



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 D. F. CENTRO

**PRODUCCIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS,
EN QUINTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA
“SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ”**

TESIS

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

PRESENTA:
ANABEL LÓPEZ LÓPEZ

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO

MÉXICO D. F., OCTUBRE 2013.

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

México, D.F., a 27 de septiembre de 2013.

**LIC. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ.
PRESENTE**

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

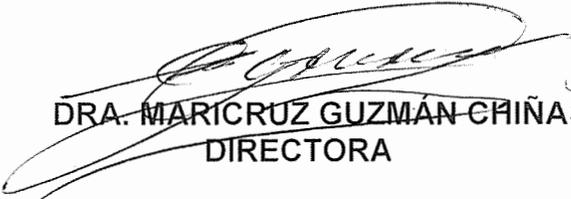
PRODUCCIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS, EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE LA ESCUELA " SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ"

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS MTRA. 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"**



**DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS
DIRECTORA**



**S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
D. F. CENTRO**

A mis padres, Nabor y Margarita por su invaluable cariño, su paciencia y ejemplo, porque sin ello no hubiera logrado estar donde ahora estoy.

A Elizabeth, Lineth y Antonio mis amados hermanos; a Vane, Angelito, Abril y Alondra por su presencia en mi vida.

A mi querida maestra Olimpia por sus enseñanzas, su fe en mí, su ejemplo y dedicación, por su ayuda para descubrirme como una mujer fuerte y capaz.

A los niños de la escuela “Sor Juana Inés de la Cruz”, los padres de familia y mis compañeros maestros, quienes se dejaron contagiar un poco con lo que día a día encontraba en este camino.

A los maestros Roberto Pulido Ochoa, Javier Lazarín Guillén, Maricruz Guzmán Chiñas y María Eugenia Momoko Saito Quezada por sus observaciones a este trabajo.

A los que se fueron y a los que en mi vida se quedan.

A todos ustedes... ¡GRACIAS!

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN	7
I. ARRIEROS SOMOS Y EN EL CAMINO ANDAMOS	11
A. Desde la raíz	11
1. Una mirada hacia afuera	12
B. Tratando de ordenar la casa	25
1. El primer peldaño: el nivel Preescolar	28
2. Para articular: el nivel Primaria	30
3. El extremo de la Educación Básica: el nivel Secundaria	34
C. Los cambios después de la travesía	36
1. Los cambios curriculares y pedagógicos	38
2. Atendiendo un grado	42
3. Transversalidad y temas de relevancia	46
II. ANALIZANDO LA PROBLEMÁTICA	47
A. Una aguja en un pajar	47
B. Realizando el diagnóstico	49
1. Desenmarañando la problemática	58
C. Deshaciendo entuertos, desde el enfoque metodológico	59
1. Resignificando la práctica a través del enfoque Biográfico-Narrativo	60
III. LA ÓPTICA DE INTERPRETACIÓN	69
A. Antecedentes sobre la intervención de Textos informativos	69
B. Vivir la enseñanza y el aprendizaje desde otra perspectiva	81
1. De la concepción de aprendizaje	82
2. De la concepción del escrito y el texto informativo	83
3. De la relación entre la lectura y la escritura	86
4. Pero... ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?	88
IV. CONSTRUYENDO TEXTOS INFORMATIVOS	97
A. Elementos de la intervención	97
B. Procedimiento para la intervención	97
1. Proyecto didáctico	100
2. Herramientas para la evaluación desde la Pedagogía por Proyectos	110

V. LOS HALLAZGOS: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL DISEÑO	129
A. Informe técnico general de la intervención: Construyendo textos informativos	129
1. Metodología de la investigación	129
2. El contexto y el diagnóstico	131
3. Sustento teórico	133
4. Metodología de la intervención	133
5. Resultados	135
B. La aventura de vivir un proyecto: Informe Biográfico-Narrativo	136
1. De cómo me hice maestra	136
2. La escuela del horror: el contexto de la intervención	144
3. Para conocer hay que investigar: conociendo al grupo	149
4. Buscando unir: elementos para complementar el diagnóstico	153
5. Preparándonos para aprender: aplicando las condiciones para el aprendizaje	159
6. Quitar, quitar para no penar “los quitapesares” : la interrogación de un cuento	164
7. El día de una flor: el módulo de escritura en la producción de una carta familiar	171
8. Tragedia en Japón: Un proyecto que nace desde el ambiente informativo que envuelve a los niños	179
9. A pedir de boca: los proyectos de SEP trabajados a nuestra manera...	187
10. Encuesta para toda ocasión: el rol del docente y del estudiante	194
11. Hacemos un periódico histórico: a la fuerza... ni los zapatos	202
12. Viaje a las estrellas: Aprovechemos las alas del dragón y sus vómitos de fuego	206
13. El proyecto de los proyectos: construyendo un propósito	219
 CONCLUSIONES	 227
 REFERENCIAS	 23
 ANEXOS	 237

INTRODUCCIÓN

Los pocos años que tengo de ejercer mi práctica como docente en la escuela primaria, me han permitido vivenciar diferentes problemáticas a las que nos enfrentamos los maestros y los niños para trabajar aspectos de la lengua.

Un constante cuestionamiento e inquietud por saber qué es lo que sucede en el paso de los niños por los diferentes grados, por conocer qué les provoca el desagrado por escribir y qué ocurre para que no quieran hacerlo o se les dificulte tanto, me ha llevado a encontrarme aquí.

Esa inquietud me ha movido a tratar de buscar respuestas, y en este camino he encontrado posibles causas, reformas se han aplicado en los niveles de educación básica y su aplicación ha tenido resultados. Diseñar un proyecto de intervención que diera solución a las dificultades de escribir textos informativos, fue a su vez una oportunidad para relacionar los programas de estudio de quinto grado y los intereses de los niños, posibilitando así que se construyeran textos auténticos en contextos reales de uso.

El propósito de esta tesis de maestría está contenido en el extenso nombre que lleva *Producción de textos informativos, en quinto grado de la escuela primaria "Sor Juana Inés de la Cruz"* el cual encierra un esfuerzo de documentación teórica y de sistematización metodológica que me ha llevado a tratar de entender los procesos de producción de textos de los niños y a querer conocer la manera en la que se puede incidir para poder ser apoyo y mediador entre el conocimiento y los estudiantes.

Hoy expongo con todas sus posibles carencias el trabajo realizado, el resultado de la investigación, el registro, análisis e interpretación. Fue un ir y venir en esta maravillosa aventura de experimentar el trabajo con los niños de primaria desde otra perspectiva, y

ahora, de dar a conocer lo hallado. Desde lo documental busqué recoger el camino andado por otros investigadores y por quienes sin serlo tratamos de descifrar lo que sucede en las aulas a la luz de la teoría.

Ese esfuerzo por comprender los acuerdos internacionales que se concentran en la Reforma de la Educación Básica que se aplica en México está contenido en el primer capítulo **Arrieros somos y en el camino andamos**. En él se recogen algunos elementos de la situación actual que se vive en el ámbito educativo mexicano en cuanto a las competencias se refiere, deja ver el trasfondo de esa reforma y las modificaciones hechas a los planes de estudio y al perfil de egreso, muestra principalmente la transición del plan de estudios al del 2011 de Primaria 2009 que es el nivel educativo en el que se centra la intervención.

En el segundo capítulo **Analizando la problemática** se parte de la aplicación del diagnóstico específico para poder así desenmarañar la problemática más latente en cuanto al lenguaje se refiere, se muestran las preguntas de indagación y los supuestos. Un breve recorrido por el enfoque metodológico utilizado, el Biográfico-Narrativo, explicará las características del mismo, las técnicas e instrumentos utilizados a lo largo de la realización del diagnóstico, el diseño de la intervención y la instrumentación del diseño.

Los aportes teóricos dan luz para poder interpretar los hallazgos y con ellos resignificar la práctica. Conocer las investigaciones previas al respecto de la producción de textos, fue un primer peldaño en la gran escalera del camino que recorrí, las concepciones sobre el aprendizaje, el escrito, la lectura y la escritura, así como algunos de los elementos de la *Pedagogía por Proyectos* conforman **La óptica de interpretación**.

Con un bagaje contextual y teórico de la problemática fue posible emprender la aventura **Construyendo textos informativos**, en la que se parte de puntualizar los propósitos y el procedimiento que se siguió. La planificación de cada uno de los ocho proyectos de acción trabajados con los niños, misma que se pudo realizar conforme se fueron diseñando de manera conjunta, estudiantes y maestra, dado que por las

características de la metodología de la intervención fue imposible que se realizara de manera previa.

Reconociendo a la evaluación como parte importante, al finalizar la planificación de los ocho proyectos de acción se incluyen las herramientas utilizadas para este fin, un primer apartado considera los formatos tanto del contrato individual como del concentrado de la carpeta de metacognición que fueron utilizados por los niños. En un segundo momento todas las pautas y siluetas de texto empleadas en cada uno de los proyectos de acción mismas sirvieron para realizar la autoevaluación y coevaluación.

En el capítulo quinto, **Los hallazgos: resultados de la aplicación del diseño**, se muestra lo logrado con la intervención realizada. Primeramente se da de manera sintética y con una estructura de informe cuantitativo, sin perder de vista la interpretación cualitativa. En un segundo momento de manera narrativa, mediante el relato único en el que recuperé los aportes teóricos que me ayudaron a interpretar mi práctica. Este apartado está conformado por trece subepisodios que inician con una mirada personal en retrospectiva para reconocer ¿por qué estoy aquí? y que termina con el episodio en el que los niños y yo trabajamos “El proyecto de los proyectos” la parte final de nuestro *Proyecto colectivo*.

Las **Referencias** bibliográficas, hemerográficas y electrónicas consultadas quedan a disposición de los lectores para compartir así las fuentes empleadas.

En los **Anexos** se incluyen documentos citados a lo largo de este trabajo, mismos que pueden ser consultados para complementar la información.

Dejo así en este documento los resultados de la investigación sobre mi práctica, desnudo mi alma docente y mis reflexiones, comparto lo obtenido de la aventura apasionante de vivir este proyecto trabajado con el alma soñadora de que la educación pública puede responder a las necesidades de la sociedad actual, experiencia emprendida con mi espíritu aventurero que me impulsa a querer hacer cosas en las aulas.

I. ARRIEROS SOMOS Y EN EL CAMINO ANDAMOS

Arrieros somos y en el camino andamos, un dicho popular mexicano que retomo para hacer referencia a este capítulo en el que enuncio los elementos contextuales que determinaron el problema sobre el que se realizó la intervención, mostrando los acuerdos internacionales que fueron los referentes de la Reforma Integral de la Educación Básica.

A. Desde la raíz

En la actualidad, es observable y patente la crisis social por la que atraviesa el mundo, situación que afecta los contextos de los diversos ámbitos: político, económico, social y por ende en la educación; en este campo estamos experimentando una serie de transformaciones relacionadas con la globalización económica, misma que ha llevado a la desaparición de fronteras y la homogenización de prácticas como las que se realizan a nivel educativo, tal es el caso de guiarse por medio de competencias.

El enfoque por competencias es un ejemplo de lo que se está realizando a escala mundial no sólo en el nivel superior sino en diversos niveles educativos. Dicho enfoque ha llevado a la elaboración de estándares que se han tomado como referencia para evaluar el logro académico y alcanzar una educación eficiente que forme alumnos más competitivos, capaces de incidir en la transformación de su sociedad.

Para poder hacerle frente a los desafíos culturales que se presentan en el futuro, emergen variadas propuestas para que la educación sea accesible a todo ser humano en su proceso de desarrollo.

Institucionalmente, varios países han tomado la norma internacional de guiar la educación a través del enfoque por competencias. Considerando esta intención, pretendo trabajar los textos informativos en quinto grado de la educación primaria atendiendo a que su apropiación sea a través de un camino cognitivo, en el que el estudiante sea capaz de aplicar sus conocimientos en el actuar diario según lo requiera con el fin de interactuar, apostando a que movilice diversas competencias en la comunidad donde se desenvuelve, donde sepa metacognitivamente aplicar esas habilidades, destrezas, valores y actitudes que le permitan resolver de manera eficaz las situaciones que se le presenten. Pretendo que a través de la *interrogación de textos*;¹ propuesta como una estrategia de resolución de problemas en cuanto a comprensión de textos, con la que los estudiantes enfrentan un doble conflicto: el de un texto y el que es propio de la actividad cognitiva de leer/comprender y escribir (Jolibert, 2009), con el que se logre la comprensión que ayude a la producción y razonamiento de la lectura y escritura de este tipo de textos, desde el enfoque propuesto en la *Pedagogía por Proyectos* en la que se posee una visión globalizadora del aprendizaje, concibiendo que el saber hacer se realice en contextos reales y auténticos.

Para ubicar el contexto general de donde emerge la postura del enfoque por competencias y cómo ha sido trasladado a la educación, abordo tanto el ámbito general como particular de México en cuanto a dicho enfoque, lo que nos permitirá conocer el contexto político-educativo que nos dará una idea de cuáles son nuestros alcances y limitaciones.

Dentro de este entorno, nuestro país se incorpora a la política educativa internacional que busca vincular la tarea escolar con la vida diaria y su repercusión en la vida laboral, por medio del desarrollo de competencias tanto del alumno como del docente.

1. Una mirada hacia afuera

El enfoque por competencias que posteriormente se adopta en México tiene como referentes múltiples acuerdos internacionales, que han sido traducidos al plano nacional

¹ Ver el cuadro de "Modelo de la estrategia Interrogación de textos" pág. 87.

como acuerdos en los que la noción de competencias se inserta (SEP, 2009; Sacristán, 2008). Entre estos referentes internacionales está la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990, donde se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una “visión ampliada” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona. De esta manera se generalizó una situación económica y cultural en la que debían estar las sociedades de diferentes países para que supuestamente así se lograra el objetivo de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje que le permitan, entre otras cosas; sobrevivir, desarrollar sus capacidades y trabajar con dignidad. En pocas palabras, podemos decir que sin tomar en cuenta las realidades tan diversas se homogenizaron las posibles soluciones.

Por su parte, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors en 1996, señaló en su informe que quedó expresado en el libro *La educación encierra un tesoro*, presentado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés UNESCO), que la educación básica debía llegar a todo el mundo, considerando que los contenidos educativos tenían que fomentar el deseo de aprender y el ansia y alegría por conocer, lo que aumentará las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida. Proponiendo como reorientación del currículum los cuatro pilares: aprender a conocer, a hacer, a convivir con los demás y a ser; en los que se incluía un listado de competencias con las que se pretendía lograr el objetivo planteado.

Posteriormente, en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000), la comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015. Por lo que, en México con la finalidad de alcanzar la meta, se implementó en el año 2009 la Reforma en Educación Primaria, en los grados 1° y 6°, para el 2010 2° y 5°, y en 2011 3° y 4°; con niños que para el año 2015 habrán egresado de ese nivel formados, desde su ingreso, bajo el enfoque por competencias, lo cual no garantiza que su educación sea de alta calidad dadas las condiciones de infraestructura con las que operan las escuelas primarias.

a. Los regidores de las competencias

Otro documento que aporta indicadores hacia la educación es el Libro Blanco sobre la educación y la formación (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995). En él se pretende incluir en los trabajos europeos a los países asociados para que de acuerdo con sus señalamientos:

- Se intercambie información disponible sobre los sistemas, las políticas y las acciones en el ámbito de la educación.
- Se desarrollen los programas de formación profesional haciendo hincapié en el sector privado.
- Se promuevan las redes de cooperación entre universidades y el fomento de la movilidad entre investigadores y docentes.
- Se intensifiquen los vínculos entre la enseñanza y las empresas.
- Se realice el desarrollo de programas de formación de personal, de mando para las empresas y la administración (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

Al respecto de estos puntos valoro que si bien intercambiar información, desarrollar programas, promover la cooperación entre centros educativos y potenciar la formación de personal dirigido a formar líderes de mando, traería un beneficio para los países asociados a estos proyectos; estas propuestas confrontan a los contextos de aplicación pues se diversifican dadas sus políticas, pero sobre todo su situación socioeconómica tan diversa (Sacristán, 2008). La resistencia surge por la misma situación y porque temen que la homogeneización con Europa les haga perder su identidad, además de que no todos los países tienen las mismas oportunidades económicas y culturales de acceso a dichos estudios lo que indica que se perfilan líderes y subalternos.

Respecto a la creación de programas de formación profesional, hacen hincapié en el sector privado, muestra como el Estado se deslinda de responsabilidades y privatiza a la educación o capacita gente para las empresas.

Considero que la planteada movilidad de investigadores y docentes, tomada sólo para beneficio de las empresas, representa una pérdida en la inversión que hace cada país

en su educación; ya que los investigadores y profesionistas deberían quedarse en su país para beneficiarlo.

El vínculo entre la enseñanza y las empresas, aparece como uno de los aspectos más criticados de la formación por competencias, donde se prepara personal para insertarse en una empresa en la que sólo sea capaz de producir eficaz y eficientemente. Se pretende redefinir las finalidades de la educación, formando gente calificada para desempeñar una función específica en una empresa.

Los acuerdos internacionales que sustentan el enfoque por competencias, rescatan lo que en Europa con el Libro Blanco sobre educación y formación (1995) ya se venía gestando: la visión de que la inversión en la educación e investigación desempeña un papel esencial para el *empleo*, la *competitividad* y la *cohesión de las sociedades*. Los tres aspectos que se resaltan, aluden a la importancia de utilizar a la educación como un medio para preparar a la gente que se incorporará al mercado laboral, que tiene que competir y busca la homogenización de sus sociedades.

Con lo anterior, se hace una relación cercana entre las empresas y la educación Europea; la justificación es que dada la globalización de las tecnologías y los intercambios mundiales, han aumentado las posibilidades de acceso de los individuos a la información y el conocimiento; lo que da lugar a una sociedad del conocimiento.

Bajo la visión de exaltar la economía mundial preparando a los futuros trabajadores y profesionistas que ofrezcan ámbitos de competencia para los puestos requeridos se crea el Proyecto Tuning Europeo, con el que se propone *un modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz más allá de las fronteras europeas* (Angulo en Sacristán, 2008: 180). Dicho proyecto no se adecuó a los contextos de los países latinoamericanos, por lo cual aparece la inquietud de pensar en un proyecto similar con América Latina (González, Wagneaar, Beneitone, 2004).

El proyecto Tuning Latinoamericano es una iniciativa de las universidades para las universidades con la finalidad de facilitar la titulación, además porque es el nivel más

cercano al ámbito laboral; sus objetivos se perfilan a capacitar gente que desarrolle su trabajo de manera eficiente y plantea una serie de competencias genéricas y específicas que no van a mostrar más que habilidades y conocimientos para realizar una función dejando de lado la cuestión afectiva y humana de las personas.

Más allá del Tuning, el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) fue auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde 1997:

Para que elaborara la construcción de un marco conceptual de referencia para el desarrollo de competencias basadas en el individuo para una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, evaluar dichas competencias internacionalmente y desarrollar e interpretar los indicadores internacionalmente comparables (Rychen y Hersh, en Sacristán 2008:182).

Como resultado de los compromisos establecidos en el marco internacional, los países incorporados a dichos proyectos han ido modificando sus propuestas educativas. En primer término iniciaron con la educación superior con el proyecto DeSeCo. Posteriormente con los niveles de educación básica obligatoria en los que no sólo modifican sino que han ido incrementando el nivel de escolaridad como preparación para escalar laboralmente. Un ejemplo en educación básica es lo que ocurre en México, con la educación preescolar que *oficialmente consta de tres años obligatorios* (SEP, 2009c:5), aunque en la realidad, debido a la falta de infraestructura, sólo se imparten dos años.

Ante este escenario, reitero que organismos internacionales como la OCDE, el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (por sus siglas en inglés PISA) de la propia OCDE y la Comisión Europea, han centrado su mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas *como un medio para mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos* (SEP, 2009c:6).

En este panorama se concibe a la competencia bajo el entendido de que *el término ha adquirido diversos significados, de ahí su polivalencia y diversidad según donde se aplique* (Jurjo en Sacristán, 2008: 149). El hecho es que no existe un concepto

consensuado ni único de lo que es competencia, y eso dificulta la comprensión de lo que se pretende hacer.

El enfoque por competencias está ligado a la formación profesional, *los fundamentos teóricos fueron dados desde la psicología conductista y determinados por modelos económicos, en especial por la teoría del capital humano* (Jurjo en Sacristán, 2008: 149), donde la educación se contempla como un conjunto de inversiones que realizan las personas con la finalidad de incrementar su eficiencia productiva, sus ingresos y mercantilizar al ser humano (Torres, 2010).

El concepto de competencias tiene un carácter polisémico dado que se utiliza en muchos campos de acción y fue creado como una herramienta de evaluación, por lo que su aplicación en el ámbito educativo resulta complicada.

Para efectos de esta investigación sólo se presentarán algunos conceptos de competencia, que nos permitan ubicar sus finalidades.

La UNESCO (1999), afirma que las competencias son el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una actividad o una tarea. Para Iglesias (2003), el término competencias se asocia al desarrollo de las mismas, que implica saber qué hacer con lo que se sabe.

Por su parte Zabalza (2003), refiere que las competencias son la capacidad para responder exitosamente a una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes y valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva.

Se podrían citar a muchos autores más y cada uno aportará características distintas; lo que permite afirmar que no existe una definición consensuada del término competencias. La ambigüedad del concepto permite observar lo inapropiado que resulta

su uso (por la premura con la que se pone en práctica) como eje de una Reforma de la Educación Básica en México (Torres, 2010).

Los rasgos comunes entre estos conceptos que dan los autores mencionados son: *competitividad, eficacia, eficiencia, productividad y rendimiento* (Saito, 2009). Mismos que permiten observar su cercanía al ámbito laboral o a desempeñar una tarea de manera exitosa.

El concepto de competencia que se maneja en México desde la parte oficial es *la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores* (SEP, 2011:15).

De acuerdo con Lomas (1999), al pretender desarrollar la competencia comunicativa se busca que los niños aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales, perfilándose a que sean utilizadas en todos los ámbitos donde se desarrolla.

En este sentido, la lectura y la escritura son parte de una gran cantidad de actividades cotidianas, a las que los niños están expuestos a cada momento; leen y escriben para entenderse, para saber más sobre los temas que les interesan, para organizar sus actividades, para tomar decisiones, para resolver problemas, para organizar sus actividades y juegos, para persuadir e influir en la conducta de alguien. Lo hacen a través de un conjunto de tipos de texto y de discursos que se han ido definiendo a lo largo de la historia y que satisfacen una multiplicidad de necesidades sociales y personales, mismas que logran por medio de competencias lingüísticas que poseen, que desarrollan o consolidan.

La propuesta pedagógica en la que incursioné, y sigo incursionando, también toma en cuenta el trabajo sobre competencias coincidiendo en que es una acción situada que enfatiza en la comprensión y producción de textos funcionales en la vida de los niños, permitiendo la autogestión de los procesos de aprendizaje, retomando los principios del

constructivismo y buscando que la evaluación funcione como una herramienta de aprendizaje.

No obstante que hay diversas coincidencias en el enfoque por competencias, existen discrepancias; entre las principales está que la *Pedagogía por Proyectos* permite partir de los **intereses** y **necesidades** de aprendizaje de los niños (Jolibert y Jacob, 2003), construyendo y favoreciendo así el desarrollo de competencias lingüísticas, las de razonamiento, las que tienen que ver con el uso de las TIC, la estimulación de una vida cooperativa, el cambio en las funciones del docente, quien ahora será mediador del proceso de aprendizajes y en las funciones de los niños quienes dejan de ser alumnos receptores para convertirse en estudiantes activos constantes. El proyecto no está hecho, lo hacemos juntos, niños y docentes. Mientras que en el enfoque por competencias se prioriza que vayan dirigidas hacia el ámbito laboral y no hacia el desarrollo integral de los estudiantes.

Dicha propuesta contribuye a desarrollar las competencias planteadas en el Perfil de Egreso de la Educación Básica y no sólo conocimientos que tengan que ver con un tema propuesto en la currícula.

El Programa de Estudio de Primaria 2009, se implementa bajo la sugerencia de considerar el contexto, los recursos, los intereses y necesidades de los niños bajo el desarrollo de proyectos sobre todo en la asignatura de Español. Los docentes tenemos que considerar que este currículo es semiflexible porque con ello se da lugar a que se pueda ir más allá de sólo aplicar el trabajo por proyectos o el método de proyectos, pues permite incurrir en la Pedagogía por Proyectos. Es importante aclarar que esta pedagogía supera la mera correlación de contenidos que tienen que ver con un tema, pues busca, promover una estrategia formativa en cuanto al aprendizaje basado en el trabajo cooperativo y en el desarrollo de las competencias a partir del mismo.

Con el Acuerdo para la Articulación publicado en julio del 2011, es que se intenta encapsular otra vez al maestro, para que maneje por semana o por bloque su

planeación, sin darle la flexibilidad que requiere un currículum por estándares (Andere, 2012).

Valorando todos estos referentes y mi experiencia, quiero concluir que somos los maestros quienes estamos en contacto directo con los estudiantes, por lo tanto, somos los que podemos hacer realidad esa elevación de la calidad en México, de ahí nuestra posibilidad de llevar a cabo las estrategias convenientes a cada contexto, para lograr el desarrollo integral de la educación de los niños y no sólo quedarnos en las competencias.

b. Camino a casa.

América Latina se asocia a través del proyecto Tuning Latinoamericano y las competencias llegan a los países del continente, entre ellos a Colombia antes que a México, que también se supeditó al mandato de la OCDE a través de las políticas Europeas, donde al analizar el origen del concepto de competencias, reconocen que nace con Noam Chomsky en el campo del lenguaje con la competencia lingüística que considera al individuo como un hablante-oyente ideal, y más tarde las aportaciones de Hymes (Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2002), completan el concepto con la competencia comunicativa donde además se considera el contexto social donde se desarrollan los sujetos.

Por ejemplo, revisemos algunos países. En **Colombia** se investigó cuál es el concepto de competencias que tienen diversos actores del ámbito educativo: investigadores, maestros universitarios y maestros de Lengua Castellana. Con ello se muestra el interés por saber cuáles son los conocimientos previos sobre el tema, confrontando las diversas visiones que pudieran tener al respecto. Es así como concluyen que competencia es “*saber hacer en contextos*”, concepto que fue resultado de la investigación, información y reflexión que hicieron los directamente involucrados en el ámbito educativo en Colombia.

Para **Argentina** los lineamientos del discurso gubernamental tuvieron dos componentes para justificar la Reforma en la Educación:

- El primero de ellos señalaba que la educación Argentina estaba desactualizada y carecía de un marco legal que le permitiese incorporar todos los debates y críticas que se le habían realizado los últimos años.
- El segundo componente giraba alrededor de las profundas modificaciones en el plano de la economía y de la ciencia y la tecnología. El conocimiento y las transformaciones tecnológicas aparecían como el motor de los desarrollos de la globalización.

La caracterización de la educación era que había quedado atrasada con relación a las nuevas exigencias de la globalización. La inequidad fundamental decía que niños y jóvenes quedarían fuera de un mundo que se transformaba vertiginosamente. Es importante visualizar que quienes implementaron la reforma educativa desde los cargos ministeriales y el discurso neoliberal provenía de otras áreas, especialmente, de la economía.

La Reforma fue implementada en Argentina al nivel medio durante los años 2000-2002, desde el ámbito nacional, provincial y aúlico, aumentando la escolaridad obligatoria a 10 años. Por otro lado, desde el punto de vista de Fraga (2002), no se evaluó el sistema, sino lo que se consideró fue su producto: los contenidos mínimos aprendidos por los alumnos, que se reduce a lo que puede ser medido con las llamadas pruebas de logros.

La ampliación de la obligatoriedad escolar y los cambios de estructura del sistema que la acompañaron, incrementaron el número de alumnos por escuela y por grupo-aula, provocando cambios en la organización escolar que de hecho, sin una planificación previsible y adecuada, impuso nuevas normas y prescripciones de funcionamiento, tanto en el plano laboral como en el curricular.

Durante los últimos años en **Brasil**, se observa una respuesta al pedimento ideológico y económico neoliberal de encubrimiento de las contradicciones sociales. En vez de un proyecto educacional para la inclusión social y la producción de igualdad se adopta una

lógica de competición donde la movilidad social es pensada desde el enfoque estricto del desempeño individual.

En **El Salvador** inicia con la firma de los acuerdos de paz en 1992 se empieza a impulsar una serie de acciones y de proyectos educativos y en 1996 se formula la Ley General de Educación y la Ley de Carrera Docente, bases de la reforma educativa (Fumagalli y Madsen, 2000:09). En el año 2000, un nuevo programa de desarrollo educativo es presentado (Reforma Educativa en marcha 2000-2005): *Desafíos de la Educación en el Nuevo Milenio*. Sus principales características son: se inicia en 1991, con el objetivo principal de ampliar la participación de los docentes en el proceso de transformación educativa. La reforma se concentró en los siguientes puntos:

- La descentralización curricular,
- El trabajo con los temas transversales,
- El fortalecimiento del planeamiento en los centros educativos.

Por otro lado, la Reforma Educativa **estadounidense** enfatiza en la: a) escolaridad como educación objetivada, b) educación y sociedad son constructos altamente relacionados, c) la sociedad expresa una creciente inconformidad sobre su calidad de vida d) el Estado vincula las operaciones de la Reforma Educativa a la solución de esta crisis. La escolarización aparece altamente vinculada a la percepción de la sociedad estadounidense en torno a la crisis económica, lo cual lleva a realizar ajustes en su sistema educativo con la finalidad de garantizar la vigencia del modelo.

De manera similar a lo ocurrido en los demás países, en **México** la entrada de las competencias es un pedimento internacional. Si bien existen estudios sobre los procesos de aprendizaje, éstos se resumen en la importancia de enseñar y aprender por competencias (educación centrada en el niño y para la vida) pero no se ahonda en la pertinencia de trabajarlas en los contextos de los niños y las familias mexicanas, no se toman en cuenta las ideas que tienen al respecto los profesores (Garduño y López, 2008) ni los resultados de la etapa de prueba que se trabajó previa a la implementación masiva de la Reforma Integral para la Educación Básica.

En este sentido, se observan aspectos en común entre los países en los que se han realizado reformas educativas que adoptan un enfoque por competencias. Coinciden en que es una imposición gubernamental ajena a las características sociales de su gente, aparece como una solución a la brecha que existe entre los avances científicos y tecnológicos y los sistemas educativos actuales, entre otras.

El saber hacer para resolver los conflictos o situaciones que se presentan en la vida, es una orientación que en las escuelas mexicanas se ha trabajado con los diferentes enfoques adoptados por nuestro Sistema Educativo. Previo a esta reforma se trabajaban las teorías Constructivista, Sociolingüística y Psicolingüística, atendiendo así a situaciones comunicativas y prácticas sociales del uso del lenguaje (SEP, 2009b).

El enfoque basado en el desarrollo de competencias se aplica en la educación en varios países del mundo pero no tiene los mismos resultados, porque a pesar de que nos encontramos en un mundo globalizado, nuestras condiciones económicas, políticas, sociales y culturales son diversas. Ya desde la Reforma Integral en Educación Media superior se vislumbraba el rotundo fracaso debido a las condiciones de nuestro país (Macías, 2009); además de que, como afirma Macías, la nueva reforma se centra en un adiestramiento práctico-utilitario.

Esta filosofía eficientista ha logrado penetrar en la formación profesional bajo la mirada de preparar a determinados sectores de la población, las clases sociales más populares, para que posean ciertos conocimientos y destrezas que les permitan desempeñar con mayor eficiencia el trabajo profesional o técnico a bajo costo (Torres, 2010). De manera intrínseca se forman a los sujetos que se desempeñarán en determinado puesto laboral, en esta medida se es o no competente de acuerdo a las necesidades de la gran empresa laboral y globalizadora.

Desde mi punto de vista, el enfoque por competencias o cualquier otra propuesta educativa requiere de tomar en cuenta las características de quienes se pretende que aprendan, de sus contextos, intereses y necesidades sin olvidar que somos seres

humanos; lo que nos lleva a replantear la manera de atender los procesos de aprendizaje.

c. En México

En México, diversas instituciones como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras, acataron los pedimentos económico – políticos y adoptaron el enfoque por competencias con el que tuvieron la necesidad de revisar su forma de acercarse al trabajo, para así identificar necesidades formativas, diseñar propuestas curriculares, formar a los docentes, evaluar a los agentes que participan en el proceso formativo y la viabilidad de certificar los logros (Saito, 2009).

Sin embargo, también hay instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que se han resistido a acatar el pedimento debido a que quienes participan en ella como lo son docentes y estudiantes consideraron que dicha reforma vulnera la autonomía y lo consideran un proceso injusto. Una de las consecuencias fueron las limitaciones económicas para su sustento.

Las competencias tienen aspectos importantes por rescatar, tal es la situación de demostrar que “se sabe hacer” pero este saber hacer se vuelve valioso al sustentarlo en paradigmas que validan la importancia de un aprendizaje sociocultural, de poner en marcha los procesos cognitivos, de considerar los referentes que el contexto aporte. En este, sentido la óptica de interpretación se transforma en rescatar lo valioso de las teorías que lo sustentan, psicogenética de Piaget y sociocultural de Vigotsky, quienes agrega la importancia de aprender en contextos y de tomarlos en cuenta.

Lo aplicable del enfoque por competencias es perfilarlas a:

Crear una capacidad de desarrollo individual y social, aprendiendo a comunicarse con otros avanzando hacia un aprendizaje cooperativo y por lo tanto democrático y con significado, creando en la comunidad ambientes de aprendizaje (Garduño y López, 2008: 15).

Las competencias llegan a los docentes de primaria en el Distrito Federal por medio de un *Mapa de competencias* sin mostrar los múltiples conceptos del término o la investigación previa que realizaron para llegar al enfoque.²

La disparidad de los contextos en los que se pretenden desarrollar las competencias es uno de los problemas epistemológicos a los que nos enfrentamos; pues se ha visto que la condición socioeconómica de cada país, de cada región, de cada aula, e incluso de niño a niño varía, la cuestión es que al homogenizar y estandarizar todo se agrava, pues los contextos son de mucha importancia e imperan al pretender trabajar por competencias (Álvarez en Sacristán, 2008: 217).

En México, el enfoque que antecedió al de las competencias, fue el constructivismo,³ y al hacer una relación entre ambos puede notarse que se enlazan en el desarrollo de habilidades, los procesos de formación integral y con la teoría del aprendizaje significativo; lo que permite reconocer que no hay un corte total a los enfoques trabajados anteriormente. Lo aplicable de este “nuevo” enfoque es encaminarlo hacia el desarrollo integral de los niños (desarrollando la parte biológica, psicológica y social) y no sólo a desarrollar habilidades para ejecutar un trabajo específico.

México al ser un país que se encuentra en vías de desarrollo se sujeta a las políticas internacionales para reformar el ámbito educativo; de esta manera se le impone una estrategia educativa bajo un enfoque por competencias con el que se pretendía lograr los mismos objetivos que en el ámbito europeo (Torres, 2010).

B. Tratando de ordenar la casa

La Reforma Integral para la Educación Básica, se implementa de una manera desarticulada: en Educación Preescolar en 2004, como un inicio por integrarse desde los primeros niveles y donde curricularmente se observan cambios en cuanto al rol de docente, de los niños, el enfoque por competencias y campos formativo.

² Mapa de competencias en el que se tienen enuncian competencias de diversos ejes: comunicación, lógica matemática, comprensión del medio natural y social y aprender a aprender.

³ El Constructivismo enfoque centrado en la construcción de aprendizajes y fue el anterior enfoque adoptado por el Sistema Educativo Mexicano desde 1993.

Posteriormente se implementa en el nivel de secundaria en 2006, y por último en 2009 en el nivel primaria. En agosto del 2011 se realizó una reestructuración de la RIEB agregando los estándares curriculares por periodos y los aprendizajes esperados.

Su viabilidad ha sido cuestionada desde los docentes hasta los más connotados investigadores y críticos debido a las rupturas en acción que presenta la implementación en nuestro país y a las características con la que se lleva a cabo. El Departamento de Investigaciones Educativas, DIE, (Acevedo, Álvarez, Block, Buenfil, Candela, Didou, Espeleta, Fuenlabrada, Granja, Hernández, Ibarrola, Kalman, Mercado, Paradise, Pellicer, Quintanilla, Quiroz, Remedi, Rockwell, Toboada, Weiss, 2008) al respecto refiere en una carta abierta:

La elaboración de un currículo nacional para el nivel básico requiere considerar la diversidad sociocultural del país de tal manera que garantice la calidad y equidad de la enseñanza para todos, y a la vez prevea las necesidades de las distintas modalidades organizadas para lograrlo.

Ninguna reforma curricular puede mejorar la práctica pedagógica y sus resultados si enfrenta obstáculos derivados de la operación del sistema escolar.

La intención de la Reforma, informan los documentos institucionales, es la de *cambiar las prácticas tradicionales de las aulas y los modelos didácticos con los que se viene trabajando* (SEP, 2009a:28); pero no se critica, ni se reflexiona, ni mucho menos se consideran las condiciones en las que los docentes realizamos el trabajo diario, (que no sólo se trata de un grupo de 35 o más de cuarenta niños según la realidad de las escuelas mexicanas) ni la pertinencia de trabajar las competencias en los contextos diversos de las escuelas, no implica a los docentes al realizar y estructurar dichas reformas, tampoco toma en cuenta que los cursos que se desarrollan en las escuelas por los propios docentes, facilitadores o por la autoridad del propio plantel (según la interpretación de éstos) llegan a tener poco contenido, y en ocasiones son poco sustanciales. Además no contempla la falta de libros y materiales de apoyo con los que se quiere que se trabajen (Acevedo et al.,2008).

Hasta el 2009 la estructura de la RIEB mostró características similares, entre éstas:

- Trabajo por campos formativos.⁴
- Desarrollo bajo el enfoque por competencias que permite alcanzar el Perfil de Egreso de la Educación Básica.
- El Perfil de Egreso es único y general para toda la Educación Básica.
- Se elaboraron nuevos materiales de apoyo para el maestro y nuevos libros de texto para los alumnos.

Para el 2011 se realiza el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, en cuanto a campos de formación, la incorporación de estándares curriculares y los aprendizajes esperados (Diario Oficial de la Federación, 2011).

- Los campos de formación son definidos como una opción metodológica que organizan, articulan y regulan los espacios curriculares con un carácter interactivo entre sí, que son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del Perfil de Egreso.
- Establecimiento de estándares curriculares por periodo (cada periodo consta de 3 años de escolarización) que consisten en descriptores del logro que cada alumno demostrará al concluir un periodo escolar; los cuales cabe destacar fueron diseñados por el Instituto de educación de la Universidad de Londres.
- Aprendizajes esperados, que enuncian lo que se espera que cada estudiante deba saber, saber hacer y saber ser; en pocas palabras las competencias que se esperan observar.

Cabe destacar que dichos aprendizajes esperados no existían para preescolar ni primaria; lo que se pretende subsanar con la elaboración de acuerdo para la articulación y la creación del Plan de Estudios 2011.

⁴ Por razones de orden analítico o metodológico se emplea el nombre de Campos formativos para reconocer los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil (SEP, 2001c).
Los Campos formativos para la Educación Básica: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

Sin embargo, aún existen discrepancias, entre ellas están que hasta el año 2010 no había una descripción de las características con las cuales debían egresar los alumnos de cada nivel, la confusión en el manejo del concepto de competencia y la contradicción en el trabajo por proyectos; en los que por un lado se propone realizar actividades para favorecer el desarrollo de la autonomía, pero por otro, las características de los materiales no lo permiten pues conducen hacia las actividades de proyectos previamente elaborados, cerrados, directivos que restringen la toma de decisiones tanto por parte del alumno como por el docente.

Aspectos que favorecieron la flexibilidad del currículum al mostrarse ambiguo, al sólo definir en términos generales las características de los estudiantes al finalizar la Educación Básica que comprende los niveles preescolar, primaria y secundaria.

1. El primer peldaño: el nivel Preescolar

La Reforma de la Educación Preescolar, realizada en el año 2004, se sustenta en la necesidad de tomar en cuenta los aportes recientes de la investigación sobre el desarrollo y aprendizaje infantiles, de modo que en la escuela los niños tengan oportunidades para continuar desarrollando las capacidades que ya poseen (de pensamiento, lenguaje, relaciones interpersonales, entre otras).

