-7	6-5
1 Trajo el material para el proyecto	9		
2 Se integro a la hora de realizar la actividad	10		
3 Estudio el cuestionario respondido	9		
4 hubo organización al hacer la actividad	9		
Participo para ser la actividad se llevar a cabo exitosamente	9		

Fig.38 Cuadro de coevaluación

Integrantes	Cumplio con la elaboración de carteles	Apoyo en la proyección de la película	Colaboro con prácticas de venta	Apoyo con información para elegir la película	Trabajo en equipo	Defendio su postura para elegir su proyecto de película	
Oriel	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Karen	✓	✓	x	✓	✓	✓	8.0
Pacheco	x	✓	✓	✓	✓	✓	7.6
Diego	x	✓	x	✓	✓	✓	7.0
Jenni	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
Bicomy	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10

En ellos, se puede observar como los estudiantes evalúan su capacidad de trabajar en equipo, de organizarse y comprometerse con los proyectos, así como la participación activa durante las exposiciones y durante la argumentación oral de sus respectivos productos.

Estos ejercicios de autoevaluación y coevaluación se sistematizaron en la lista de cotejo que se presenta en la Fig.39, en él se puede observar que se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: trabaja y participa en el equipo, trabaja con respeto, se organiza junto a sus compañeros para obtener información, se compromete a cumplir con la parte que le corresponde, expone el trabajo de manera activa junto a sus compañeros y utiliza argumentos para defender su exposición.

Fig.39 Lista de cotejo

COMPETENCIA: TRABAJA EN EQUIPO Y SE ORGANIZA PARA OBTENER INFORMACIÓN DE DIVERSAS FUENTES

INDICADORES NO LOGRADO (L) EN PROCESO (EP) LOGRADO(L)	TRABAJA Y PARTICIPA EN EL EQUIPO	TRABAJA CON RESPETO	SE ORGANIZÓ JUNTO A SUS COMPAÑEROS PARA OBTENER INFORMACIÓN	COMENTO Y EXPRESÓ SU OPINIÓN	SE COMPROMETIÓ A CUMPLIR CON LA PARTE QUE LE CORRESPONDA	EXPONE EL TRABAJO DE MANERA ACTIVA JUNTO A SUS COMPAÑEROS	UTILIZA LOS ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN PARA DEFENDER SU EXPOSICIÓN	NIVEL DE LOGRO FINAL
AGUSTIN RAMIREZ JONATHAN ARIEL	N	L	N	EP	N	N	N	NL
APARCIO MARTINEZ BRANDON	L	L	EP	L	L	L	EP	EP
ÁVILA VALVERDE KENIA	L	L	L	L	L	L	L	L
AYALA GARICA DIEGO	L	L	L	EP	N	N	L	EP
BARRERA AGUILAR ALEJANDRO	L	L	L	L	L	L	L	L
CARREÑO JIMENEZ CRISTHIAN NOE	N	L	N	N	N	L	L	EP
CONTRERAS BARRERA JENNIFER	L	L	N	L	L	L	L	L
CORTÉS BENITEZ CORVEN AXEL	L	L	L	L	L	L	L	L
FALCÓN HERNÁNDEZ MIGUEL ÁNGEL	L	L	L	L	L	L	L	L
FERREIRA ARRIAGA URIEL	N	N	N	L	N	N	N	NL
GARCÍA ALCÁNTARA DIANA	L	L	L	L	L	L	L	L
GARCÍA PULIDO ARELY	L	L	L	L	L	L	L	L
GASCA LÓPEZ AYRIAM MONSERRAT	L	L	L	L	L	L	L	L
HERNÁNDEZ CERVANTES LAURA	L	L	L	L	L	L	L	L
JUÁREZ PÉREZ ÁNGEL	L	L	L	L	L	L	L	L
LARA DE LA CRUZ SALVADOR	N	N	N	N	N	N	N	N
LÓPEZ MUÑOZ JUAN CARLOS	L	L	L	L	L	L	L	L
MARTINEZ MORALES MARIA DANIELA	L	L	L	L	L	L	L	L
MUÑOZ CARDOSO DENIS	L	L	L	L	L	L	L	L
PACHECO RIVERA ROBERTO CARLOS	L	L	L	L	L	L	L	L
PEREZ NOLASCO ANA KAREN	N	N	N	N	N	L	N	NL
RAMIREZ GUERRERO RAMSES	L	L	L	L	L	L	L	L
RAMIREZ ORAN GUSTAVO	L	L	L	L	L	L	L	L
RODRIGUEZ MUÑOZ ANA GUADALUPE	L	L	L	L	L	L	L	L
RUIZ ALLENDE KAREN ABIGAIL	L	L	L	L	L	L	L	L
TOLEDO NAVARRO ALEJANDRA	L	L	L	L	L	L	L	L
VILLANA PEÑALOZA ALAN GIOVANNY	L	L	L	L	L	L	L	L