Se adopta un enfoque por competencias organizado en campos formativos,⁵ además tiene 12 principios pedagógicos fundamentales vigentes hasta el año 2010, mismos que se reducen en 8 para el año 2011 en los que se incluye de manera simplificada los 4 faltantes, éstos son la base para definir las competencias. Se decreta la obligatoriedad de cursar 3 años de educación preescolar, aunque en la realidad de las escuelas subsidiadas por el gobierno sólo se de atención a dos grados, a causa de la falta de infraestructura y la carencia de los recursos humanos para cumplir el decreto; no logrando el objetivo de que la Educación Básica se extendiera a doce años, limitando

⁵ Los seis campos formativos que se trabajan en la Educación Preescolar son: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Desarrollo físico y salud, Desarrollo personal y social, Expresión y apreciación artística.

así los procesos de desarrollo y de aprendizaje, el desarrollo de habilidades motoras y de socialización de los niños.

Se implementa un trabajo por proyectos y talleres con la finalidad de que ayuden a que los niños desarrollen sus competencias, cuya base son las situaciones didácticas, de las cuales no precisa sus elementos y a la letra dice:

Entendida como un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes (SEP, 2004:121).

Con la reforma del 2011 se enfatiza en que el programa tiene un carácter abierto dado el reconocimiento de que la diversidad social y cultural del país hacen sumamente difícil establecer una secuencia detallada de situaciones didácticas o tópicos de enseñanza. Se brinda la libertad a la educadora para establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados (SEP, 2011c).

Al finalizar la educación preescolar, la cual comprende el primer periodo, los niños deberán haber avanzado en el logro de los estándares curriculares, los cuales son descriptores del logro que cada estudiante demostrará.

Los estándares curriculares para los cuatro periodos, tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria, están agrupados en los siguientes componentes, en los que se espera que los niños durante su educación preescolar hayan avanzado.

Los estándares referentes al español se agrupan en cinco componentes (SEP, 2011c:28)

- Procesos de lectura e interpretación de textos.
- Producción de textos escritos.
- Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
- Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
- Actitudes hacia el lenguaje.

Estándares nacionales de habilidad lectora (SEP, 2011:17)

En ellos se estipula la cantidad de palabras por minuto que se espera que los estudiantes puedan leer en voz alta al terminar el grado escolar que cursan.

Estándares de segunda lengua: inglés

- Comprensión.
- Expresión.
- Multimodalidad.
- Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación.

Estándares curriculares de matemáticas:

- Sentido numérico y pensamiento algebraico.
- Forma, espacio y medida.
- Manejo de la información.
- Actitud hacia el estudio de las matemáticas.

En ciencias se presentan en cuatro categorías:

- Conocimiento científico.
- Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología.
- Habilidades asociadas a la ciencia.
- Actitudes asociadas a la ciencia.

Estándares de Habilidades digitales (SEP, 2011):

- Creatividad e innovación.
- Comunicación y colaboración.
- Investigación y manejo de información.
- Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.
- Ciudadanía digital.
- Funcionamiento y conceptos de las TIC.

El carácter abierto enunciado en el programa de Preescolar 2011, permite a la educadora la instrumentación libre de las estrategias y metodologías que considere necesarias para favorecer el aprendizaje de los niños.

2. Para articular: el nivel Primaria

Para el nivel Primaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó una propuesta curricular: Durante el ciclo escolar 2008 - 2009 se implementó la etapa de prueba de los programas de estudio de primero, segundo, quinto y sexto grados (SEP, 2009b:10); considerando que el primero y tercer ciclo de la educación primaria permitirían ver la articulación con los niveles previo y posterior: Preescolar y Secundaria respectivamente,

fragmentando los procesos de trabajo bajo el enfoque por competencias e implementando la reforma después de la secundaria, lo que dio lugar a un desfase educativo en la generación de estudiantes que no llevan el plan de estudios señalado.

En esta etapa, después de haber aplicado ya en preescolar y secundaria, la SEP informa que en la definición del currículum se consideraron cuatro elementos sustanciales: la Reforma en Educación Preescolar, la Reforma en Educación Secundaria, la innovación en la gestión escolar y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos.

En el año 2009, se desarrolla el Plan de Estudios considerando las competencias, el Perfil de Egreso, la transversalidad, campos formativos, contenidos específicos y trabajo por proyectos, se proponen cinco principales competencias generales que deberán desarrollarse en todas las asignaturas, en donde se aglutinan algunas competencias específicas:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

Con las que se pretende que los niños aprendan, asuman y dirijan el propio aprendizaje a lo largo de la vida, que incluye la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información para emitir juicios críticos; teniendo así la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida tomando en cuenta la administración del tiempo, toma de decisiones, asumiendo las consecuencias y aprendiendo a manejar el fracaso y la desilusión, relacionándose armónicamente con otros y con la naturaleza, adquiriendo la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a normas y valores sociales y culturales.

Aspectos que desde el punto de vista de Torres (2008), son muy ambiciosos y poco probables de conseguir dadas las características de diversidad de contextos, pobreza, falta de infraestructura para la educación, entre otros elementos de nuestro país.

Se crea un Perfil de Egreso de toda la educación básica que se cierra al implementar la Reforma en Secundaria, dejando de lado la preparación de los docentes hacia las particularidades de los niveles de logro que se persiguen al finalizar la educación preescolar y primaria. Si se aplicó el plan piloto como particularmente ocurre con este tipo de reformas, en él se debieron observar las carencias de los docentes para la aplicación del enfoque y con ello lanzar a tiempo la actualización o convocar a cursos de preparación previos para su aplicación.

Los rasgos que integran el Perfil de Egreso (Ver Anexo 1) se generalizan a lo largo de los tres niveles de la Educación Básica, sin particularizar en los niveles de logro o perfiles apropiados a las características de los niños que cursan los distintos niveles.

Para el año 2011 se reestructura el primer, segundo y cuarto rasgo (SEP, 2011a).

a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.

b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

En el primer rasgo se especifica el inglés como lengua adicional, en el segundo se agrega las palabras “aplica estrategias” y en el cuarto cambian las palabras *en función del bien común* por *que favorezcan a todos*.

Al observar las modificaciones realizadas, cabría el cuestionamiento sobre si éstas ¿traen consigo un cambio?, ¿Modifican la aplicación y apreciación del servicio educativo?. En cuanto a los propósitos que se persiguen desde lo ideológico se vienen a trastocar aspectos que tienen que ver con la medición de la educación, pero en la operatividad esos cambios no modifican la práctica que los docentes realizamos día con día en el aula, pues he de reconocer que de no ser por la necesidad de documentarme

para sustentar este trabajo escrito de la Maestría en Educación Básica, no habría conocido dichas modificaciones al plan de estudios. Tomando palabras prestadas de Andere (2012), es un currículo muy extenso que no viene a cambiar en nada el sistema educativo.

El Plan y los Programas de Estudio de Educación Primaria se articulan con los planteamientos transversales que aparecen en el Programa de Educación Secundaria 2006, los tres elementos sustantivos son:

a) La diversidad y la interculturalidad. Con ella se busca que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas,. Asimismo, se reconoce que los alumnos tienen ritmos y estilos de aprendizaje diferentes.

b) Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados. Propicia que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela, los aprendizajes esperados son un referente concreto para la planeación y la evaluación.

c) Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura. Se busca favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias (SEP, 2009c:14).

Se propone el trabajo por proyectos, mismos que ya vienen organizados en los libros de texto gratuito y en los materiales de apoyo publicados para los maestros. Para el caso de la asignatura de español se realizan proyectos temáticos que sólo alcanzan su complementariedad al concluir la educación primaria, pues en cada grado únicamente se pide la realización de actividades que son una parte del proyecto y que se concluye al avanzar en los siguientes grados de primaria.

Esta visión marca una diferencia con la propuesta de Pedagogía por Proyectos que se trabajó en la intervención diseñada, pues considera y parte de lo que los niños quieren conocer sin descuidar el currículum oficial.

Los campos formativos se reducen a cuatro, en ellos se pueden observar las asignaturas correspondientes al nivel Primaria (Ver Figura 1):

Figura 1. Asignaturas en Primaria que conforman los cuatro campos formativos



Fuente: Elaboración propia con base en Plan de estudios 2009 Educación básica Primaria (SEP 2009:46-49).

La evaluación es tomada con un carácter formativo, pues se le considera como un proceso continuo, al integrar la autoevaluación (por medio de rúbricas) y coevaluación al finalizar cada bloque en los libros de texto. Con la reestructuración de la RIEB en el 2011 la evaluación se plantea como parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje con la finalidad de obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación.

Es en este nivel donde se llevó a cabo el proyecto de intervención en un grupo de 5° grado y en relación a la producción de textos informativos, haciendo uso de la flexibilidad que en el Acuerdo para la Articulación se enuncia y que a la letra dice: que el docente tome decisiones a lo largo de todo el proceso de aprendizaje que le permita mejorar el desempeño de los estudiantes (Diario Oficial de la Federación, 2011).

3. El extremo de la Educación Básica: el nivel Secundaria

Para el caso de la educación secundaria se busca asegurar que todos los jóvenes entre 12 y 15 años de edad tengan acceso a la misma, la concluyan (idealmente en tres

años) y obtengan una formación pertinente y de calidad que les permita ingresar al sistema de educación media superior.

A partir del 2006, se empezó a aplicar un nuevo currículo en este nivel, agrupando las diferentes asignaturas en los cuatro principales campos formativos (Ver Figura 2) de la siguiente manera:

Figura 2. Asignaturas en Secundaria que conforman los cuatro campos formativos



Fuente: Elaboración propia con base en Programa de educación Secundaria SEP (2006:14).

A diferencia del nivel Primaria, se puede observar la agrupación de más de tres asignaturas en los campos formativos de Exploración y comprensión del mundo natural y social, así como en el de Desarrollo personal y para la convivencia.

La reforma curricular pretende articular los niveles de educación básica, estableciendo una estrecha relación entre los planes y programas. Para consolidar esta visión se definen tres elementos: los principios de la reformulación del currículum, los rasgos del Perfil de Egreso que hacen referencia a las necesidades básicas de aprendizaje y las competencias para la vida, que implican la movilización de saberes, haceres y el ser, con el afán de articular se definen cuatro campos formativos presentes en todos los niveles.

C. Los cambios después de la travesía

En su estructura curricular la RIEB muestra características similares entre sus niveles, algunas de estas son:

- Los campos formativos: lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia. Definidos y organizados con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el Perfil de Egreso.
- Trabajo bajo el enfoque por competencias
- Comparten el Perfil de Egreso de toda la Educación Básica
- Establecimiento de estándares curriculares por periodo
- La elaboración de nuevos materiales de apoyo para el maestro y libros de texto para los estudiantes.

Con lo anterior se identifican que en teoría los Programas de Educación Básica están articulados y son flexibles, características que radican en su organización por campos formativos, pero que en la realidad encontramos múltiples aspectos que limitan el trabajo coordinado entre preescolar, primaria y secundaria. Tal es el caso del trabajo por proyectos y de su seguimiento entre niveles, la manera en la que se dio la inserción de la RIEB en todos los grados de la educación primaria, el lenguaje ambiguo con el que se habla de estándares internacionales, entre otros.

En la RIEB se pretende arribar a las asignaturas por medio del trabajo con proyectos, mismos que para Español ya están diseñados: El libro consta de cinco bloques en los que cada bloque se compone de tres proyectos didácticos con los que se correlaciona la información que aparece en los libros de Historia, Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética. Al finalizar cada proyecto es necesario elaborar un producto final y existe una página para realizar la autoevaluación donde se permite a los niños reflexionar sobre los niveles de logro alcanzados durante la realización del proyecto.

En la asignatura de Español se busca el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, entendidas como las habilidades para utilizar el lenguaje; es decir,

expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones, a través de discursos orales y escritos. Para desarrollarlas se requiere de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se relacionan y apoyan mutuamente en el acto de la comunicación, usando el lenguaje como medio para interactuar en los diferentes espacios de la vida.

Los textos informativos en quinto grado se utilizan como un recurso para que los niños se familiaricen con la búsqueda y el manejo de la información, a través de la lectura y escritura de los mismos, lo que les permitirá poner en juego y desarrollar sus competencias lectoras y escritoras.

El reto consiste en reconocer y aprovechar los aprendizajes que los niños han realizado alrededor del lenguaje (tanto oral como escrito) y orientarlos a incrementar sus posibilidades comunicativas.

Matemáticas se trabaja por medio de lecciones en las que se explicitan los aprendizajes esperados y se plantean problemas que tienen que ver con temas cercanos a la realidad de los niños.

El libro de Ciencias Naturales está dividido en cinco bloques con diferente cantidad de temas, cada uno se componen por información, secciones de sabías qué... y recuadros con actividades a realizar en los que se requiere que los niños investiguen, reflexionen o realicen algún experimento. Al finalizar cada bloque se sugiere la elaboración de un proyecto en el que se pueda incluir los temas trabajados durante el mismo.

Las asignaturas de Historia y Geografía, se organizan de manera similar, cada una está compuesta por cinco bloques divididos en distinta cantidad de temas en los que se muestra al inicio una línea del tiempo para ubicar el periodo a trabajar en el caso de Historia y una postal en el caso de Geografía. Posteriormente se desglosa cada tema con información al respecto y con algunas actividades a realizar, al finalizar se plantea una sección de evaluación en la que se incluyen preguntas o actividades al respecto de

los temas trabajados. Por último, se realiza la autoevaluación por medio de una rúbrica de lo aprendido en el bloque.

Formación Cívica y Ética está organizada en cuatro secciones por mes, son cinco unidades a trabajar de acuerdo con los bimestres. Cada unidad pretende desarrollar una de las seis diferentes competencias.

Estas características son la base sobre la que se elaboraron los libros de texto, que desde mi punto de vista limitan a los docentes al trabajo con ellos en el aula.

1. Los cambios curriculares y pedagógicos.

Campos formativos que hasta el año 2009 conformaban la educación preescolar y organizaban las asignaturas de educación primaria y secundaria, se organizaron de manera horizontal en el siguiente mapa curricular en el que se puede apreciar la relación entre las asignaturas correspondientes y los campos formativos (Ver Figura 3).

Figura 3. Mapa curricular de Educación Básica

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA			
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III			
		Asignatura Estatal: lengua adicional		Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III			
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III			
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Ciencias Naturales			Ciencias I (énfasis en Biología)			Ciencias II (énfasis en Física)		Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la Entidad donde Vivo	Geografía		Tecnología I, II y III			Geografía de México y del Mundo		
						Historia		Asignatura Estatal			Historia I y II		
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética						Formación Cívica y Ética I y II			
				Educación Física						Orientación y Tutoría I, II y III			
	Expresión y apreciación artística			Educación Artística						Educación Física I, II y III			
										Artes, Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales			

Fuente: SEP (2009c:17).

La organización por campos formativos fue con la finalidad de identificar de manera clara las intenciones educativas, para el caso de los niveles Primaria y Secundaria se incluyeron las asignaturas, con las que se buscaron finalidades o propósitos específicos así como las competencias que se pretendían desarrollar y su concreción a través de los aprendizajes esperados en los alumnos. Con el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación en el 2011, el mapa curricular cambia quedando de la siguiente manera (Ver Figura 4):

Figura 4. Mapa curricular de Educación Básica

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1º PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3º PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
		Segunda Lengua: Inglés ²		Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo						Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad		La Entidad donde Vivo	Geografía ³			Tecnología I, II y III		
										Geografía de México y del Mundo		Historia I y II
Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal			
									Formación Cívica y Ética I y II			
Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁵						Tutoría			
									Educación Física I, II y III			
Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁶						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Fuente: Diario Oficial de la Federación, (septiembre, 2011).

Los cuatro campos de formación permiten visualizar la articulación curricular,⁶ de manera vertical los periodos escolares con lo que se indica la progresión de los estándares curriculares de Español, Habilidad lectora, Segunda lengua: inglés, Matemáticas, Ciencias y Habilidades digitales.

Para hacer un análisis comparativo de la gradualidad de los estándares curriculares en los diferentes periodos escolares, en la Figura 5 presento a manera de ejemplo sólo uno de cada asignatura, en los que podemos poner atención y valorar la existencia de los cinco atributos que desde el discurso oficial los caracterizan: claros, asequibles, articulados, pertinentes para la mejora y promotores de la reflexión (Diario Oficial de la Federación, 2011). En este documento nos centraremos únicamente en los referentes a Lengua.

Es necesario observar que los estándares se limitan al nivel cognitivo (Reyes, 2012), son planteados de manera aislada al contexto, dejando de lado los factores que afectan el aprendizaje como la realidad socioeconómica y las condiciones individuales; quedándose así en lo cuantitativo a la hora de evaluar lo aprendido.

Poner énfasis en la cantidad de palabras leídas por minuto y no en la comprensión que tengan los estudiantes de los textos que leen, es priorizar la producción y velocidad ante la construcción de aprendizajes.

Figura 5. Tabla comparativa de los Estándares Curriculares por periodo

<i>Estándar curricular</i>	<i>1er periodo escolar</i>	<i>2do periodo escolar</i>	<i>3er periodo escolar</i>	<i>4to periodo escolar</i>
Español • Procesos de lectura e interpretación de textos.	Selecciona textos de acuerdo con sus propios intereses y/o propósitos.	Lee de manera autónoma una variedad de textos con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse.	Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.	Emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno.
Habilidad		1o. 35 a 59	4o. 100 a 114	1o. 135 a 144

⁶ Campos de Formación es el término que en el programa 2011 se emplea para referirse a los procesos graduales de desarrollo y aprendizaje de los niños (SEP, 20011c).

lectora	No hay	2o. 60 a 84 3o. 85 a 99	5o. 115 a 124 6o. 125 a 134	2o. 145 a 154 3o. 155 a 160
Segunda lengua: inglés • comprensión	Comprensión oral Entender preguntas que se usan con frecuencia en contextos rutinarios y conocidos.	Comprensión oral Reconocer palabras y expresiones básicas que se usan habitualmente, relativas a uno mismo, la familia y al entorno inmediato.	Comprensión oral Escuchar y comprender el sentido general e ideas principales de textos orales y escritos variados utilizados en contextos sociales que les son cercanos y conocidos.	Comprender las ideas principales en textos orales sobre asuntos cotidianos y habituales.
Matemáticas • Conteo y uso de números	Comprende relaciones de igualdad y desigualdad; esto es: más que, menos que, y la misma cantidad que.	Números y sistemas de numeración. Lee, escribe y compara números naturales de hasta cuatro cifras.	Lee, escribe y compara números naturales, fraccionarios y decimales.	Resuelve problemas que implican convertir números fraccionarios a decimales y viceversa.
Ciencias • Conocimiento científico	Comprende que los seres vivos se clasifican	Identifica las características físicas personales y las de otros, así como aquellas que son heredadas.	Explica el funcionamiento integral del cuerpo humano a partir de la interrelación de los sistemas que lo conforman, e identifica causas que afectan la salud.	Identifica la unidad y diversidad en los procesos de nutrición, respiración y reproducción, así como su relación con la adaptación y evolución de los seres vivos.
Habilidades digitales • Creatividad e innovación.		El niño podrá realizar dibujos y presentaciones básicas con herramientas de cómputo.	Crear y publicar una galería de arte en línea con ejemplos y comentarios que demuestren la comprensión de diferentes periodos históricos, culturas y países.	Crear y publicar una galería de arte en línea con ejemplos y comentarios que demuestren la comprensión de diferentes periodos históricos, culturas y países.

Fuente: Elaboración propia con base en el Diario Oficial de la Federación, 2011.

Respecto a los procesos de lectura e interpretación de textos se nota una gradualidad en el desarrollo de la competencia que permite seleccionar textos y utilizar la lectura como una herramienta para seguir aprendiendo, sin embargo, en el estándar referente a la habilidad lectora, se enfatiza en la velocidad (cantidad de palabras leídas por minuto), lo cual desde mi experiencia, ha sido una actividad con la que los niños se centran en leer una gran cantidad de palabras sin poner atención en el contenido de lo que leen. Actividad que más tarde se ha convertido en una “vacuna contra la lectura” dado que

leer rápido y cubrir el estándar no es una actividad placentera para los estudiantes (Andere, 2012).

2. Atendiendo un grado

Dado que la intervención se realizó en un grupo de 5° grado de primaria, abordo la organización curricular y las características del programa correspondiente.

En *Español* se busca que los estudiantes desarrollen las competencias lingüísticas y comunicativas,⁷ necesarias para participar activamente en las *prácticas sociales* más comunes en la escuela,⁸ la familia y la comunidad; que puedan hacer uso de la lectura, la escritura y la oralidad para lograr sus propios fines, y construyan las bases para otras prácticas de la vida propia adulta.

En esta asignatura no se identifican competencias particulares en cada grado o bloque; sin embargo, se señalan aprendizajes esperados que individualmente y en conjunto contribuyen al desarrollo de las competencias generales.

Se trabajan tres ámbitos: de estudio, de la literatura, de la participación comunitaria y familiar; que atienden a que las prácticas sociales del lenguaje resulten más cercanas a lo que ocurre en la vida cotidiana.

Por tal motivo, al trabajar con el grupo de quinto grado se tienen como propósitos de la asignatura de español, que los niños:

- **Reflexiona consistentemente sobre el funcionamiento de la ortografía...**

Su uso de mayúsculas y minúsculas es cercano al correcto.

Su ortografía es cercana a la convencional, y puede usar información sobre palabras de la misma familia léxica para hacer correcciones a su ortografía.

⁷ Las competencias lingüísticas y comunicativas son entendidas como las habilidades para utilizar el lenguaje; es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos.

⁸ Las prácticas sociales se conciben como los modos de interacción que enmarcan la producción o interpretación de los textos orales y escritos.

• **Analiza y disfruta textos literarios...**

Infiere motivaciones de los personajes de textos narrativos literarios.
Diferencia el punto de vista de los personajes de un texto narrativo.
Reconoce el punto de vista del narrador.

• **Participa en la escritura de textos originales...**

El alumno es capaz de escribir variedad de textos y de hacer algunos ajustes para adecuar su texto a la audiencia elegida.
Puede usar un estilo más formal y distinguir cuándo éste es más apropiado.
Organiza su escritura en párrafos, usando puntos para separar oraciones.

• **Emplea una diversidad de tipos textuales...**

El alumno puede entender una variedad de textos y empieza a usar inferencia y deducción.

Puede identificar las ideas más importantes y seleccionar información relevante para justificar sus respuestas.

Es capaz de reconocer las semejanzas y diferencias de dos fuentes textuales de datos y conformar una idea unificada. Reconoce diferentes grados de formalidad al leer textos.

Es capaz de establecer relaciones de causa-consecuencia a partir de la lectura, y de establecer el orden en que suceden los eventos.

• **Participa en conversaciones y exposiciones...**

Escucha y aporta sus ideas de manera crítica
Respeto los puntos de vista diferentes a los de él. (SEP, 2009c:28).

Sin dejar de lado a los demás se incidirá con mayor énfasis en los propósitos señalados, observando el logro de los aprendizajes esperados que establecen los aspectos observables que se espera logren los estudiantes en términos de competencias como resultado de uno o más proyectos didácticos.

En Matemáticas

El planteamiento central en cuanto a la metodología didáctica de esta asignatura, consiste en llevar a las aulas actividades de estudio que despierten el interés de los estudiantes y les invite a reflexionar, a encontrar diferencias para resolver problemas y a formular argumentos que validen los resultados.

En Ciencias Naturales

La finalidad es lograr que los alumnos cuenten con una formación científica que se oriente, en términos generales, a desarrollar sus capacidades intelectuales, éticas y afectivas. Para favorecer en los alumnos el desarrollo de las competencias necesarias para indagar en la realidad natural de manera objetiva, sistemática y contrastada.

En Geografía

Se tiene como finalidad contribuir a la formación de los niños y adolescentes a través del estudio del espacio geográfico; reconociendo y recuperando los conocimientos previos de los estudiantes como un paso necesario en la construcción de sus aprendizajes, a través de la adquisición de conceptos, el desarrollo de habilidades y la apropiación de actitudes, para el análisis y la comprensión del espacio donde se desenvuelven.

Las cinco competencias de la asignatura de Geografía 1. *Para el manejo de información geográfica*, 2. *Para valorar la diversidad natural*, 3. *Para valorar la diversidad cultural*, 4. *Para adquirir conciencia de las diferencias socioeconómicas* y 5. *Para saber vivir en el espacio*; buscan desarrollar a lo largo de la educación primaria, contribuyen al logro de las competencias para la vida y un referente para la formación integral de los niños (SEP, 2009c:158).

En Historia

Su enseñanza debe evitar las prácticas que privilegian la memorización de nombres y fechas, para priorizar la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos.

Las siguientes competencias guardan una estrecha relación entre sí, con el fin de que los alumnos aprendan a pensar históricamente (SEP, 2009c:194).

Comprensión del tiempo y del espacio histórico
Manejo de información histórica.
Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Estudio de la entidad donde vivo

Se introduce esta asignatura para que los alumnos de tercer grado reconozcan su entidad con base en la identificación de las relaciones de los componentes del espacio geográfico a través del tiempo, mediante el estudio de diversos paisajes y formas de vida, con la finalidad de que desarrollen habilidades para el manejo de información y valoren la importancia de cuidar el ambiente y el patrimonio cultural de su entidad.

En Formación Cívica y Ética

La asignatura tiene como propósito que las y los alumnos se reconozcan como personas con dignidad y derechos, con capacidad para desarrollarse plenamente y participar en el mejoramiento de la sociedad de la que forman parte. Se busca que asuman, de manera libre y responsable, compromisos consigo mismos y con el mundo en que viven, lo cual se logrará por medio del desarrollo de competencias para la vida, la actuación ética y la ciudadanía. Se pretende desarrollar las siguientes competencias:

- Conocimiento y cuidado de sí mismo.
- Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
- Respeto y aprecio de la diversidad.
- Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
- Manejo y resolución de conflictos.
- Participación social y política.
- Apego a la legalidad y sentido de justicia.
- Comprensión y aprecio por la democracia (SEP, 2009c:227)

En Educación Física

La finalidad de esta asignatura se centra en que los alumnos.

- Desarrollen sus capacidades para expresarse y comunicarse al generar competencias cognitivas y motrices, al propiciar en las sesiones espacios para la reflexión, discusión y análisis de sus propias acciones.
- Sean capaces de adaptarse y manejar los cambios que implica la actividad motriz.
- Propongan, comprendan y apliquen reglas para la convivencia en el juego, la iniciación deportiva y el deporte escolar, tanto en el contexto de la escuela como fuera de ella.
- Desarrollen el sentido cooperativo, haciendo que el alumno aprenda que la cooperación enriquece las relaciones humanas.
- Aprendan a cuidar su salud, mediante la adquisición de información, el fomento de hábitos (SEP, 2009c:290)

En Educación Artística

Tiene la finalidad de brindar a los alumnos referentes que les permitan desarrollar el pensamiento artístico, estimulando la sensibilidad, percepción y la creatividad para alcanzar una experiencia estética, a fin de favorecer la comprensión y apreciación de las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno inmediato y de otros contextos.

3. Transversalidad y Temas de Relevancia

De acuerdo con Villaseñor (2001), la transversalidad junto con las líneas, temas y ejes son enfoques educativos que responden a problemáticas relevantes interrelacionadas que han constituido el núcleo de preocupación tradicional de los movimientos sociales y que han sido recogidos por colectivos de renovación pedagógica para su definición curricular.

En ese mismo tenor significa un cambio de orientación, de mirada, de presupuestos metodológicos y de finalidades educativas (Woods y Hammersley, 1995). Desde la parte oficial está dada en función de algunos temas que se pueden trabajar en distintas asignaturas y propuestas didácticas que están orientadas a brindar y desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para su formación personal, social, científica, ciudadana y artística (SEP, 2009).

El programa de estudio propone el trabajo transversal por medio de la asignatura de Formación Cívica y Ética por medio de la práctica de valores, sin embargo, en condiciones reales la transversalidad entre las asignaturas se resume en la correlación de dos o más contenidos.

Desde mi punto de vista la transversalidad verdadera también puede darse desde el trabajo con la asignatura de español pues leer, escribir, hablar y en general comunicarse son actividades cotidianas y naturales.

II. ANALIZANDO UNA PROBLEMÁTICA

El presente capítulo nos da luz sobre la metodología empleada para la intervención, y explica los hallazgos durante el diagnóstico, mismos que se obtuvieron mediante la instrumentación de algunos elementos de la Investigación-Acción, así como las características del Enfoque Biográfico-Narrativo utilizado para analizar la intervención.

Tomando prestadas las palabras de Gloria Pérez Serrano (2007), la metodología es una dimensión esencial para realizar trabajos con calidad científica, de ahí que dedique un apartado para dar validez y sistematización a este trabajo con una perspectiva teórico-metodológica como lo es la Investigación-Acción con la que realicé el diagnóstico específico que me dio mayor precisión para la intervención.

A. Una aguja en un pajar

El trabajo por competencias como un enfoque educativo debería perfilarse a objetivos mucho más ambiciosos que a los de desarrollar habilidades para resolver problemas de manera eficiente en el campo laboral. Buscar el desarrollo individual y social, aprendiendo a proyectarse en comunión con otros, *avanzando en el aprendizaje cooperativo y por tanto, democrático y con significado, observando la comunidad para posibilitar la creación de ambientes de aprendizaje*, es la finalidad más adecuada con la que dicho enfoque debiera trabajarse (Vigotsky en Garduño y López, 2008:17).

Para la enseñanza, es válido echar mano de diversos modelos que nos posibiliten desarrollar las competencias de nuestros niños, por lo que en este trabajo los contenidos no se dejan de lado, sólo se busca favorecer el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y destrezas que indudablemente llevan consigo el aprendizaje de contenidos pero aplicados en actividades y situaciones problemáticas de su vida real

convirtiéndose así en un aprendizaje significativo, lo que permite *integrar de manera duradera la información* (Denyer, 2007).

Es necesario tener en cuenta que la enseñanza en general y aún más *en el área de la lengua ha venido evolucionando en los últimos años* (Cassany, 2007:26), los docentes debemos realizar un cambio en las prácticas que de manera tradicional hemos venido realizando en las aulas. Llama la atención observar que con frecuencia a algunos niños les resulta complicado acceder al lenguaje escrito y una vez que lo han logrado; durante su paso por la escuela primaria muchos pierden el interés en hacerlo. Es así como el leer y escribir se convierte en una actividad difícil, aburrida, monótona o poco interesante para ellos.

La lectura para los niños resulta una tarea poco agradable; no hablemos de la producción de textos porque entonces nos metemos en un problema más grande que implica para ellos escribir algo propio, y que les hace recurrir al ¿Qué escribo maestra? Y casi quieren que se les dicte lo que tienen que escribir, para evitar el trabajo de pensar e hilar ideas de manera coherente.

La OCDE ha segregado modelos de diagnóstico para los países asociados a las políticas internacionales, como una manera de evaluar los rendimientos básicos (Lectura, Matemáticas y Ciencias) dando cuerpo a lo que a partir del año 2000 se conoce como examen PISA. Con base en los resultados obtenidos en dicha evaluación se arrojan los informes sobre calidad de la educación, que inevitablemente dan pie a la comparación. En este sentido, la calidad de la educación se discute en términos de puestos en la escala que no permiten ver nada acerca de la motivación de los estudiantes, el contexto escolar, o cómo trabajan los profesores.

Los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) que se realiza en México a nivel nacional, respecto al rendimiento de los alumnos de primaria en el área de Español es muy bajo; y con base en los cuestionarios realizados a los niños del grupo de 5°, permite ver que es debido a la presencia de textos extensos que no conocen en su estructura o no están

habituados a leer y a la falta de comprensión del contenido de los mismos. **De ahí que al trabajar los textos informativos se pretenda ir más allá de construir sólo un tipo de texto como lo marca el programa de quinto grado de primaria en el proyecto “Reeditar y escribir artículos de divulgación”, pues con ello se busca estimular el tratamientos no sólo de un aspecto de los textos informativos como sería su lectura, sino también la construcción de variados textos informativos.**

B. Realizando el diagnóstico

Para fortalecer el diagnóstico específico que define la problemática utilicé elementos de la investigación-acción, como lo es la observación directa, el registro de datos en un diario de campo, utilización de un cuestionario, entre otros, con la finalidad de interpretar “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema (Elliott, 1997: 25). En un inicio extraje una muestra no probabilística intencionada (Tapia 2000 y Ávila 2006), donde la selección de las unidades de análisis dependió de mi criterio de profesora como investigadora. Desde esta visión los niños participantes se denominan “unidad de análisis”. Por lo tanto, para seleccionar la muestra primero tuve que definir la señalada unidad de análisis, que en este caso son los niños del 5° B.

La muestra cualitativa no es necesariamente representativa del grupo, sino que incluye a todos los integrantes del mismo, con la finalidad de considerar todos los casos posibles y conocer sus procesos de construcción.

La muestra de sujetos de investigación fue 14 niñas y 24 niños, en total 38 estudiantes de entre 10 y 11 años de edad que provienen de la misma unidad habitacional donde se encuentra la escuela, ésta se ubica en Av. México s/n Unidad Las fuentes, Ecatepec Estado de México. Los siguientes datos fueron obtenidos de la estadística que se realiza en la escuela al inicio del ciclo escolar con la finalidad de conocer a la población con la que se trabaja.

Son niños pertenecientes a familias en las que en su mayoría los padres desempeñan algún oficio como policías, carpinteros, se dedican al comercio o trabajan como empleados en las fábricas que se encuentran cercanas a sus hogares, y gran cantidad de madres se dedican al hogar; no obstante algunas con frecuencia argumentan que no pueden asistir a la escuela de sus hijos a realizar alguna actividad porque tienen mucho trabajo.

Realizar la observación directa antes de iniciar la intervención, es decir, al ponerme en contacto con el hecho en el que se intervino (Puente, 2012), bajo los rubros: trabajo individual, trabajo en equipo, formas de interacción maestro-alumno, alumno-alumno y apoyo de los padres; me permitió obtener los siguientes elementos:

Trabajo individual: los niños están muy acostumbrados a realizar actividades de manera individual, pues se han acostumbrado a que en ellas pueden competir y demostrar entre compañeros quién hace “mejores trabajos”. Mientras realizan el resumen de la información que contiene un libro cada niño se limita a mirar su cuaderno y copiar una parte inicial y final de la lección, hacen un dibujo, colorean y lo llevan al maestro para que lo califique. Su mayor esfuerzo radica en la presentación que le den al trabajo pues observan que de ello depende la asignación del número que el maestro hará.

Trabajo en equipo: el maestro es quien designa a los integrantes de los equipos, posteriormente se reúnen y centran su atención en la explicación que el maestro da. La dificultad se presenta al intentar ponerse de acuerdo, al respetar las ideas entre compañeros, trabajar cooperativamente y otras características del trabajo en equipo. Son pocas las actividades que se realizan de esta manera, pues desde la opinión del maestro se distraen mucho y se pierde tiempo. Con frecuencia es él o la encargada del equipo quien hace todo mientras los demás se limitan a observar.

Relación maestro-alumno: existe una imagen de autoridad por parte del docente que los niños se limitan a respetar, no observé algún otro tipo de relación fuera de explicar, hacer un ejercicio y calificar. En el aula todas las actividades se realizan en silencio.

Relación alumno-alumno: El clima se torna tenso entre otros momentos cuando a Emmanuel (quien tiene parálisis en las piernas y requiere de una silla de ruedas para desplazarse) no se le acepta fácilmente en los equipos porque les representa una desventaja para obtener mejores resultados, con frecuencia se refieren a él como “inválido” palabra de la que Emmanuel se defiende con groserías e insultos.

Aunque en el recreo los niños juegan entre sí y platican, durante el tiempo de clases en el salón se limitan a realizar su trabajo de manera individual y en absoluto silencio.

Apoyo de los padres de familia: en cuanto a este rubro no me fue posible observar para obtener elementos. La referencia dada por el maestro titular del grupo es que, no apoyan en la elaboración de tareas y mucho menos al pedirles que asistan a la escuela.

Posterior a la observación directa realizada, los primeros días de trabajo con el grupo fueron clave para notar que los niños quieren demostrar, como ellos lo expresan, que “ya no son tan niños”, sin embargo, cuando se les lee un cuento de hadas o se les enseña una canción, la cantan con mucho entusiasmo y logran concentrar su atención por mayor tiempo que con otras actividades.

En general, es un grupo caracterizado por platicar mucho y en el que moderar el volumen de la voz algunas veces resulta difícil; todos hablan muy fuerte o gritan, quieren participar al mismo tiempo, contar con detalles algo que les pasó o platicar sobre diferentes temas con sus compañeros.

Prácticamente asistir a la escuela es la única actividad que realizan durante el día, por lo que parecen ir con gusto y rara vez faltan a clases. Durante el recreo la mayoría juegan a “atrapadas”, buscan a sus hermanos que están en otros grados, comen, platican o pasean por el patio, hasta ese momento ningún juego violento.

Los padres apoyan en las actividades extraescolares aunque en un inicio les causaba mucho conflicto llevar a sus hijos a la casa de algún compañero para realizar los trabajos en equipo; poco a poco se fueron habituando a trabajar así.

La unidad habitacional donde se ubica la escuela y donde viven los estudiantes se compone de varias “cerradas” en las que los niños tranquilamente pueden salir a jugar sin mucho riesgo de que les pase algo ya que se prohíbe circular a alta velocidad y la entrada de autos desconocidos a los estacionamientos. Dos veces por semana hay un tianguis donde en la mayoría de las familias compran lo que necesitan para preparar la comida de la semana, estos días son de mucha algarabía para los niños porque es cuando les pueden comprar la golosina o los juguetes que quieren.

Aunque es una unidad habitacional, y por mi experiencia en ellas los climas de convivencia entre vecinos y en la escuela entre los estudiantes son difíciles, dadas las diferencias o conflictos que surgen por el manejo de los espacios y la convivencia recurrente que tienen por el hacinamiento con el que viven, en la “Unidad Las Fuentes” no parece así, pues con frecuencia se pueden observar que al recoger a los niños a la salida de la escuela un gran número de madres de familia del grupo se acompañan camino a casa, platican o se comparten cosas. De ahí que los niños del grupo y los padres acepten asistir en algunas ocasiones con agrado a la casa de sus compañeros para hacer las tareas escolares en equipo.

Cerca de la escuela el lugar de esparcimiento es el deportivo “Siervo de la Nación” el que muy pocas veces visitan, la vida de los niños se limita a la escuela y su casa.

Vía Morelos, Avenida Central y la autopista México-Pachuca son las dos vías más importantes cercanas a la escuela que comunican al estado de México con el Distrito Federal, destino frecuentemente visitado por los niños, sus padres y sus hermanos ya que en él vive la mayoría de sus familiares.

La escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, es una institución oficial de organización completa, con una jornada laboral diaria de cuatro horas y media; en ella trabajamos 15 docentes frente a grupo, un director y una persona de apoyo.

En esta escuela las autoridades (Director y supervisora) siempre han insistido en la producción de textos de los niños, pero por medio del proyecto de intervención que se

realizó es que se quiso apoyar a los estudiantes para que escribir no les resulte una tarea monótona, aburrida o desagradable, sino que se convirtiera en una necesidad y actividad placentera. Valoré oportuno diseñar un cuestionario (Ver Anexo 2) por medio del cual pudiera conocer los tipos de textos que a los niños se les facilita o dificulta escribir, sobre el ambiente alfabetizador en el que se encuentran, la frecuencia con la que leen, así como la escolaridad y ocupación de sus padres.

Con la finalidad de utilizar un lenguaje más accesible para los niños es que se incluyó la opción de historietas para ejemplificar los textos humorísticos y se apoyó en la explicación de cada una de las preguntas para que éstas resultaran cercanas a su lenguaje.

A continuación muestro los resultados obtenidos, para ello, presento la pregunta, las opciones de respuesta, la interpretación de la información y la gráfica elaborada con base en la información recabada en los cuestionarios.

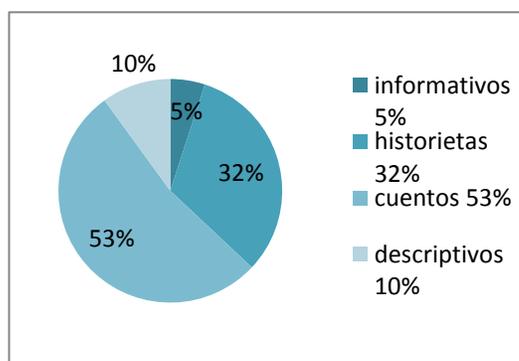
Pregunta 1

¿Qué tipo de textos te gusta leer?

Informativos () historietas () cuentos () descriptivos ()

Los tipos de textos que más les gusta leer son los cuentos, que fueron elegidos por el 53% de los niños, 32% seleccionó las historietas, textos asociados a narraciones y a la función literaria y apelativa, el 10% eligió los textos descriptivos y sólo el 5% los informativos (Ver Figura 6).

Figura 6. Grafica de textos que más les gustan leer a los niños



Fuente: Elaboración propia con base en los datos arrojados por el cuestionario aplicado.

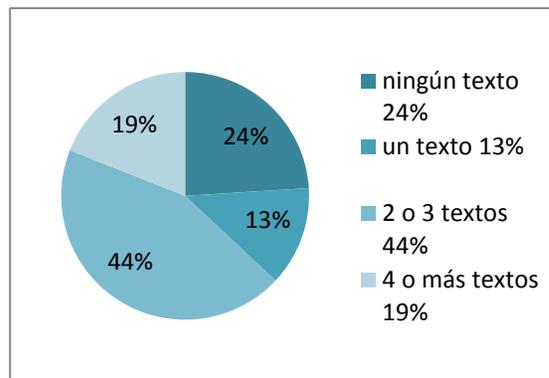
Pregunta 2

¿Cuántos textos lees a la semana por iniciativa propia?

Ninguno () Un texto () 2 o 3 textos () 4 o más textos ()

Un 24% de los niños refieren que no lee ningún texto debido entre otras razones a que no les da tiempo, un 13% lee un texto, el 44% lee 2 o 3 textos y el 19% lee 4 o más textos(Ver Figura 7).

Figura 7. Gráfica de los textos que los niños leen por semana por iniciativa propia



Fuente: Elaboración propia con base en los datos arrojados por el cuestionario aplicado.

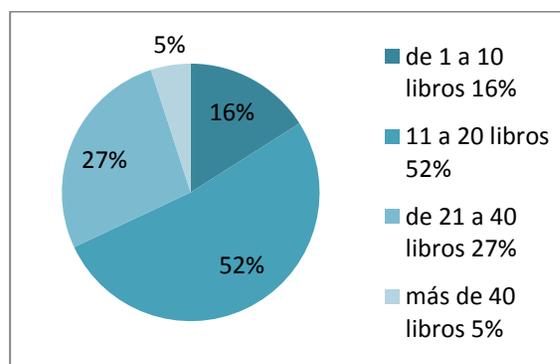
Pregunta 3

Aproximadamente ¿Cuántos libros para que consultes hay en tu casa?

De 1 a 10 libros() de 11 a 20 libros() de 21 a 40 libros() más de 40 libros()

El 52% de los niños manifestó tener en casa de 11 a 20 libros para su consulta, el 5% posee más de 40 libros (Ver Figura 8). Lo que permite observar los hábitos de lectura que tienen y lo necesario que resulta fomentar la lectura por placer.

Figura 8. Gráfica de la cantidad de libros que los niños tienen en casa para consultar



Fuente: Elaboración propia con base en los datos arrojados por el cuestionario aplicado.

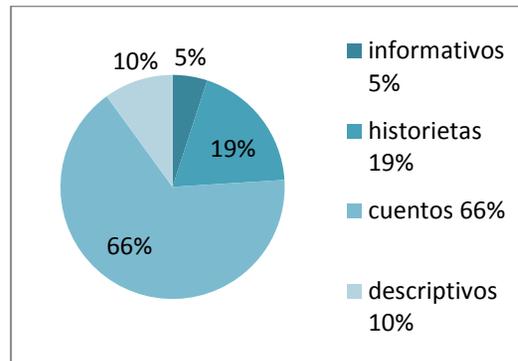
Pregunta 4

¿Qué tipo de textos consideras que se te facilitan redactar?

Informativos () historietas () cuentos () descriptivos ()

El 66% considera que se le facilita redactar cuentos, un 19% historietas, el 10% textos descriptivos y un 5% textos informativos (Ver Figura 9).

Figura 9. Grafica de los textos que se les facilita redactar a los niños



Fuente: Elaboración propia con base en los datos arrojados por el cuestionario aplicado.

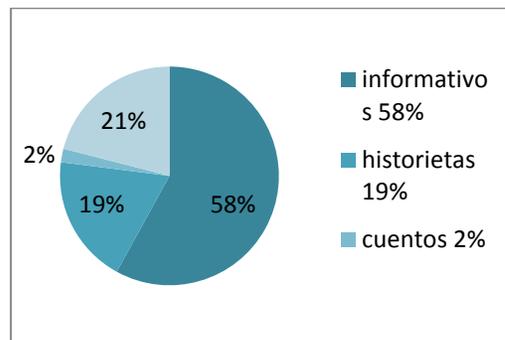
Pregunta 5

¿Qué tipo de textos se te dificulta escribir?

Informativos () historietas () cuentos () descriptivos ()

En contraste el 68% de los niños dijo que los textos que no les agradan o se les dificulta escribir son los informativos, entre las razones está que no entienden cómo hacerlos o que los temas les resultan muy difíciles y extensos, el 21% manifestó que son los textos descriptivos, el 9% las historietas y el 2% los cuentos (Ver Figura 10).

Figura 10. Gráfica de los textos que se les dificulta redactar a los niños



Fuente: Elaboración propia con base en los datos arrojados por el cuestionario aplicado.

Pregunta 6

¿Qué grado máximo de estudios tienen tus padres?

Figura 11. Tabla para registro de escolaridad y ocupación de los padres

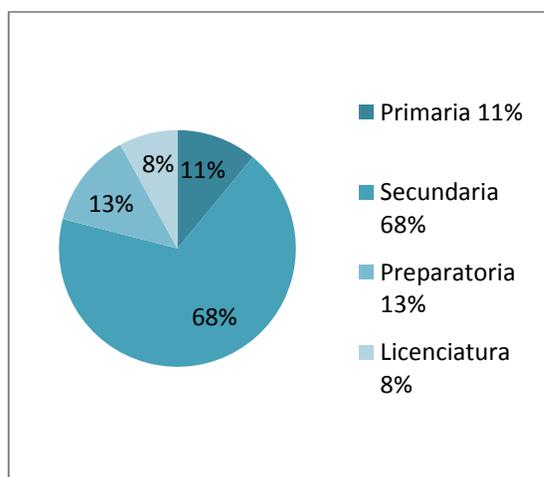
Mamá		Papá	
Ninguno	()	Ninguno	()
Primaria	()	Primaria	()
Secundaria	()	Secundaria	()
Preparatoria	()	Preparatoria	()
Licenciatura	()	Licenciatura	()
Posgrado	()	Posgrado	()
Se dedica a: _____		Se dedica a: _____	

Fuente: Elaboración propia para el cuestionario aplicado.

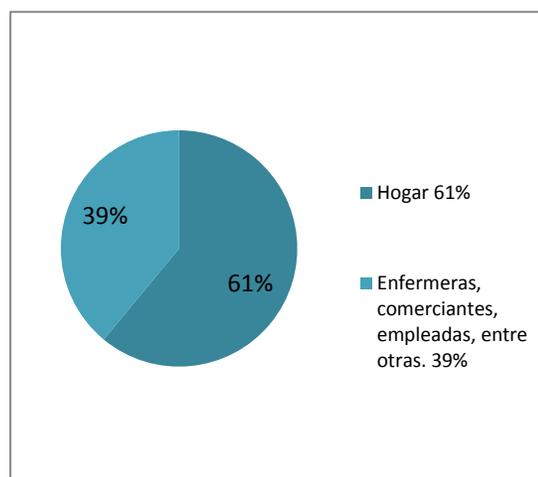
El 68% de las madres de familia tienen estudios de preparatoria terminada, el 13% cuenta con secundaria, el 11% con primaria y el restante 8% tienen una licenciatura. El 61% se dedica al hogar, mientras que el restante 39% se desempeña como enfermeras, comerciantes o empleadas (Ver Figura 12). No obstante de que la mayoría se dedicaban al hogar al inicio del ciclo escolar con frecuencia se negaban a participar en las actividades de la escuela. En las siguientes gráficas se observan los datos anteriormente expresados.

Figura 12. Gráficas de la escolaridad y ocupación de las madres de familia

Nivel máximo de estudios de las madres de familia



Ocupación de las madres de familia

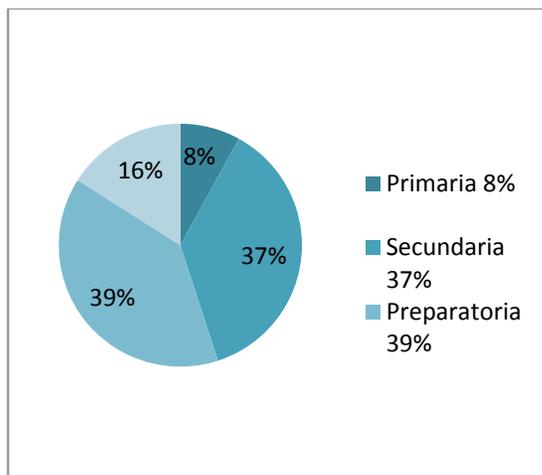


Fuente: Elaboración propia con base en los datos arrojados por el cuestionario aplicado.

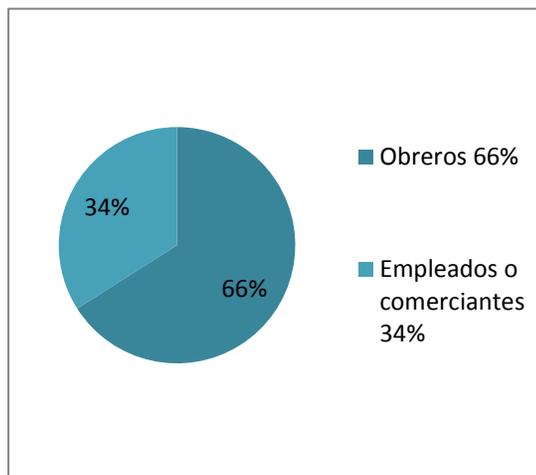
Los padres de familia en un 8% tienen estudios de primaria, un 37% de secundaria, el 39% de preparatoria y el restante 16% terminó una licenciatura. De los cuales un 66% trabaja como obrero en las fábricas cercanas a la unidad habitacional (“La Costeña” y “Jabones la Corona”), el restante 34% trabajan como empleados en instituciones públicas o se dedican al comercio (Ver Figura 13).

Figura 13. Gráficas de la escolaridad y ocupación de los padres de familia

Nivel máximo de estudios de los padres de familia



Ocupación de los padres de familia



Fuente: Elaboración propia con base en los datos arrojados por el cuestionario aplicado.

Lo aportado por los compañeros maestros de la escuela en una entrevista informal respecto de la producción de textos informativos es que este tipo de textos son los que desde su punto de vista requieren de un proceso mucho más largo de corrección y “pulimiento”, por lo que se trabajan de manera muy superficial para no tardarse mucho en ellos.

Visto desde el currículum, la parte oficial y del Programa de Estudio de quinto grado de primaria, la construcción de textos informativos juega un papel importante pues con ellos se busca ampliar el conocimiento que tienen sobre los diferentes tipos textuales, que logren identificar sus características, el propósito comunicativo, los recursos lingüísticos de los que se valen, así como los recursos gráficos y editoriales que los caracterizan para lograr la eficiencia comunicativa (SEP, 2009c).

1. Desenmarañando una problemática

Después de la realización del diagnóstico, se pudo identificar con mayor precisión el problema a abordar durante el proyecto de intervención.

El desinterés que los niños demuestran por realizar diferentes tipos de escritos es evidente, las estrategias que institucionalmente se han aplicado y que en ocasiones quedan en palabras no han incidido en la promoción de la escritura de textos, menos aún en relación a los textos informativos. A todo esto ha contribuido la errónea o falta de una metodología de enseñanza rodeada de la falta de diversos ambientes de aprendizaje y la instrumentación de estrategias cuyo principal objetivo sea enfrentar a los niños, desde la escuela, a tareas que les permitan trabajar con los textos que pongan en juego sus competencias lectoras y escritoras tomando decisiones y resolviendo situaciones que la vida cotidiana requiera.

De este problema se derivan las siguientes preguntas de indagación y supuestos que me permitieron centrarme en el tema y dar lugar a los propósitos, los cuales presento en el diseño de la intervención.

a. Preguntas de indagación

- ¿Qué estrategias docentes se requiere instrumentar para la producción de textos informativos (una noticia, el informe de un experimento y la elaboración de un tríptico) por los niños de quinto grado de primaria?
- ¿Cómo propiciar la construcción de textos informativos de uso real en los niños de quinto grado de primaria?
- ¿Cómo estimular la producción de textos informativos como textos auténticos en niños de quinto grado de primaria?

- ¿Qué actividades didácticas fortalecen la producción de textos informativos para incrementar la competencia escritora?
- ¿Cuál es el rol que tiene que jugar el docente para el logro de la producción de textos que favorezcan el desarrollo de las competencias lingüísticas?

b. Supuestos de intervención

- El desarrollo de proyectos didácticos desde la *Pedagogía por Proyectos* permite crear un ambiente en el que se producen textos informativos en contextos reales.
- Con la estrategia *interrogación de textos* se incide en procesos cognitivos y metacognitivos hacia la producción de textos informativos (**producción de una noticia, el informe de un experimento y la elaboración de un tríptico**).
- La elaboración de noticias, reportes de experimentos y conceptos presentados en un tríptico, son producciones que permiten observar el desarrollo de competencias escritoras de los niños.
- El trabajo desde la *Pedagogía por Proyectos* favorece el desarrollo de competencias lingüísticas en los niños.
- La mediación del docente a través de la aplicación de estrategias basada en los principios de *Pedagogía por Proyectos* contribuye en la creación de un ambiente eficaz de aprendizaje para propiciar en los niños el desarrollo de competencias en la escritura.

C. Deshaciendo entuertos, desde un enfoque metodológico

La metodología que se utilizó para la presente investigación fue de tipo cualitativa, dado que se pretendió penetrar con un carácter riguroso y sistemático en la vida cotidiana en el aula,⁹ para explorar, analizar y reflexionar sobre ella y de esta manera comprender su

⁹ Aula entendida cómo el espacio donde se construye el conocimiento, puede ser el patio, el salón de clases, el aula de medios, entre otros lugares.

complejidad e intervenir. Desde ella utilicé instrumentos que me permitieron la interpretación objetiva, una complementariedad entre algunas herramientas de la metodología cuantitativa y cualitativa me ofreció resultados más confiables; para ello me basé en la propuesta que ofrece la Investigación Biográfica – Narrativa (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001), y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (Suárez, 2006), dirigida a la educación como una *forma de construir/analizar los fenómenos en educación* (Bolívar et al., 2001).

1. Resignificando la práctica a través del Enfoque Biográfico-Narrativo

La Investigación Biográfico-Narrativa *más allá de una mera recogida/análisis de datos, se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa* (Bolívar et al., 2001:10). Es una metodología de corte hermenéutico, es decir, interpretativo que permite tanto dar significado como comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción; en la que una perspectiva peculiar de la investigación será *“contar por medio de relatos las propias vivencias e interpretar dichos, hechos o acciones a la luz de historias que la gente narra”* (Bolívar et al., 2001:10); donde la tarea investigadora consiste en solicitar que se cuenten historias acerca de los hechos y acciones poco documentadas, que a partir de su análisis y comprensión en conjunto se puedan interpretar o construir nuevas historias por medio de relatos, que muestren el posible cambio y mejora.

Como advirtieron Cornnelly y Clandinin (Citados en Bolívar, 2001) la narrativa se puede emplear en al menos tres sentidos: como *fenómeno* que se investiga (la narrativa como resultado escrito hablado), como *método de investigación* (como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos) y el *uso* que se puede hacer de la narrativa con diferentes fines.

La narrativa en esta investigación estuvo empleada como método de investigación y como fenómeno que se investiga con la finalidad de recapitular experiencias. Dentro de la investigación cualitativa sobre la experiencia escolar los relatos ofrecerán descripciones, comprensiones, e interpretaciones de los mundos significativos de las

escuelas, de las *“prácticas educativas que en ella tienen lugar y de los sujetos pedagógicos que las habitan y realizan”* (Suárez, 2006:76); constituyendo así una forma de escritura distinta a los tradicionales informes de investigación y como tal un modo específico de analizar y describir los datos en forma de relato que expresa una experiencia humana vivida, ofreciendo un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro y se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa.

Una parte de temas educativos pueden ser estudiados biográfico-narrativamente, especialmente todas aquellas cuestiones que en muchas ocasiones la investigación educativa y la propia administración educativa no han tenido en cuenta, como las condiciones materiales del trabajo docente (contexto) y, mucho menos la vida de los profesores y de los alumnos (Suárez, 2011). El método biográfico es también una técnica de escuchar al otro (Bolívar et al., 2001), como persona biografiada y no sólo su saber, por eso es preciso reconocer el valor de lo vivido.

Suárez (2006), retoma a la Investigación Biográfica-Narrativa para proponer la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, misma que emplee en la construcción de relatos. En la Figura 14 se exponen los elementos de ambas propuestas como una manera de complementación de ideas.

Figura 14. Cuadro en el que se muestran los elementos de la Investigación Biográfico-Narrativa y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas

Investigación Biográfico-Narrativa	Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas
<p>Es una metodología de la investigación cualitativa de corte hermenéutico que permite construir conocimientos en la investigación educativa.</p> <p>Se habla de investigación narrativa porque se debe emplear de modo sistemático datos para apoyar la argumentación.</p> <p>Pretende desburocratizar al docente para profesionalizarlo y que recupere la autoridad sobre su propia práctica, dándole representación a su voz.</p> <p>Incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos a las historias de vida, historias orales, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas y dialógicas, documentos personales o de vida, relatos autobiográficos, testimonios, etc.</p> <p>El relato es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personajes y de situación que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento.</p> <p>Posee una perspectiva interpretativa donde el significado de los agentes se convierte en el foco central de la investigación, expresando la dimensión emotiva de la experiencia, captando la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas.</p> <p>Utiliza herramientas específicas para la recogida de datos que posteriormente permitirán la producción de relatos: la entrevista biográfica, biograma, trayectoria de vida, diarios autobiográficos, carpeta de aprendizaje y fotografías.</p>	<p>Modalidad de investigación cualitativa experiencial que pretende construir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben.</p> <p>Los relatos escritos por docentes son materiales que presentan potencialidades para penetrar, reconstruir y comprender muchos de los aspectos y dimensiones “no documentadas”. En ellos se ofrecen descripciones, comprensiones e interpretaciones de los mundos significativos de las escuelas, de las prácticas educativas que en ella tienen lugar y de los sujetos pedagógicos que participan.</p> <p>Los docentes son autores de sus textos en los que ponen de manifiesto y problematizan sus perspectivas e imágenes respecto de sus alumnos.</p> <p>Los documentos narrativos tienen mucha similitud con las descripciones densas, las autobiografías docentes y con los relatos pedagógicos.</p> <p>Es una estrategia de producción individual y colectiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir y debatir algunas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo en un contexto muy particular por los docentes autores de sus relatos.</p> <p>La elaboración de los relatos implica diversos momentos no necesariamente sucesivos y la mayoría de ellos recursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y seleccionar las experiencias a relatar • Escribir y reescribir en función de los aportes personales y de sus pares hasta llegar a una versión publicable • Editar pedagógicamente • Publicar el relato • Hacer circular

Fuente. Elaboración propia con base en Bolívar et al., 2001 y Suárez, 2006.

Todo relato biográfico está organizado temática y cronológicamente en torno a una trama argumental. Las estructuras narrativas, constituyen el marco por el que las personas dotan de sentido a su mundo. La narrativa tiene entonces dos funciones: proveer formas de interpretación y proporcionar guías para la acción. Es interpretativo en función de la recepción que haga quien lee el relato (Suárez, 2011).

a. Técnicas e instrumentos

Empleé herramientas propias de la Investigación Biográfico-Narrativa: el diario autobiográfico, las fotografías y la carpeta de aprendizaje para la recogida de datos, mismas que se apoyaron de relatos para validar la argumentación de esta investigación y dar el seguimiento a la intervención; conllevando un modo más democrático y natural de abordar la enseñanza, otorgando representación a las voces de los sujetos narrativos (docente y estudiantes). Estos relatos que como docente cuento sobre mi vida personal o profesional hablarán de lo que hago, siento, me sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros.

Se empleó como técnica el relato único, recogiendo datos mediante diversas herramientas pertenecientes a la investigación biográfico-narrativa que permitieron la triangulación dando origen a la narrativa y posteriormente al relato único (Ver Figura 15).

Para poder comprender el carácter singular del objeto de estudio (el proceso de escritura de textos informativos) se hicieron registros en el diario autobiográfico, su organización permitió describir lo sucedido en cada una de las sesiones que formaron parte de la intervención, registrar cuestionamientos que surgían acerca de lo que sucedía en el aula y la posterior concatenación con las teorías que ayudaron a explicar la práctica, entre ellas y como base de las demás está la *Pedagogía por Proyectos* que en su marco teórico contempla el aprendizaje significativo, constructivismo (auto y socio), una concepción de escritura funcional y ficcional, la reflexión metacognitiva, entre otras.

Las grabaciones facilitaron el análisis a detalle del desarrollo de los proyectos de acción que se realizaron, pues resultaron un invaluable apoyo para identificar el proceso de construcción de los textos. Así fue como la elaboración de organizadores de ideas, borradores que pasaron por diversas reescrituras hasta llegar a ser “obra maestra” formaron parte de las 38 carpetas de aprendizaje de los niños. Dichas carpetas retrataban los “camino” particulares que siguieron para la elaboración de sus textos

informativos auténticos. La triangulación de la información recabada,¹⁰ facilitó el análisis, la interpretación de lo sucedido, la comprensión del proceso singular de la intervención y con ello la resignificación de mi práctica.

La narrativa formada como resultado del análisis de la intervención posee características muy particulares, entre ellas es interpretativa a partir de la observación y la voz de los agentes que participaron (niños, padres y maestros) lo que permite encontrar significados mediante la realidad y acciones que se captan.

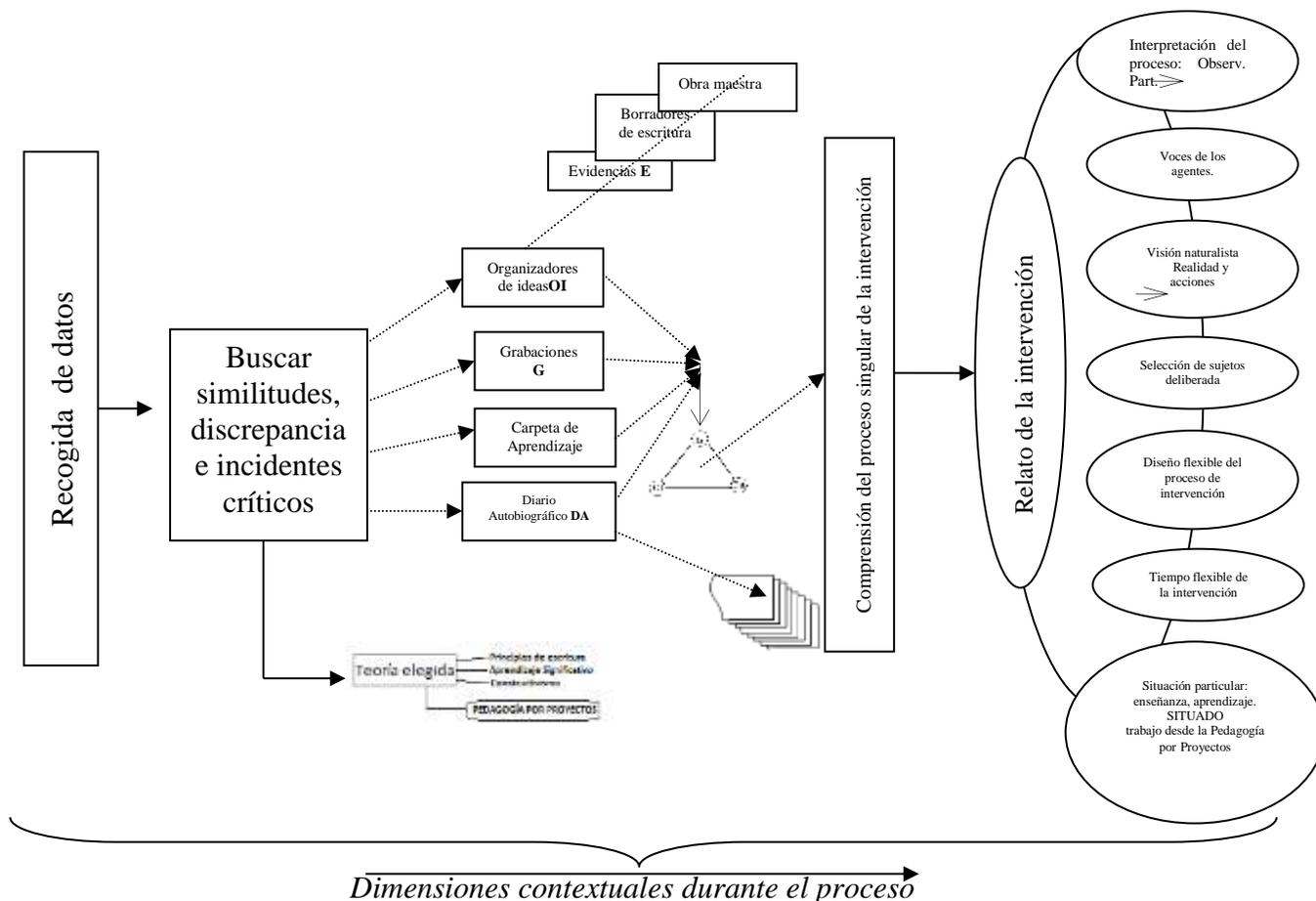
Los niños de 5° B fueron los protagonistas, determinados como “unidad de estudio” deliberadamente dada mi condición de profesora frente a grupo. Con base en los hallazgos, durante el diagnóstico, se realizó el diseño para la intervención en atención a una problemática en particular mismo que resultó flexible en cuanto al desarrollo y al tiempo, adaptado a las condiciones cambiantes en las que se dio el proceso de intervención-investigación.

Al dar atención a la producción de textos informativos como respuesta a una necesidad particular del grupo, se atendió a un aprendizaje y enseñanza situada (Díaz, 2006), donde se consideran las dimensiones contextuales durante el proceso.

El camino metodológico que siguió esta intervención-investigación, fue una construcción personal en la que se tuvieron presente las técnicas empleadas y los instrumentos que apoyaron al análisis e interpretación de los hallazgos.

¹⁰ La triangulación de la información consiste en la recogida de datos de diversas fuentes y momentos, se procesa y combina para posibilitar una comprensión acertada (Denzin en Rodríguez, 2005).

Figura 15. Construcción metodológica Biográfico-Narrativa del relato único de la intervención pedagógica correspondiente a la producción de textos informativos



Fuente: Construcción propia basándome en los elementos metodológicos que expongo.

Muchos son los elementos que me guiaron a emplear el Enfoque Biográfico-Narrativo para documentar mi práctica docente, en donde está implícita la investigación, sin embargo, enunciaré sólo algunos elementos que me permitan justificar el uso de la técnica biográfica de relato único.

- El proyecto de intervención que realicé en el grupo de primaria fue sobre un tema que difícilmente se puede abordar con y desde otra metodología de investigación, pues considera los detalles de la vida cotidiana en el aula.

- Desde mi función como docente tomé parte en la intervención como investigadora y a la vez como informante, penetrando en el aula y documentando sobre temas poco tratados.
- Tanto la temática como la metodología utilizada vinieron a romper con las pautas convencionales en la escuela en la que se realizó la intervención.
- Permite la triangulación de datos, que en este caso consiste en extraer información de diferentes fuentes sobre el mismo objeto (tres o más ángulos de perspectiva, evidencias o metodologías) para procesarla y combinarla, de esta manera se puede hacer una interpretación de los hallazgos.
- La presentación de los análisis de datos realizados a los propios informantes, contribuyó decisivamente a incrementar su validez.

El análisis de la intervención para la construcción del relato único se fundamentó en la recogida de datos por medio del diario autobiográfico en el que se registró el desarrollo de las sesiones de trabajo con los proyectos, los textos interrogados y los textos producidos en cada sesión.

Se utilizó la técnica de observación participante, en la que la investigación involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen los datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1987), para conseguir la información “desde adentro”.

En la Figura 16 se esquematiza el diseño metodológico relacionando los componentes de la intervención, la metodología desde el diagnóstico realizado hasta el uso de la documentación narrativa, así como las técnicas de este proceso de investigación, donde la intervención fue fundamental.

Figura 16. Diseño metodológico en el que se relacionan los componentes de la intervención

Componentes de la intervención	Metodología	Técnicas empleadas
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico específico 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque cualitativo y cuantitativo • Elementos de la Investigación-Acción 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Observación directa • Cuestionarios
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de la intervención • Intervención • Análisis de la intervención 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque Biográfico-Narrativo Como metodología de la investigación • Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Diario autobiográfico • Carpetas de aprendizaje • Audiograbaciones • Relato único • Videograbaciones

Fuente: Elaboración propia con base en los elementos metodológicos de la investigación e intervención.

Explicitada la metodología que se empleó en cada momento de la intervención, definida la problemática a tratar delimitada en términos espaciales y temporales, daremos paso a los aportes teóricos que permitirán tener más claros los conceptos y poder interpretar los hallazgos.

III.

LA ÓPTICA DE INTERPRETACIÓN

En el presente capítulo muestro los elementos teóricos y conceptuales que me permitieron dar a tención a la problemática detectada, recupero las investigaciones que al respecto de la producción de textos han realizado diversos autores, de cada una de ellas enuncio a manera de síntesis en qué consiste, para posteriormente mencionar lo que recupero por ser útil para la intervención que propongo.

A. Antecedentes sobre la intervención en textos informativos

La principal tarea que socialmente se confiere a la escuela es enseñar a leer y escribir a los niños, aunque en la actualidad el reto va más allá, se busca, entre otras cosas, formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no sólo sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura (Lerner, 2001).

En la escuela con frecuencia se encomienda a los niños la producción de diversos tipos de texto, pero poco se profundiza sobre el proceso que siguen para lograrlo. Hablar de dichos procesos es remitirnos a la incidencia que la enseñanza de la redacción tiene en las producciones. Respecto a ello encontré diversas investigaciones que abordan el tema de la escritura de textos, aunque no necesariamente corresponden a la producción de textos informativos en quinto grado de primaria, sino a producción de textos en general, pero de las cuales se pueden rescatar elementos valiosos que contribuyen a la intervención pretendida.

La **primera investigación** que considero importante citar, por ser la más cercana a la intervención que propongo, es la de Kissy Guzmán Tinajero y Sylvia Margarita Rojas

Drummond (2012), publicada en la Revista Mexicana de Investigación Educativa 2012, Vol. 7 Número 52, titulada “Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos”, misma que fue llevada a cabo en dos primarias públicas localizadas al sur de la Ciudad de México. En ella se busca evaluar los efectos de un Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos (HCT) en alumnos de primaria, así como fortalecer diversas habilidades de tipo social, cognoscitivo, de lengua oral y escrita, y los usos funcionales de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en alumnos de primaria.

La investigación que se describe en este artículo se sustenta en una perspectiva sociocultural para conceptualizar procesos de aprendizaje y desarrollo, incluyendo la lectura y la escritura. Desde este enfoque, el desarrollo cognitivo es visto como un proceso cultural, en donde los conocimientos y significados son co-construidos en interacción y compartidos en comunidades de práctica como la escuela. En estas prácticas socioculturales, el lenguaje desempeña un papel central como mediador de la actividad tanto en un plano psicológico como social. Es así como la escritura vista como un proceso social es el resultado de la interacción entre el individuo y su comunidad, mientras que en su carácter cognoscitivo aprender a producir textos implica volverse competente en el uso de estrategias comunicativas sofisticadas (Maybin, 2006; en Guzmán y Rojas, 2012).

Dicho trabajo se llevó a cabo con 120 niños de 6° grado de dos escuelas públicas divididos en dos grupos para que uno de ellos trabajara de manera individual y el otro con diversas actividades de escritura colaborativa. Mediante un Instrumento de Composición Textual (ICT) que consistió en integrar información; a partir de tres escritos que comparten una misma temática, que tienen una función informativa y tres diferentes tramas: descriptiva, narrativa y argumentativa, en una nueva producción: un artículo para una revista escolar. Aplicado a ambos grupos se denotó que los niños que trabajaron colaborativamente se fueron apropiando de forma individual y autorregulada de habilidades para escribir textos coherentes, informativos y organizados.

Como parte de esta investigación se diseñó, implementó y evaluó el programa Habilidades de Composición de Textos Informativos (HTI) con la finalidad de promover específicamente estrategias para comprender y redactar textos informativos en los alumnos de sexto grado. En el transcurso del programa los alumnos elaboraron un proyecto en el que fue necesario que desarrollaran una investigación que más tarde fue publicada como un artículo de divulgación. Además, presentaron los hallazgos más importantes de sus trabajos a los miembros de la comunidad en una conferencia multimodal.

Uno de los principales aportes de este trabajo es que demuestra cómo las habilidades de escritura practicadas de forma colectiva, las emplean los niños eventualmente de manera individual. La investigación se basa en otras realizadas por Street (2005), y Cole (1996), quienes señalan que para comprender los procesos de lectura y escritura se requiere tomar en cuenta las prácticas sociales y culturales en las que éstos se sitúan.

De esta investigación es importante rescatar lo referente a: La creación de ambientes de aprendizaje ricos en interacciones sociales para que con base en ellas se logre la creación de textos más completos; la participación guiada entre expertos y principiantes, funciones tomadas por los estudiantes más avanzados que compartieron sus conocimientos y los que se encuentran en proceso de adquirir mayores habilidades de escritura; el aprendizaje cooperativo para fomentar la colaboración entre pares, la comunicación efectiva y la promoción de estrategias efectivas de comunicación oral y escrita.

Es importante concebir la escritura de textos informativos como un proceso social de co-construcción, en interacción y cognoscitivo en donde el autor transforma sus ideas en un discurso escrito coherente, pensando en los posibles destinatarios, en sus experiencias con los diferentes textos y en los contextos en los que se encuentran.

Un **segundo trabajo** es el de Cuauhtémoc G. Pérez López (1992), titulado “Producción de historias en niños de educación primaria y secundaria”, protocolo de investigación

propuesto para conocer las características de las estructuras gramaticales que se presentan en los textos producidos por niños de diversos grados escolares en escuelas públicas. Con la finalidad de contrarrestar las investigaciones sobre la lectura y la escritura de textos centradas en el análisis de los aspectos gramaticales, y en cuanto a la producción en aspectos de contenido, dejando de lado la manera en la que los niños estructuran sus textos.

En el contexto teórico del protocolo cita a Waters y Lomenick (1983), quienes encontraron que, en cuanto a la comprensión de los conceptos de relato, los niños recuerdan mejor sus propias historias que las hechas por otros. Brown (1975), y Brown y French (en Pérez 1992), pide a niños de cuatro a ocho años de edad recordar, reconstruir y reconocer tres tipos de historia: con secuencia lógica, con secuencia desordenada y de elaboración propia. Ella encontró como Waters y Lomenick, que los niños recordaban, reconstruían y reconocían mejor las historias elaboradas por ellos, así como las historias que les eran familiares o conocidas (Marchesi y Paniagua 1983); por otro lado, que el reconocimiento era un logro previo a la reconstrucción, éste a la vez anterior al recuerdo y, finalmente, que la habilidad de contar y/o elaborar historias es posterior a la habilidad de comprenderlas.

Menciona el estudio realizado por Kinstch y Van Dijk (1987) y Black y Wilensky (citado por Marchesi 1983) quienes rechazan los modelos de estructura jerárquica y plantean que los textos tienen una estructura como una red de relaciones entre las diversas proposiciones que conforman el relato. Asimismo, concluyen, es más importante dirigir los análisis hacia el contenido del texto que hacia los aspectos gramaticales de los mismos. Marchesi señala que quienes trabajan con los aspectos gramaticales no rechazan la importancia del contenido y no consideran que el esquema de la historia justifique y explique por sí solo la comprensión y recuerdo de las historias, sino que es sólo una fuente de conocimiento que interviene en dichos procesos.

Para la escritura, en cuanto a la organización del texto, la situación es diferente a la lectura, pues el escritor ha de inventar la organización estratégica y codificar el mensaje de manera que resulte apropiado para sus posibles destinatarios. Sin embargo, al igual

que la lectura los niños que permanecen mucho tiempo centrados en los aspectos gráficos –cómo escribir una palabra correcta ortográfica, semántica y sintácticamente– tienden a perder la pista de lo que están haciendo en lo que se refiere a la organización global y la codificación con vistas a los destinatarios.

Una de las conclusiones enunciadas por Pérez López es que a los niños de 8 a 12 años de edad, pensar en un plan durante algunos minutos antes de empezar a escribir mejora su ejecución.

De esta investigación retomo como principales aportes, la importancia de considerar las experiencias de los niños para que con base en ellas escriban sus propios textos, que estarán cargados de significado y les serán más fáciles de crear, así como el proceso que siguen para elaborar y comprender historias; elementos que considero valiosos porque la propuesta que diseño debe considerar las vivencias de los niños para que de ahí surjan los proyectos y propuestas de producción. Es importante poner mayor atención a la manera en la que los niños estructuran sus textos y dejar de centrar la mirada en los aspectos gramaticales de los mismos, ya que esto puede hacer que se distraigan en cuanto al texto que de manera global están produciendo o que pierdan de vista a sus destinatarios.

La **tercera investigación** que cito es la de Atarama Vázquez Virginia G. (2012), con su trabajo “Cómo desarrollar habilidades para la producción de textos”, donde recoge las experiencias en el proceso de creación literaria, de los autores Daniel Yamasaki y las Heriberto Tejo G quienes han desarrollado los “Talleres de escritores” con estudiantes de bajo rendimiento académico.

En los talleres se parte de que los estudiantes seleccionen el contenido del texto que producirán (centro de aprendizaje) de acuerdo a sus intereses; trabajen a su propio ritmo, en el idioma que desean, estilo de narración y el público al que va dirigido.

Yamasaki propone cinco pasos para la redacción:

Pre-escritura: lluvia de ideas realizada por los estudiantes sobre los personajes, la secuencia y los eventos de lo que van a escribir.

Escritura: hacen un borrador del texto, dónde lo más importante es que escriban toda la historia

Revisión: hay una revisión para comprobar si la historia tiene sentido, si se han desarrollado suficiente los personajes y si existe una secuencia entre el inicio, la mitad de la historia y el fin. Los estudiantes se realimentan de las opiniones de sus compañeros, pues comparten sus historias con ellos.

Edición: los estudiantes revisan la correcta escritura y ortografía de sus historias

Publicación: los estudiantes pasan el borrador de sus historias en limpio, agregan otros elementos del libro como la bibliografía del autor, página dedicatoria, ilustraciones, y por supuesto, la cubierta del libro.

Algunas de las ventajas de llevar a cabo la escritura siguiendo los pasos antes mencionados es que los niños son más independientes, son motivados a dar lo mejor de sí, desarrollan el pensamiento crítico, trabajo en equipo y aprendizaje colectivo, señala Yamasaky. Entre las conclusiones están que estos talleres propician un ambiente donde los estudiantes pueden tener control de su aprendizaje, donde su trabajo pueda ser validado, no sólo por docentes, sino también por sus pares.

Atamara también rescata las experiencias de Tejo G. en el “Club de la Creatividad, la Promoción de la lectura y la creación de textos”, quien señala: “Solamente mejoraremos la calidad de la educación, si implementamos en la escuela métodos y estrategias que se adecuen a la naturaleza de nuestros educandos y posibiliten su formación integral”. Con ello expresa que es necesaria la presencia de actividades motivadoras que provean de experiencias concretas, que proporcionen la materia prima y el estímulo que motive a los niños a expresarse de manera creativa. Entendiendo que esto es en el amplio contexto del uso de la lengua, donde se requiere que el papel del profesor sea el de animar y alimentar la capacidad creadora del estudiante mediante sugerencias

mínimas. Este autor propone que para estimular la capacidad inventiva y creativa es necesario desarrollar todas las formas de expresión: hablada, escrita, gráfica, pictórica, plástica, mímica-gestual, lúdica y musical.