Con respecto a los elementos audiovisuales utilizados para el trabajo de producción de textos argumentativos, se obtuvo beneficios con las proyecciones de películas en el proyecto llamado Cinemátrix, el que los jóvenes se hayan organizado y seleccionado sus videos hizo que se sintieran motivados, pongan más atención y se atrevieran a expresar su opinión sobre lo visto, además de relacionarlo con sus propias experiencias. Esto hizo que sea más fácil para la mayoría emitir una opinión y asumir una postura, cómo es el caso del ensayo que escribieron sobre sus mascotas.

Finalmente, en relación a las actividades lúdicas realizadas, los jóvenes organizaron diversos juegos, lo presentaron en el proyecto llamado carrera modernista, en este proyecto los jóvenes se sintieron en libertad no sólo de expresar sus ideas sino de organizar y discutir qué juegos serían los ideales para este proyecto, en esa ocasión la mayoría participó y realizaron las actividades relacionadas al proyecto.

Con esto se cierra el quinto capítulo que precisa el trabajo realizado y los aspectos evaluativos que permitieron poder construir el relato pedagógico del informe biográfico narrativo presentado en primer término.

CONCLUSIONES

- Para realizar una intervención pedagógica sobre la producción de textos argumentativos es importante conocer el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes de secundaria, porque sólo así será posible identificar la problemática en el que será necesario aplicar una intervención específica. De ahí que la aplicación de un diagnóstico dirigido al objeto de estudio aporta aquellos espacios donde será oportuno trabajarlo.
- Para que el estudiante tenga interés en realizar textos argumentativos significativos donde se tomen en cuenta sus necesidades e intereses, se debe crear condiciones facilitadoras, que forman parte del desarrollo de proyectos, donde ellos asumirán las tareas que propongan.
- Es importante que los estudiantes desarrollen la argumentación oral y escrita en situaciones formales y cotidianas porque así será capaz de expresar y defender sus ideas de manera coherente y eficaz.
- En esta intervención, para poder introducir a los estudiantes en el marco de un proyecto constructivista y sociocultural, desde un inicio del desarrollo de este, es conveniente que al trabajar la elección del tema de dicho proyecto se propicie la argumentación oral, modelando la forma en que pueden plantear sus argumentos. Hay que partir de sencillo a lo complicado.
- El uso de recursos audiovisuales, como la proyección de películas y el trabajo con interrogación de textos como artículos de opinión, anuncios publicitarios y prólogos contribuye a desarrollar la argumentación oral y después pasar a la argumentación escrita.