La experiencia de Tejo G., tomó como punto de partida que los estudiantes desarrollaran a través de la práctica múltiple de diversos medios de expresión creativa, aspectos importantes de su personalidad individual y social. Así, las actividades estuvieron orientadas a desarrollar la imaginación, originalidad, flexibilidad, expresividad, en suma todo su potencial creativo.

El ambiente creado fue el de la “sala abierta”. Un ambiente con un clima de libertad, confianza y alegría, propicio para la expresión espontánea y libre de los estudiantes. En su estrategia metodológica considera tres etapas para desarrollar la creatividad literaria que es importante considerar; pues son útiles para los procesos de escritura:

1. Actividades Motivadoras. Si el proceso de creación fuera instantáneo, el profesor simplemente diría al niño “crea”. Pero, necesita tener experiencias concretas que le proporcionen la materia prima, y el estímulo que lo motive a expresarse de forma creativa.
2. Las actividades de expresión creativa. El autor parte de que todo estudiante es potencialmente creativo, capaz de expresar sus ideas, sus emociones, sus aspiraciones y sus experiencias en una forma que es nueva y original para él.
3. La puesta en común. La creatividad no puede ser un fin en sí misma; de ahí la exigencia del niño de compartir con alegría espontánea su producto creativo.

Entre las conclusiones de la experiencia está: que aunque para algunos estudiantes la escuela es una experiencia frustrante por diferentes razones como dificultades de aprendizaje o baja autoestima. Para ellos su rendimiento es bajo en la mayoría de sus clases pero con el trabajo en los “Talleres de Escritores”, ellos pueden tener éxito con sus propios proyectos.

Lo útil de esta experiencia es que resulta importante considerar el proceso para la construcción de textos que en el taller se propone, pues permite avanzar desde las narraciones orales, pasando por una primera escritura del texto completo sin poner mucha atención en los aspectos formales de la lengua, el trabajo entre pares para la revisión de ideas en el texto; el trabajo con la ortografía, sintaxis y puntuación, hasta llegar a la publicación de los textos para que éstos lleguen a ser auténticos.

Realizar la producción de textos en fases es reconocer a la escritura como un proceso que como tal no puede acelerarse, sin embargo, los estudiantes y profesores nos encontramos bajo la presión del tiempo. Por lo que hay que mantener motivados a los estudiantes para que realicen un buen trabajo durante las clases sin apresurarlos para que lo terminen.

Es necesario apoyar individualmente el mayor número de estudiantes que sea posible, tomar apuntes sobre sus progresos y establecer con ellos las metas a alcanzar en su trabajo. Elementos que considero de mucha importancia para poder realizar la sistematización de los resultados del proyecto de intervención que propongo, con la finalidad de identificar los resultados y apoyar los procesos de aprendizaje.

La **cuarta investigación** que retomo es la realizada por Torrealba Pacheco Francisco Javier (2008), titulada “Las Parábolas como estrategias de enseñanza para la producción de textos escritos, dirigidos a alumnos de 5to. Grado de primaria”. Fue realizada con el interés de conocer los factores y causas que generan la poca capacidad de los alumnos de producir textos escritos, de igual manera presentar una propuesta que favorezca la consolidación de competencias redaccionales y de diagnosticar las estrategias utilizadas por el docente para promover las producciones escritas.

La intervención se llevó a cabo con un grupo formado por 35 niños de la escuela básica Antonio José Sucre, del Barrio Mederos 2 del municipio Ganare, del Estado Portuguesa en Venezuela, allí se observa deficiencia en cuanto a legibilidad, y redacción de textos, debilidad para poder plasmar o conjugar sus ideas de manera escrita, limitaciones

consecuentes de un corto vocabulario, de la falta de hábitos de lectura. Se propuso la parábola con la finalidad de estimular la producción de textos escritos en los niños de quinto grado.

En el diseño del Plan de Acción se incluyeron 5 actividades:

1. Conversaciones socializadas con el docente para planificar la ejecución de las actividades
2. Aplicación de la estrategia pedagógica en concordancia con el contenido programático
3. A través de la herramienta las tarjetas mágicas, construir composiciones escritas
4. Con la ayuda de instrumentos pre diseñados (lista de cotejo y escala de frecuencia) comprobar el nivel de consolidación de competencias secretariales
5. Con un test de sondeo confirmar la efectividad y aceptación de las Parábolas

Torrealba rescata las ideas de Mendoza (2000), haciendo referencia al aprendizaje constructivista aplicado al grupo experimental en el que se trabajó, demostrando una alta efectividad para la enseñanza de la lengua escrita, por lo que deben aplicarse en el aula actividades donde los alumnos compartan sus vivencias y luego produzcan escritos sobre las mismas.

De esta investigación se rescata la importancia de utilizar estrategias novedosas en la planificación educativa, de manera que tomando en cuenta las vivencias personales de los niños se proporcionen herramientas para el desarrollo de capacidades de escritura.

La **última investigación** que cito es la realizada por Ana Camps (Cuadernos de pedagogía, 1993) “La enseñanza de la composición escrita”, quien constata la importancia de la interacción oral entre el alumno y el profesor o entre compañeros.

En el aprendizaje de la composición escrita el lenguaje es a la vez objeto de aprendizaje e instrumento de mediación de este aprendizaje. La interacción oral permite

el control intersíquico de la producción escrita que tendrá que llegar a ser controlada autónomamente por parte del escritor.

En este sentido el aula puede ser un lugar privilegiado para las situaciones interactivas entre el profesor y los niños así como entre compañeros. Entre lo más importante de las aportaciones que hace Camps están las siguientes características del diálogo que puede conducir a los estudiantes a interiorizar contenidos y procedimientos efectivos que puedan ser usados más tarde de manera independiente:

- El profesor se interesa de forma real por lo que los alumnos escriben y por lo tanto les deja hablar y les escucha, en esta conversación los alumnos aprenden a descubrir sus propias ideas, aprenden a expresarlas verbalmente.
- El profesor no resuelve directamente los problemas de los alumnos dado que son ellos mismos quienes, al hablar sobre sus escritos, aprenden a considerarlos como objeto de reflexión y a resolver las dificultades por sí mismos, de esta forma aprenden a ser lectores críticos de sus propios textos.
- Los temas de la conversación y su control no dependen sólo del profesor sino que el alumno puede introducir temas y hacer preguntas. La función del profesor es la de organizar y reconducir la conversación. Por ejemplo, recogiendo ideas, reintroduciéndolas en el diálogo como estímulo para la reflexión.
- Las preguntas del profesor tienen un carácter abierto, que promueve la respuesta reflexiva de los alumnos.
- En este tipo de conversaciones son posibles las pausas, los silencios, que permiten al alumno reflexionar.

De los aportes realizados por Camps, retomo la importancia de escuchar a los niños, ya que cuando diseñe la intervención serán sus opiniones las que guíen el trabajo por el tema de interés que expresen. Todo eso con la finalidad de que desarrollen estrategias.

Un elemento más que hay que considerar es que en el momento de conducir las conversaciones se induzca a los niños al diálogo para que reflexionen sobre lo que desean hacer según lo que se han documentado.

Los resultados de esta investigación me guían para que cuide el rol que ante los alumnos tengo que cumplir: el de ser buena conversadora. Mi rol no tiene que ser el del docente que habla y no escucha, sino del que pregunta y reconduce, que guíe los procesos de producción de textos (ayudando a hacer accesible la actividad, a jerarquizar las informaciones, asociar la información entre sí), que incite a los estudiantes al diálogo cognitivo, que organice las sistematizaciones necesarias y suscite a compartir conocimientos y su propia calidad de experto, entre otras.

La información recabada por Camps permite reconocer que muchas de las primeras investigaciones sobre el modo como los aprendices planificaban y revisaban sus textos tenían como conclusión que lo que los diferenciaba de los escritores experimentados era precisamente la incapacidad de planificar y de revisar a altos niveles. Los aprendices apenas tenían tiempo para la planificación y la revisión se limitaba a aspectos más superficiales (ortografía, morfosintaxis, léxico). Algunas investigaciones posteriores vinieron a enriquecer: la complejidad de los procesos de planificación y especialmente los de revisión, lo que comporta diferentes operaciones (detectar algún problema, identificarlo y resolverlo) cada una de las cuales requiere capacidad cognitivas y lingüísticas diversas. Así parece que pronto los aprendices son capaces de detectar problemas en su texto, sin embargo, no les resulta tan fácil identificarlos porque para ello se requiere la capacidad de comparar la representación de lo que hay escrito en el texto con la de lo que se quiere decir y constatar la diferencia entre ambas. Finalmente la corrección exige concebir modos alternativos de expresar la misma idea y el dominio de los recursos lingüísticos para hacerlo.

Recapitulando

Además de los elementos rescatados de cada investigación que he expuesto, también encuentro lo siguiente:

Sin duda se plantea como primordial la utilización de estrategias pedagógicas innovadoras que fomenten en los estudiantes el gusto por la lectura y la escritura. Entendiéndose que lo importante no es la copia gráfica de los signos que visualizan sino la coherencia en la redacción de las ideas, produciendo de esta manera textos escritos significativos, que transmitan fielmente sus pensamientos, sus ideas u opiniones.

Para la producción de textos informativos se retoman los aportes de las investigaciones previas en las que se privilegia la interacción entre compañeros para llevar a cabo la revisión, lo que permitirá a los escritores tener la respuesta inmediata de sus posibles lectores que actuarán no como jueces evaluadores sino como colaboradores en un proceso de comunicación. Esperando que la conducta de autorrespuesta de los escritores que leyeron los textos a sus compañeros muestre de qué forma una situación permite al mismo autor distanciarse de su texto y verlo con ojos de lector.

Un escritor que lleva a cabo revisiones sustanciales antes de poner el texto por escrito tenga que realizar pocos cambios posteriormente.

La adecuación de la forma y el contenido, a la situación discursiva, sólo son posibles si el escritor tiene planes referidos a estos aspectos. Lo que sucede si el autor del texto percibe la funcionalidad del mismo y los destinatarios reales a quien se dirige. No es extraño pues que los alumnos que escriben redacciones escolares que nadie más que el profesor leerá y además sólo como corrector, no sean objeto de revisiones globales.

La falta de la planificación y de revisión en los textos de los alumnos en la escuela puede ser debida a la situación en que se escriben los textos.

Si las condiciones de escritura cambian, es posible que los estudiantes sigan procesos de escritura complejos, como lo demuestran los trabajos de Graves (1983) y de Calkins (1986) que crean en la clase un clima favorable para el intercambio entre los alumnos y con el profesor, que muchas veces tienen el papel de destinatarios de los textos que se escriben en el aula.

La concepción misma del texto que requiere tiempo de elaboración y la organización de la clase como un lugar de trabajo compartido favorecen este intercambio.

La planificación y la revisión son factores decisivos para que se de lugar al proceso de producción textual, y dentro de ese proceso es necesario cuidar la escritura en grupo, la revisión conjunta de textos y sobre todo la representación.

Las aportaciones que he estado mencionando cobran más importancia al hacer la construcción del sustento teórico que presento en el siguiente capítulo, mismo que inicia con una propuesta pedagógica en donde bajo un proceso metodológico de investigación-acción quienes participan en él logran la sistematización conjunta de varias de estas aportaciones.

B. Vivir la enseñanza y el aprendizaje desde otra perspectiva.

El sustento teórico que presento considera las aportaciones de las investigaciones anteriores fortaleciéndolas con autores como Jolibert y Jacob (2003), Jolibert y Sraïki (2009), en cuanto a la Pedagogía por Proyectos. Las aportaciones de la concepción constructivista relacionadas con el lenguaje, los procesos cognitivos y las ideas de Piaget y Vigotsky serán aportadas por Goodman (1993), Rojas (2002), Rogoff (2001), Lozano (2003), Lomas (1999), entre otros. Todos estos autores ayudan en la comprensión de la propuesta pedagógica de *Pedagogía por Proyectos*, de la cual, finalmente desarrollaré su marco teórico de referencia, formas de organización y herramientas. La intención de tratarlos es para es para sostener la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y en particular, la producción de escritos informativos funcionales.

En primer término menciono la concepción de aprendizaje con la finalidad de clarificar la visión constructivista, siguiendo con la concepción del escrito en su dimensión pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación y en la acción, la relación entre lectura y escritura como procesos articulados en la comprensión y producción de textos; las características de los textos informativos, *Pedagogía por*

Proyectos donde trataré sobre el marco teórico que la sustenta, los *Principios Pedagógicos* que dan como resultado la vida cooperativa en el aula, algunas de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* implementadas en el aula, la *interrogación de textos* como estrategias para la comprensión, el módulo de producción de textos y algunos de los siete niveles a los que se arribaron con la producción.

1. De la concepción de aprendizaje

Con cada uno de los paradigmas que han existido a lo largo de la historia de la educación, según las necesidades de cada momento es como también han surgido diversas concepciones sobre el aprender y enseñar, así desde la concepción de que el maestro es el único poseedor de todos los conocimientos; hasta nuestros días en que el principal actor del proceso educativo es el niño donde su papel pasa de ser un alumno a ser un estudiante como lo expresa Jolibert y Sraïki (2009), que piensa, siente, participa, que no llega sin conocimientos a la escuela, que encuentra sentido a su quehacer en la medida en la que se le toma en cuenta para avanzar a su ritmo en su proceso de aprendizaje, del que importa su comunicación y no sólo su lengua.

Con base en los trabajos realizados por Piaget (citado en Lozano, 2003), es que se señala que el origen del conocimiento se da como resultado de las interacciones que realiza el sujeto cognoscente con el objeto del conocimiento, por lo tanto, la construcción del conocimiento depende de factores internos del sujeto y da poca o nula importancia a factores externos que puedan influir u obstaculizar este proceso de construcción. Desde esta perspectiva el desarrollo cognitivo se encuentra determinado por constantes biológicas y culturales, en el que de acuerdo con Lozano (2003), está presente la siguiente estructura: *asimilación* dada en el momento en que los niños construyen un nuevo modelo de conocimiento con base en una estructura anterior, la *acomodación* en la que la persona actúa sobre el medio y el medio sobre ella; por último, se presenta la *estructuración* o *equilibrio* en el que se entra en una etapa de transformación y autorregulación que permite el enriquecimiento del conocimiento.

A diferencia de Piaget con su teoría psicogenética, la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky rescata las experiencias de los niños no sólo con el conocimiento sino con “los otros” con quienes interactúa y que forman parte del contexto en el que se relaciona (Rojas, 2002). Vigotsky se fundamenta en la visión más simple de la postura Marxista y al igual que Piaget reconoce a los niños como participantes activos de su aprendizaje, pero considera que hay una relación recíproca entre el sujeto y el objeto, *mediada* por el sujeto; donde el contexto social y la cultura tienen un papel importante, es decir, el aprendizaje está mediado socialmente, manifestándose de dos formas: por la intervención de un contexto sociocultural y por los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto (Rogoff, 2001).

Reconocer al contexto como elemento esencial para el aprendizaje, implica estar conscientes de que los niños tienen un capital cultural grande en el que es necesario apoyarnos para así crear las condiciones que posibiliten un aprendizaje significativo en oposición al memorístico o repetitivo (Ausubel citado en Lozano, 2003, Morduchowics, 2004).

De ahí que sea necesario perfilar el enfoque por competencias a objetivos más ambiciosos que a los de desarrollar habilidades para resolver problemas de manera eficiente en el campo laboral; se requiere potencializar el desarrollo individual y social, avanzando en el aprendizaje cooperativo y con significado.

Con la propuesta de intervención para producir textos informativos desde la *Pedagogía por Proyectos* insisto en modificar los métodos y prácticas que se han venido utilizando en la educación tradicional, tomando en cuenta los contextos, activando los conocimientos previos, creando situaciones que permitan a los niños llegar a su Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), así como ser un mediador del aprendizaje e intervenir oportunamente; como una alternativa que dé respuesta a los contextos en los que se desarrollan los niños (Lomas, 1999). Al proponer la producción de textos hago la invitación a que como docentes tengamos una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación y en la acción.

2. De la concepción del escrito y el texto informativo

En tiempos remotos, pero especialmente en el actual contexto, la lectura y la escritura se enfatizan como instrumentos para trascender, conservar la memoria colectiva de generación en generación y para *“transmitir nuestra herencia cultural no inscrita en nuestros genes, pero igualmente incorporada a la evolución de la especie”* (Solé, 2004: 12), *cultura que es producto del hombre y a su vez el hombre que es producto de la cultura* (Neira, 2000:7).

Saussure sentó las bases del estructuralismo al definir a la lengua como un sistema de signos lingüísticos que expresan ideas, en donde unir el significado con la imagen acústica es lo esencial (Lomas, 1999), considerando así a la lengua como lo más importante en los hechos del lenguaje, dejando de lado la intencionalidad del sujeto.

Posteriormente, se modifica la idea de estructura abriendo las puertas al estudio de la comunicación en su realidad funcional y a los integrantes del proceso de comunicación, especialmente a los sujetos. De donde ya no interesa tanto el enunciado, es decir, el sistema de la lengua, sino la enunciación y su uso, convirtiéndose en discurso. Algo muy similar a lo sucedido con los distintos enfoques utilizados para la enseñanza de la lengua; pasar del análisis de la estructura de lo escrito y hablado a lo funcional y social del mismo, a la adecuación de su hablar al circunstancial oyente.

Con Chomsky (1957, citado en Lomas), se apoya la idea de pasar de un análisis sobre el sistema lingüístico que opera sobre las reglas, el que presenta la mente del hombre, en su competencia, en la creatividad. Sin embargo, Chomsky pensaba aun en un oyente/hablante/ideal de una comunidad lingüística ideal, sin considerar las diferencias del contexto. De ahí que Hymes postule la competencia comunicativa en la que se integra el dominio de la lengua y las reglas de contenido social; perfilando así la pragmática lingüística que se ocupa del uso de lenguaje en cuanto a la relación entre signos y quien habla, dando lugar a la sociolingüística ocupada del estudio del lenguaje en la sociedad.

En la actualidad la enseñanza de la lengua tiene un enfoque comunicativo que incluye en su estructura una visión constructiva, reflexiva y social de la lengua, idea con la que muchos autores coinciden, pero el trayecto para llegar hasta él ha sido un proceso en el que se han cambiado, modificado parcialmente o enriquecido las teorías cuyos aportes han apoyado el énfasis en la finalidad del uso del lenguaje.

El enfoque comunicativo se perfila al desarrollo de la competencia comunicativa en la que se busca que los niños aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales en los que la comprensión juega un papel muy importante, pues consiste en “*duplicar de alguna manera en nuestra mente la semántica del texto*” (Grillo, 2004: 21).

Partir de la comprensión de un texto para llegar a la redacción de otro, implica un proceso de mucho tiempo y muchos borradores para entender que la escritura sólo puede desarrollarse escribiendo permanentemente. Cada texto en particular se trama con otros y todos producen nuestra obra completa.

La escritura de textos se alimenta de la escritura y lectura frecuentes. Leemos para saber más, para disfrutar, para emocionarnos y también leemos para escribir mejor. Son valiosas las obras donde el escritor cuenta cómo escribe o qué considera de la escritura, pero también podemos tomar excelentes lecciones de escritura cuando leemos buenos textos informativos, entre ellos los periodísticos (Grillo, 2004).

Un texto informativo es un tipo de texto a través del cual el emisor da a conocer a su receptor algún hecho, situación o circunstancia; se caracteriza porque han de transmitir sin menor equívoco, conceptos, datos, informaciones nuevas, es un texto que produce un saber: Cuando hablamos de texto escrito informativo, nos referimos únicamente a aquel texto que ha sido escrito por un emisor cuya intención principal es, "dar a conocer" algo, sin que intervengan primordialmente sus emociones ni deseos (Lozano, 2003).

Aparentemente, el estilo informativo carece de toda marca del autor; y de otras señales que lo identifiquen, pero eso es el producto de un trabajo estilístico, en un texto

informativo se ha de atenuar la voz del autor de manera que no haya marca que la registre. Son muchas las cosas que se pueden dar a conocer de esta forma, lo central del texto en este caso es la información. Esto no quiere decir que en un texto informativo nunca se expresen los sentimientos ni los deseos del emisor, puesto que en ocasiones esto sí ocurre, pero de todos modos estos siempre pasarán a segundo plano con la finalidad de que los receptores se enteren, y no necesariamente para que se emocionen ni para que se entretengan. Los textos que persigan estos objetivos serán textos poéticos o literarios, no informativos.

Los textos informativos combinan la prosa de base explicativa, la narración, o relato de hechos y la descripción, o representación de objetos: el acto de informar, debe describir, contar y explicar, razón por la que es un tipo de texto muy completo, y la alternativa para realizar el proyecto de intervención que propongo, con el que se pretende el desarrollo de competencias de los niños.

3. De la relación entre la lectura y la escritura

Pasar de una de las corrientes de aprendizaje que pertenecen al conductismo, como lo es la asociacionista en 1952, hasta las teorías constructivista, psicolingüística y sociolingüista en 2006 que forman parte del actual enfoque con el que se trabaja el campo de formación *Lengua y comunicación* en la educación básica, ha sido un arduo y largo camino en el que se han cambiado algunos rasgos y han permanecido otros. Entre éstos permanece la perspectiva del enfoque comunicativo aparecida desde 1993, con el que se hace énfasis en los usos sociales de la lengua a través de las prácticas sociales del lenguaje, cuestión que los programas de educación primaria contemplan.

En concordancia con Villaseñor (2007), la actual concepción de “Leer y escribir” es que la primera se refiera a interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Mientras que escribir implique organizar el contenido del pensamiento y plasmarlo para que otros comprendan nuestro mensaje, quitando del lugar tan privilegiado en el que se tenía a la estructura de la lengua (Viramonte, 1992), para dar

paso a la comunicación en una realidad funcional que considere a los integrantes del proceso de comunicación.

Actividades como leer, escribir y entender siguen siendo los objetivos importantes para la educación básica porque de esta manera se aprende a utilizar el lenguaje y con ello a orientar el pensamiento, lo que nos permite reconocer que la tarea de leer y escribir no es exclusiva de una asignatura o profesor de Español sino de todos con quienes nos relacionamos los niños, *pasando de esos muros escolares* (Lomas, 1999:18), dado que a todos esos ámbitos incluye y afecta. De ahí la importancia de que los docentes de las escuelas primarias reconozcamos que tenemos la oportunidad de impulsar el trabajo de lectura, escritura y oralidad con los niños.

El reto va más allá de enseñar- aprender a leer y escribir, ya que es necesario que dichas actividades permitan no sólo acceder al conocimiento y reproducirlo, sino para organizar y elaborar nuevos significados (Lerner, 2001), lo que es posible debido a la naturaleza constructiva de la comprensión y del aprendizaje, que permite hacer inferencias y construcciones por parte del lector.

En este sentido el lector y autor tienen tareas específicas que permiten la comunicación entre ellos, funciones que son necesarias tenerlas presentes a la hora de escribir cualquier tipo de texto. En el caso de los informativos se pretende que los niños de 5° grado de primaria desarrollen, adquieran o fortalezcan su competencia comunicativa que les permita tanto escribir como leer (por medio de la interrogación) este tipo de textos.

Para la producción de textos informativos se considera a la lectura y escritura como procesos (articulados entre sí) de comprensión y producción de textos contextualizados. Con base en estos fundamentos cobra mayor importancia aplicar la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* porque parte de los intereses y necesidades de los niños, al emplearla se busca estimular en el grupo una vida cooperativa, instrumentar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista, implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito, así como, crear un espacio donde se construya una

representación clara de leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos contextualizados.

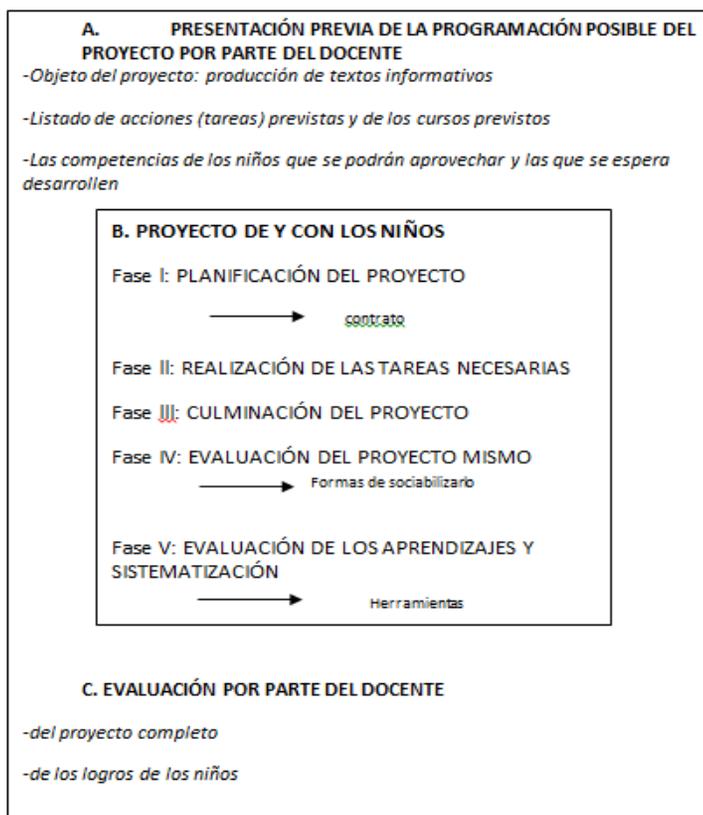
De tal manera que los niños vivan, comprendan y produzcan textos informativos, con los que practiquen una reflexión metacognitiva regular y sistematicen con ello sus resultados, logrando que la evaluación y coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje donde el docente asuma un rol de mediador y facilitador de aprendizajes, sin que por ello deje de ser un informador con criterio (Jolibert y Sraïki, 2009).

4. Pero... ¿Qué es *Pedagogía por Proyectos*?

Las iniciadoras de esta estrategia no parten de una propuesta teórica, ellas hacen una propuesta de investigación-acción en donde sistematizan e instrumentan los elementos aportados por los teóricos de la Escuela Nueva y la llevan a cabo en Francia, Chile y recientemente ha tomado fuerza en Brasil, Argentina y en algunos lugares de México como Oaxaca, Monclova donde se ha desarrollado la propuesta.

Jolibert y Jacob (2003) así como Jolibert y Sraïki (2009) incorporan, bajo la línea de *Pedagogía por Proyectos*, estrategias para trabajar con los niños la lectura y la producción de textos a partir de proyectos en donde el docente parte de generar el propio, que es el *Proyecto Didáctico* y a partir de él realizar ambos proyectos para los niños, en donde se atienden no sólo el proceso de lectura y escritura sino se arriban a los aprendizajes lingüísticos que tanto nos solicitan en nuestros programas institucionales. A continuación muestro, a través de varios esquemas y cuadros, las fases del proyecto didáctico (Ver Figura 17) y de acción, así como los niveles lingüísticos que se pueden atender durante ellos según la situación del propio proyecto lo requiera:

Figura 17. Esquema organizador del proyecto didáctico del docente



Fuente: Jolibert y Jacob, 2003: 248

Este planteamiento programático utiliza un organizador de planeación con los niños para la construcción del proyecto de acción (Ver Figura 18):

Figura 18. Formato para construir el contrato colectivo con los niños.

Actividad	Responsables	Materiales	Tiempo

Fuente: Adaptación basada en Jolibert y Jacob, (2003:43).

Las autoras proponen que al finalizar la construcción de este contrato colectivo, cada niño, según sus capacidades, pero si es necesario con el apoyo de sus mismos compañeros y del docente realice un contrato individual por cada proyecto bajo el siguiente formato que presento en la Figura 19:

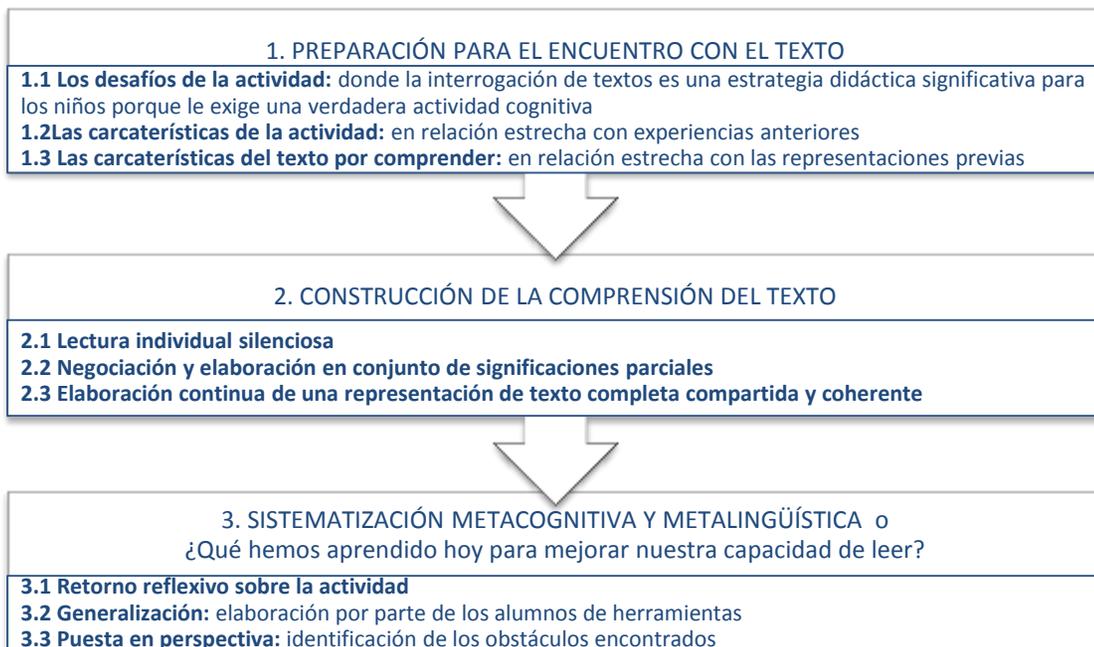
Figura 19. Formato para que los niños realicen su contrato individual.

CONTRATO INDIVIDUAL	
Contrato de actividades	CONTRATO DE APRENDIZAJE En la lectura y producción de escritos
<ul style="list-style-type: none"> Lo que Yo tengo que hacer (en función de las actividades del proyecto) 	<ul style="list-style-type: none"> Lo que ya sé
<ul style="list-style-type: none"> Lo que logré Lo que me resultó difícil hacer 	<ul style="list-style-type: none"> Lo que aprendí Cómo aprendí Lo que debo reforzar <p>(actividades dadas en un ambiente de autoevaluación, coevaluación y metacognición)</p>

Fuente: Jolibert y Sraïki (2009: 34).

Esta estrategia formativa, *Pedagogía por Proyectos*, plantea de la siguiente forma la atención lectora a los textos, buscando con ello que los niños comprendan su silueta y el contenido para que posteriormente puedan construir otros (Ver Figura 20).

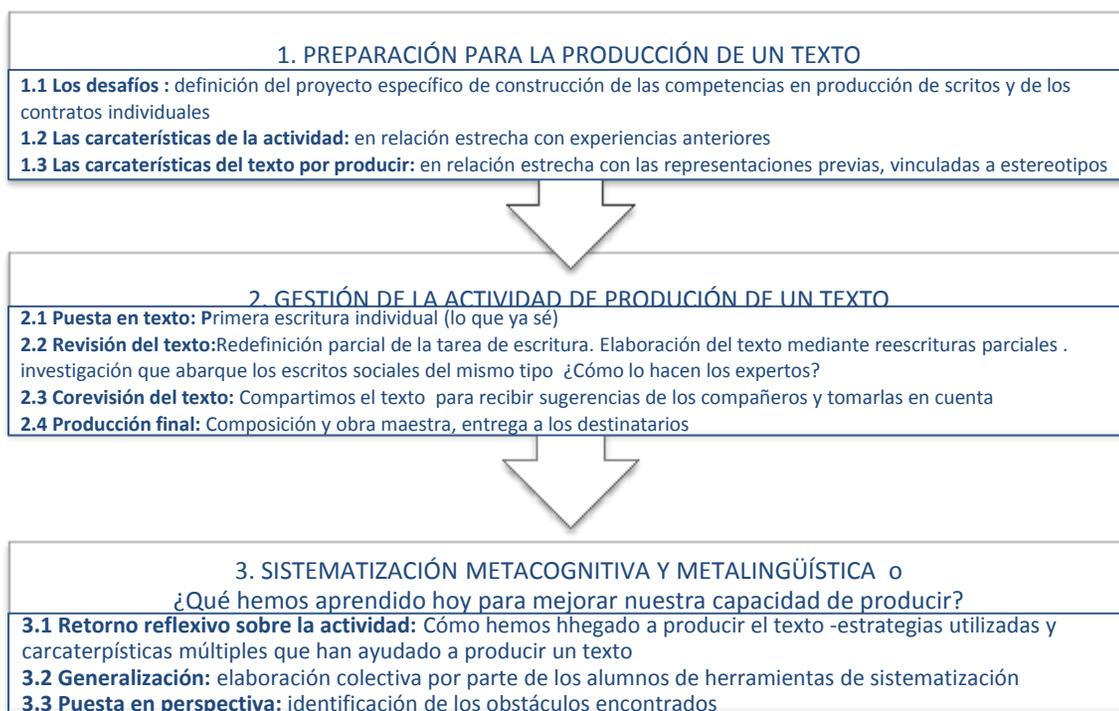
Figura 20. Modelo de la estrategia interrogación de textos



Fuente: Tomado de Jolibert y Sraïki (2009: 84).

Pedagogía por Proyectos propone trabajar la producción de textos aplicando lo que denomina Módulo de escritura (Jolibert y Sraïki, 2009) cuyo planteamiento general lo expreso en la Figura 21:

Figura 21. Módulo de producción de textos



Fuente: Tomado de Jolibert y Sraïki (2009: 126).

Por último, el marco donde se trabajan los aspectos lingüísticos es referido como *Siete niveles lingüísticos*, empleados para trabajar con los niños diversos conceptos que se construyen con la finalidad de tomarlos en consideración de manera consciente y permanente (Ver Figura 22).

Figura 22. Siete niveles de conceptos lingüísticos

1. Índices que conciernen al contexto situacional de texto y a los distintos parámetros de la situación de comunicación.
2. Índices que conciernen al contexto cultural de los textos en distintas dimensiones (literaria, sociológica, histórica, etc.)
3. Índices que conciernen al tipo de escrito al que éste pertenece y su función
4. Índices que conciernen a la lógica de su organización en conjunto (Superestructura y dinámica interna)

5. Índices que conciernen a la coherencia de discurso, la cohesión del texto y sus temas generales (campos semánticos).
6. Índices que conciernen al nivel de las frases, las marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en la elección del léxico
7. Índices que conciernen al nivel de las palabras, las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que las constituyen

Fuente. Construido con los elementos aportados por Jolibert y Jacob (2003).

El proceso de metacognición, que también atiende esta propuesta pedagógica, será abordado desde la visión de Dorado (1996), quien aporta que es la capacidad para reconocer los procesos y regular el aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación.

Sin duda, desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes es una tarea que se puede llevar a cabo con éxito si se parte desde las situaciones cotidianas y para participar en ellas, en donde la función del docente como mediador es clave.

a. Tres tipos de proyectos en uno

Una Pedagogía por Proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias. En el aula concretamente, esta tesis induce la realización de tres tipos de proyectos:

- a) El proyecto de acción: son las actividades propuestas por el grupo con la finalidad de lograr un objetivo preciso. Estos proyectos de acción son grandes proveedores de situaciones de aprendizaje y siempre generan aprendizajes en varias áreas identificadas por los programas oficiales. Son las competencias que deben ser adquiridas al final de cada ciclo las que permiten a los docentes planificar los aprendizajes pertinentes. Todo proyecto de acción contribuye a la construcción de competencias

- b) Proyecto global de aprendizaje: se trata simplemente de poner al alcance de los niños, como objetivo de trabajo en un período dado, el contenido de las instrucciones oficiales. Los proyectos se elaboran sucesivamente, en función de concentraciones, de planificaciones de aprendizajes razonadas y de las prioridades de aprendizajes. “permitir a los niños el total conocimiento de causa”.
- c) Los proyectos específicos de construcción de competencias: en este marco, declinar competencias en cada una de las áreas en cuestión da lugar a un proyecto específico “de construcción de competencias”. Las competencias a construir son puntuales y se explicitan con los años y siguen precisándose a medida que se desarrolla un proyecto.

b. Presentación previa de la programación del proyecto por parte del docente

La elaboración de diversos tipos de textos en quinto grado tienen como finalidad desarrollar en los niños la capacidad de comunicar sus ideas (SEP, 2009), es decir, que puedan organizar el contenido de su pensamiento para que otros comprendan su mensaje (Villaseñor, 2007), y en general, el desarrollo de competencias comunicativas; en el caso de los textos informativos se busca que los niños produzcan: una noticia, el informe de un experimento y conceptos presentados en un tríptico con la finalidad de que plasmen tanto la información que poseen como sus ideas respecto de un tema.

Dentro del proyecto de acción se aplica la estrategia de lectura llamada *interrogación de textos*. Con la que se busca poder comprender el contenido de los textos y con ello poder producir otros.

Se pondrá en juego la construcción del **contrato colectivo** que es una herramienta para lograr el proyecto de acción con los niños, éste partirá de preguntarles ¿qué vamos a hacer juntos? Que es una pregunta muy abierta y que en otras ocasiones para lograr los aprendizajes del programa oficial se hará la pregunta ¿qué quieren aprender?

pregunta que va delimitando a los niños el campo de acción cuidando que los tiempos se limiten con un día o semana.

Las tareas se acordarán en conjunto con los estudiantes, no dejando de lado algunas generales como la investigación en diversas fuentes, la lectura, escritura, corrección de textos, participación oral y la *interrogación de textos* (Jolibert y Jacob, 2003).

Se planea interrogar cinco tipos de textos: una noticia, un cartel, una receta, una narración histórica y un cuento, antes de producir los tres propuestos (noticia, informe de un experimento y un tríptico para consolidar los conceptos de diversas asignaturas).

El contrato colectivo de cada proyecto (permanecerá pegado en la pared del salón hasta concluir cada proyecto) en función y concordancia con las actividades que se realizarán, utilizando el formato propuesto por Jolibert y Jacob (2003).

c. Las fases del proyecto de acción

Para llevar a cabo el proyecto de acción con los niños se trabaja con las seis fases que se muestran en la figura 23: la definición y planificación del proyecto de acción reparto de las tareas y los roles, la explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno, la realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes, la realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas, la evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos, así como la evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

Figura 23. Dinámica general de un proyecto colectivo

DINÁMICA GENERAL DE UN PROYECTO COLECTIVO
Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción reparto de las tareas y de los roles
Esta fase parte de la pregunta ¿Qué vamos a hacer juntos?, llegando a un consenso en el grupo sobre el tema que se quiere trabajar después de haber valorado las múltiples sugerencias que los niños han hecho. Con base en ello se planearán las actividades, responsables, materiales y tiempos de cada proyecto. Otro apoyo que es más directo con cada niño será la aplicación del contrato individual que se abordará en tres momentos: al inicio del proyecto de realización o acción, a lo largo del proyecto considerando las actividades que se vayan desarrollando y al final. El formato del contrato individual que se encuentra en el apartado teórico es útil en tres sentidos (Jolibert y Sraïki, 2009): para que el niño se vaya dando cuenta de

su proceso de aprendizaje, para que como docente vaya guiando mi intervención y algo muy importante, que los padres de familia se enteren de los avances de sus hijos. En el ANEXO 3 muestro el formato con la presentación final con la que trabajarán los niños.

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

Una vez elegida la actividad o el tema sobre el que se realizará el proyecto de acción, se elabora junto con los niños el proyecto global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de competencias, donde se identifican las competencias comunes a construir, dando lugar a los contratos de aprendizaje individuales, negociados con el docente.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes

Posterior a la planeación, llega el momento de realizar las actividades previstas para los proyectos, éstas se realizarán de manera colectiva, por equipos, en binas o de manera individual según se hayan acordado en el grupo.

Tanto la interrogación como la construcción de textos, se realizará sin dejar de tomar en cuenta los siete niveles de actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística: conceptos construidos en un contexto global de texto, del texto en su conjunto, de las frases y de las palabras con las microestructuras que la componen.

Esta fase da lugar a valoraciones intermedias para reconocer ¿En qué punto estamos?, ¿Qué es lo que se ha realizado y qué queda por hacer? ¿Hay algún grupo que necesite una ayuda en especial?

Se hace entonces una regulación de los proyectos y de los contratos en función de los logros y de las dificultades encontradas.

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

Se valora la manera en la que se compartirá o dará a conocer los resultados del proyecto, ya sea al grupo o a la comunidad: presentación oral, realización de carteles, exposición, recopilación de cuentos, espectáculo, montaje en video, encuentro, muestra a los padres, elaboración de una gaceta, etc.

Se preparan las condiciones materiales para compartir los resultados del proyecto, se busca un clima de tranquilidad y de respeto, se hace la presentación bajo la dinámica que el grupo haya elegido, se viven y asumen las primeras reacciones de los otros, tanto en aspecto gratificante como en las posibles interrogantes o insatisfacciones.

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

Se hace una valoración acerca de lo que ha funcionado bien o no, y por qué. Tanto por parte de los niños como del docente.

Se comparan los objetivos alcanzados con los esperados, se identifican los factores que han facilitado u obstaculizado el éxito y/o los logros.

Se proponen y discuten las mejoras a realizar para los proyectos siguientes.

Se elaboran resoluciones (cercanas a una conclusión) útiles para los proyectos futuros y se anotan en un papel bond que al igual que el contrato colectivo permanecerá en la pared del salón, y posteriormente pasará a formar parte de la “caja de herramientas construidas” que los niños pueden consultar cada vez

que lo requieran.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias

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

Se construyen “herramientas recapitulativas con miras a aprendizajes posteriores, a utilizar durante actividades futuras del mismo tipo. Éstas permanecerán pegadas en la pared del salón el tiempo en que se trabaja el proyecto y después formarán parte de las herramientas construidas.

Las competencias e indicadores antes mencionados constituyen un referente fundamental para la evaluación, sin que éste corresponda necesariamente a un objetivo que sea obligatorio conseguir al terminar la intervención en el grupo; no obstante como implican un proceso de construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pueden ubicarse en una escala siendo posible establecer el grado o un nivel de logro de los niños.

En este sentido la evaluación debe ser entendida no como una calificación final, sino como “*una reflexión que acompaña los aprendizajes de los niños y que es parte del proceso mismo de aprendizaje*” (Jolibert y Jacob, 2003:173).

Se realizará una evaluación formativa que estará a cargo cada niño con el apoyo de sus compañeros (autoevaluación y coevaluación), y otra que aparte de ser requisito institucional es muy necesaria para conocer la situación actual de los procesos, la evaluación sumativa que realizará la profesora, considerando en ella aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. La primera consiste en considerar todo lo que nos proporcione información respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, de tal modo que los resultados que se obtengan sean útiles para ajustar el proceso; la realizan en colaboración con un compañero, con un grupo de compañeros o con la profesora. La segunda determina el nivel de logro de competencias y conocimientos, de acuerdo a los criterios preestablecidos, al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje (Jolibert y Jacob, 2003).

Se pretende realizar una evaluación continua que tenga lugar en diversos momentos del año, que se dé en situaciones reales y que utilice diversos instrumentos como pautas, en los que tenga lugar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, dando así la voz a los niños como partícipes de su proceso de aprendizaje.

Fuente. Elaboración propia con los elementos que aporta Jolibert y Sraïki (2009: 46-49).

Con los elementos teóricos y conceptuales anteriormente expuestos, se pudo elaborar la siguiente propuesta de intervención.

IV. CONSTRUYENDO TEXTOS INFORMATIVOS

El diseño de la intervención tiene como base la planificación desde la *Pedagogía por Proyectos* en la que, como recordaremos, hay que tener presente que los procesos de aprendizaje e intereses de los niños son el eje rector de las actividades que se plantean, por lo tanto, el diseño que a continuación se muestra, fue posible realizarlo a la par que se llevaban a cabo los proyectos con los niños.

A. Elementos de la intervención

Se considera un tiempo de cuatro meses para la implementación de la intervención, en la que se pretende incidir para apoyar los procesos de aprendizaje de los niños y la adquisición, desarrollo o consolidación de sus competencias lectoras y escritoras por medio de la **producción de una noticia**, el **informe de un experimento**, y la **elaboración de un tríptico** para consolidar los conceptos de diversas asignaturas.

B. Procedimiento para la intervención

A partir de los principios de *Pedagogía por Proyectos* se llevan a cabo tres tipos de proyectos:

El de realización (o de *acción*) que es elaborado, desarrollado y evaluado por y con los niños, el que tiene que ver con los aprendizajes (*global de aprendizaje*) tanto de lengua como los pertenecientes a otras disciplinas que sean posibles articular, y el que permiten definir la construcción de competencias que se ponen en juego (*de construcción de competencias*). Estos tres tipos de proyectos dan en conjunto el proyecto colectivo.

Los siguientes propósitos explicitan lo que como docente pretendo lograr al instrumentar este diseño de intervención.

- Trabajar la *Pedagogía por Proyectos* creando un ambiente propicio para que se produzcan textos informativos auténticos en contextos reales.
- Que los niños de 5° grado desarrollen competencias que les permitan interrogar textos para que posteriormente produzcan textos informativos.
- Establecer la relación que existe entre el trabajo desde la *Pedagogía por Proyectos* y el trabajo por competencias.
- Partir de la reflexión del docente para que transforme su función en la de un mediador.

La planificación didáctica, que más adelante presento, contiene los aportes hechos por los niños en el momento de llevar a cabo cada proyecto de acción. Con ello se es consecuente con los planteamientos de *Pedagogía por Proyectos*.

Son ocho proyectos de acción que se muestran a lo largo de la planificación. Cada uno está conformado por el **título** que se obtuvo mediante un consenso en el grupo, el **propósito** construido con los niños, las **competencias** que se pretenden reforzar, apoyar o desarrollar según el Proyecto Didáctico “Construyendo textos informativos”, la **duración** aproximada en días considerando en promedio 2 horas diarias de trabajo con el proyecto y cada una de las **seis fases** (enunciadas en el sustento teórico) que conforman los proyectos colectivos.

Dos de los proyectos de acción que se trabajan fueron articulados con los que aparecen en el libro de texto gratuito de Español 5° “Hacer un menú” y “Planear, realizar, analizar y reportar una encuesta” (SEP, 2010), esto fue posible al realizar la pregunta ¿Cómo vamos a aprender a hacer un menú? y ¿Cómo vamos a difundir los resultados de una encuesta? a la vez que los niños lograron razonar los propósitos y aprendizajes esperados en cada uno de esos proyectos.

Posterior a la presentación de los proyectos, que a continuación se enuncian, se encuentran las herramientas pertinentes utilizadas en cada uno.

Proyecto de acción:

- “Los quitapesares”
- “El día de una flor”
- “Tragedia en Japón”
- “A pedir de boca”
- “Encuestas para toda ocasión”
- “Hacemos un periódico histórico”
- “Viaje a las estrellas”
- “Proyecto de los proyectos”

La evaluación general de la intervención se dio a través de: listas de cotejo, observación directa, pautas, carpetas de metacognición, contratos individuales, informes y trabajos de los niños.

1. Proyecto didáctico

Proyecto: *CONSTRUYENDO TEXTOS INFORMATIVOS*

Propósitos:

- Trabajar proyectos desde la *Pedagogía por Proyectos* creando un ambiente agradable para escribir textos.
- Aprender a escribir textos informativos para utilizarlos en nuestros proyectos.

Materiales: diversos textos (cuentos, noticias, recetas, poemas, trípticos y narrativas históricas) material de papelería (hojas blancas y de color, tijeras, pegamento, papeles de colores, cartulinas, papel bond, marcadores, engrapadora, perforadora,) materiales de reuso, tela, hilo, madera, ingredientes para preparar ensaladas (frutas y verduras), fotocopias, proyector equipo de sonido y diversas fuentes de información.

Competencias

Genérica

- *Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.*

Competencia específica	Indicador
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Analiza y disfruta al leer textos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Predice y localiza dentro de un texto la información que necesita ✓ Resume información, a partir de la lectura, conservando los datos esenciales ✓ Utiliza algunas estrategias para comprender los textos ✓ Comprende una variedad de textos, empieza a usar inferencia y deducción para asimilar su contenido ✓ Establece relaciones de causa/consecuencia a partir de la lectura, y de establecer el orden en el que suceden los eventos ✓ Lee en voz alta un texto conocido de manera fluida y con expresión ✓ Lee de manera autónoma diversos tipos de textos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Analiza y disfruta al escribir textos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construye un texto respetando las partes que lo integran ✓ Utiliza un lenguaje apropiado de acuerdo al lector y tipo de texto ✓ Reconoce las semejanzas y diferencias de dos fuentes textuales de datos, al contrastarlas y conformar una idea
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Emplea textos aplicándolos a situaciones específicas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica las ideas más importantes de los textos ✓ Recurre a diversos tipos de texto según sus propósitos personales ✓ Identifica noticias del periódico que sean relevantes para su localidad ✓ Construye textos según las necesidades de su proyecto
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Escribe textos originales</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es capaz de escribir una variedad de textos informativos haciendo los ajustes necesarios, de acuerdo a su estructura ✓ Escribe textos informativos con base en contextos reales ✓ Reconoce y le da utilidad a sus textos ✓ Busca y disfruta de la creación de diversos textos informativos

<p>TÍTULO DEL PROYECTO: “Los quitapesares”</p> <p>PROPÓSITO: Conocer qué son y de dónde son los quitapesares para hacer los nuestros</p> <p>COMPETENCIA: Analiza y disfruta al leer textos.</p>		<p>INDICADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Predice y localiza dentro de un texto la información que necesita ✓ Resume información, a partir de la lectura, conservando los datos esenciales ✓ Utiliza algunas estrategias para comprender los textos ✓ Comprende una variedad de textos, empieza a usar inferencia y deducción para asimilar su contenido ✓ Establece relaciones de causa/consecuencia a partir de la lectura, y de establecer el orden en el que suceden los eventos ✓ Lee en voz alta un texto conocido de manera fluida y con expresión ✓ Lee de manera autónoma diversos tipos de textos <p>DURACIÓN APROXIMADA: 4 días</p>		
<p>Proyecto de acción Lo que vamos a hacer</p>	<p>FASES</p>	<p>Proyecto global de aprendizaje</p> <p><i>Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas del programa</i></p>	<p>Tipo de texto a interrogar</p>	<p>Tipo de texto a trabajar para producir</p>
	<p>Interrogar el cuento “Ramón Preocupón”</p> <p>I. Consensar opiniones para trabajar el proyecto “Los quitapesares”</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar en internet qué son los quitapesares • Preguntarle a nuestros papás o un adulto que sepa qué son los quitapesares • Después de investigar leer nuevamente el cuento para tratar de entenderlo mejor • Realizar nuestros propios quitapesares <p>Reparto de tareas en los contratos individuales de actividades:</p> <p>Llevar información al salón sobre los quitapesares y compartirla con los equipos de compañeros</p> <p>Cada equipo explica al grupo sus hallazgos</p> <p>De manera individual realizar la pauta para evaluar la interrogación de un cuento (herramientas 1 y 2).</p> <p>Llevar material al aula para confeccionar sus propios quitapesares</p> <p>III. Se comparte la información obtenida y cada niño confeccionan sus propios quitapesares</p> <p>IV. Exposición oral y muestra al interior del grupo de los quitapesares elaborados</p> <p>V. En una asamblea grupal se valoran los resultados del proyecto según los siguientes rubros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuentes a las que se recurrió para obtener información • Primera experiencia al interrogar un texto • Producto final del proyecto: los quitapesares <p>VI. Construcción de una herramienta que ayude a comprender un cuento</p>	<p>II. Contenidos de aprendizaje</p> <p>Lengua oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confrontar ideas con las de los demás • Explicar de manera ordenada la secuencia de la historia • Expresar los resultados de la investigación <p>Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las partes del cuento • Usar una estrategia para comprender el contenido del texto <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer fichas de trabajo para registrar información <p>Formación Cívica y Ética:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar y apreciar los aportes de diversos grupos étnicos a la riqueza cultural de nuestro país 	<p>Cuento de Anthony Browne (2006) “Ramón preocupón” México: Fondo de Cultura Económica</p>	<p>Registro de la información obtenida de una fuente oral e internet.</p>

<p>TÍTULO DEL PROYECTO: “El día de una Flor”</p> <p>PROPÓSITO: Hacer actividades para festejar el día de la mujer</p> <p>COMPETENCIAS: Analiza y disfruta al escribir textos Escribe textos originales</p>		<p>INDICADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resume información, a partir de la lectura, conservando los datos esenciales ✓ Construye un texto respetando las partes que lo integran ✓ Reconoce y le da utilidad a sus textos ✓ Utiliza un lenguaje apropiado de acuerdo al lector y tipo de texto <p>DURACIÓN APROXIMADA: 4 días</p>		
<p>Proyecto de acción Lo que vamos a hacer</p>	<p>FASES</p>	<p>Proyecto global de aprendizaje</p> <p><i>Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas del programa</i></p>	<p>Tipo de texto a interrogar</p>	<p>Tipo de texto a trabajar para producir</p>
	<p>I. Consensar opiniones para trabajar el proyecto “El día de una flor” Interrogar el cartel “No a la trata de personas”</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interrogación de un cartel • Elaboración de una carta • Elaboración de una manualidad (una flor) con diversos materiales • Escritura de un poema <p>Reparto de tareas en los contratos individuales de actividades: Realizar un guión de entrevista corto Realizar la entrevista Escribir una carta a la mujer que consideremos importante Hacer una flor de papel, listón o con un vaso de plástico Escribir el instructivo para hacer la manualidad Escribir un poema a la mujer y entregárselo a nuestra mamá, abuelita, hermana o a una mujer muy querida</p> <p>III. Después de la interrogación del cartel (herramienta 1) se concluye que las mujeres y las niñas son las más vulnerables a la trata de personas (sin que por ello se excluya a los hombres), se elabora una carta en la que se pide la coparticipación de los padres de familia para expresar sus sentimientos a sus esposas o madres (herramienta 2). Algunos niños construyen instructivos sobre la manualidad que en equipo elaborarán (herramienta 3). Se escribe el poema y se hace una edición en “obra maestra” para entregarla a los destinatarios (herramienta 4).</p> <p>IV. Lectura de los poemas en el aula y entrega de las cartas y poemas a los destinatarios V. Mediante una guía de preguntas se apoya a los niños para realizar la valoración de su trabajo VI. Construcción de una herramienta que ayude a tener presente las características de los poemas para facilitar su construcción Silueta de una carta Silueta de un instructivo</p>	<p>II. Contenidos de aprendizaje</p> <p>Lengua oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar lo que sentimos <p>Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos de un cartel • Leer poemas <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir poemas • Identificar la rima, metáfora, significado literal y figurado • Escribir cartas familiares • Instructivo <p>Formación Cívica y Ética:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar acciones que atentan contra los derechos humanos • Conocer las instituciones que promueven la defensa y protección de los derechos humanos 	<p>Cartel “No a la trata de personas”</p>	<p>Carta, instructivo y poema.</p>

<p>TÍTULO DEL PROYECTO: “Tragedia en Japón”</p> <p>PROPÓSITO: Conocer los detalles del fenómeno natural que sucedió en Japón para proponer medidas de seguridad que ayuden a prevenirlo</p> <p>COMPETENCIAS: Emplea textos aplicándolos a situaciones específicas Analiza y disfruta al leer textos</p>		<p>INDICADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resume información, a partir de la lectura, conservando los datos esenciales ✓ Identifica las ideas más importantes de los textos ✓ Recurre a diversos tipos de texto según sus propósitos personales ✓ Identifica noticias del periódico que sean relevantes para su localidad ✓ Construye textos según las necesidades de su proyecto <p>DURACIÓN APROXIMADA: 10 días</p>		
<p>Proyecto de acción Lo que vamos a hacer</p>	<p>FASES</p>	<p>Proyecto global de aprendizaje <i>Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas del programa</i></p>	<p>Tipo de texto a interrogar</p>	<p>Tipo de texto a trabajar para producir</p>
	<p>I. Consensar opiniones para trabajar el proyecto “ Tragedia en Japón” Interrogar la noticia “Japón: más de mil muertos, cientos de desaparecidos, millares de damnificados” Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interrogación de una noticia • Investigar en internet, televisión, radio y periódico la información sobre el hecho ocurrido • Ver un video • Realizar una maqueta o experimento • Investigar y escribir en un tríptico las medidas de seguridad en caso de un sismo • Hacer un cartel para compartirlo en la ceremonia escolar <p>Reparto de tareas en los contratos individuales de actividades: Realizar la pauta para la interrogación de una noticia Llevar información al grupo sobre lo ocurrido Observar el video y comparar la información que provee con la que han escuchado o leído en los medios de comunicación En equipos hacer una maqueta o la representación del fenómeno natural ocurrido Hacer una lista de las medidas de prevención en caso de un sismo Hacer un cartel y memorizar la medida de seguridad que se dirá en la ceremonia escolar</p> <p>III. Se interroga la noticia (herramienta 1), se comparte la información, se observa el video, se trabaja en parejas la maqueta o representación del fenómeno natural ocurrido, se hace un listado de medidas de seguridad en caso de un sismo y se organizan en un tríptico, se hace un cartel (herramienta 2) para compartir una medida de seguridad en la ceremonia escolar.</p> <p>IV. Muestra en el grupo de las representaciones del fenómeno natural, y compartir en la ceremonia escolar las medidas de seguridad en caso de un sismo.</p> <p>V. Después de la ceremonia en asamblea grupal se comparten las impresiones y valoraciones del trabajo</p> <p>VI. Listado de medidas de seguridad en caso de un sismo Carteles con la señalización de: zonas de seguridad, rutas de evacuación, zonas de riesgo, indicaciones en caso de un sismo.</p>	<p>II. Contenidos de aprendizaje</p> <p>Lengua oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar el resultado de la investigación • Expresa sus ideas <p>Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interrogar una noticia para comprenderla • Leer diversas noticias y comprender su contenido • Leer imágenes <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir información obtenida de una investigación • Elaborar un tríptico • Elaborar carteles <p>Geografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las consecuencias de los movimientos de la Tierra 	<p>Noticia: “Japón: más de mil muertos, cientos de desaparecidos, millares de damnificados” publicada en el periódico “La jornada” el 14 de marzo del 2011</p>	<p>Carteles, registro de información obtenida de los medios de comunicación (internet, televisión, radio y periódico)</p>

<p>TÍTULO DEL PROYECTO: “A pedir de boca”</p> <p>PROPÓSITO: hacer una degustación de platillos preparados con ingredientes balanceados del plato del bien comer</p> <p>COMPETENCIA: Analiza y disfruta al leer textos. Analiza y disfruta al escribir textos</p>		<p>INDICADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construye un texto respetando las partes que lo integran ✓ Utiliza un lenguaje apropiado de acuerdo al lector y tipo de texto ✓ Predice y localiza dentro de un texto la información que necesita ✓ Resume información, a partir de la lectura, conservando los datos esenciales ✓ Utiliza algunas estrategias para comprender los textos ✓ Lee en voz alta un texto conocido de manera fluida y con expresión <p>DURACIÓN APROXIMADA: 11 días</p>		
<p>Proyecto de acción Lo que vamos a hacer</p>	<p>FASES</p>	<p>Proyecto global de aprendizaje <i>Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas del programa</i></p>	<p>Tipo de texto a interrogar</p>	<p>Tipo de texto a trabajar para producir</p>
	<p>I. Consensar opiniones para trabajar el proyecto “A pedir de boca” del proyecto “Hacer un menú” que aparece en el libro de texto gratuito de Español editado por la Secretaría de Educación Pública (2010), para quinto grado de primaria. Páginas 144-155.</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentar qué es una comida balanceada y si nosotros nos alimentamos adecuadamente y por qué • Escuchar y tomar apuntes de la información que se proporcione sobre el plato del bien comer • Compartir los apuntes y agregar la información que los compañeros proporcionen • Interrogar la receta “Ensalada de verduras” • Escribir adivinanzas, refranes y dichos populares sobre la comida • Escribir una receta que contenga alimentos de cada uno de los grupos del plato del bien comer • Organizarse en equipo para preparar el alimento del cual se escribió la receta • Hacer un menú de los alimentos que se darán en la degustación • Hacer una degustación a la hora del recreo en el patio de la escuela de los alimentos preparados • Escribir una noticia sobre la actividad realizada <p>Reparto de tareas en los contratos individuales de actividades: Analizar si la alimentación personal es balanceada o no, registrar información sobre el plato del bien comer, compartir con el equipo la información obtenida, escribir adivinanzas, dichos y refranes sobre los alimentos para leerlas a los compañeros, escritura de una receta, traer un alimento para preparar el platillo y hacer la degustación en el patio de la escuela. Escribir una</p>	<p>II. Contenidos de aprendizaje</p> <p>Lengua oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar lo que sabe acerca de un tema • Participar y respetar acuerdos en el equipo • Expresar su opinión <p>Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interrogar una receta • Leer e interpretar la información nutrimental de una etiqueta <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar apuntes de la información más importante sobre un tema • Escribir adivinanzas, dichos y refranes • Escribir una receta • Escribir un menú 	<p>Receta “ensalada de verduras” ANEXO 4</p>	<p>La receta El menú La noticia</p>

<p>noticia sobre la actividad realizada.</p> <p>III. Después de que cada niño analiza de manera personal su alimentación, escuchan la explicación de los elementos del Plato del Bien Comer, registran la información y comparten en equipo sus notas, se interroga la receta “ensalada de verduras” (herramienta 1), al rescatar los elementos se escriben refranes dichos y adivinanzas sobre los ingredientes de la receta y otros que deseen los niños, escriben la receta de una ensalada (herramienta 2), reparten los ingredientes entre los integrantes del equipo para prepararlo, elaboramos un menú de las ensaladas, organizan la degustación en el patio y reparten las tareas para dar la explicación a sus compañeros. Escriben una noticia sobre la actividad.</p> <p>IV. Degustación de los platillos preparados en el patio de la escuela y explicación sobre los nutrientes que aporta.</p> <p>V. Mediante un texto a manera de conclusión los niños escriben sus valoraciones sobre el proyecto realizado.</p> <p>VI. Construcción de una herramienta que ayude a tener presente las características de: La receta El menú</p>	<p>Ciencias Naturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar las características de una dieta correcta • Reflexionar sobre los elementos del plato del bien comer <p>Matemáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer e interpretar la información de una etiqueta • Calcular los nutrientes de los alimentos 		
--	---	--	--

<p>TÍTULO DEL PROYECTO: "Encuestas para toda ocasión"</p> <p>PROPÓSITO: Hacer una encuesta sobre un tema que en el grupo se considere importante y dar a conocer sus resultados por medio de un informe</p> <p>COMPETENCIAS: Escribe textos originales</p>		<p>INDICADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Es capaz de escribir una variedad de textos informativos haciendo los ajustes necesarios, de acuerdo a su estructura ✓ Escribe textos informativos con base en contextos reales ✓ Reconoce y le da utilidad a sus textos ✓ Busca y disfruta de la creación de diversos textos informativos <p>DURACIÓN APROXIMADA: 11 días</p>		
<p>Proyecto de acción Lo que vamos a hacer</p>	<p>FASES</p>	<p>Proyecto global de aprendizaje <i>Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas del programa</i></p>	<p>Tipo de texto a interrogar</p>	<p>Tipo de texto a trabajar para producir</p>
	<p>I. Consensar opiniones para trabajar el proyecto "Encuesta para toda ocasión" del proyecto "Planear, realizar, analizar y reportar una encuesta" que aparece en los libros de texto gratuitos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (2010), para quinto grado de primaria. Páginas 166-175.</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar qué es una encuesta • Acordar un tema de interés grupal sobre el que se va a realizar la encuesta • Hacer una guía de preguntas sobre el tema acordado • Diseñar en grupo la versión final de la encuesta • Realizar la encuesta a 5 personas • De manera grupal verificar y organizar los datos de la encuesta • Organizar los datos en gráficas y tablas • Interpretar los resultados de la encuesta • Hacer un informe sobre los resultados obtenidos de la encuesta y publicarlos en las paredes de la escuela. <p>Reparto de tareas en los contratos individuales de actividades: Investigar qué es una encuesta, participar para consensar un tema, hacer en equipo 5 preguntas que formarán parte de la encuesta, participar en el diseño final de la encuesta, encuestar a 5 personas, organizar los datos en gráficas y tablas, dar a conocer los resultados e interpretarlos, hacer una versión final de los resultados de la encuesta.</p> <p>III. De manera individual los niños investigan qué es una encuesta, comparten la información y acuerdan un tema de interés grupal sobre el que se va a realizar la encuesta, hacen una guía de preguntas sobre el tema acordado, participan en la elaboración del guión final para la encuesta, realizan la encuesta a 5 personas, organizan la información, hacen un primer borrador del informe de los resultados, realizan la "obra maestra" del informe y la publican (herramienta 1).</p> <p>IV. Publicación de los resultados de la encuesta en la escuela.</p> <p>V. Compartir los trabajos entre los equipos para realizar la valoración de los escritos, mediante la expresión oral de los niños hacer las valoraciones del proyecto</p> <p>VI. Cartel con los pasos a seguir para hacer gráficas circulares y reglas de tres para obtener factores faltantes.</p>	<p>II. Contenidos de aprendizaje</p> <p>Lengua oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar los resultados de una investigación • Participar en el grupo para lograr un consenso • Encuestar a 5 personas • Expresar los resultados se una encuesta <p>Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer diversas fuentes de información para investigar • Leer e interpretar tablas y gráficas <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registrar información sobre un tema • Hacer un guión de entrevista • Hacer el informe sobre los resultados de una encuesta <p>Matemáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, leer e interpretar tablas de información • Hacer gráficas de barras y circulares • Calcular porcentajes • Hacer reglas de tres 	<p>Ninguno</p>	<p>Informe de la encuesta realizada</p>

<p>TÍTULO DEL PROYECTO: “Hacemos un periódico histórico”</p> <p>PROPÓSITO: Elaborar un periódico histórico para compartirlo con la comunidad escolar</p> <p>COMPETENCIAS: Analiza y disfruta al escribir textos Analiza y disfruta al leer textos</p>		<p>INDICADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construye un texto respetando las partes que lo integran ✓ Utiliza un lenguaje apropiado de acuerdo al lector y tipo de texto ✓ Establece relaciones de causa/consecuencia a partir de la lectura, y de establecer el orden en el que suceden los eventos. <p>DURACIÓN APROXIMADA: 6 días</p>		
<p>Proyecto de acción Lo que vamos a hacer</p>	<p>FASES</p>	<p>Proyecto global de aprendizaje <i>Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas del programa</i></p>	<p>Tipo de texto a interrogar</p>	<p>Tipo de texto a trabajar para producir</p>
	<p>I. Hacer labor de convencimiento e invitación para trabajar el proyecto “Hacemos un periódico histórico” como resultado de un pedimento institucional.</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las características del periódico mural solicitado: para qué lo quieren, cuándo deberá estar listo, sobre qué aspecto histórico se debe elaborar • Investigar las características de un periódico histórico • Interrogar la narrativa “La pintura, música, literatura, deportes y cine en México durante el año 1950” • Leer sobre el tema del periodo histórico que se solicitó • En quipos hacer los textos que formarán parte del periódico histórico (noticias) • Revisar, corregir y hacer la “Obra maestra” del texto • Publicar el texto en el periódico histórico <p>Reparto de tareas en los contratos individuales de actividades: Investigar las características de un periódico histórico, interrogar la narrativa histórica, leer sobre el tema que se solicitó para el periódico histórico, escribir en pareja una noticia que formará parte del periódico histórico, revisar, corregir y editar el texto, publicar el escrito.</p> <p>III. De manera individual los niños investigan las características de un periódico histórico, comparten la información obtenida y se consensan los elementos que tendrá, leer sobre el tema que se solicitó, escribir en pareja la noticia que formará parte del periódico histórico, revisar, corregir y editar el texto (herramienta 1), publicar el escrito.</p> <p>IV. Publicación de las noticias en el periódico histórico</p> <p>V. Comentar de manera oral los obstáculos y logros obtenidos con este proyecto</p> <p>VI. No se construyó ninguna herramienta</p>	<p>II. Contenidos de aprendizaje</p> <p>Lengua oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar dudas acerca de un tema <p>Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interrogar una narrativa histórica • Leer textos históricos e identificar sus características • Leer noticias para identificar sus partes <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registrar información sobre un tema • Escribir noticias • Revisar y corregir textos <p>Historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los hechos ocurridos en México en los años de 1920 a 1982 	<p>Narrativa histórica “La pintura, música, literatura, deportes y cine en México durante el año 1950”</p>	<p>Noticia</p>

<p>TÍTULO DEL PROYECTO: “Viaje a las estrellas”</p> <p>PROPÓSITO: Hacer una visita al planetario “Luis Enrique Erro” para conocer las últimas noticias sobre el Sistema Solar</p> <p>COMPETENCIAS: Analiza y disfruta al escribir textos Escribe textos originales</p>		<p>INDICADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Es capaz de escribir una variedad de textos informativos haciendo los ajustes necesarios, de acuerdo a su estructura ✓ Escribe textos informativos con base en contextos reales ✓ Reconoce y le da utilidad a sus textos ✓ Busca y disfruta de la creación de diversos textos informativos ✓ Construye un texto respetando las partes que lo integran ✓ Utiliza un lenguaje apropiado de acuerdo al lector y tipo de texto <p>DURACIÓN APROXIMADA: 13 días</p>		
<p>Proyecto de acción Lo que vamos a hacer</p>	<p>FASES</p>	<p>Proyecto global de aprendizaje</p> <p><i>Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas del programa</i></p>	<p>Tipo de texto a interrogar</p>	<p>Tipo de texto a trabajar para producir</p>
	<p>I. Consensar opiniones para trabajar el proyecto “Viaje a las estrellas”</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigar sobre costos y la dirección del planetario • Vender algo para conseguir dinero para que todos podamos ir • Visitar el planetario • Hacer una maqueta o exponer sobre el lugar • Hacer un informe de la visita al lugar • Elaborar trípticos con información sobre las últimas noticias del Sistema Solar • Elaborar trípticos para invitar a los compañeros para que visiten el lugar <p>Reparto de tareas en los contratos individuales de actividades:</p> <p>Investigar de manera individual sobre costos y la dirección del planetario “Luis Enrique Erro”, investigar qué se puede vender para obtener recursos para que todos puedan ir, acudir al planetario para ver la proyección, hacer una maqueta sobre el lugar, hacer trípticos para invitar a los demás niños a que visiten el lugar</p> <p>III. De manera individual los niños investigan sobre los costos y la dirección del planetario, comparten la información obtenida y se construye un texto con las indicaciones para llegar, los costos y el itinerario de la visita (herramienta 3), se ajustan las fechas para realizar la visita, se realiza la visita y se elaboran los trípticos (herramienta 2) e informe de la visita (herramienta 1).</p> <p>IV. Trípticos y carteles para invitar a los demás niños de la escuela para que visiten el planetario “Luis Enrique Erro”</p> <p>V. En asamblea grupal se hacen las valoraciones sobre los siguientes aspectos: Organización de la visita Cancelación de actividades Ajuste en fechas Impresiones de la visita al lugar Manera en la que se ha compartido la información a los demás compañeros de la escuela</p> <p>VI. Construcción de la silueta para realizar un informe (en este caso de la visita a un lugar)</p>	<p>II. Contenidos de aprendizaje</p> <p>Lengua oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar ideas de manera ordenada • Persuadir a las personas para que compren algo • Exponer sobre la visita realizada <p>Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer información de diversas fuentes • Leer un croquis <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un instructivo para llegar al planetario • Elaborar un tríptico • Hacer un informe de la visita al planetario <p>Ciencias naturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la descripción, organización y movimiento del Sistema Solar (los hallazgos más recientes) 	<p>Croquis de ubicación y tríptico informativo del planetario “Luis Enrique Erro”</p>	<p>Trípticos Instrucciones para llegar al planetario Itinerario de la visita</p>

<p>TÍTULO DEL PROYECTO: “Proyecto de los proyectos”</p> <p>PROPÓSITO: Dar a conocer a la comunidad escolar la manera en la que trabajamos los proyectos y los resultados que obtuvimos</p> <p>COMPETENCIAS: Analiza y disfruta al escribir textos Emplea textos aplicándolos a situaciones específicas Escribe textos originales</p>		<p>INDICADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construye un texto respetando las partes que lo integran ✓ Utiliza un lenguaje apropiado de acuerdo al lector y tipo de texto ✓ Es capaz de escribir una variedad de textos informativos haciendo los ajustes necesarios, de acuerdo a su estructura. ✓ Escribe textos informativos con base en contextos reales. ✓ Reconoce y le da utilidad a sus textos ✓ Busca y disfruta de la creación de diversos textos informativos <p>DURACIÓN APROXIMADA: 4 días</p>		
<p>Proyecto de acción Lo que vamos a hacer</p>	<p>FASES</p>	<p>Proyecto global de aprendizaje <i>Lo que vamos a aprender en las diferentes áreas del programa</i></p>	<p>Tipo de texto a interrogar</p>	<p>Tipo de texto a trabajar para producir</p>
	<p>I. Consensar opiniones para trabajar el proyecto “Proyecto de los proyectos” en el que se realizará una muestra a la comunidad escolar (estudiantes, maestros y padres de familia) de los proyectos trabajados en el grupo. Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizarse en 7 equipos para que cada uno realice la muestra de uno de los proyectos trabajados • Hacer una invitación para que asistan a la muestra • En equipos hacer un organizador de actividades sobre el proyecto que darán a conocer • Repartir tareas y preparar los materiales para la muestra (contratos colectivos, individuales, “obras maestras” de cada proyecto, etc.) • Elaborar materiales para los visitantes (distintivo, ejercicio y todo lo que en equipo se acuerde) • Realizar la muestra de los proyectos y evaluar nuestro proyecto <p>Reparto de tareas en los contratos individuales de actividades: Organizarse en 7 equipos para elegir un proyecto de los trabajados en el grupo, hacer dos invitaciones para que acudan a la muestra (herramienta 1), elaborar una lista de actividades que se realizarán para dar a conocer el proyecto elegido, diseñar juegos acerca de la lengua (sopas de letras, crucigramas, oraciones incompletas), traer los materiales necesarios para el día de la muestra, explicar a los invitados la manera en la que se realizaron los proyectos y sus resultados, hacer un informe de la actividad.</p> <p>III. En equipos los niños eligen un proyecto y organizan una lista de actividades que realizarán para darlo a conocer, participan en el diseño de la invitación, preparan los materiales necesarios para la muestra, realizan la muestra y evalúan el proyecto.</p> <p>IV. Muestra a la comunidad escolar de los 7 proyectos trabajados en el grupo</p> <p>V. En asamblea grupal se hacen las valoraciones sobre los siguientes aspectos: La manera en la que se trabajaron los proyectos La organización de la muestra Sus impresiones sobre la tarea realizada (la muestra).</p> <p>VI. Fichas instructivas para elaborar juegos acerca de la lengua (sopas de letras, crucigramas y oraciones incompletas).</p>	<p>II. Contenidos de aprendizaje Lengua oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar ideas de manera ordenada • Exponer a los compañeros, maestros y padres de familia sobre la manera en la que trabajamos los proyectos <p>Lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de acción trabajados <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer organizadores de ideas y actividades • Invitaciones • Juegos acerca de la lengua (sopas de letras, crucigramas, oraciones incompletas) <p>Formación Cívica y Ética:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar la cooperación, el diálogo y la toma de acuerdos para actuar de manera colectiva en una tarea de equipo 	<p>Proyectos de acción trabajados durante los tres meses</p>	<p>Carteles Trípticos Juegos acerca de la lengua (sopas de letras, crucigramas, oraciones incompletas) Programa de actividades Invitaciones Informe de la muestra de proyectos</p>

2. Herramientas para la evaluación desde la *Pedagogía por Proyectos*

En congruencia con la estrategia formativa *Pedagogía por Proyectos* se atiende, por mi parte, la evaluación del proyecto completo, donde se aplica la evaluación formativa de cada integrante del grupo utilizando las herramientas que cada niño empleó para su autoevaluación y coevaluación así como las *pautas* que permiten evaluar formativamente la interrogación de un texto.¹¹

Pese a que algunas herramientas son utilizadas por los docentes no se niega a los niños la posibilidad de que tengan acceso a ellas, dado que como recordaremos, la evaluación entre sus múltiples finalidades tiene la de mejorar aprendizajes y procesos en vías de construcción.

a. Para que se evalúen los niños

Los contratos colectivos e individuales elaborados para la realización de cada proyecto en los que se redactan los compromisos que se asumen en conjunto y los que asumo (Ver Figura 24).

Figura 24. Formato para realizar el contrato individual

CONTRATO INDIVIDUAL	
Contrato de actividades	CONTRATO DE APRENDIZAJE En la lectura y producción de escritos
<ul style="list-style-type: none">Lo que Yo tengo que hacer (en función de las actividades del proyecto)	<ul style="list-style-type: none">Lo que ya sé
<ul style="list-style-type: none">Lo que logréLo que me resultó difícil hacer	<ul style="list-style-type: none">Lo que aprendíCómo aprendíLo que debo reforzar <p>(actividades dadas en un ambiente de autoevaluación, coevaluación y metacognición)</p>

Fuente. Jolibert y Sraïki (2009:34).

¹¹ Las *Pautas de evaluación* desde la *Pedagogía por Proyectos*: son formatos construidos en colaboración con los niños en los que se incluyen rasgos a considerar para la autoevaluación de los conocimientos adquiridos después de trabajar algún proyecto.

La realización de asambleas grupales, tanto para construir el proyecto de acción, como para hacer la evaluación final del mismo proyecto y si fuera necesario instalarla para atender situaciones que se presenten.

La carpeta de metacognición, llamada así porque *permite a los niños verificar sus progresos, y evaluarlos, realizando procesos de metacognición y metalingüística* (Jolibert, 2003: 176), hasta que su revisión se convierta en un encuentro efectivo y grato donde el niño tome conciencia de sus logros y reciba el aliento de la profesora; ahí se van recopilando las producciones de: los proyectos realizados, los textos que se interrogan, los textos que se construyen, las autoevaluaciones y las evaluaciones sumativas. El siguiente cuadro (Ver Figura 25), permite concentrar y registrar la valoración de las producciones de los niños, al final se incluye un apartado en el que se escribe la calificación que de manera conjunta (cada niño y la profesora) se obtuvo en cada asignatura durante el periodo.

Figura 25. Concentrado de la carpeta de metacognición

CONCENTRADO DE LA CARPETA DE METACOGNICIÓN											
Nombre del estudiante: _____											
Periodo de valoración: del _____ al _____											
Proyecto	Textos interrogados	Textos producidos	Herramientas construidas (individual)	Autoevaluación	Producto de la signature	Evaluación sumativa					
						M	C N	Hist	Geo	FCyE	E. A
Valoración numérica de cada asignatura:											

Fuente: Elaboración propia con base en elementos que integran la carpeta de metacognición de los estudiantes.

Se realiza una pausa reflexiva en torno a las actividades, acerca de ¿Cómo se ha llegado a comprender los textos?, ¿Lo que se ha aprendido para mejorar la capacidad de leer o escribir? y sobre las estrategias utilizadas, con lo que se

elaboran “herramientas de referencia /sistematización” de lo que se ha aprendido (Ver Figura 26).¹²

Figura 26. Lista de cotejo para registrar los avances de los niños

Indicador Nombre	Predice y localiza dentro de un texto la información que necesita	Resume información, a partir de la lectura, conservando los datos esenciales	Utiliza algunas estrategias para comprender los textos	Lee en voz alta un texto de manera fluida y con expresión
1.				
2.				
3.				
...				

Fuente: Elaboración propia con base en los indicadores de las competencias desarrolladas.

b. Para que el maestro evalúe

Se elaboran cuadros recapitulativos (listas de cotejo), construidas con la colaboración de los niños y en función de los proyectos trabajados.

Se atenderá la evaluación del proyecto completo donde se aplica la evaluación formativa de cada integrante del grupo utilizando las herramientas que cada niño utilizó para su autoevaluación y coevaluación.