- El trabajo con actividades lúdicas, como los juegos en el patio, permite que los estudiantes asuman una postura y sean capaces de plantear e intentar persuadir a sus compañeros.
- Que los estudiantes elijan sus propias temáticas, motiva a que las investigaciones previas sean más efectivas y que el analizar los diferentes textos como: prólogo, oficio, artículo de opinión, anuncios publicitarios y realizar sus apuntes a través de fichas, mapas mentales y conceptuales, tuvieran un propósito.
- Practicar los argumentos de forma oral, en el trabajo inicial, propiciando las asambleas, exposiciones, y diferentes intervenciones; dio prioridad a crear en los estudiantes la confianza para que sean capaces de asumir una postura. Hace que los estudiantes creen para sí mismos ámbitos de confianza, que les permite expresar sus opiniones. Lo cual ayuda a que sean capaces de reflejarlo por escrito.
- Redactar, leer y corregir sus propios textos permite a los estudiantes reconocer la importancia de los signos de puntuación y conectores en sus textos para darles coherencia y cohesión, aunque en el caso de esta intervención, se reconoce que fue un mínimo de estudiantes los que alcanzaron esta competencia, debido al poco tiempo de intervención. Por tanto, se observa que el trabajo para la argumentación escrita es un proceso que tienen que tener continuidad durante todo el curso escolar considerando que tercer grado de secundaria es el último de este nivel, incluso este proceso de escritura tiene que trabajarse de una manera sistemática desde la escuela inicial.
- El trabajo con conectores a través de la identificación de su uso en los textos leídos y analizados permite que los jóvenes entiendan la importancia de su función en el texto escrito. Aunque se presenta aún dificultades en su uso, puesto que se dio énfasis en que los alumnos asuman y defiendan una postura,

por lo que el trabajo con conectores fue mínimo debido a que el tiempo de intervención fue insuficiente.

- En el momento de analizar los diferentes tipos de textos leídos, donde logren crear la silueta del mismo, facilita identificar la estructura de los textos para que los estudiantes puedan empezar con una idea más clara de cómo iniciar sus propios escritos argumentativos.
- El que los textos se hayan construido dentro de un contexto real propició en los estudiantes desarrollar su capacidad de iniciativa propia y organización, convirtiéndolos en seres capaces de tomar una decisión por iniciativa propia, asumir y defender una postura, lo que contribuye a la realización de argumentos.
- Motivar el diálogo después de ver una película, leer o jugar en el patio permitió a los estudiantes sentirse en libertad y tener la confianza de expresarse libremente y sintieran la seguridad de que sean escuchados y aporta recursos para cuando trabajan los argumentos.
- El trabajo con el artículo de opinión, motivó al diálogo y debate en clase, además de la reflexión sobre el tema tratado, esto los ayudó a asumir una postura.
- Ver películas en clase, a través de las ideas propuestas por los jóvenes motivó a que estos se identificaran con los temas vistos en ellas y que fuera más sencillo crear sus propios ensayos y artículos de opinión.
- Trabajar el análisis de los anuncios publicitarios, permitió la reflexión sobre las funciones de los mismos, además de identificar sus elementos en el que los estudiantes dieron énfasis a la creación del slogan con la finalidad de persuadir, una de las funciones del texto argumentativo.

- Crear ambientes facilitadores para el aprendizaje en el que ellos fueron participantes activos, motivó a que los jóvenes sentir que sus propuestas y trabajos realizados serían tomados en cuenta.
- Organizar el trabajo en equipo y de forma cooperativa permitió a los estudiantes a que se apoyen mutuamente y que en forma conjunta defendieran un proyecto. Se logró que los jóvenes participaran activamente y que las clases fueran dinámicas y abiertas a las propuestas que de estos surgían.
- Este proceso de intervención tuvo como eje de aplicación la Estrategia Didáctica de Pedagogía por Proyecto, esto permitió que los estudiantes asuman con compromiso el proceso de su propio aprendizaje, además de crear en ellos la conciencia de que son capaces de expresar sus ideas de manera libre y asumir una postura que supieron defender desde su propia perspectiva y experiencias cotidianas.
- PpP otorgó al estudiante un papel protagónico y activo para el logro de los proyectos y nuevos aprendizajes que fueron surgiendo de acuerdo a las propias necesidades de los estudiantes.
- La evaluación se realizó a través de la autoevaluación y coevaluación, de esta manera los estudiantes formaron parte activa de este proceso y lograron identificar sus propias dificultades en cuanto al logro de sus aprendizajes.
- Realizar la descripción de este proceso a través del enfoque biográfico – narrativo, permitió la reflexión sobre la práctica docente, propiciando el cambio oportuno de estrategias a medida en que se desarrollaban, teniendo siempre presente al estudiante como protagonista.
- La narración utilizada involucra al docente, que deja entre líneas sus emociones y puntos de vista, al ser al mismo tiempo observador y parte activa del proceso.