Figura 27. Herramienta para sistematizar las actividades de cada proyecto de acción

Actividad	Responsables	Materiales	Tiempo

Fuente: Adaptación basada en Jolibert y Jacob (2003:43).

¹² Las herramientas son textos construidos de manera colectiva en los que se anotan algunas ideas para poder interrogar o producir algún tipo de texto, puede simplemente ser un listado de pasos a seguir para realizar algo; se escriben en papel bond y se colocan en una de las paredes del aula o se guardan en una “caja de herramientas” para que se puedan consultar en otra ocasión.

Una herramienta que se empleó de manera constante para realizar los contratos colectivos, fue la tabla en la que se registran las actividades, los materiales empleados para cada una de ellas, los responsables y los tiempos (Ver Figura 27).

Para la autoevaluación de la participación en un proyecto se empleó el formato que se muestra en la Figura 28, en el que cada niño registraba, su nivel de logro según la valoración que resultaba de su proceso de metacognición.

Figura 28. Autoevaluación de la participación en el proyecto

AUTOEVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO			
A. Marca con una cruz	Mucho	Algo	Nada
1. ¿Te sentiste comprometido con las tareas asignadas?			
2. ¿Fue fácil realizar el proyecto?			
3. ¿Te gustó compartir las tareas con tus compañeros?			
4. ¿Te gustó trabajar así?			
5. ¿Recibiste cooperación de los demás?			
<p>B. RESPONDE POR ESCRITO</p> <p>1. ¿Qué Actividad del proyecto te gustó más?</p> <p>2. ¿Qué aprendiste con la realización de este proyecto?</p> <p>3. ¿Qué faltó para mejorar el proyecto?</p> <p>4. ¿Cuáles fueron las dificultades que encontraste para la realización del proyecto?</p> <p>5. ¿Cómo se superaron estas dificultades?</p>			

Fuente. Jolibert y Jacob (2003:180).

Cada proyecto de acción tiene sus propias herramientas. En el siguiente apartado ofrezco el conjunto de ellos y posteriormente los presento.

Proyecto	Herramientas
“Los quitapesares”	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta 1 <i>Pauta</i> permanente para sistematizar estrategias de lectura • Herramienta 2 <i>Pauta</i> de lectura de un cuento
“El día de una flor”	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta 1 Evaluación formativa para la interrogación de un cartel • Herramienta 2 <i>Pauta</i> para la evaluación de una carta • Herramienta 3 Silueta para construir un instructivo • Herramienta 4 Herramienta para producir un poema
“Tragedia en Japón”	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta 1 Evaluación formativa de la interrogación de una noticia • Herramienta 2 Para autoevaluar la producción de un cartel formativo
“A pedir de boca”	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta 1 Evaluación formativa para la interrogación de una receta • Herramienta 2 Silueta para producir una receta
“Encuestas para toda ocasión”	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta 1 <i>Pauta</i> para evaluar los elementos del informe de los resultados de una encuesta
“Hacemos un periódico histórico”	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta 1 <i>Pauta</i> para autoevaluar la producción de una noticia
“Viaje a las estrellas”	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta 1 <i>Pauta</i> para autoevaluar los elementos del informe de la visita a un lugar • Herramienta 2 <i>Pauta</i> para autoevaluar los elementos de un tríptico • Herramienta 3 Silueta para dar a conocer las instrucciones para realizar la visita a un lugar
“El proyecto de los proyectos”	<ul style="list-style-type: none"> • Herramienta 1 Evaluación formativa de la elaboración de una invitación

c. Herramientas utilizadas en cada proyecto de acción

Las siguientes herramientas que presento para sistematizar estrategias se construyeron a partir de las ideas que Jolibert y Jacob junto con los docentes que realizaron la investigación-acción en Valparaíso y Puchuncaví Chile utilizaron y

plasmaron en el libro “Interrogar y Producir textos auténticos: vivencias en el aula”. Dos de ellos fueron utilizados tal y cual los plantean las autoras (las referencias se encuentran abajo de cada herramienta) y los restantes 14 se diseñaron basándose en la manera en la que Jolibert y Jacob estructuran las siluetas y las pautas.

- Proyecto “Los quitapesares”

- Herramienta 1. *Pauta* permanente para sistematizar estrategias de lectura

NOMBRE: _____ FECHA: _____ TEXTO LEÍDO: _____		
ME PREGUNTO	RESPONDO	¿CÓMO ME AYUDA ESTO A CONSTRUIR EL SIGNIFICADO DE ESTE TEXTO?
1. ¿De dónde está sacado el texto? 2. ¿Por qué lo encontramos hoy día? 3. ¿Quién es el autor? 4. ¿A quién está dirigido? 5. ¿Para qué está hecho? 6. ¿Qué elementos llaman la atención? 7. ¿Cuál es su silueta? 8. ¿Qué tipo de texto es?		

Fuente: Jolibert y Jacob (2003:147).

- Herramienta 2. *Pauta* de lectura de un cuento

PAUTA PARA EVALUAR LA LECTURA DE UN CUENTO	
Su título es:	El autor:
Al inicio:	
El conflicto:	
Los personajes:	
Situación final:	
Lo que interpreto:	

Fuente. Construcción propia basada en "Evaluación formativa de la comprensión de un cuento", en Jolibert y Jacob (2003:177).

- Proyecto “El día de una flor”
 - Herramienta 1. Evaluación formativa para la interrogación de un cartel.

EVALUACIÓN PARA LA INTERROGACIÓN DE UN CARTEL
NOMBRE: _____
TÍTULO DEL CARTEL: _____
<u>CONTEXTO:</u>
Quién lo publicó: _____
Fecha: _____
<u>DEL TEXTO MISMO:</u>
Cuál es su silueta: _____
Cómo lo supe: _____

Qué entendí del texto: _____

A quién va dirigido el texto: _____
Por qué es necesario que yo conozca el texto: _____

Lo que yo tengo que hacer después de comprender el mensaje del texto: _____

Cómo logré entender el texto: _____

Fuente. Construcción propia basada en “Evaluación formativa de la interrogación de una noticia”, en Jolibert y Jacob (2003:177).

- Herramienta 2. *Pauta* para la evaluación de una carta

PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA CARTA A UNA MUJER		
Elementos	Sí	No
Lugar y fecha:		
A quién va dirigida:		
Saludo:		
Cuerpo:		
Despedida:		
Firma:		

Fuente. Construcción propia basada en “Pauta de evaluación de la carta al director”, en Jolibert y Jacob (2009:111).

- Herramienta 3. Silueta para construir un instructivo

SILUETA PARA PRODUCIR UN INSTRUCTIVO PARA HACER UNA MANUALIDAD	
<div style="border: 1px solid black; width: 30%; margin: 0 auto; height: 20px;"></div>	
<div style="border: 1px solid black; width: 15%; height: 20px; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 25%; height: 100px; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> - - - - - </div> <div style="border: 1px solid black; width: 15%; height: 20px; margin-top: 10px;"></div>	<div style="border: 1px solid black; width: 80%; height: 150px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> Imagen </div>
<div style="border: 1px solid black; width: 80%; height: 100px; padding: 5px; margin: 0 auto;"> <ol style="list-style-type: none"> 1) 2) ... </div>	

Fuente. Construcción propia basada en “Silueta de una ficha técnica”, en Jolibert y Jacob (2003:151).

- Herramienta 4. Herramienta para producir un poema

HERRAMIENTA PARA PRODUCIR UN POEMA SOBRE LA MUJER	
Lo que me viene a la mente cuando pienso en _____:	
Ideas trampolín. ¹³	
Las ideas que utilizaré para mi poema:	Parejas de palabras que pueden rimar:
Lo que quiero expresar	La metáfora que utilizaré

Fuente. Construcción propia basado en los elementos de "Tipo de texto por producir: poemas 2", en Jolibert y Jacob (2003:98).

¹³ Palabras trampolín: son palabras o expresiones iniciales inductoras de imágenes y de lenguaje

- Proyecto “Tragedia en Japón”

- Herramienta 1. Evaluación formativa de la interrogación de una noticia

HERRAMIENTA PARA EVALUAR UNA NOTICIA	
MI NOMBRE: _____	
TÍTULO DE UNA NOTICIA _____	
<u>CONTEXTO</u>	
En qué diario se encontró la noticia:	
Fecha:	
Su autor:	
¿Cuál era mi proyecto cuando leí esa noticia?	
<u>LA NOTICIA MISMA</u>	
¿Qué pasó? (acontecimiento central presentado en la noticia)	
¿Dónde ocurrió?	
¿Cuándo?	
¿Cómo?	
¿Quiénes participaron?	

Fuente. Jolibert y Jacob (2003:177).

- Herramienta 2. Para autoevaluar la producción de un cartel formativo

PARA AUTOEVALUAR LA PRODUCCIÓN DE UN CARTEL FORMATIVO		
Elemento	Sí	No
El texto que incluí es breve y causa impacto en el lector		
La imagen o imágenes tienen relación con el texto		
El tamaño de la imagen es mayor al texto		
Los colores en el cartel permiten a quien lo lee identificar el mensaje		

Fuente. Construcción propia basada en Jolibert y Jacob (2003).

- Proyecto “A pedir de boca”
 - Herramienta 1. Evaluación formativa para la interrogación de una receta

EVALUACIÓN PARA LA INTERROGACIÓN DE UNA RECETA
<p>¿Cuál es el título del texto?</p> <p>¿Tiene subtítulos? _____ ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué he entendido del texto?</p> <p>¿Qué tipo de texto es?</p> <p>¿Cómo lo supe?</p> <p>¿Cuál es su silueta?</p> <p>¿Cómo logré entender el texto?</p>

Fuente. Construcción propia basada en Jolibert y Jacob (2003).

- Herramienta 2. Silueta para producir una receta

SILUETA PARA PRODUCIR UNA RECETA
<div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 30%; margin: 0 auto; height: 20px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 15%; height: 15px; margin-left: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 55%; height: 100px; margin-left: 10px; padding: 5px;"> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> </div> <div style="border: 1px solid black; width: 15%; height: 15px; margin-left: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 55%; height: 100px; margin-left: 10px; padding: 5px;"> <p>1)</p> <p>2)</p> <p>3)</p> <p>...</p> </div>

Fuente. Construcción propia basada en “tipo de texto por leer: RECETA”, en Jolibert y Jacob (2003:68).

- Proyecto “Encuestas para toda ocasión”
 - Herramienta 1. *Pauta* para evaluar los elementos del informe de los resultados de una encuesta

HERRAMIENTA PARA EVALUAR EL INFORME DE UNA ENCUESTA		
Elemento	Sí	No
Escribí un párrafo donde dice de qué trata el texto (introducción)		
El texto responde a la pregunta por qué era necesario tratar ese tema en la encuesta		
Informo el procedimiento que utilicé para hacer la encuesta (planteamiento)		
Escribí cuáles fueron los resultados de la encuesta realizada		
Incluí las respuestas de todas las preguntas realizadas (resultados)		
Incluí a lo largo del texto las gráficas de los resultados		
Escribí una conclusión sobre los resultados encontrados (conclusión)		

Fuente. Construcción propia basada en Jolibert y Jacob (2003).

- Proyecto “Hacemos un periódico histórico”
 - Herramienta 1. *Pauta* para autoevaluar la producción de una noticia

PAUTA PARA AUTOEVALUAR LA PRODUCCIÓN DE UNA NOTICIA
MI NOMBRE: _____
TÍTULO DEL TEXTO _____
<u>CONTEXTO</u>
Fecha:
Su autor:
¿Cuál era mi proyecto cuando escribí esa noticia?
<u>LA NOTICIA MISMA</u>
¿Qué pasó? (acontecimiento central presentado en la noticia)
¿Dónde ocurrió?
¿Cuándo?
¿Cómo?
¿Quiénes participaron?

Fuente. Jolibert y Jacob (2003:177).

- Proyecto “Viaje a las estrellas”

- Herramienta 1. *Pauta* para autoevaluar los elementos del informe de la visita a un lugar

AUTOEVALUACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL INFORME DE LA VISITA A UN LUGAR		
Elemento	Sí	No
Escribí un párrafo donde dice de qué trata el texto (introducción)		
El texto responde a la pregunta por qué era necesario visitar el lugar		
Informo el procedimiento que utilicé para hacer la visita (planteamiento)		
Expreso cómo se llevó a cabo la visita al lugar		
Escribí cuáles fueron los resultados de la visita (lo que observamos)		
Incluí información sobre cada actividad realizada en la visita (resultados)		
Escribí una párrafo final sobre los resultados de la visita (conclusión)		

Fuente. Construcción propia basada en Jolibert y Jacob (2003).

- Herramienta 2. *Pauta* para autoevaluar los elementos de un tríptico

PAUTA PARA AUTOEVALUAR LOS ELEMENTOS DE UN TRÍPTICO QUE INVITA A REALIZAR LA VISITA A UN LUGAR		
Elemento	Sí	No
Doblé en tres partes la hoja de papel		
En la portada incluí un título atractivo acompañado de una imagen		
En el interior el texto que escribí explica para qué se les invita a visitar el lugar		
En el interior se indica cómo llegar al lugar		
En el interior se informa sobre las actividades que se pueden desarrollar en el lugar		
En la parte exterior incluí algunas recomendaciones finales		
Utilicé distintos tamaños de letra según el texto y el lugar en el que se ubican		

Fuente. Construcción propia basada en Jolibert y Jacob (2003).

- Herramienta 3. Silueta para dar a conocer las instrucciones para realizar la visita a un lugar

SILUETA PAR CONSTRUIR LAS INSTRUCCIONES PARA LA VISITA A UN LUGAR	
Croquis de ubicación	INSTRUCCIONES PARA LA VISITA AL PLANETARIO
	
Instrucciones para llegar (posibles rutas)	
1.	
Costo aproximado:	
2.	
Costo aproximado:	
3.	
Costo aproximado:	

Itinerario	
Hora	Actividad
•	
•	
•	
•	
•	

Recomendaciones finales:

Fuente. Construcción propia basada en Jolibert y Jacob (2003).

- Proyecto “Proyecto de los proyectos”

- Herramienta 1. Evaluación formativa de la elaboración de una invitación

EVALUACIÓN FORMATIVA DE UNA INVITACIÓN		
Elemento	Sí	No
Incluí el título del proyecto o de la actividad en la portada		
Agregué un recorte o dibujo que llama la atención del lector		
En la contraportada explico de qué trata la actividad		
Menciono quién o quienes invitan		
Menciono a quién o a quienes se invita		
Incluí el lugar, hora y fecha en la que se llevará a cabo la actividad		
Menciono los siete proyectos que se trabajarán		
Escribí una frase que anima al lector para que asista		

Fuente. Construcción propia basada en Jolibert y Jacob (2003).

Las herramientas antes mostradas fueron diseñadas para apoyar a los niños en su proceso de metacognición, éstas permitieron evaluar un proyecto, construir un texto o sistematizar aprendizajes.

V. LOS HALLAZGOS

En el presente capítulo ofrezco los resultados de la aplicación del diseño de la intervención. En un primer momento doy cuenta de la intervención para dar una visión general de cómo se llevó a cabo. En un segundo momento presento el informe biográfico-narrativo construido a partir de la técnica relato único, recordando que tiene una metodología cualitativa holística e interpretativa en la búsqueda de la resignificación de mi práctica docente. A lo largo del relato se muestran algunos textos construidos por los niños, de los cuales se realizó la transcripción y se ubicó a un costado o abajo.

A. Informe general de la intervención: Construyendo textos informativos

La construcción de proyectos desde los intereses de los estudiantes que den respuesta a problemáticas reales, resulta una alternativa eficiente que facilita la integración natural de contenidos escolares y con ello tiene que ver que los niños desarrollen día con día su competencia comunicativa. De acuerdo con Lomas (1999), enseñar a leer y escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy una manera de evitar el desajuste que con frecuencia ocurre (y en ocasiones es inevitable) entre lo que se hace en el aula y lo que ocurre en la vida cotidiana de los estudiantes, es una forma de construir desde el mundo de la educación y de permitir el desarrollo de la competencia comunicativa.

1. Metodología de la investigación

Para este proyecto de intervención se emplearon elementos de la investigación-acción con la finalidad de realizar el diagnóstico y del Enfoque Biográfico-Narrativo

para realizar el análisis de los resultados. Se planificaron y se llevaron a cabo actividades que permitieron recoger datos mediante la observación, el registro en el diario de campo y audiograbaciones.

Reflexionar sobre las acciones y las situaciones sociales permitió ampliar la comprensión de los problemas prácticos que se presentan en el aula. Así se detectó la problemática planteada sobre la necesaria modificación de la metodología de trabajo con los estudiantes al respecto de los textos informativos, en cuanto a la creación de un ambiente de aprendizaje propicio, la instrumentación de estrategias para trabajar la **producción de textos informativos** y la alternativa para desarrollar competencias lectoras y escritoras en los niños, mismas que podrán poner en juego en el momento en que su vida cotidiana así lo requiera. Esta problemática permitió definir las siguientes preguntas de indagación, supuestos y propósitos para diseñar la intervención (Ver Figura 29).

Figura 29. Cuadro organizativo de preguntas, supuestos y propósitos de la intervención

Preguntas de indagación	Supuestos	Propósitos de intervención
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué estrategias docentes se requiere instrumentar para la producción de textos informativos (una noticia, el informe de un experimento y la elaboración de un tríptico) por niños de quinto grado de primaria? 	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de proyectos didácticos desde la <i>Pedagogía por Proyectos</i> permite crear un ambiente en el que se producen textos informativos en contextos reales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la <i>Pedagogía por Proyectos</i> creando un ambiente propicio para que se produzcan textos informativos auténticos en contextos reales.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo propiciar la construcción de textos informativos de uso real en los niños de quinto grado de primaria? 	<ul style="list-style-type: none"> • Con la estrategia <i>interrogación de textos</i> se incidirá en procesos cognitivos y metacognitivos hacia la producción de textos informativos (producción de una noticia, el informe de un experimento y la elaboración de un tríptico) 	

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo estimular la producción de textos informativos como textos auténticos en niños de quinto grado de primaria? 	<ul style="list-style-type: none"> • La elaboración de noticias, reportes de experimentos y conceptos presentados en un tríptico, son producciones que permiten observar el desarrollo de competencias escritoras de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que los niños de 5° grado desarrollen competencias que les permitan <i>interrogar textos</i> para que posteriormente produzcan textos informativos.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades didácticas fortalecen la producción de textos informativos para incrementar la competencia escritora? 	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo desde la <i>Pedagogía por Proyectos</i> favorece el desarrollo de competencias lingüísticas en los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la relación que existe entre el trabajo desde la <i>Pedagogía por Proyectos</i> y el trabajo por competencias
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el rol que tiene que jugar el docente para el logro de la producción de textos que favorezcan el desarrollo de las competencias lingüísticas? 	<ul style="list-style-type: none"> • La mediación del docente a través de la aplicación de estrategias basada en los principios de <i>Pedagogía por Proyectos</i> contribuye en la creación de un ambiente eficaz de aprendizaje para propiciar en los niños el desarrollo de competencias en la escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partir de la reflexión del docente para que transforme su función como un mediador

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la intervención se realizó mediante la utilización del Enfoque Biográfico Narrativo, visto como una forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa, utilizando la estrategia biográfica de relato único analizado de modo holístico, caracterizado por emplear la historia completa de un individuo y centrarse en el contenido que presenta.

2. El contexto y el diagnóstico

Participaron 38 estudiantes de entre 10 y 11 años de edad, que conformaron el grupo de quinto "B" de la escuela "Sor Juana Inés de la Cruz" turno matutino, ubicada en Av. México s/n en la unidad habitacional "Las fuentes Ecatepec" en el municipio de Ecatepec de Morelos en el estado de México.

La escuela es de organización completa, con una jornada de trabajo de las 8:00 a las 12:30 horas, cuenta con una población de 406 niños misma que está considerada con un nivel de marginación baja.

El 16 de junio del 2010 se realizó la observación al grupo de 4° B elegido mediante la técnica de selección de muestra no probabilística intencionada y se aplicó un cuestionario en el que se indagó sobre: cuántos libros tienen en casa, el tipo de textos que más les gusta leer o escribir, sobre los textos que más se les facilitaba y dificultaba producir, etc. Se realizó una entrevista informal al docente titular del grupo, se consideró la información obtenida de las conversaciones espontáneas realizadas con los niños, así como los resultados de pruebas estandarizadas a nivel nacional (ENLACE) y los contenidos curriculares de quinto grado. Todos estos elementos fueron considerados para realizar el diagnóstico específico de grupo y poder así delimitar la problemática en la que los niños demuestran desinterés por realizar textos, dónde es notoria la falta de creatividad en las estrategias que se aplican para promover la escritura de textos.

Los hallazgos durante el diagnóstico del grupo fueron los siguientes: contexto alfabetizador escaso, rechazo hacia la lectura y escritura debido a una fuerte asociación de ambas actividades con tareas netamente escolares, la falta de atención por parte del docente hacia los procesos de escritura, la gran cantidad de textos informativos que son necesarios leer y escribir el quinto grado de primaria y los bajos resultados obtenidos en la asignatura de español de las pruebas estandarizadas.

Estos resultados permitieron la construcción del sustento teórico que a continuación presento.

3. Sustento teórico

Se realizó la intervención con el proyecto “Construyendo textos informativos” diseñado con base en la *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert y Jacob (2003), y Jolibert y Sraïki (2009), vista como una estrategia de formación. Las aportaciones de la concepción constructivista relacionadas con el lenguaje, el desarrollo de competencias y los procesos de escritura fueron aportadas por Goodman (1993), Rojas (2002), Rogoff (2001), Lozano (2003) y Lomas (1999).

Los aportes teóricos permitieron valorar: los procesos de construcción del aprendizaje, la importancia de la actividad como un factor determinante para dicha construcción, que hay aprendizaje eficaz cuando las situaciones y actividades tienen sentido para el que aprende, trabajar proyectos desde el interés de los niños facilita un aprendizaje significativo y reconocer la educabilidad cognitiva de todos los niños.

4. Metodología de la intervención

La intervención tuvo una duración de 4 meses transcurridos a partir de día martes 1° de marzo hasta el día 1° de julio del 2011.

Se construyeron ocho proyectos de acción en los que se interrogaron cinco textos y se produjeron 11 textos informativos. La siguiente figura muestra la información organizada por fecha de inicio, término, texto interrogado, texto producido y la manera en la que se socializó cada proyecto (Ver Figura 30).

Figura 30. Cuadro organizativo de los proyectos de acción

Fecha de realización	Proyectos elaborados	Textos interrogados	Textos producidos	Manera en la que socializó el proyecto
Del 1 al 4 de marzo al	“Los quitapesares”	Cuento “Ramón preocupón”	Ninguno	Exposición grupal de quitapesares
Del 7 al 10 de marzo	“El día de una flor”	Cartel “No a la trata de personas”	Un poema y una carta	Entrega de cartas a los destinatarios y exhibición en el periódico escolar
Del 14 al 23 de marzo	“Tragedia en Japón”	Noticia “Japón: más de mil muertos, cientos de desaparecidos y millares de damnificados”	Elaboración de carteles Elaboración de un tríptico Escritura de información sobre el hecho, obtenida de los medios de comunicación	Explicación de las medidas de seguridad en caso de un desastre natural a la comunidad escolar durante la ceremonia escolar
Del 25 de marzo al 4 de abril	“A pedir de boca”	Receta “Ensalada de verduras”	Escritura de un menú Elaboración de una noticia	Muestra y degustación de ensaladas nutritivas a toda la comunidad escolar
Del 16 al 26 de mayo	“Encuestas para toda ocasión”	Ninguno	Informe de la encuesta realizada	Elaboración de gráficas y publicación de los resultados de la encuesta en el periódico escolar.
Del 27 de mayo al 1 de junio	“Hacemos un periódico histórico”	Narrativa histórica “Principales hechos de 1925 a 1970”	Noticia	Elaboración de un periódico escolar
Del 3 al 10 y del 18 al 23 de junio	“Viaje a las estrellas”	Croquis de ubicación y tríptico del planetario “Luis Enrique Erro”	Instrucciones para llegar al planetario	Elaboración de trípticos informativos para ser repartidos a la comunidad escolar
Del 28 de junio al 1 de julio	“Proyecto de los proyectos”	Ninguno	Carteles, trípticos, juegos (sopas de letras, crucigramas, oraciones incompletas), organizador de actividades. Invitaciones	Muestra de proyectos a toda la comunidad escolar y padres de familia.

Fuente: Elaboración propia

La *Pedagogía por Proyectos* permitió partir de preguntar a los niños ¿qué quieren hacer? cuando se buscaba que los niños se interesaran por una actividad específica como finalidad de su proyecto, ¿qué quieren aprender? cuando se inducía a que optaran por algunos contenidos pertenecientes al programa del grado y para el caso de los proyectos que se encontraron en los libros de texto gratuitos la pregunta se realizó de la siguiente manera, ¿Cómo vamos a aprender...? (con lo que se consideraron los intereses de los estudiantes) para iniciar la planeación de un proyecto de acción, se realizó un contrato colectivo y otro individual, se acordaron las actividades, se llevaron a cabo y se socializó.

Se instrumentó la estrategia *interrogación de textos* (Jolibert, 2009), para comprender diversos textos, arribar a su estructura y construir otros. Por último, se evaluó cada proyecto según lo establecido en los contratos y se dio a conocer a la comunidad.

Se realizaron adecuaciones a los proyectos que están estructurados en los libros de texto y así desde la *Pedagogía por Proyectos* se incluyeron actividades, se cambiaron nombres y se socializaron los aprendizajes según las sugerencias de los niños.

5. Resultados

Para poder arribar a la producción de textos informativos resulta necesario detenerse en la comprensión, de tal manera que los estudiantes observen y logren rescatar la estructura, el contenido, tipos de lenguajes utilizados, inferencias, predicciones, entre otras cosas, de los diferentes textos; con la finalidad de considerar dichos elementos en el momento de la escritura.

En quinto grado de primaria y en el grado subsecuente se enfatiza en la construcción de textos que provean de información sin involucrar la opinión del autor. Elaborar textos que serán funcionales en su vida permite a los estudiantes hacer más sencillo

el proceso de construcción y poder pasar de textos anecdóticos a textos informativos con mayor facilidad y riqueza.

Se requiere que el docente transforme su función en mediador que pueda dirigir y crear las condiciones propicias para que se construyan aprendizajes.

Desde la *Pedagogía por Proyectos* se posibilita partir de las necesidades de los estudiantes para desarrollar competencias lectoras y escritoras. De esto me percaté al hacer el análisis e interpretación del recaudo de datos a partir de todos los trabajos recuperados para construir la narración de la intervención.

En los resultados de evaluaciones escritas externas, como es el caso de examen semestral y final de la zona, se notó un aumento en las calificaciones obtenidas por los estudiantes (7.02) con relación a los resultados obtenidos al inicio del ciclo escolar (4.23). Se observó un avance considerable en el desarrollo de competencias (Ver Anexo 5).

Todo ello me permitió reconocer los procesos de construcción de aprendizajes que tienen los niños, así como los niveles de logro en el desarrollo de sus competencias lingüísticas. Pude comprobar que trabajar desde la *Pedagogía por Proyectos* no es sólo instrumentar una estrategia que haga reconocer a los niños su trabajo como estudiantes, sino que es una manera en la que se adquieren aprendizajes que les permitirán salir avantes también en las pruebas estandarizadas externas.

B. La aventura de vivir un proyecto: Informe Biográfico- Narrativo

1. De cómo me hice maestra

-*¡Quiero ser maestra!*- eso fue lo que le dije a mi mamá después de haber decidido a qué quería dedicarme toda mi vida.

Pero ¿Cómo surgió eso?, ¿de dónde vino?. Reflexionando sobre ello, recordé que en mis juveniles diecisiete años decidí aceptar la invitación para dar el catecismo en la iglesia cercana a la casa en la que viví durante mi adolescencia y juventud.

En un inicio, lo vi como una actividad en la que podía emplear mi tiempo libre mientras terminaba de estudiar el bachillerato y hacía el examen para entrar a una escuela de educación superior. Tenía mucha energía, ganas de vivir, de ¡comerme el mundo en un bocado! y de hacer tantas y tantas cosas. Pensé que a la vez que ocupaba mi tiempo, hacía algo productivo. Así que dije --*No creo que sea tan difícil*--, y sin tener ninguna noción de cómo enseñar algo a alguien me aventuré a pararme frente a veinte niños, enseñarles una canción, dirigirme a sus padres y organizar algunas actividades; ¡era una madeja de nervios!, pero no me resultó tan difícil.

Con el paso del tiempo la actividad fue cautivando mi atención y mis ratos libres. Dedicaba gran parte de la semana a buscar y preparar dibujos, juegos y fotocopias de ejercicios para los niños; hasta que un día mi mamá, preocupada, me preguntó si quería ser religiosa. En ese momento, una duda muy grande ocupaba mi mente y después de mucho pensar, me di cuenta de que no era que me gustara mucho ir a la iglesia sino que me encantaba estar con los niños, trabajar con ellos, descubrir cosas y siempre sorprenderme de lo que podíamos lograr ellos y yo.

Las palabras “maestra catequista” hacían que se me enchinara la piel de sólo escucharlas. Al inicio me daba risa de pensar que los niños no discriminaban entre su maestra de la escuela y yo. Ahora me doy cuenta que lo que hacían era un traspaso de esa imagen, quizá porque en algún momento veían en mí algo que les recordaba a su profesora de la escuela.

El día en que me tuve que dirigir a toda la catequesis, cien niños aproximadamente; tenía miedo sí, pero también mucha emoción por enseñarles algo.

Con expresiones como: --*¡Me gustaría que fuera mi maestra de la escuela!*-- fue que esos niños cautivaron mi atención, ¡Qué lejos estaba yo de pensar que una cosa es

atender a un pequeño grupo de niños del catecismo por una hora, a ser responsable de una jornada de trabajo completa!. Al año siguiente quité de mi mente y de mis planes aquello de ser meteoróloga, pues además de no tener los recursos para irme a estudiar a la Universidad Veracruzana, tampoco quería tener ya esa profesión. Fue cuando surgió en mí el querer ser maestra de primaria.

- **Ser maestra**

Me puse a investigar qué tenía que hacer para lograr ser maestra. La señora Elvia, quien era la secretaria de la secundaria de la colonia en la que vivía, me orientó:

Señora Elvia: *Primero tienes que ir a la Normal Básica, para que después entres a otra escuela a estudiar para el nivel en el que quieras trabajar*

Anabel: *¡Uuy es mucho!, y ¿cuánto tiempo tardaré para ser maestra?*

Señora Elvia: *Pues deben ser de cuatro a cinco años*

En ese momento pensé que era demasiado tiempo, sin embargo, sabía que valdría la pena esforzarme lo que fuera necesario para lograr aquello que quería.

Cuando ingresé, a la hoy Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), institución donde cursé la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), me dio mucha alegría, pero fue algo desconcertante, pues no podía creer que existiera una escuela así, en la que las chicas, mis compañeras de grupo, se comportaran como niñas y se conviviera como si nada con los niños de las Primarias Anexas a la Normal. Mi único referente era un ambiente de porros, vandalismo, miedo y peligros que viví durante mi estancia en la Vocacional 10 donde cursé el bachillerato. Después de un tiempo pude adaptarme a esa vida escolar. Fue maravilloso sentir como si regresara a la primaria “José Azueta”, aquella escuela a la que me gustaba mucho asistir y en la que siempre me percibía segura.

Donde no logré adaptarme y estaba como fuera de ambiente fue al convivir con mis compañeras de grupo, pues mostraban poca autonomía e iniciativa ante su

desarrollo personal, dependían mucho de sus padres quienes eran docentes en diferentes niveles educativos. Mi formación distaba mucho de lo que ellas eran.

Ahora a la distancia de la escuela Normal, le sigo teniendo un inmenso cariño a sus maestros y a sus instalaciones por todo lo que ahí viví, pero no dejo de ver las carencias y necesidades que la envuelven.

Con mucho ánimo iba todos los días a clase, pero el primer día de práctica de observación en una escuela primaria realmente me espanté --*¡Esos niños no son como los del catecismo, seguramente algo les pasa!*-- me decía una y otra vez. Pensé que quizá era por el lugar en el que se encontraba esa escuela, pues era un medio urbano marginal.

Con el paso del tiempo y la realización de más prácticas de observación me fui dando cuenta de que así eran los niños en la escuela, muy diferentes a aquellos a los que atendía en la iglesia, quienes ponían atención y hacían lo que yo les decía, se portaban bien con sus compañeros y no peleaban.

Poco a poco fui aprendiendo a observar y conocer a los niños de algunas escuelas urbanas como la “Rosa Navarro”, “Benito Juárez”, “El Pípila”, entre otras, aquellas donde hice mis primeras prácticas como docente.

También tuve la oportunidad de visitar una escuela rural, que me impresionó porque la forma en que trabajaban los maestros era diferente; ellos dependían de la organización de la comunidad, los tiempos de cosecha de naranja, el comercio en la zona arqueológica “El Tajín” y la temporada de lluvias, para organizar así sus días de clases. La presencia del maestro era muy valorada y respetada. Esa escuela fue la “Donato Márquez Azuara” ubicada en el municipio de Papantla en el estado de Veracruz. Así pude reconocer la importancia de cada uno de los contextos en los que se encuentran.

En mis prácticas frente a grupo tuve diversas experiencias: unas desesperantes, porque no resultaba sencillo planear las clases de los temas que los docentes titulares no querían trabajar porque les parecían aburridos o difíciles, frustrantes porque para algunos de los grupos a los que asistí yo sólo era “la practicante” y no se nos tomaba muy en serio, algunas tristes pues en los pocos días que duraban nuestras prácticas lográbamos formar lazos de aprecio con los niños y a la hora de despedirnos sentíamos que un huequito se quedaba en nuestro corazón, molestos al sentir coraje cuando los profesores titulares de los grupos eran abusivos con nosotros, los maestros en formación, pero también de alegría y satisfacción cuando veía los avances y logros de los estudiantes. Ahora reconozco que de todas ellas aprendí algo.

En el último año en que cursé la LEP comenzó la práctica intensiva y a mí me tocó trabajar con un grupo de primer grado de la escuela “Marie Curie Sklodowska”. ¡Enseñar a leer y escribir! eso fue algo que me causó mucha angustia, pues tenía una vaga idea de cómo aprendían los niños, pero nada en concreto. Por fortuna, el maestro que se me asignó como tutor fue comprensivo, amable y humano.¹⁴ Ese profesor provocó en mí la confianza para vivir este proceso de enseñanza, se llama Mario Espinosa Pantoja, quien más tarde me estimuló para entrar a estudiar la Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional en la unidad donde él trabajaba como bibliotecario. Un buen tutor nunca se olvida.

Me dediqué a investigar y así fue como conocí teóricamente varios de los métodos silábicos, alfabéticos, fonéticos y globales. Me causó mucho asombro darme cuenta, que después de varios siglos, éstos se siguen utilizando. Pero a decir verdad, ninguno me convenció, pues tenía en mi mente la idea del constructivismo como enfoque de aprendizaje.

¹⁴ El Maestro tutor es el profesor titular del grupo en el que se realiza la práctica intensiva durante el último año en el que se cursa la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Seguí investigando y fue así como llegaron a mis manos los manuales de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) publicados por la SEP,¹⁵ de ahí se desencadenó un sin fin de información pues tenían muchas referencias bibliográficas para consultar, misma que satisfizo mi fuerte curiosidad e inquietud por entender los complicados procesos de adquisición de la lectura y la escritura.

Acudí a cursos sobre estrategias para la enseñanza del español, procesos de lecto-escritura, Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica (PRONALEES),¹⁶ y sobre la pedagogía Freinet, curso que tomé con el maestro Marco Esteban con quien actualmente coincido en la Red Metropolitana del Lenguaje, ¡verdaderamente qué pequeño es el mundo!. Este curso me llevó a experimentar las técnicas freinetianas en el grupo que tenía como practicante. Es así como trabajé el diario escolar, la correspondencia, el texto libre, más otras actividades que diseñaba; con ello adquirí algunos conocimientos sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

De esta manera en mi almohada bibliográfica, danzaban de aquí para allá Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Margarita Gómez Palacio cuyo camino de investigación me ayudó a interpretar el proceso de aprendizaje de los niños.

Transcurrieron los días, los meses y nada, no veía que los niños aprendieran a leer y escribir; muchas veces me pregunté si estaba haciendo las cosas bien, si iba por el camino correcto, si realmente estaban aprendiendo algo o si sólo los estaba entreteniéndolo. En eso estaba cuando de repente los niños se soltaron a leer y “de corridito” --¿Cómo lo lograron si no hicieron planas de letras?-- me preguntaban los

¹⁵ Estos manuales son comúnmente conocidos como PALE cuyas siglas quieren decir Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua escrita, fueron publicados por la Secretaría de Educación Pública con la colaboración de Dirección General de Educación Especial con la finalidad de proponer a los docentes una alternativa de trabajo para abordar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura de tal manera que los niños pudieran acceder de manera satisfactoria.

¹⁶ El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica, se creó en 1995, con la finalidad de convertir a la Educación Básica en un espacio donde los estudiantes adquieran y consoliden la capacidad de leer y de expresarse con claridad e imaginación y donde utilicen la lengua oral y escrita como herramienta para enfrentarse a la vida, que la reconozcan como medio fundamental de comunicación.

padres y mis compañeras de práctica, a decir verdad, en ese momento yo tampoco lo sabía exactamente pues a medio camino dejé de confiar en la Propuesta y ya no le ponía tanto entusiasmo a las actividades, mi único referente era que los niños aprendían por medio de “carretillas” de sílabas, así que muy de vez en cuando hacían una plana de letras. Ahora puedo darme cuenta de que con el trabajo que se realizó los niños pudieron avanzar según su propio proceso.

Después de esa experiencia me llamó más la atención responder a la pregunta ¿Cómo aprenden los niños a leer y escribir?. Así que pensé en hacer algo más, seguir estudiando para prepararme y hacer cada vez mejor mi trabajo, pero el primer inconveniente para que pudiera hacerlo era la falta de antigüedad en el servicio como docente. Fue hasta después de dos años que me enteré, por voz del maestro Mario, que la UPN publicaba una convocatoria para estudiar una Maestría que comprendía una especialidad en lengua. Eso me llamó mucho la atención.

Ahora mi preocupación se centró en hacer un anteproyecto, pues era uno de los requisitos solicitados por ese programa. Me esforcé en su elaboración pero cuando me hicieron la entrevista tuve conciencia de que desconocía sobre metodología y que había dejado de lado los propósitos que yo pretendía. Entre quienes me entrevistaron, estaba la coordinadora de docencia de la Unidad 094. ¡Quién iba a decir que esa maestra desde mi ingreso al programa me acompañaría en el proceso de construcción de este documento!.

En ese momento no se pudo desprender de mí la personalidad de la maestra que junto con las preguntas que me hacía me pusieron muy nerviosa. Me sentí empujada ante los argumentos que expresaba. De momento pensé que había perdido toda oportunidad de ingresar. Al saber que había sido aceptada la emoción me embargaba y me propuse no desfallecer, pero no fue nada sencillo.

- **Pero querías estudiar... ¿No?**

Los primeros trimestres, durante la clase de la maestra Olimpia a quien le correspondió guiarnos en la parte metodológica de este proyecto, nos solicitaba actividades en las que nos teníamos que enfrentar a la ¡terrible hoja en blanco!, tareas que me causaba un enorme pánico y angustia.

En ocasiones fue desesperante, pensé que eso no era para mí, que mejor debía desistir de esa idea de seguir estudiando. Eso de tener que hacer ensayos escritos de muchas lecturas, de asimilar la propuesta de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández de momento fue frustrante. Por más que leía y leía no lograba tener claridad. Soñaba ya el Enfoque Biográfico Narrativo en Educación. El bloque que impartía la maestra Olimpia realmente requería mucho cuidado y atención, la metodología no es nada fácil aplicarla cuando una tiene muchas carencias. Y la maestra que no cejaba en que quería que escribiera no sé cuántas cosas.

Mi acercamiento a la Pedagogía por Proyectos... esa es otra historia, pero tampoco fue sencillo, mi naturaleza renuente me llevaba a rechazar y cuestionar todo lo que me proponían, más bien era el temor a enfrentarme a lo, en ese momento, nuevo para mí y a romper mis esquemas y desprenderme de mi personalidad como docente conductista.