En este sentido, el proceso de intervención realizado muestra una nueva forma de ver la práctica educativa a través de PpP, en el que el estudiante es capaz de asumir y reflexionar sobre una postura, en un ambiente de aprendizaje en el que los jóvenes se sienten en libertad y confianza de expresar y sustentar sus opiniones tanto de manera oral y escrita.

- Cómo docente experimenté cambios significativos en mi práctica, de ser la maestra que dirige a sus estudiantes para alcanzar sus propios objetivos pasé a ser la facilitadora del aprendizaje que da a sus alumnos la voz y la confianza para elegir qué acciones seguir de acuerdo a sus propias necesidades.
- El cambio sobre mi práctica sigue en proceso, puesto que siempre es difícil dejar los viejos hábitos para adentrarse de manera total a las nuevas propuestas y sobre todo cuando estos vienen desde la perspectiva de los propios estudiantes.

REFERENCIAS

Referencias Bibliográficas

- Anguiano, M. (2014) *Manual básico para la escritura de ensayos*. México: SM
- Álvarez, J. (2013) *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós
- Álvarez, T. (2001) *Textos expositivos-explicativos y argumentativo*. Barcelona: Octaedro
- Bolívar, A. (2001) *La investigación biográfico-narrativa*. México: La Muralla
- Bruner, J. (2002) *La fábrica de historias, derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura.
- Camps, A. (2015) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. México: Colofón
- Camps, A. (1995) *Aprender a escribir textos argumentativos Características dialógica de la argumentación escrita*. México: Colofón
- Carretero M, (1997) *Constructivismo y educación*. México: Progreso
- Connelly M y Clandini J. (1995) *Relatos de experiencias e investigación narrativa en Jorge Larrosa et al (1995) Déjame que te cuente. Ensayos sobre investigación y educación*. Barcelona: Lorente
- Cassany, D. (2007) *Enseñar lengua*. México: Grao
- Díaz, F. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill
- Coll, C. (2007) *El constructivismo en el aula*. México: grao
- Coll, T. (2012) *Certificación estandarización y norma*. En Navarro, C.(Coord.) *El secuestro de la educación*. (pp.93-148) México: La Jornada.
- De Zubiría, J. (2014) *Competencias argumentativas*. México: Neisa
- Frade, L. (2002) *Desarrollo de las competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*. México: Tonalli.

- Díaz, B (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México:Mc Graw Hill
- García, F (2012) *El ensayo: Consideraciones teóricas y prácticas para su elaboración*. México: Limusa.
- González, S (2005) *Periodismo I, opinión y discurso*. México: Trillas.
- Hernández, L. (2012) *Elba Esther, los panistas y la política*. En Navarro, C.(Coord.) *El secuestro de la educación*. (pp.15-41) México: La Jornada.
- Jolibert, J y Sraïki, C. (2011) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jolibert, J. (2011) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Latorre, A. (2012) *La investigación –acción. conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- López, R. (2009) *El artículo y la columna*. España: Mediascopio.
- Maqueo, A (2012) *Lengua, aprendizaje y enseñanza: El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa
- Marín, C. (2006) *Manual de periodismo*. México: Debolsillo.
- Marín, M. (2015) *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica
- Mavilo, C. (2008) *Constructivismo pedagógico: Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfa y omega
- Molina, S. (2008) *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS
- Monereo, C. (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Grao
- Munch, L. (2009) *Métodos y Técnicas de investigación*. México: Trillas

Navarro, C. (2012). *El secuestro de la educación*. México: La Jornada.

Ochoa, L. (2014) *Comunicación oral argumentativa. Estrategias didácticas*. Neisa: México.

Plantin, C. (2007) *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos

Plantin, C (2011) *La argumentación*. Barcelona: Ariel

Plan de estudios (2011). México: SEP

Pérez, H (1999) *Nuevas tendencias de la composición escrita*. México: Aula abierta

Ramos, J. (2003) *Enseñar a escribir sin prisas...pero con sentido*. Sevilla: Morón

SEP. (2013) *Manual técnico*

SEP. (2011) *Programa de estudios secundaria*. México: SEP.

de ENLACE

Sánchez, J (2007) *Saber escribir*. México: Aguilar

Reyzabal, V (2002) *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*. Madrid: La muralla

Ricour P.(2004) *Tiempo y narración* . Argentina: Siglo XXI

Rodríguez, M. (2008) *La argumentación*. Francisco José de Caldas. Bogotá

Tedesco, J. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. México: Fondo de Cultura.

Torres, J. (2010) *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México: Torres Asociados.

Referencias Digitales

Aceña, M (2006) *Herramientas de evaluación en el aula*. Guatemala: DICADE
Recuperado en: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pdacj820.pdf el 11 de mayo de 2017

Sánchez, G (2010). *Las estrategias de aprendizajes a través del componente lúdico*. NEWILL. Suplemento Marcoele. N°11. pp.25. recuperado el 17 de diciembre de 2018.

Rivas, I. (2004). *Política Educativa y Prácticas Pedagógicas*. BARBECHO, revista de reflexión socioeducativa. No 4. Pp:36-43. Recuperado el 1 de junio de 2017
<http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>

¿Qué es PISA? Recuperado en página oficial de OCDE. Recuperado el 11 de junio de 2017 <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

SEP. Estándares Curriculares para la educación básica. Recuperado el 11 de junio de 2017 en:
<https://ocadizquintanar.files.wordpress.com/2011/06/estandares- curriculares.pdf>

Barriga, J. (2009) *formación de estudiantes de grado undécimo en el campo de la escritura argumentativa. Estudio de caso en cuatro colegios públicos en Bogotá*. en [Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación](#), ISSN-e 1696-4713, [Vol. 10, N°. 2,](#) [2012](#) págs. 97-121. Recuperado en:<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118260>. [27 de mayo de 2015](#)

BLOGS.UJI.ES. Biblioteca digital. *Materiales audiovisuales en la enseñanza y aprendizaje*. Recuperado en Blogs.Uji.es/bibliotecauji/los-materiales-audiovisulaes-en-la-enseñanza-y-aprendizaje. El 17 de diciembre de 2018

Torres, C. (2005) *Iniciación a la escritura argumentativa*. Recuperado en <http://cife.uniandes.edu.co/index.php/publicaciones/proyectos-de-grado/item/una-iniciacion-a-la-escritura-argumentativa-efectos-de-una-intervencion-para-enseñar-a-escribir-un-ensayo-argumentativo-a-estudiantes-de-decimo-grado-de-un-centro-educativo-distrital-de-bogota>. 27 de mayo de 2015

Jomtien, (1990) [Conferencia Mundial sobre la EPT, Jomtien, 1990 | Educación ...](http://www.unesco.org/new/es/education/themes/.../jomtien-1990/) www.unesco.org/new/es/education/themes/.../jomtien-1990/ 31 de octubre de 2015

Gaythan M.(2001) *Dificultades de la competencia argumentativa textual de los alumnos de secundaria en México después de la reforma educativa 2006*, de la UNAM / FES Aragón México. Recuperado en: http://www.aragon.unam.mx/investigacion/CIMA/Eventos/Memoria7/Ponencia_MarthaGaytan.pdf. 16 de mayo de 2015.

Ferrero, E. (2012) *Para aprender a enseñar hay que aprender a aprender* <http://lamuneka-181.blogspot.mx/2012/10/emilia-ferreiro.html>, Recuperado el 09/09/2016

Bolívar, A (2012) *Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado* (tesis Maestría) Universidad Autónoma del Caribe. Barranquilla. Recuperado en Dianet.unirioja.es

Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* 6. Pág 7 Recuperado en: biblio.fcedu.uner.edu.ar/derecha/novedades/pdf/15870.PDF 09 de octubre de 2016

Perelman, Ch y Obrecht L (1989) *Tratado de la argumentación*. Bruselas: Gredos

Recuperado en :

http://www.fis.cinvestav.mx/~lmontano/perelman_tratado_argumentacion.pdf 10 de Octubre de 2016

Romero, V (2008) *Argumentación persuasiva y sintaxis en los mensajes publicitarios*. En revista: *Comunicación y sociedad*. Universidad de Navarra.