Mis familiares cercanos veían mis ires y venires y escuchaban mis continuas quejas y lamentaciones. *¿No que querías estudiar?* me decían, mientras mi resignación se hacía patente.

Hoy lo invertido: noches sin dormir, miedo en clase, cansancio, confusión... entre otras cosas, da lugar a un fuerte sentimiento de orgullo de pertenecer a esta Unidad y de tener a maestros que me han acercado a la teoría que me ayuda a explicar y entender la realidad de mi práctica, tan preparados de los que he aprendido y seguiré aprendiendo muchas cosas.

Haber escuchado a Daniel Suárez, quien promueve la Documentación Narrativa de Experiencias pedagógicas y participar en el taller implementado me ayudó a entender mejor el enfoque metodológico de la especialidad de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria. Ahora sólo me faltaba tener tan cerca a Antonio Bolívar para hacer más sencillo el proceso. Sin embargo, yo sabía que era el trabajo cognitivo el que tenía que enfrentarme a comprender lo que había emprendido. Don Quijote diría “deshacer el entuerto”.

Estas experiencias me permitieron ir construyendo las distintas fases del proyecto de intervención, pero también enfrentar los obstáculos personales y laborales en que me vi envuelta, como veremos en el siguiente episodio donde además se conocerá el contexto de la intervención.

2. La escuela del horror: El contexto de la intervención

Ese edificio escolar siempre me dio la impresión de que parecía fábrica, cárcel u otra cosa menos escuela, todo el tiempo estaba sucia, con excremento de palomas por todos lados y muy oscura, con estructuras de metal que no tenían razón de ser. Mi primer grupo durante el ciclo escolar 2007-2008 fue 6° C con 35 alumnos, quienes desde el primer día en que nos conocimos pusieron resistencia para que trabajara con ellos, una barrera que costó mucho trabajo derribar y con mi poca experiencia no supe tratar.

Me incorporé a esa escuela la tercera semana de febrero y a los dos días de mi llegada ya había algunos papás en la supervisión escolar pidiendo que me retiraran del grupo. Según ellos no me querían en él, porque era muy grosera, muy exigente y que además les había dicho “burros” a los niños; esas y más calumnias inventaron para poder cumplir su cometido, sólo porque no cedí a los caprichos o costumbres que se practicaban en el grupo cuando estaban con el anterior maestro a quien no tuve el gusto de conocer personalmente, pero que por las descripciones y comentarios de los niños me enteré que él sí accedió a peticiones como: tener

“tiempo libre”, el cual consistía en estar fuera del salón una vez que hubieran terminado su trabajo, escuchar música moderna en el equipo de enciclomedia a muy alto volumen durante la realización de ejercicios y permitir que no fueran a la clase de educación física si no querían, entre otras muchas cosas las cuales quise cambiar.

Recuerdo muy bien el día en que Daniela, una niña que pertenecía a la escolta, llevó hasta el escritorio su libro de español donde había escrito un texto que se pedía.

Daniela: *Ya acabé, ¿puedo salir?*

Maestra: *¿A dónde? Aun no es la hora del recreo*

Daniela: *A mi tiempo libre* (Le di un vistazo rápido a su trabajo).

Maestra: *Pero aún no has revisado el texto y hay cosas que necesitas corregir*

Daniela: *¡Ah... no, yo ya terminé y tengo mi tiempo libre!*

Después me enteré de que ese pequeño enfrentamiento provocó que su mamá, la señora Verónica fuera la primera en organizar el alboroto entre los padres para ir a la supervisión a manifestar su inconformidad.

Cuando la supervisora habló conmigo y con el director de la escuela, ambos nos quedamos sorprendidos, pues nunca nos enteramos de la inconformidad de los padres, ellos no siguieron la estructura organizacional para manifestarse;¹⁷ no le dijeron nada ni al director ni a mí. Esa noticia fue como recibir una cubetada de agua fría, que provocó en mí muchos sentimientos encontrados, sentía coraje, impotencia y frustración porque no me dijeron las cosas a la cara y además estaba en la disyuntiva de tener que cumplir con los caprichos de los niños o tratar de trabajar de manera diferente. Mi tristeza y desconcierto se dejaron ver con las lágrimas que rodaron por mi rostro y que no pude contener al estar frente a la supervisora y el

¹⁷ La estructura organizacional desde el punto de vista de Gabriela Hutt et al., (2010) es la manera en la que puede ser dividido el trabajo dentro de una organización para alcanzar luego la coordinación del mismo orientándolo al logro de los objetivos, en el caso de la escuela está el Director como responsable, los profesores de Apoyo Técnico Pedagógico y los docentes frente a grupo.

director. Lágrimas que no sólo aparecieron ese día sino durante mucho tiempo cada vez que recordaba el momento.

Me aconsejaron que instrumentara estrategias de integración y hasta que les ofreciera disculpas a los niños. No tenía alternativa, pues de no hacerlo el siguiente paso, según la supervisora y mis compañeros maestros, era que los padres me impidieran la entrada a la escuela. Con las palabras *-Ten cuidado porque puede ser que mañana no te dejen entrar-* fue que me despedí ese día de la maestra Irma, la supervisora.

Fue una batalla titánica entre lo que quería hacer y lo que me pedían que hiciera. ¿Cómo podía ofrecerles disculpas si nunca los ofendí?. Siempre los traté con respeto.

Ahora a la distancia de aquel muy amargo momento puedo entender que debí entrar con más suavidad y considerar la etapa de desarrollo por la que pasaban los niños,¹⁸ conocerlos bien y progresivamente ir provocando que las cosas cambiaran, pues para entonces yo era una extraña no sólo en el grupo sino en la comunidad; todo hubiera sido más fácil, me pude haber ahorrado mis lágrimas y mi arrepentimiento por haberme cambiado de una escuela del Distrito Federal en la que parecía tenerlo todo, a una del Estado de México donde recibiría un mejor salario y estaría más cerca de mi domicilio, pero a cambio pagaría un precio muy alto por mi comodidad y ambición.

Fue difícil trabajar con quince compañeros con los cuales no me identificaba, eran maestros acostumbrados a trabajar de manera individual y para su propio beneficio, y yo que recién salí de la Normal acostumbrada a trabajar en equipo y pensaba que sería lo mismo al iniciar como docente.

¹⁸ Nicolson D, Ayers, H. (2002).

Terminar ese año escolar fue difícil pero lo logramos con éxito, digo lo logramos porque al maestro Ángel también le resultó complicado ya que ambos nos integramos al mismo tiempo a la escuela, él como director y yo como maestra de grupo; ambos tuvimos que encararnos con la resistencia al cambio y trabajar mucho. Se pudieron hacer mejoras y poco a poco me fui adaptando a mi grupo de compañeros.

Con el paso del tiempo fui conociendo la historia de esa escuela, en efecto se trataba de un edificio que hace veinte años fue la fábrica de “Aceros Ecatepec” donde hacían piezas de metal, de ahí que se justificara la existencia de láminas en el patio y gran cantidad de estructuras en todas partes, incluso en las canchas deportivas de la unidad.

La comunidad me parecía muy difícil, por lo que en ese momento me tocó vivir, muy delicados con sus hijos, condescendientes y permisivos. La vida en la unidad habitacional “Las fuentes Ecatepec” era de noche, los niños entraban a sus casas a altas horas de la noche, poca comunicación existía entre los vecinos, a pesar de vivir tan juntos un inmenso abismo de inconformidad los separaba. De todo esto y más nos enterábamos los maestros de la escuela ya que con frecuencia ocurrían incidentes fuera de ella y los padres querían que los maestros los solucionáramos.

El siguiente ciclo escolar traté de “limpiar mi imagen” en la comunidad y mi trabajo habló por mí. Para el verano del 2009 cuando presenté el examen de oposición convocado por la SEP para conseguir la basificación de mi clave, obtuve uno de los 15 primeros lugares y el premio fue enviarme a una escuela de nueva creación en el municipio de Zumpango en el estado de México, a unos minutos de Pachuca Hidalgo, --*¡No, otra vez lejos no!*-- me repetía, pero ni modo eso fue lo que logré por no participar en las actividades sindicales, por negarme a seguir siendo edecán en sus eventos y a abandonar a mi grupo.

Fue injusto que a mis compañeras que no presentaron examen o lo presentaron y no lo aprobaron las basificaran en el mismo lugar donde estaban en un inicio, y a mí me mandaran a otro lado mucho más lejos.

Antes de que me cambiaran de escuela inicié el ciclo con un grupo de quinto año con quienes sólo compartí un mes de trabajo. Cuando me despedí de los niños y los padres hubo lágrimas, un clima de tristeza se apoderó del grupo pues estábamos adaptándonos muy bien a trabajar juntos. Me retiré de la escuela con la frente en alto y una imagen diferente a aquella que se había formado a mi llegada.

Al siguiente año pude permutar mi plaza y regresar otra vez a la primaria de Las Fuentes Ecatepec, poco a poco fui sintiendo mía esa escuela y cambió esa imagen de fábrica, se formó en mí ese nombre que jamás olvidaré por todo lo que en ella he vivido, mi escuela “Sor Juana Inés de la Cruz”. A esos grupos de sexto y quinto año, les siguió otro de cuarto, uno de tercero y el más reciente nuevamente quinto “B” donde apliqué la intervención basada en la *Pedagogía por Proyectos* de la cual al inicio aún tenía dudas,¹⁹ pero que al momento de manifestar que tenía bases humanistas y al reconocer que desarrollaba competencias en los niños me intrigó y convenció.

Para ese momento la imagen conflictiva de los padres ya no era tan fuerte, pues tuve la oportunidad de conocerlos a fondo, tratarlos más y que ellos conocieran mi trabajo; para entonces como decimos los maestros “ya me los había echado a la bolsa”, es decir, tenía mucho apoyo de cada uno de ellos y hasta habíamos formado lazos de amistad y confianza. Entonces, pude vislumbrar que la realización del diagnóstico podía ser posible.

¹⁹ Estrategia formativa la cual está explicada en el libro de Jolibert y Jacob (2003) *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Chile: Comunidades Noreste LTDA. Donde se presenta los resultados que obtuvo un grupo de maestros durante su aplicación en comunidades de Chile.

3. Para conocer hay que investigar: Conociendo al grupo

La mañana del 16 de junio del 2010, ya con un instrumento diseñado para recabar información me dispuse a observar e indagar en el grupo de 4° B, como ese inicio por inscribirme e interpretar la cultura escolar como lo refiere Bertely (2000), en ese momento no eran mis alumnos, pero acudí a su aula para poder conocerlos, aplicar un cuestionario y observar su trabajo, entonces, eran treinta y nueve niños en total, -- *bastantes*-- pensé, estaban todos en sus filas muy bien sentados y en completo silencio, al entrar a su salón sus miradas se dirigieron hacia mí, la extraña y desconocida para ellos.

Me dirigí a su maestro para saludarlo y recordarle que ese día observaría a los niños, me ubiqué en la última banca al final del salón desde donde podía observarlos a todos; llevaba algunas categorías previamente elaboradas,²⁰ con base en las cuales realizaría la observación y registro: la interacción entre los niños, el trabajo individual, la expresión oral, el proceso para la redacción de textos, la integración de Emmanuel,²¹ entre otras, sobre todo eso y más quería saber.

Aquel miércoles escribían un resumen del texto “La reproducción de las plantas”. No todos estaban trabajando, algunos sólo miraban el cuaderno pero no movían un dedo, otros le daban vuelta a las hojas del libro, como tratando de encontrar la respuesta exacta a aquella tarea que se denotaba les resultaba aburrida. Los bostezos de algunos iban en aumento y la realización de la actividad era cada vez más lenta; sin embargo, nadie hablaba ni emitía ruido alguno. Hasta que se escuchó una voz fuerte que indicaba que sólo tenían 10 minutos para terminar, entonces, las manos de los niños comenzaron a copiar una partecita de cada párrafo o un párrafo completo que diera cuenta de que trabajaron el texto.

²⁰ Las categorías de análisis son patrones emergentes construidas por el investigador con base en los conceptos que pueden definirse claramente en la investigación cualitativa. Bertely, (2000).

²¹ Emmanuel es un niño del grupo que presenta una discapacidad motriz que le impide caminar y le hace requerir de una silla de ruedas para poder trasladarse.

Antes de que Eduardo, un niño del grupo, empezara a hacer el resumen, se levantó de su lugar y se acercó al maestro para preguntarle --¿vamos a hacer el experimento que dice el libro?-- a lo que el maestro contestó que no, que eso sería en otra ocasión, entonces Eduardo regresó a su lugar y copió cinco renglones del texto (que en su cuaderno se hicieron nueve) a los que acompañó con el dibujo de una flor que ilustraba el texto del libro.

- **Recogiendo evidencias**

--Listo... todos a entregar el cuaderno para calificarlo-- se escuchó la voz del maestro. Como de manera automática, se levantó un estudiante de cada fila y recogió los cuadernos de sus compañeros para llevarlos hasta el escritorio. Fue después de eso que pude dirigirme a los niños para decirles mi nombre y solicitarles que contestaran el cuestionario que a continuación les entregaría.

En el cuestionario les preguntaba acerca de cuántos libros tienen en casa, el tipo de textos que más les gusta leer o escribir, sobre lo qué más se les facilitaba y dificultaba producir, entre otras cosas. Entonces, al dirigirse hacia mí se rompió el silencio con las preguntas que pedían aclarara a qué me refería cuando decía “tipo de texto” porque no entendían; expliqué brevemente a los primeros en acercarse sobre los cuentos, historietas, textos narrativos, descriptivos, informativos y poemas; pero conforme fueron siendo más:

Maestra: *Permítanme un momento por favor, les explicaré de manera grupal (Los niños se fueron a sentar y dirigieron su mirada hacia mí).*

Maestra: *Miren, no todos los textos son iguales, por lo tanto, no todos se usan para lo mismo, esto dependerá de lo que se quiera comunicar, hay algunos que narran, informan, instruyen, es decir que dan instrucciones, describen o argumentan.*

En el cuestionario que les di les pregunta cuál es el texto que más se les facilita escribir. Los cuentos son narrativos, las recetas son textos instructivos y así mediante ejemplos podemos identificar los diversos tipos de textos.

Se hizo un silencio en el salón, la mayoría de los estudiantes asintieron con la cabeza y comenzaron a responder el cuestionario. Así me pude dar cuenta de que los niños no comprenden lo que leen, pues en el cuestionario escrito estaba aún más clara la pregunta, ya que se ejemplificaban los diversos tipos de textos que existen según su función comunicativa.

En poco tiempo terminaron, agradecí su atención y me retiré para comenzar a leer las respuestas que escribieron. Por el momento las cosas se quedaron hasta ahí porque regresaba mi grupo de tercero de su clase de educación física y era necesario seguir trabajando con ellos.

- **En su espacio de libertad y a la hora de interpretar**

Más tarde, durante el recreo, pude observar a algunos de los niños de cuarto, el grupo donde había estado momentos antes. Allí, en ese espacio de libertad, su actitud era otra, estaban jugando entre ellos, se correteaban, se aventaban cosas y algunos hasta se golpeaban. Eran muy diferentes a aquellos niños que observé, había llegado a pensar que eran tan callados como en su salón. Sandra se acercó a mí para preguntarme *--¿para qué es eso que nos pidió que contestáramos?--* refiriéndose al cuestionario, expliqué que quería conocerlos y saber qué les gustaba hacer en la escuela, pero no ahondamos más en la plática porque sonó el timbre que indicaba que el recreo se había terminado.

Cuando dispuse de tiempo y me fue posible revisar los cuestionarios comencé a hacerlo. La verdad tenía algunas ideas acerca de los textos que a su edad pensé les gusta leer, me vinieron a la mente los cuentos e historietas; y así fue, les gustaron a una mayoría, pero en general coincidían en lo difícil que les resulta escribir todo tipo de textos, en particular los informativos y narrativos dado que los asocian con la elaboración de actividades netamente escolares y decían aburridas.

Una vez que conocí la versión de los niños acerca de su relación con la lectura y la escritura, me dirigí a su maestro para que me comentara sobre el trabajo de sus alumnos.

Maestra: *¿Desde tu punto de vista, cuál es la fortaleza de los niños de tu grupo?*

Maestro: *son un grupo muy unido, están muy acostumbrados a trabajar entre ellos porque han estado juntos, la mayoría desde preescolar y eso ayuda para que no se tenga problema a la hora de hacer actividades en equipo. Que en realidad son pocas pero cuando se piden sí las hacen.*

Sólo se debe tener cuidado a la hora de hacer los equipos porque no todos viven en la unidad, algunos vienen de “El Charco”.

Maestra: *Entonces, esos niños ¿de qué manera trabajan?*

Maestro: *Se les reúne en un solo equipo aunque quede algo grande. Las mamás sí los llevan a la casa de quien les toque, ya saben que no es seguido*

Maestra: *¿Cuál consideras que es la principal debilidad del grupo?*

Maestro: *¿En conocimientos? o ¿en el trabajo en general?*

Maestra: *Platícame de las dos*

Maestro: *La mayoría de los niños del grupo tienen dificultades para comprender textos y ésta es una de las razones por las que les ha ido mal en los exámenes que enviaron de la supervisión, no saben leer instrucciones y contestan cualquier cosa a lo que se les pregunta esa es la principal razón por la que hasta en matemáticas salieron mal (porque no quieren leer).*

En cuanto a conducta sólo hay un problema con Eduardo Garnica porque ese niño es muy grosero y alegón, pero si te lo aplacas se está quieto.

Maestra: *Ya que mencionas lo de la lectura y la escritura ¿cómo abor das la redacción de textos?*

Maestro: *Les pido que escriban y revisen sus textos, pero estos niños no lo hacen, no les gusta leer, ni revisan lo que escriben, todo lo hacen al aventón.*

--¿será acaso que los niños no revisan sus textos porque no tienen las herramientas para hacerlo?-- me preguntaba.

Después de la charla con el maestro titular del entonces 4° B, los aportes de Yolanda Villaseñor vinieron a mi mente, “escribir con la finalidad organizar el contenido del

pensamiento y plasmarlo para que otros comprendan nuestro mensaje es una tarea complicada”.

De la interacción entre los niños, el trabajo individual, la expresión oral y el proceso para la redacción de textos poco pude ver, sólo noté que los niños parecen estar bien “controlados” por el maestro quien no muestra mucho interés por los procesos de aprendizaje de los niños, le basta con que no causen ruido ni desorden, los niños no redactan textos propios más bien se limitan a copiar algunos ya existentes.

Respecto de la integración de Emmanuel, un niño con discapacidad motora pero no intelectual y que debido a ello tiene necesidad de utilizar una silla de ruedas, ese día no pude observar mucho y al preguntarle al maestro sobre ello, sólo atinó a decirme que el niño no tenía problema, que más bien los problemas de Emmanuel eran otros y no la parte académica, su respuesta me dejó con más dudas de las que tenía al inicio, pero ya no ahondó más en el tema y nos despedimos. Ahora sólo me quedaba esperar hasta los primeros días de trabajo con el grupo para poder conocerlos más y disipar mis dudas.

4. Buscando unir: elementos para complementar el diagnóstico

En agosto del 2010, cuando comencé a conocer a los integrantes del grupo de quinto al que atendería durante el ciclo escolar, a esos niños a los que había hecho algunas preguntas unos meses antes; me di cuenta de que bastaba que se les permitiera hacerlo para que se pusieran a hablar sobre todas sus dudas, todo el tiempo querían hablar, primero quise rescatar algún tema de la plática de dos compañeros para tratarlo en el grupo, pero eran tantos los temas que me fue difícil y opté por sugerirles que en cinco minutos platicaran con sus compañeros sobre todo aquello que querían contar.

Al inicio eran cinco minutos dedicados a hablar con sus compañeros de lo que quisieran, después la dinámica se tornó en preguntas dirigidas hacia algunas personas específicamente. Me resultó sorprendente que entre ellos se preguntaran

sobre: si tenían mascotas, número de hermanos, por qué eran tan callados, juegos preferidos, etc., todo aquello que yo esperaba que con cuatro años juntos en primaria o dos más desde preescolar ya conocían.

Poco a poco la necesidad de los cinco minutos se fue acabando, dado que durante todo el día era posible platicar entre compañeros o preguntar sobre sus dudas, aquel espacio se convirtió en todo un escenario comunicativo.²² En un inicio les resultó algo difícil moderar (bajar) el volumen de su voz pero lo fueron viendo como una necesidad para algunas ocasiones de trabajo.²³

Escribir resultó muy difícil, sobre todo cuando se trataba de plasmar las propias ideas y no los fragmentos de los textos que hay en los libros. Los resultados de los exámenes de ENLACE,²⁴ que realizaron en cuarto año, fueron bajos en las tres asignaturas sobre las que se diseñó la evaluación en ese ciclo (español, matemáticas e historia),²⁵ pocos lograron obtener un nivel de desempeño bueno y muchos alcanzaron el elemental o insuficiente. De ahí que observara la necesidad de trabajar la producción de textos con los niños para que así se pudiera solucionar la problemática en cuanto a lectura como comprensión y la escritura de textos.

Al igual que la lectura, aprender a redactar implica un proceso largo y de mucho esfuerzo intelectual. El programa oficial de quinto grado de primaria pretende

²² Lomas C. (1999) Aula como escenario comunicativo donde se habla y se escucha (donde algunos se distraen), donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren, donde se hacen amigos y enemigos, donde se aprenden una destreza, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan muchas otras cosas. Es el lugar donde unos y otros conversan.

²³ Comenzaron un proceso de autorregulación con base en identificar la necesidad de algunos momentos de silencio.

²⁴ ENLACE Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares es una prueba que se realiza a los niños de educación primaria que cursan de tercero a sexto grado tanto de planteles públicos como privados, en secundaria de primero a tercer grado y en nivel medio superior a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato. Evalúa los conocimientos correspondientes a los planes de estudio de cada nivel y grado en cuanto a las asignaturas de Español, Matemáticas y una tercera que puede ser Formación Cívica y ética, Ciencias, Historia o Geografía la cual es rotativa cada año.

²⁵ Los resultados obtenidos fueron los siguientes (organizados en niveles de logro insuficiente, elemental, bueno y excelente): Español, Matemáticas e Historia.

Español				Matemáticas				Historia			
Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
50.5	27.0	12.8	10.5	47.8	18.9	21.6	11.7	56.8	26.2	14.3	2.7

resaltar aspectos centrales de los textos como: la planeación, realización y evaluación del escrito, la coherencia y cohesión, la organización a través de la puntuación, etc., sin dejar de lado la ortografía y la presentación puesto que también son importantes,²⁶ pero no centrando en esos dos aspectos el mayor interés.

Sé por experiencia, que escribir un texto no es algo sencillo y ahora al intentar poner atención a todos los elementos que implica me parece un gran desafío, tanto para mí en mi función como mediadora, como para los niños.

¿Por qué los textos informativos? Porque con ellos es posible trabajar desde los intereses de los estudiantes, la comprensión y la estructura de diversos tipos de textos, además de ser muy importantes en el programa del grado.²⁷

Una vez que resultó evidente el tipo de texto por construir, era necesario determinar cuántos y cuáles en específico. Así fue como me adentré en un mar de información. Descubrí entonces que desde el punto de vista de Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez los textos se pueden clasificar por su función y trama predominante.²⁸

De acuerdo a su trama, puede ser descriptiva; en la que se presenta la caracterización de objetos, personas, escenarios o procesos a través de sus rasgos o características descriptivas. La argumentativa en la que a partir de un tema o una hipótesis, se organiza una demostración, donde se explica, ejemplifica, se confrontan ideas, para llegar a una conclusión. La narrativa caracterizada por presentar hechos organizados en un eje temporal. Y la conversacional en la que a través del estilo directo, se produce un intercambio lingüístico entre dos o más participantes de una situación comunicativa.

²⁶SEP (2009) Programas de estudio 2009 Quinto grado de Educación básica Primaria. Segunda edición México.

²⁷SEP (2009). Los textos informativos en quinto grado de primaria tienen la finalidad de que los niños se familiaricen con la búsqueda y manejo de la información, lo que les permitirá identificar, registrar y emplear información alrededor de temas específicos.

²⁸Kaufman y Rodríguez en <http://www.tipologíadelostextos.com>

La clasificación según las funciones del lenguaje alejan a los estudiantes de un contexto real, ya que en ningún texto se encuentra únicamente una sola función. Kaufman y Rodríguez proponen una tipología textual que se acerque a la utilizada por los niños en la escuela.

Textos descriptivos, narrativos, argumentativos, instructivos y los expositivos, también conocidos como informativos en el ámbito escolar y cuya función primordial es la de transmitir información pero que no se limite simplemente a proporcionar datos sino que además agrega explicaciones, describe con ejemplos y analogías, sin incluir de manera explícita la opinión del autor.

Después de conocer las características de los textos informativos la preocupación se centró en el cómo hacer para lograrlo.

- **Uno para todos y todos para uno**

En cuanto a la Integración de Emmanuel, los primeros días del ciclo escolar durante el recreo me dediqué a observarlo, noté que estaba solo y cerca de su mamá, la señora Angélica quien vende la comida a los niños, en ese momento debido a su trabajo poca atención pudo ponerle.

Recibí un informe por parte de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER),²⁹ donde se me decía que era un niño con discapacidad motora pero no intelectual, que requería de adecuación de los accesos para poder realizar las actividades, aunque lo notaba poco participativo y callado, se sugería integrarlo al grupo y realizar actividades en las que tuviera que trabajar con otros niños, hasta ahí nada sobre que hubiera discriminación, rechazo o algo parecido.

²⁹ La USAER es la instancia de la educación especial que se crea para favorecer la atención de los alumnos con Necesidades Especiales de Educación, prioritariamente aquellos que presenten discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, dentro del ámbito de la escuela regular. En el caso de la primaria “Sor Juana Inés de la Cruz” hay una pedagoga que atiende y les da seguimiento a los niños que han sido canalizados para recibir el servicio.

La primera semana de trabajo en nuestro nuevo salón fue un poco complicada para su acceso debido a que aún no realizaban la rampa para que pudiera entrar, y una vez puesta la rampa dos niños se accidentaron al resbalar por ella y culparon de ese accidente a Emmanuel --*Ay Emmanuel por tu culpa, mira cómo me raspé la rodilla*-- dijo uno de los niños, primera acción que me permitió intervenir para poder integrar a Emmanuel --*¿Por qué dices que es su culpa?, lo que pasa es que dejaron un poco de gravilla y te resbalaste, ¿Por qué habría de ser la culpa de Emmanuel?--*, me miró, guardó unos momentos de silencio y no respondió, --*Mientras arreglan esto, por favor, tengan cuidado todos para evitar un accidente, ¿Creen que podamos hacerlo?--* les pregunté, a lo que muchas voces contestaron con un sí.

Solicité al director que por favor la arreglara y al día siguiente ya no estaba igual, le habían hecho unas marcas y colocado una tiras de material antiderrapante para que no ocurriera lo mismo, --*Haber hijo, mídete en la puerta*-- dijo el director, Emmanuel se colocó en la entrada del salón y justo cupieron sus manos al empujar su silla, --*Muy bien, ahora sólo tienes que practicar.*

En ese momento me pregunté ¿por qué tenían que esperar a que Emmanuel estuviera en un salón diferente para poder crear los accesos?. Claramente se pueden ver los salones en los que Emmanuel ha estado, pues uno sólo por grado es el que tiene rampa de acceso ¿por qué no hacerlo antes de iniciar las clases, previendo esta situación?.

Yo ayudé los primeros días y una vez que estuvo la rampa pedía a diferentes niños que lo ayudaran, como un pretexto para que tuvieran algún contacto entre ellos, como una sencilla actividad de inclusión,³⁰ cada día era un niño o niña diferente y otras veces él entraba solo, quizá no necesitaba mucho la ayuda pero poco a poco

³⁰ UNESCO, (2008) la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización. La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación.

fue una actividad que les resultó agradable, pues a los niños les gustaba participar y podían empujarlo como si fuera un carrito. Al final del año se les podía ver empujando la silla muy fuerte por el patio durante el recreo, jugando con él a los encantados; me resultó interesante observar como los niños fueron buscando sus adecuaciones para que Emmanuel pudiera jugar también, a lo que él mismo correspondía haciendo lo que sus posibilidades le permitían esforzándose por lograr cosas nuevas.

- **¡Eso sí motiva!**

Con gusto la señora Angélica llegaba a decirme: *--maestra ¿qué cree? que Emanuel hizo algo maravilloso, de esas cosas que me hacen sentir que todo vale la pena, se levantó de la silla y agarrándose de los sillones y mesa llegó hasta el baño solo, cuando él me habló era porque ya estaba llegando--*. Un velo cristalino se posó en los ojos de esa señora al contarme algunas de las hazañas logradas por su hijo y junto con ella mi enorme emoción por ver que había avanzado en algo, de verdad que esos logros se llegan a sentir como propios, son los que nos recargan de energía y nos motivan a los docentes a siempre seguir esforzándonos. El desarrollo de la autonomía de Emmanuel fue muestra de lo que todos los niños del grupo estaban logrando, parecían esos trompos que giran al ser liberados por el empujón que le da la cuerda.

Instaurar algunos elementos de la *Pedagogía por Proyectos* que formaron parte de nuestra vida escolar tuvo entre sus objetivos el desarrollo de la autonomía, la creación de un ambiente favorecedor para el aprendizaje, la estimulación de la vida cooperativa activa, entre otros.

5. Preparándonos para aprender: aplicando las condiciones para el aprendizaje³¹

Desde los primeros días de trabajo del ciclo escolar 2010-2011 en el grupo de 5° B instalamos algunos de los elementos de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* que pertenecen a *Pedagogía por Proyectos*, aunque yo no conocía completamente la estrategia ya realizábamos actividades en el grupo con la finalidad de tener un espacio físico agradable y funcional para trabajar.

Construimos diez normas para la convivencia del grupo, lo que en otros años habíamos llamado reglamento del aula.

Maestra: *¿Qué es lo primero que haremos para poder organizar la forma en la que trabajaremos en este ciclo escolar?*

Juan: *Que nos diga cuál será nuestro lugar y con quién vamos a estar.*

Maestra: *Eso lo decidiremos entre todos y será según las actividades que tengamos que realizar*

Juan: *Entonces... ¿no nos sentaremos por número de lista?* (Muevo la cabeza indicando que no será así, la cara de los niños deja ver el asombro y en algunos la preocupación).

Julieta: *El reglamento que siempre hacemos*

Varios niños: *¡Sí el reglamento del salón!, ¡el reglamento del grupo!*

Maestra: *Así es, como en casa hay normas que son necesarias para poder convivir de manera armónica, aquí también acordaremos algunas. Piensen qué es necesario para que podamos trabajar a gusto y en un clima agradable* (Anoto en el pizarrón el título “Normas para la convivencia en el 5° B”).

Óscar: *No pegarnos, ni jalarnos, ni empujarnos*

Maestra: *¿Cómo podemos escribir eso en una norma?*

Salvador: *Respetarnos* (Lo anoto en el pizarrón).

Maestra: *¿Qué más?*

Benjamín: *Que nos llevemos bien*

Maestra: *¿Está bien si escribo “respetarnos y convivir como compañeros”?*

³¹ Las *Condiciones facilitadoras* desde la *Pedagogía por Proyectos* propuesta por Jolibert (2003), hacen referencia a la creación de ambientes propicios en el aula para la construcción del aprendizaje.

Varios niños: *¡Sí!, yo creo que sí*

Jarod: *Que no se roben las cosas*

Maestra: *¿Será necesario anotar esa idea en otra norma?*

(Se hace un momento de silencio mientras reflexionan sobre el cuestionamiento que les hice).

Varios niños: *¡No!, ¡Mmm... no!, ¡yo creo que ya está!*

Salvador: *Sí, porque si nos respetamos, no nos robaremos nada*

Al valorar las preguntas que hice me doy cuenta de que era necesario hacerlos más deductivos, era necesario buscar cómo lograr que ellos deduzcan.

Como lograr que el niño deduzca

Pese a todo los niños lograron

Como fue mi intención

Después de una construcción colectiva, las normas para la convivencia quedaron de la siguiente manera en el papel bond:

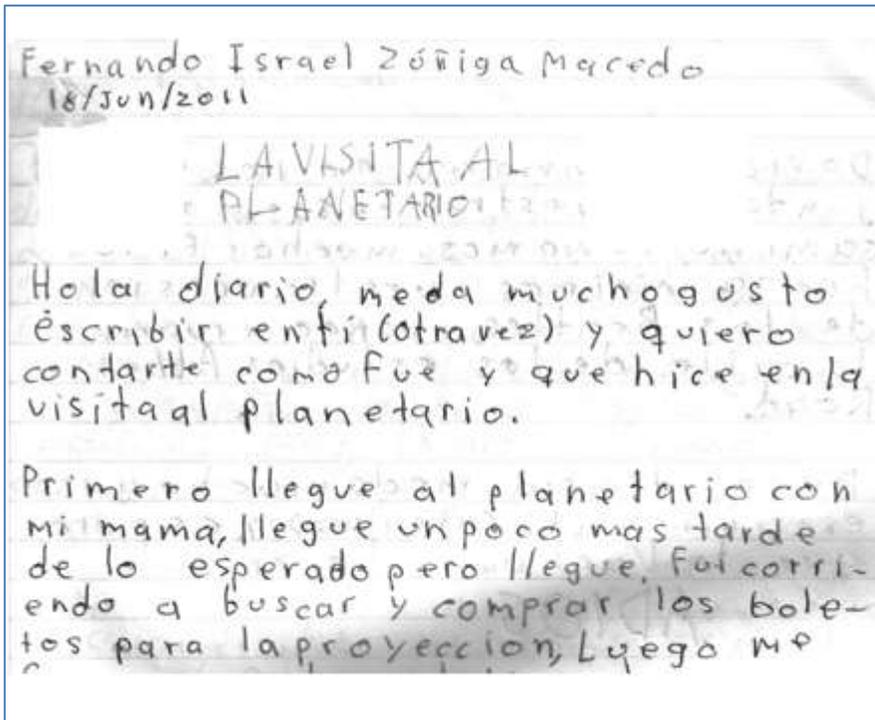
Normas para la convivencia en el 5° B

- *Respetarnos y convivir como compañeros.*
- *Escuchar con atención cuando alguien participa.*
- *Trabajar en silencio cuando sea necesario.*
- *Llegar puntuales.*
- *Cuidar nuestro salón y escuela: mantenerla limpia, evitar maltratarla, hacer buen uso de lo que hay en ella.*
- *Evitar ingerir alimentos en horas de clase.*
- *Levantar la mano para participar y esperar nuestro turno.*
- *Una persona a la vez sale al baño.*
- *Trabajar y terminar en el tiempo acordado.*

Haber trabajado de esta manera nos permitió construir el primer texto informativo en el grupo, aquel que estuvo a la vista de todos los niños y al que recurríamos constantemente para normar la convivencia. Éste también fue un texto auténtico, no sólo porque fue escrito por los niños, sino porque resultó útil y significativo para la vida en el aula, es decir, fue creado en un contexto real.

La escritura de un diario escolar con una doble intención: la instrumentación de una de las técnicas de la Pedagogía Freinet y como una manera de que los niños se

acercaran a la redacción de un texto propio.³² En él, relataban lo que hacían en la escuela y lo que hacían en casa el resto de día, de esta manera me enteraba de las actividades que realizaba cada niño en casa y así los conocía más.³³ Ese día Fernando se ofreció a hacerlo.



Fernando Israel Zúñiga Macedo
18/Jun/2011

LA VISITA AL
PLANETARIO

Hola diario me da mucho gusto escribir en ti (otra vez) y quiero contarte como fue y que en la visita al planetario.

Primero llegue al planetario con mi mama, llegue un poco mas tarde de lo esperado pero llegue. Fui corriendo a buscar y comprar los boletos para la proyección, Luego me

Yo inicié la escritura del primer diario y cada día un niño diferente se lo llevaba a casa. La actividad se tornó agradable para los niños y hasta lograron verla como una manera de aprender a “escribir mejor” como ellos decían, pues todos los días después de que la persona que se lo llevó lo leía en voz alta, yo copiaba en el pizarrón tres o cuatro renglones del mismo tal cual lo habían escrito y así juntos podíamos corregirlo, la corrección no sólo consistía en borrar y escribir correctamente las palabras, sino que pudimos hacer la reflexión de por qué las palabras llevaban acento, dónde era necesario colocar una coma o un punto.

³² El diario escolar es una de las técnicas de la Pedagogía Freinet, consiste en que cada día un niño diferente escribe en un cuaderno del grupo lo que hizo en la escuela, así como lo que hace fuera de ella. Al día siguiente el texto se lee a los compañeros y se corrige de manera colectiva.

³³ De Marengo (1999), sugiere que se aprovechen las experiencias de los estudiantes relacionadas con su vida extraescolar, para que empiecen a tener cabida en la escuela y ganar espacio curricular, de esta manera el docente tiene la posibilidad de recrear el contexto social y cultural de los niños, entre ambos contextos se entretene y se construye el contexto mental.

Maestra: *¿Quién me ayuda a leer el primer renglón?*

David: *(Levantando la mano) hola diario que bueno que ya me tocó escribirte.*

Maestra: *Ese primer renglón ¿se entiende?, ¿habrá algo que agregar, corregir o quitar? (Se hace un momento de silencio).*

David: *No, yo creo que no.*

Maestra: *Lo leeré nuevamente, hola diario que bueno que ya me toco escribirte.*

Varios niños: *Ah sí, así sí, así como lo leyó pues sí.*

Eduardo: *En “tocó” le falta un acento porque si no dice “toco”.*

Comenzamos a avanzar en esos *Siete Niveles de Conceptos Lingüísticos*,³⁴ y poco a poco arribamos hasta la evaluación del diario.

Hicimos un proyecto anual que durante varias ocasiones del año, los niños le agregaron cosas que querían aprender. Recuerdo muy bien aquel momento en que me atreví a preguntarles --*¿qué quieren aprender este año?*-- yo estaba muy nerviosa, los niños pusieron cara de desconcierto, se tomaron su tiempo considero que para pensarlo.

A mí, el silencio que se creó me provocó angustia y entonces repetí la pregunta --*sí, díganme ¿Qué quieren aprender este año?*-- comenzaron a levantar la mano para decir, --*pues... lo de quinto, a dividir, a escribir más, a hacer maquetas*. Estas propuestas por un momento no me complacieron del todo, pues pensé que no había mucha iniciativa por parte de los niños; sin embargo, ahora que lo reflexiono pienso que el clima creado en el aula en ese momento no fue el más adecuado, pues entré de lleno con la pregunta y apenas nos estábamos conociendo; en sí la pregunta que pude haberles hecho era la de *¿Qué quieren que hagamos juntos este año?* de esta manera me incluía con ellos en el trabajo, y así les daba cierta confianza para que comenzaran a proponer.

³⁴ Los Siete Niveles de Conceptos Lingüísticos que sirven para la comprensión y producción de textos no funcionan linealmente, no obstante cada uno se nutre con el que le precede y recíprocamente, los conceptos que definen a un texto contextualizado van desde la noción de contexto hasta las palabras y microestructuras que la constituyen.

A lo largo del ciclo escolar ese proyecto anual estuvo escrito en un papel bond y pegado en la pared del salón y aquel que en un inicio estaba algo vacío de texto terminó lleno de actividades que hicimos durante todo el año. Con frecuencia era necesario regresar a él para agregar aquello que los niños querían hacer. Ahora que lo reflexiono, a la distancia (de tiempo), me doy cuenta de que, sin duda, como docente logré avanzar en la didáctica que empleaba para el trabajo con los niños, pero hubo cosas que no realicé, quizá por inseguridad, desconocimiento y hasta miedo; un ejemplo fue el no haber puesto al alcance de los niños el programa del grado, es decir, lo que contiene el programa oficial de grado emitido por la SEP y que teníamos que trabajar para que fueran identificando qué se había logrado de él.

Formamos algunas comisiones como las de: biblioteca del aula, reparto de cuadernos y libros, aseo del salón, higiene personal y periódico mural. En un inicio la incertidumbre de saber qué pasaría si se dejaba a los niños decidir se apoderó de mí y de repente como que soltaba y les preguntaba que sugerían, pero algunas otras veces quería apretar y tomar yo el control imponiendo mis decisiones, tenía miedo de perder mi supuesta autoridad como docente. Los responsables de las comisiones se asignaron por número de lista, pero conforme fui tomando confianza en la estrategia y observando los resultados, la dinámica fue marcada por la decisión que los niños tomaban.