Pág:171-179. Recuperado en:

<file:///Users/jessicaroxanaabantogutierrez/Downloads/20090630143829.pdf09> 9 de octubre de 2017

Suarez D, Ochoa L y Davila P. (2004) *La Documentación Narrativa de experiencias Pedagógicas. Una estrategia para la formación docente*. Recuperado en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf> 9 de octubre de 2017

Suarez D. (2007) *¿Cómo documentar narrativamente*

experiencias pedagógicas?. Recueprado en:

https://cedoc.infod.edu.ar/upload/fasciculo3_1.pdf 9 de octubre de 2017

Suárez, D. (2006), *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*, en *Entre Maestros*, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006.

http://www.lppbuenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Articulo_12ntes.pdf

Duran, A (2017) *Fundamentos de la publicidad*. Universidad Rey Juan Carlos.

España. Recuperado en: [www.albertodeduran.es/wp-content/.../08/1x05-](http://www.albertodeduran.es/wp-content/.../08/1x05-Fundamentos-de-la-publicidad.pdf)

[Fundamentos-de-la-publicidad.pdf](http://www.albertodeduran.es/wp-content/.../08/1x05-Fundamentos-de-la-publicidad.pdf) 9 de octubre de 2017

Kaufman, A y Rodríguez M (2003), "Hacia una tipología de los textos" y

“Caracterización lingüística de los textos”, en: La escuela y los textos, México. Recuperado en:

https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/2_hacia_una_tipologia_de_los_textos.pdf 10 de octubre de 2017

Weston A. (2006) *Las claves de la argumentación* . Barcelona: Ariel. Recuperado

en : <http://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/las-claves-de-la-argumentacion-corregido.pdf>

10 de octubre 2017

Siampieri R. (2006) *Metodología de la Investigación* . México: Mc Graw Hill

Recuperado en : http://files.especializacion-tig.webnode.com/200000775-097910b6c0/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf

Anexo 1. Estudio Socioeconómico para el diagnóstico específico

ASIGNATURA: ESPAÑOL
 PROFESORA: JESSICA ROXANA ABANTO GUTIERREZ
 ESTUDIO SOCIOECONÓMICO PARA LOS ESTUDIANTES DE 2DO Y 3ERO DE

7. Contándote a ti ¿Cuántos miembros integran tu familia? 4
 8. ¿Tienes hermanos? X ¿Cuántos? 1 ¿Qué lugar ocupas? el mayor
 9. ¿Con quién vives? con mamá y papá
 10. En tu hogar, ¿Quién es el jefe de familia?
 madre X padre _____ hermano(a) _____ abuelo(a) _____ otro _____

11. ¿Cuántas personas dependen económicamente del jefe de familia? 2

III. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA

12. ¿Cuántas habitaciones tiene tu vivienda? 5
 13. ¿Con qué bienes y servicios cuenta tu casa?(Puedes elegir más de una opción)
 Televisión de paga X Telefonía fija _____ computadora X Ipod _____
 Consola de Videojuego X Internet X Telefonía celular X Automóvil _____
 Agua potable X Energía Eléctrica X gas X drenaje X

IV. CONVIVENCIA FAMILIAR :

22. ¿Mantiene diálogos con sus hijos respecto a problemas escolares, personales o familiares?
 Siempre X Algunas veces _____ Nunca _____
 23. ¿Acostumbra a comer en familia ?
 Siempre X Algunas veces _____ Nunca _____
 24. ¿Escucha y considera las opiniones de su hijo(a) antes de tomar alguna decisión?
 Siempre X Algunas veces _____ Nunca _____

V. HÁBITOS DE ESTUDIO :

14. ¿Cuántas horas diarias dedicas a estudiar? Horas 6 Ninguna _____
 15. ¿Trabajas ? Sí X No _____
 16. ¿Cuántas horas diarias trabajas? 6
 17. ¿Qué preferirías entre trabajar o estudiar ? Estudiar X Trabajar _____
 18. ¿Comprendes con claridad el contenido de lo que estudias?
 Siempre _____ Algunas veces X Nunca _____
 19. ¿Participas en clases y das tu punto de vista?
 Siempre _____ Algunas veces X Nunca _____
 20. ¿Preguntas los temas que no entiendes a tú profesor(a)?
 Siempre _____ Algunas veces X Nunca _____
 21. ¿Explicas tus razones cuando no estás de acuerdo con algo que digan tus compañeros?
 Siempre X Algunas veces _____ Nunca _____

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No.165 "PRESIDENTE SALVADOR ALLENDE" T.M.
 PROFESORA: ASIGNATURA: ESPAÑOL
 JESSICA ROXANA ABANTO GUTIERREZ
 ESTUDIO SOCIOECONÓMICO PARA LOS ESTUDIANTES DE 2DO Y 3ERO DE
 EDUCACIÓN SECUNDARIA.

INSTRUCCIONES: La siguiente encuesta se realiza con la finalidad de conocer el contexto social, económico y académico en el que el estudiante se desenvuelve. Por lo que solicito lea cuidadosamente cada una de las preguntas y responda honestamente. La información que proporcione es estrictamente confidencial y será utilizada únicamente con fines educativos.

I. DATOS PERSONALES

Elises azul Aguilar
 Apellido paterno Apellido materno Nombres
 483 Calle Benavides
 Domicilio: calle No exterior No interior
 Yonayucan 12 Tabalapa 55 91 94 3224
 colonia delegación teléfono

Edad: 14 grado: 2: C Grupo: C

II. DATOS FAMILIARES :

1. ¿Vive tu madre? Sí X No _____ 2. ¿Vive tu padre? Sí _____ No X

4. ¿Qué edad tienen tus padres?
 Madre 30 Padre _____

5. ¿Tienen empleo?
 Madre: Sí X No _____ Padre: Sí _____ No X

6. ¿En que actividad?
 Madre: comerciante Padre: _____
 6. Nivel máximo de estudios de tus padres:
 Madre: Primaria _____ Secundaria X preparatoria _____ Licenciatura _____ Posgrad _____
 Padre: Primaria _____ Secundaria _____ preparatoria _____ Licenciatura _____ Posgrad _____

Anexo 2. Entrevista no estructurada aplicada a la directora del centro escolar

Anexo 2. Entrevista no estructurada aplicada a la directora del centro escolar

ENTREVISTA A LA DIRECTORA

1. ¿Cómo describe el contexto social y económico en que se encuentra la escuela?

Es de un nivel bajo, en donde la mayoría de las personas adultas tienen trabajos eventuales pocos realizan trabajos en la oficina, la mayoría se dedica al reciclado de basura y comercio ambulante. Un 50 % pertenece a madres solteras y los alumnos son muy pocos atendidos por sus padres. Manifiestan agresividad, y conflictos para resolver los problemas que se presentan. Por lo tanto, los alumnos lo reflejan aquí en la escuela.

2. ¿Qué dificultades encuentra con en el trabajo realizado por los profesores?

Impuntualidad en la entrega de lo que se les encarga, no practican una planeación adecuada, no hay, en un 25 por ciento, compromiso con el alumnado, y algunas ocasiones existen personas que se niegan al trabajo colaborativo, se conflictúan con el personal y la organización de la escuela.

3. ¿Qué estrategias aplica para solucionar estas dificultades?

Se ha dado pláticas de resiliencia comunitaria, se han manejado en juntas de consejo técnico sesiones de sensibilización, se practica convivio social al finalizar juntas y dentro de la activación física se busca el convivio.

4. ¿Qué estrategias sugiere para el trabajo y participación con los padres de familia?

se hacen actividades pedagógicas con los maestros y se les invita a participar en ellas, se han realizado pláticas con diferentes grupos psicológicos de derechos humanos y se ha tratado de instaurar escuela para padres, pero por desgracia solo acuden los que no lo requieren la ayuda.

5. ¿Cómo describiría a los alumnos de la secundaria 165?

Renuentes al estudio, violentos dispuestos solo a trabajar dentro del salón y no fuera sin un proyecto de vida.

6. ¿Qué tan dispuesta estaría a permitir que sus maestros realizaran innovaciones en sus prácticas pedagógicas?

Cuentan con el apoyo para practicar todas las ideas que plantean a la dirección.

Anexo 3 . Cuestionario a maestros

Anexo3. Cuestionario a maestros

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No.165 "PRESIDENTE SALVADOR ALLENDE" T.M

ASIGNATURA: ESPAÑOL
PROFESORA: JESSICA ROXANA ABANTO GUTIERREZ

CUESTIONARIO PARA EL MAESTRO

El presente cuestionario tiene la finalidad de conocer la problemática que los estudiantes presentan respecto a la producción de textos argumentativos. Agradezco su apoyo y sinceridad al momento de responder a los cuestionamientos.

Edad: 42

Asignatura que imparte: ESPAÑOL

Grado y grupo: 2o.

RESPONDA BREVEMENTE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Qué tipo de estrategias didácticas utiliza para favorecer la expresión escrita en sus estudiantes?

- Elaboración de esquemas (diagramas, mapas mentales, cuadros sinópticos, apuntes breves sobre el tema).
- Comentarios, paráfrasis, desarrollo de argumentos.

2. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para motivar la escritura en sus alumnos?

- Concientizar del parque es importante hacer reducción escrita (llevar coherencia, legibilidad, sin tesis, etc.)
- Observar la situación de la ortografía
- Que se atrevan a escribir para hacer análisis de lo que redactan.

3. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que observa respecto al trabajo escrito de sus estudiantes?

- Primero que les cuesta trabajo escribir (flojera)
- Si son lecturas y tienen que redactar, tienen el problema por el análisis del texto.
- Se les dificulta por que no saben como redactar.

4. ¿Sabe cuál es la estructura del texto argumentativo?

Depende la estrategia que se utilice (mapa, tesis, etc.)

- 1) Contexto, situación problemática, tema del que se habla.
- 2) Tesis o idea principal
- 3) Argumentos 1, 2, 3.
- 4) Cierre o conclusión.

5. ¿Cómo enseña a argumentar las ideas a sus estudiantes?

Se deben aplicar diferentes estrategias.

- Hacer preguntas durante la clase para estimular la curiosidad del tema.
- Hacer preguntas guías (autoexploración)
- Utilizar visuales graficos

* 6. Trabaja con el punto de vista de los estudiantes para que tomen partida respecto a un tema, ideas o actividades. ¿Cómo lo hace?

Si, considero que debe ser primordial el incitar al estudiar a dar puntos de vista ya que van adquiriendo confianza en si mismos.

Si es lectora, se les lee y posteriormente empiezan a colaborar libremente con sus opiniones o puntos de vista.

Se hace énfasis en escuchar con atención
se fomenta la colaboración

Anexo 4. Prueba para la evaluación del ejercicio de evaluación diagnóstica del texto argumentativo.

Anexo 4. Prueba para la evaluación del ejercicio de evaluación diagnóstica del texto argumentativo.

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA N°165 "PRESIDENTE SALVADOR ALLENDE" T.M

ASIGNATURA : ESPAÑOL
PROFESORA : JESSICA ROXANA ABANTO GUTIERREZ

NOMBRE DEL ALUMNO : Andrea Targuino Taran GRUPO: 2:0

I.- LEE ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y RESPONDE CON HONESTIDAD. (No es necesario que inventes o copies tus respuestas)

1. Escribe cuál es la estructura de un texto argumentativo.

Una opinión y un argumento

2. ¿Con qué fin crees que se escribe un texto argumentativo ?

Se puede usar para defender algo

3. Escribe una opinión de algún hecho que te haya llamado la atención en los últimos días, ya sea dentro o fuera de la escuela.

Que a unas calles de mi casa se cayó un señor a una cola dura y luego otros 3 muchachos se metieron a soltarlos pero fallaron 2.

4. Menciona dos ejemplos de textos argumentativos .

Noticia, Revista

Anexo 5

Mapa Argumentativo de Canals Roser

Anexo 5. Mapa argumentativo de Canals Roser

Título del texto: _____

INTRODUCCIÓN

Expone los hechos, datos y elementos que nos permiten situar el problema.

TESIS (opinión, posicionamiento)

ARGUMENTOS

(¿cuáles son mis razones?)

CONTRAARGUMENTOS

(¿Qué diría el que no piensa como yo?)

CONCLUSIÓN

(¿Qué propuestas se pueden hacer? ¿cuál es la idea principal?)