Dijimos que trabajaríamos en equipo y también de manera individual, ante esto uno de los niños tomó la palabra para preguntar --¿y los va a hacer por rifa?-- a lo que yo respondí --eso lo decidiremos juntos según las actividades que hagamos--, con lo que quise recalcar que durante ese año ellos podrían decidir sobre todo lo que haríamos.

Para el inicio del ciclo escolar fue todo lo que implementamos; aproximadamente cinco meses después, conforme fui conociendo más sobre *Pedagogía por Proyectos*, iba haciendo algunas sugerencias y notaba a los niños con mayor confianza para que propusieran actividades como: la publicación de sus textos, tener presente y

felicitar a sus compañeros el día de su cumpleaños, hacer algunos ayudamemorias,³⁵ la elaboración de un diario mural y la construcción de herramientas lingüísticas.³⁶

Una vez creado un ambiente propicio para el aprendizaje, estábamos listos para empezar a trabajar nuestros proyectos.

6. Quitar, quitar para no penar “los quitapesares”: la interrogación de un cuento

Finalmente, llegó el momento de enfrentarme a la verdad, la mañana del 1° de marzo del 2010 inició el primer proyecto de acción, ¡Qué rápido pasaron los cuatro días en que se llevó a cabo!. Después de leer y corregir el diario con los niños del grupo, acomodamos el mobiliario en semicírculo, de tal manera que todos pudieran apreciar las imágenes del proyector. Les dije: --*Traigo algo que quiero mostrarles.* Dejé ver la imagen del proyector, en la que aparecía la portada del cuento “Ramón Preocupón”.³⁷ Pedí que observaran detenidamente. El **primer intercambio** de la estrategia *interrogación de textos* se acercó a ellos.

Maestra: *¿Qué es esto?,*(Los niños, muy pensativos, miraban el texto como tratando de encontrar las respuestas a las preguntas lanzadas)

Madai: (Con seguridad) *Puede ser un cuento*

Ezequiel: (con un poco de duda pero apostando a acertar)
Una historieta

Dulce: *No lo podemos saber porque sólo vemos el dibujo y un título* (señala el título en la imagen que se proyecta en el pizarrón)

Maestra: *¡Ah! Dices que tiene un título*

Maestra: *¿Por qué piensan eso?*

Madai: *Porque tiene dibujos*

³⁵ Rotafolios en los que se registraban cosas que eran necesarias que los niños recordaran, como el nombre de las cantidades según el sistema de numeración decimal, las fórmulas para calcular el área de figuras geométricas, los tipos de nexos, etc., que servían de apoyo mientras las aprendían.

³⁶ Herramientas lingüísticas construidas como marcas de las estrategias eficientes utilizadas y observaciones sobre la lengua que apoyaron al desarrollo de las competencias previstas, mismas que servirán de referencia para actividades posteriores.

³⁷ Cuento de Anthony Browne, (2006) “Ramón preocupón” México: Fondo de Cultura Económica.

Ezequiel: (Intrépidamente menciona) *Las letras parecen de caricaturas*

Sandra: *Tiene el nombre del autor*

Maestra: *Acaso ¿Puede ser un cartel?*

Fernando: (Sin pensarlo mucho y con la seguridad que le da el distinguir estos elementos en el texto, respondió) *¡No! Porque no invita a nada, ni avisa de nada... sí tiene pocas letras y un dibujo pero no invita a nada, ni avisa de nada.*

Maestra: *Vamos a leerlo completo para descubrir qué texto es, ¿les parece?*

Varios niños: *¡Sí! ¡sí!*

Ante el reconocimiento, por parte de los niños, de la existencia de un título, las diferencias entre un cartel y la presencia de una imagen en la portada del cuento, pude percatarme que son capaces de identificar las características generales de algunos textos, así como la función que éstos tienen en su vida cotidiana.

Les solicité que hicieran una **lectura individual y silenciosa**, --*Recuerden, es individual y silenciosa, así que si alguien tiene ganas de leer en voz alta, tendrá que aguantarse y taparse la boca--* . Leer les llevó sólo unos cuantos minutos, yo iba pasando las diapositivas de manera lenta para que pudieran apreciar el texto y las imágenes.

Una vez terminada la lectura comentamos la historia del cuento, es decir, hicimos la **confrontación**.

Maestra: *Ahora si podemos decir ¿qué tipo de texto es?*

Varios niños: *Sí, es un cuento*

Sandra: *Es de Anthony Browne*

Maestra: *Muy bien, ¿cómo supiste quién lo escribió?*

Sandra: *Porque ahí estaba su nombre, es el nombre del autor*

Maestra: *¿De qué trató el cuento?*

Katia: *De un niño que se preocupaba*

Emiliano: (Mencionándolo como una obviedad) *Sí, ¡que era muy preocupón! Por eso le llamaron Ramón Preocupón*

El tono en el que lo ha dicho ha arrancado algunas risas de sus compañeros

Los niños recordaron que a la persona que escribe la historia, se le llama autor, desde esa perspectiva consideré necesario que ellos se reconocieran como

escritores importantes, creadores de textos que alguien más pueda leer en distintos momentos.

Fuimos recreando la historia y sus comentarios coincidían en varias ideas, pero había algo de duda respecto a los quitapesares que se mencionan en el cuento.

--Voy a leer el cuento en voz alta-- les dije, y así dándole la entonación requerida colaboré para disipar algunas interpretaciones en las que había confusión y que surgieron a la hora de confrontar las ideas.

Emiliano dijo que él sí conocía los quitapesares porque su mamá es de Oaxaca y ella ya le había contado sobre esos muñequitos, pero nadie más pudo agregar información al respecto. --¿y si hacemos un proyecto de eso maestra?-- mencionó la intrépida Dulce, a lo que varias voces se unieron con un --¡sí, sí!--, --eso no es decisión sólo mía sino de todos-- les respondí, --entonces vamos a hacerlo-- insistió Dulce, la idea fue apoyada por varios de sus compañeros. Comenzamos así a redactar nuestro primer contrato colectivo, no sin antes realizar una **sistematización metacognitiva y metaligüística**.

Maestra: *¿Cómo logramos entender el texto?*

Benjamín: *Leyéndolo*

Ángeles: *Escuchando como lo leía usted haciendo las voces*

Rodrigo: *Mirando con cuidado las imágenes*

Maestra: *Qué les parece si construimos una herramienta que nos ayude a recordar cómo leer para comprender un cuento*

Fernando: *(Con una actitud indiferente) Yo digo que no es necesario porque este cuento estuvo fácil y bonito*

Maestra: *Estoy de acuerdo contigo, este cuento has sido sencillo de entender porque es una historia corta, pero ¿Cómo le haremos con cuentos más largos o complicados?*

Edson: *Sí Fernando, este cuento fue fácil, pero se nos puede olvidar (varios niños asintieron con la cabeza).*

Reflexionar sobre el proceso que siguieron para comprender este texto, ayudó a los niños a construir un camino que fue utilizado posteriormente para la lectura de otros textos. Una vez que identificaron las etapas, sin que ellos lo supieran, habíamos creado nuestro propio esquema de las fases de la interrogación del texto.

En esta ocasión construimos una herramienta en la que se esquematizaba la estrategia, pues no fue necesario enfocarnos en la estructura del cuento, ya que en otras ocasiones los niños ya habían ese tipo de texto y conocían sus elementos, aunque en ese momento no lo mencionaron, ellos ya conocían muy bien sus partes. Inicié por decir --¿Qué fue lo primero que hicimos para comprender el texto? Traten de recordar el momento en que llegué a mostrarles el cuento.

Emanuel Salazar: *Primero dijo que lo viéramos.*

Sandra: (Con voz fuerte corrige a su compañero)
¡Observáramos!

Ángeles: *Luego lo leímos.*

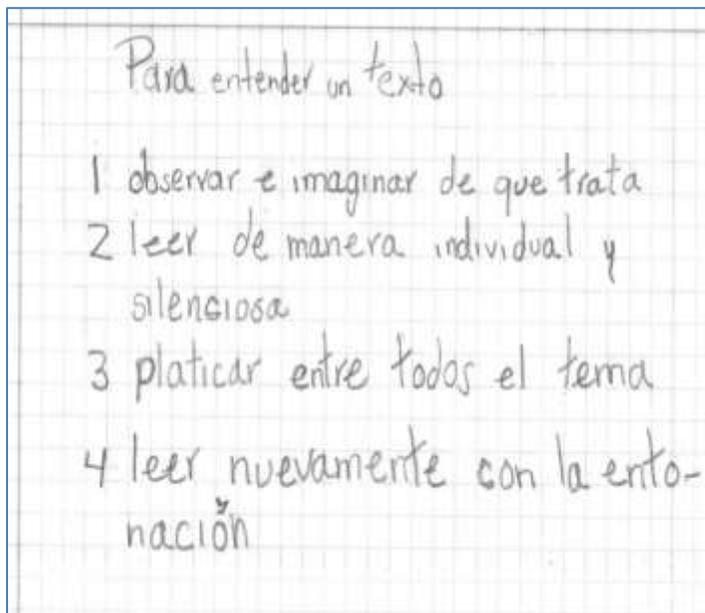
Maestra: *¿Cómo hicimos esa lectura?, ¿Todos juntos?*

Sandra: *¡No!, fue individual y en silencio.*

Héctor: *Platicamos entre todos que era un cuento y de qué se trató.*

Dulce: *Al último usted lo leyó y nos dimos cuenta de quién estaba mal.*

Cada niño lo copió en su cuaderno, un ejemplo de ello es el siguiente:



Para entender un texto

- 1 observar e imaginar de que trata
- 2 leer de manera individual y silenciosa
- 3 platicar entre todos el tema
- 4 leer nuevamente con la entonación

Que los niños reconocieran las etapas de la interrogación de un texto, fue como encontrar un oasis en el desierto, porque a decir verdad fue la primera vez que practicaba la estrategia y enfrentarme a lo desconocido me provocaba miedo.

He de reconocer que debido a que no consideré conveniente que se construyera una herramienta sobre la estructura del cuento, pues los niños ya la conocen, la pregunta la encaminé a que la reflexión se centrara en la estructura para la interrogación del texto. De esa manera teníamos mayor seguridad si los niños la conocían y así podía tener a la mano el ayudamemorias para posteriores interrogaciones.

Después de la sistematización metacognitiva y metalingüística nos enfocamos en el diseño de nuestro proyecto de acción. Tuve que irles apoyando en la planeación del mismo, primero les dibujé una tabla con cuatro columnas:

Actividades	Responsables	Materiales	Fechas

--A esta tabla donde registraremos el proyecto le llamaremos "contrato colectivo"-- les dije haciendo uso de la pedagogía del regalo, avisé que sólo por esta ocasión yo la llenaría con lo que ellos me dijeran, pero que las demás veces tendría que ayudarme a escribir alguien más. Cuando acabé de decir eso, escuché que Ángeles decía --yo maestra, yo le ayudo a escribir-- , me parece muy bien, le dije y le entregué el marcador para que comenzara a escribir lo que sus compañeros le decían. Gracias al entusiasmo de Ángeles ya no fue necesario esperar hasta otra ocasión para que los niños participaran escribiendo.

Entre las actividades planeadas estaba la de investigar, entrevistar, leer nuevamente el cuento, realizar nuestros propios quitapesares. El contrato colectivo quedó de la siguiente manera:

Contrato colectivo del proyecto: “Los quitapesares”

Actividades	Materiales	Responsables	Fechas
1. Investigar qué son los quitapesares y de dónde son	Internet, libros o revistas	Todos	1/03/11
2. Entrevistar o preguntar a alguien si conoce los quitapesares	Cuaderno para registrar y una fuente de información (una persona)	Todos	2/03/11
3. Leer nuevamente el cuento	El cuento y el proyector	Todos y la maestra	3/03/11
4. Hacer nuestros propios quitapesares	Tela, papel, pegamento, tijeras, hilo, estambre y todo lo que se nos ocurra para confeccionar nuestros quitapesares	Todos	3/03/11

Los niños sintieron la libertad para poder proponer las actividades que querían realizar, pero a mí me faltó la habilidad para poder hacerles presente los contenidos que se podían trabajar con este proyecto.

Después de hacer el contrato colectivo, realizaron la pauta de evaluación para la interrogación de un cuento pues consideraba que estaban en condiciones de poder realizarla.

Lo que los niños escribieron fue poco comparado con lo que recuperaron en la interrogación posterior de otros textos, pues con el paso del tiempo y las experiencias adquiridas me fui apropiando de la estrategia y ya podía hacer cuestionamientos sin consultar un guión previo de preguntas, mismo que para interrogar el cuento “Ramón preocupón” sí tuve que elaborar, pues tenía mucha inseguridad y quería llevar la estrategia al pie de la letra. Qué lejos estaba de tomar en cuenta las palabras que Jolibert nos ofreció su conferencia “Charla con Josette Jolibert” cuando vino en el 2012 a nuestra unidad UPN 094 en la Ciudad de México “Lo que yo les doy no es una receta, ustedes pueden modificar según sus necesidades y las de los niños”, y yo que quería interrogar textos a pie juntillas.

Interrogar un texto es una actividad en la que los niños se hicieron competentes, y una estrategia a la que con frecuencia recurrían para comprender los textos. He de reconocer que pese a su eficiencia para comprender textos, una de las desventajas que pude observar al trabajarla, fue la del manejo del tiempo. Los niños al inicio tardaban demasiado y sólo lograban rescatar elementos visibles del texto, había poco trabajo de reflexión por su parte.

Entre ellos, compartieron en equipo los hallazgos que cada uno obtuvo después de haber investigado, algunos llevaron imágenes que encontraron en internet y otros lo que alguna persona les había contado.



Fotografía 1. Estudiante observando imágenes sobre los quitapesares.

Después de esta actividad se produjo una confusión ya que había la duda sobre si los quitapesares eran de Guatemala o de México, cada niño defendía su idea con base en lo que había investigado y después de argumentar se concluyó que pertenecían a una leyenda americana y con ello se justificaba como tradición guatemalteca y oaxaqueña.³⁸

Pensar que un cuento fue motivo para que los niños construyeran algo en que descargar sus preocupaciones, me llenó de satisfacción y ánimo para seguir adelante con el trabajo. Me di cuenta de que preocuparse por todo o por cosas que no existen es algo que con frecuencia hacen los niños, de ahí que les llamara mucho la atención construir sus propios quitapesares. Yo les presenté el cuento sólo para interrogarlo, mi intención no fue hacer un proyecto de él, sin embargo, los niños fueron tomando decisiones y marcando la ruta que querían seguir.

³⁸ Cuenta esta leyenda que si tienes un problema o existe algo por lo cual no se pueda estar tranquilo si se cuenta a unos muñequitos antes de dormir y se colocan debajo de la almohada o al lado de la cama ellos permitirán que se descanse tranquilo. Donde quiera que se lleven los quitapesares esos muñequitos ayudarán a liberarnos de los pensamientos que generan los problemas permitiendo ver con claridad las respuestas que la vida entrega.

Para el día en que realizaron los quitapesares, traían múltiples materiales para poder hacerlos como querían. El trabajo en equipo favoreció la vida cooperativa en el aula, aquella que permitió que se conocieran, que participaran en la toma de decisiones, que repartieran responsabilidades, es decir, se observó cómo los aprendizajes y en este caso esas figurillas por construir se convirtieron en asunto de todos, todo creado en un clima afectivo del desarrollo de un proyecto de clase, con sus tensiones y conflictos, pero también con la valorización el apoyo y entusiasmo de todos los integrantes del grupo.

Para este primer proyecto, la asamblea de evaluación me dejó satisfecha, pues permitió a los niños reconocer sus logros y sus procesos de aprendizaje. Dejar que expresaran lo que viven hace que una como maestra se dé cuenta con mayor claridad de lo que aprendieron, y lo que les resultó difícil hacer para que así podamos revalorar nuestro propio proceso de mediación. Además es vital crear un ambiente de confianza donde los niños puedan ser ellos mismos, eso nos permite conocerlos mejor para saber cómo incidir en las Zonas de Desarrollo.

7. El día de una flor: el módulo de escritura en la producción de una carta familiar

Les comenté a los niños *--el día de mañana 8 de marzo será un día importante, porque varios países han tomado una decisión al respecto de un género, ¿Saben de qué se trata?--* pregunté. Después de un momento Héctor mencionó que sería el día de la mujer. *--¿Consideran que es una celebración importante?--*, a lo que varios niños respondieron *--sí--*. Partí de ello para proponer la elaboración de un proyecto y resaltar la importancia que para todos en nuestra vida tiene una mujer. En un inicio pensé en un proyecto de dos días, pero la dinámica de trabajo marcada por el grupo nos llevó a trabajar cuatro días en él.

Los niños se emocionaron mucho pues se sensibilizaron ante la idea de trabajar un proyecto en el que podían elaborar algo para sus mamás, hermanas, amigas o familia.

Y cual torbellino que se forma en campo despoblado, de entre los niños sugirieron como propuesta los siguientes títulos:

El día de una flor

Un gran avance para el mundo

El día de la mujer

Mediante un consenso se eligió la primera propuesta después de que Héctor argumentara que a las mujeres siempre les gustan las flores y que con frecuencia se les compara con ellas. Así comenzó la elaboración del contrato colectivo. Entre las actividades se enlistaron: la interrogación de un cartel (actividad que yo sugerí), entrevista, elaboración de una carta, una manualidad y la redacción de un poema.

Por el momento las columnas de materiales, responsables y fechas del proyecto colectivo estuvieron en blanco, porque Fernando tomó la palabra para decir que entrevista e interrogación eran lo mismo.

En ese momento hicimos una pausa para aclarar la confusión, y haciendo uso de la Pedagogía del regalo,³⁹ les comenté: *--¿recuerdan lo que hicimos con el cuento de "Ramón Preocupón"?*-- algunos niños respondieron *--sí--*, pero como no fue la mayoría traté de ayudar para que recordaran *--la manera que hicimos para comprender el cuento--*, *--¡ah! Sí--*, *--pues se llama interrogación de textos--*.

Le pregunté a Fernando qué es una entrevista, a lo que él respondió *--son las preguntas que le hacemos a alguien--*, *--¿entonces es lo mismo que la interrogación de textos?--*, de manera muy tranquila y segura respondió: *--pues no, porque en la entrevista nosotros pensamos las preguntas y alguien las responde, y en lo que hicimos con el cuento, nosotros mismos respondíamos con lo que observábamos y*

³⁹ En la Pedagogía del regalo, el docente proporciona información o elementos, que en algún momento detienen el trabajo de los niños, para así ayudarlos a que los niños avancen en la realización de sus proyectos (Jolibert, 2011).

leíamos--. La conclusión mencionada, satisfizo a los demás niños del grupo, y como un engrane que encaja en otro las ideas parecían acomodarse.

En mi interior, agradecí mucho que Fernando tuviera la claridad en cuanto a la actividad, pues yo no encontraba las palabras precisas y no quería explicar desde mi concepción lo que era la interrogación de textos. De esta manera la actividad incidió en los procesos cognitivos de los niños, para la comprensión de los textos que favorecerían la posterior construcción de nuestros textos informativos.

--Para recordar la actividad, la vamos a realizar en este momento--, les dije. Les llevé un cartel titulado “No a la trata de personas”, publicado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos del Distrito Federal. Nos sentamos en el piso formando un semicírculo y pegué el cartel en el pizarrón para que todos lo pudieran observar. Pedí que lo observaran y que pensaran en el motivo por el cual ese cartel estaba ahora en el aula, cómo había llegado, dónde podíamos encontrar carteles parecidos y qué creen que quería decirnos quien lo hizo.

Después pedí que hicieran una lectura individual y silenciosa del cartel para que posteriormente comentáramos en el grupo. Al realizar la interrogación los niños hicieron interpretaciones como:

Héctor: *Muchas a las que maltratan son mujeres*

Juan: *yo sí he visto niños a los que los obligan a trabajar*

Maestra: *¿Ah sí?, ¿En dónde?*

Marco: *Por donde trabaja mi mamá hay unos niños que limpian coches y ellos quieren jugar y sus papás no los dejan porque tienen que limpiar los coches que pasan*

Eduardo: (Con un gesto de preocupación) *También hay mujeres a las que las ponen a trabajar en otro lugar que no es su país*

Sandra: (Con seguridad afirma) *La trata de personas es cuando las venden o las obligan a hacer algo que no quieren*

Maestra: *Eso es precisamente la trata de personas, observen las imágenes y piensen quienes son los más propensos a ser víctimas de la trata de personas*

Héctor: *Las mujeres*

Varios niños: *Sí las mujeres*

Juan: *Los niños*

Después de la actividad, los niños comenzaron velozmente a realizar la pauta para evaluar la interrogación, no fue fácil, pero creo que logré modificar las características de la pauta sugerida por Jolibert en su libro “Interrogar y producir textos” de manera que resultara útil para evaluar la interrogación de un cartel.

Fue sorprendente observar cómo cuando tienen las herramientas para hacer las tareas nada se les complica. La mediación por mi parte, quiso ayudar a guiar la reflexión, pero se vio innecesaria al escuchar las palabras de Marco, aquel compañerito al que todos creían siempre muy despistado, --*maestra, ya sabemos ¿nos deja hacerlo solos?--*. Varios niños lo miraron con ojos acusadores, como queriendo decirle --*¿Cómo te atreves a hablarle así?--* pero a mí, no niego que me sorprendió, más no me ofendió su petición.

Un ejemplo de la pauta elaborada por los niños es la de Jarod, quien hace su propia interpretación del cartel, logrando reconocer la función comunicativa de los textos y la silueta que tienen según su finalidad.

Pauta elaborada por Jarod

"El día de la Flor"

EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA INTERROGACIÓN DE: un cartel

M: NOMBRE Jarod Aviles Rocha

T: TULO DEL texto El ser Humano no Esta A LA Venta

C ONTEXTO

quien lo publicó: Campaña corazón azul

Fecha: 7 marzo 2011

D E L TEXTO MISMO

cual es su silueta: las personas y poco texto

co mo lo

subite: por que hay imagenes que muestran injusticias.

que entendiste del texto: el ser humano no debe ser tratado injustamente y el a otros no

a quien va dirigido el texto: a todas las personas

por que es necesario que yo conozca el texto: para estar informado sobre el tema.

lo que yo tengo que hacer después de comprender el mensaje del texto: comunicarlo a otras personas

c omo logré entender el texto: leyendo varias veces y por los dibujos.

"El día de una Flor"

un cartel

Jarod Aviles Rocha

TEXTO: El Ser Humano No Esta A LA Venta

Campaña corazón azul

7 de marzo 2011

las personas y poco texto
por que hay imagenes que
muestran injusticias

el ser humano no debe ser tratado
injustamente y el a otros no

a todas las personas
para estar informado
sobre el tema.
comunicarlo a otras personas.

Leyendo varias veces
y por los dibujos

Al terminar la interrogación del cartel pregunté qué les había parecido la actividad y la mayoría coincidió en que estaba muy bien porque les permite comprender la información de un cartel, mientras Juan decía *--pues sí... más o menos me pareció la actividad porque así le hacemos un interrogatorio al cartel--*. Después de este comentario se escucharon varias risas.

--Bien, ahora que ya sabemos cómo podemos leer un cartel, qué les parece si anotamos lo que hicimos para que no se nos olvide.

Por medio de las preguntas *¿qué hicimos primero?, ¿qué necesitamos para interpretar un cartel?, ¿qué nos ayudó para entender la finalidad del cartel?*; fue que logramos construir entre todos la siguiente herramienta:

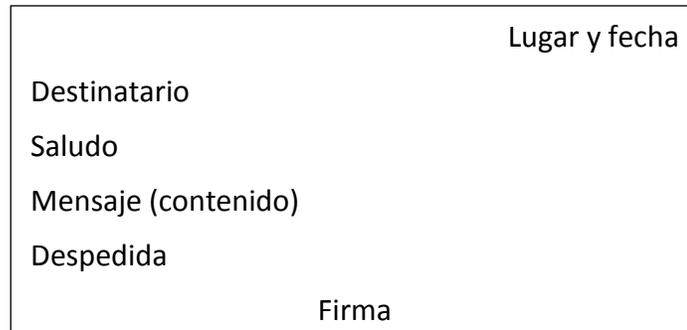
Para leer un cartel es necesario:

- Observar las imágenes*
- Poner atención a los textos*
- Interpretar las imágenes*
- Comprender de qué se trata*
- Leer despacio y si es necesario varias veces*
- Leer despacio y si es necesario varias veces para poder entenderlo*

El listado de actividades que anotamos en la herramienta para este momento fue suficiente, poco a poco fuimos realizando la redacción de textos más completos, pero sobretodo funcionales para lo que necesitábamos.

Como sería un proyecto de pocos días decidimos dedicarnos de lleno a él, nuestra siguiente actividad hacer una carta para nuestra mamá junto con nuestros padres o hermanos.

Recordamos las partes que se incluyen en una carta familiar y construimos su silueta, como esa manera de **prepararnos para la producción de un texto**. En el pizarrón quedó el siguiente texto:



Durante la gestión de la actividad de producción de textos, los niños hicieron una primera escritura individual de su carta, algunos la dirigieron a su mamá, otros a su abuelita, muy pocos a sus hermanas y uno a su maestra.

Como se pretendía la coparticipación de los papás o algún familiar, este día no se pudo concluir la carta, de tarea era necesario que en casa reescribieran su carta con ayuda de su papá, tío o hermano, ésta si bien es una tarea larga, es también una actividad a la que los niños estaban habituados.

Para el siguiente día llevaron cartas muy completas aunque con fallas en la ortografía, no obstante eran textos auténticos creados en contextos reales.

Compartieron en voz alta algunas cartas, las trabajaron con un compañero (a) y pudieron así agregar elementos descriptivos o calificativos que le dieron mayor claridad a sus textos. Las colocaron en bonitos sobres que crearon para sus destinatarios. La pauta para evaluar los elementos de la carta les ayudaron a reconocer lo que les faltaba, para así incluirlos y con ellos tener textos completos.

La siguiente actividad, consistió en hacer una manualidad. Previo a este día se había acordado elaborar flores y preguntado a los niños quiénes sabían hacerlas con algún material, de preferencia de reúso. Quienes se ofrecieron incluyeron en su contrato

individual la tarea de hacer el instructivo para elaborar una manualidad. Se auxiliaron de la silueta para producir un instructivo y la presentaron a sus compañeros, para que este día trajeran los materiales necesarios.

Los contratos individuales como el de Sandra me permitieron observar cómo los niños se comprometían con las actividades del proyecto, asumían su responsabilidad y se organizaban. Es cierto que les implicaba una tarea extra, pero ésta no resultaba una carga si era en beneficio del proyecto que querían trabajar.

Contrato de Sandra

CONTRATO INDIVIDUAL	
Contrato de actividades	CONTRATO DE APRENDIZAJE En la lectura y producción de escritos
<ul style="list-style-type: none">• Lo que yo tengo que hacer: hacer el instructivo de una flor. Escribir un poema. hacer una carta con la ayuda de mi papá o de mi hermano beto.	<ul style="list-style-type: none">• Lo que ya sé: Se como son las siluetas de los instructivos. Hacer Cartas Familiares
<ul style="list-style-type: none">• Lo que logré:	<ul style="list-style-type: none">• Lo que aprendí:
<ul style="list-style-type: none">• Lo que me resultó difícil hacer:	<ul style="list-style-type: none">• Cómo aprendí:
	<ul style="list-style-type: none">• Lo que debo reforzar:

hacer el instructivo de una flor.
Escribir un poema
Hacer una carta Con la ayuda de mi Papá o de mi hermano beto.

Se como son las siluetas de los instructivos
Hacer Cartas Familiares

Se organizaron en equipos y liderados por el (la) compañero (a) que realizó el instructivo, elaboraron bonitas flores para regalar.

No cabe duda de que uno pone, Dios dispone, viene el diablo y todo lo descompone. Como ya era el día de la mujer y el tiempo no nos alcanzó, valoramos la entrega de los productos que ya habíamos construido, la carta y la flor, con la finalidad de que no pasara desapercibida la fecha. Con mayor tranquilidad construiríamos el poema y lo entregaríamos.

Llegó el momento de elaborar nuestro poema y con ello mi angustia porque he de reconocer que es el tipo de texto que más trabajo me cuesta construir y si no lo sé

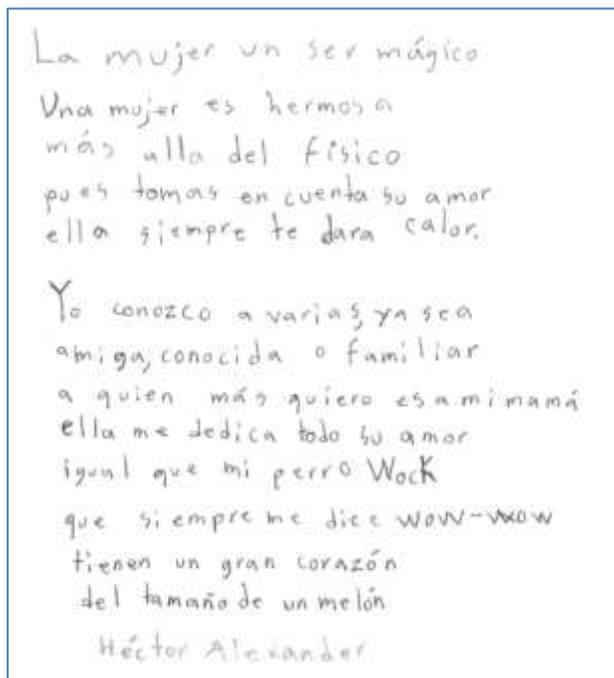
hacer me resultaría difícil guiar a los niños para que ellos los elaboraran. Una vez superado el miedo, reconocí que seguir el proceso que marcaron los niños me hizo más fácil la tarea. Fui haciendo ese proceso metacognitivo y reconociendo con ello un camino más sencillo.

Primero echamos mano de una herramienta para producir un poema, tomamos ideas trampoline, escribimos lo que queríamos expresar, y las metáforas que nos ayudaría a hacerlo. Fue un buen organizador de ideas que nos ayudó a no divagar tanto.

Nos hicimos acompañar de música instrumental que nos ayudara a concentrarnos, ya que Salvador dijo que a él eso le funcionaba. La tarea faltante le tocaba a cada estudiante, poner su sentimiento y creatividad en sus poemas. Hicimos una primera escritura individual.

Posteriormente se intercambiaron los escritos para poder así enriquecerlos con las ideas que pudiera aportar otro compañero (a).

El poema de Héctor en su versión de "obra maestra" nos muestra mayor claridad en cuanto a la expresión de sus sentimientos, la presencia de versos, rimas, metáforas y la segmentación en estrofas.



La mujer un ser mágico
Una mujer es hermosa
más allá del físico
pues tomas en cuenta su amor
ella siempre te dara calor.

Yo conozco a varias, ya sea
amiga, conocida o familiar
a quien más quiero es a mi mamá
ella me dedica todo su amor
igual que mi perro Wock
que si empre me dice wow-wow
tienen un gran corazón
del tamaño de un melón.

Héctor Alexander.

La mujer un ser mágico
Una mujer es hermosa
más allá de lo físico
pues tomas en cuenta su amor
ella siempre te dara calor.

Yo conozco a varias, ya sea
amiga, conocida o familiar
a quien más quiero es a mi mamá
ella me dedica todo su amor
igual que a mi perro Wock
que siempre dice wow-wow
tiene un gran corazón
del tamaño de un melón

Héctor Alexander

Algunos poemas fueron compartidos en voz alta por sus autores. El clima que se formó en el salón, aunque improvisado porque sólo acomodamos el mobiliario para mirarnos a la cara, permitió disfrutar de las creaciones de los niños. Los sentimientos estaban a flor de piel y yo, anonadada por los logros de los estudiantes.

8. Tragedia en Japón: Un proyecto que nace desde el ambiente informativo que envuelve a los niños

Este proyecto surge de las impresiones causadas en los niños una vez que sucedieron los terremotos y el tsunami en Japón. Ese día por la mañana llegó Josué preguntando a sus compañeros y a mí --*¿si supieron lo que pasó en Japón?*-- y como fue la noticia más mencionada en casi todos los medios de comunicación, varios niños sabían algo al respecto del tema.

Al llegar los demás niños se unieron a la conversación que tenían sobre lo ocurrido en Japón, se mostraron muy interesados y comentaban lo que cada uno había escuchado o visto en la televisión, no todos lo sabían y pude notarlo en sus rostros de sorpresa.

Otros niños insistían en preguntarme --*¿Sí supo lo que pasó maestra?*-- A lo que respondía con otra pregunta --*¿Qué sabes tú?*--, así comenzaron a acercarse hasta el escritorio donde me disponía a dejar mis cosas, pues apenas iba llegando al salón. Comentaron lo que cada uno sabía y esta conversación se hizo del colectivo del grupo y no sólo de unos cuantos.

Eduardo Garnica: (Muy interesado en el tema y con seguridad al comentar) *pues que hubo un terremoto en Japón y que murió mucha gente, hay muchos que no encuentran a sus familias y sigue temblando.*

Josué: (Arrebatando la palabra a Eduardo) *¡Fueron varios terremotos Garnica, no sólo uno!*

Katia: (Atenta a los comentarios de sus compañeros) *También hubo un tsunami y eso fue lo que mató a más gente.*

Eduardo Serratos: (Desde su lugar gritó) *¡Y dijeron en las noticias que iba a temblar más!*

Maestra: (Queriendo tranquilizar a los niños) *haber ¿por qué no nos sentamos para que todos podamos escucharnos?, miren Eduardo hasta tiene que gritar.*

En los rostros de los niños se dejaba ver la angustia de saber lo que estaba sucediendo en aquel país. Fue imposible pasar desapercibido el hecho, era demasiado el interés y mucha la información que los niños tenían, así que como sugiere Roxana Morduchowicz aproveché el capital cultural de los estudiantes y su interés para que fluyera un proyecto.⁴⁰

Tomé parte en la plática y comenté lo que yo sabía. Josué propuso hacer un proyecto al respecto; los niños se emocionaron mucho y dijeron que sí. Como en ese momento, viernes 11 de marzo, no llevaba ninguna información les sugerí que para el lunes investigaran, llevaran ellos algo y pensarán en actividades que podíamos hacer.

Después de esto se tranquilizaron un poco y así pudimos realizar la lectura del diario.

En ese momento no podía identificar cómo sería la planeación del proyecto y por tal motivo la sugerencia de Josué me preocupó un poco, porque pensé ¿Qué cosas podíamos hacer ante un acontecimiento surgido en un país lejano al nuestro?.

Ahora que las actividades se han llevado a cabo no me queda duda de que cualquier tema puede ser motivo de un proyecto, basta escuchar a los niños para poder tener un sinnúmero de cosas por hacer.

Para el día lunes volvió el alboroto por comentar lo que cada niño había investigado además de haberse iniciado una discusión en torno a si hubo o no tsunami. Realmente fue algo que les llamó mucho la atención ya que en los medios de comunicación era el tema principal y los tenía atentos a lo que sucedía.

⁴⁰ Morduchowicz (2004), reconoce como capital cultural a la cultura popular de las nuevas generaciones, a sus intereses y capacidades.

Iniciamos con la elaboración del contrato colectivo del proyecto al que decidimos llamarle “Tragedia en Japón”, los niños sugirieron actividades como: la elaboración de una maqueta, una representación, entrevista, ver un video, conocer y marcar los espacios de seguridad de la escuela e interrogación de una noticia. Fuimos valorando la pertinencia de cada actividad y consensamos la eliminación de la entrevista y la representación ya que resultaría difícil hablar con una persona que haya vivido el desastre natural. En ese momento no se nos ocurrió pensar ni sugerir hacer la entrevista a alguien que haya vivido el terremoto que ocurrió en México en 1985, con la intención de conocer su testimonio.

A la hora de anotar a los responsables yo sugerí que la maqueta fuera en equipo, pero los niños no quisieron y optaron por realizarlo individualmente o por parejas. Cuando surge esta discusión yo les dije --*es decisión de ustedes, ustedes díganme*-- los niños se asombraron pues ya habían experimentado el poder trabajar el tema que quisieran, pero ahora se hacía más visible el hecho de que tenían el poder de decidir. Y así lo hicieron, por ese momento me sentí desplazada y tuve que romper mis esquemas y permitir que los cambios sucedieran.

Llegó la hora del recreo y tuvimos que detenernos en la actividad. Al terminar el recreo comenzaron a escribir en su tabla del contrato colectivo las actividades del proyecto, en la interrogación de una noticia la responsable sería yo y en la fecha el 14 de marzo.

Iniciamos la sesión de interrogación de una noticia, no sin antes elaborar el contrato individual.

Eduardo Serratos había tenido hasta ese momento una trayectoria académica brillante, su boleta reflejaba calificaciones de diez y por referencias de mis compañeros maestros era un niño con el que no tendría problemas. Indagué sobre cómo había trabajado los años anteriores debido a que observaba cierta negativa por su parte para realizar los proyectos. Cuando sus compañeros proponían alguna

actividad Eduardo ponía cara de desagrado y hasta molesto llegó a hacer las cosas, su gesto era de incompreensión, era poca su participación. Las actividades las terminaba muy rápido pero sus textos denotaban falta de reflexión, parecía que terminar rápido y con buena ortografía era el único fin.

Maestra: (Acercándose a él mientras preparaba sus cosas para iniciar la escritura de su contrato individual) *¿Eduardo, hay algo que te moleste acerca de la manera en la que estamos trabajando?*

Eduardo Serratos: (Un poco pensativo) *No maestra.*

Maestra: *Lo que pasa es que he notado que cuando trabajamos los proyectos tú casi no participas y cuando se trata de otra actividad... las lecciones de matemáticas por ejemplo, tú te muestras muy entusiasmado.*

(Insisto) *Con confianza dime si algo no te agrada.*

Eduardo Serratos: (Un poco inseguro) *Pues... lo que pasa es que no me gusta hacer lo que digan mis compañeros, sino lo que dice usted.*

Sin duda a Eduardo le estaba costando trabajo romper sus esquemas acerca de esta forma de trabajar. Estaba muy habituado, porque así lo mostraba, a hacer lo que los maestros decían, a cumplir únicamente con lo que se le pedía. Para él poder proponer y decidir era algo que estaba lejos de su concepción como alumno. Con cinco años en la primaria trabajando de la misma forma, ya estaba demasiado escolarizado.

El contrato de Eduardo era muy simple, se limitaba a escribir pocas actividades, lo cual me permitió reconocer que no le resultaba significativo y por eso no se empeñó en él, pero conforme fue pasando el tiempo me di cuenta de que fue adquiriendo más herramientas para poder hacer sus textos y por lo tanto éstos resultaron más completos.

Contrato de Eduardo Serratos (5° de primaria, 10 años)

Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje En la lectura y producción de escritos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lo que yo tengo que hacer</i> Investigar y ponerme de acuerdo con mi compañero de trabajo y con todos mis compañeros	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lo que ya sé:</i> La interrogación de una noticia Hacer maquetas Investigar
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que logré • Lo que me resultó difícil hacer 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que aprendí • Cómo aprendí • Lo que debo reforzar

Llevé al aula fotocopias de una noticia que aparecía en el periódico de ese día y al pedirles que hicieran la lectura silenciosa observé que lo hacían con mucho interés. En la confrontación, aunada a la información que provee la noticia, los niños agregaron información que ya conocían y con la lectura de la noticia pudimos disipar la duda sobre si hubo o no tsunami.

Realizaron la pauta para evaluar la interrogación de una noticia, la cual a diferencia de las primeras fue enriquecida con elementos que no aparecían explícitamente en el texto ¡No cabía duda, los niños se estaban haciendo competentes en la estrategia!.

Para ese día las actividades del proyecto se detuvieron hasta ahí y dimos tiempo para anotar las tareas, los niños ya pudieron identificar las actividades pendientes sobre el proyecto, así como lo que debían llevar al día siguiente al aula, realmente fue muy poca mi intervención.

Al día siguiente, después del recreo Fernando ya había preparado un video que descargó de internet y que mostraría a sus compañeros sobre lo que ocurrió en Japón. El video dejó a los niños sorprendidos porque a pesar de que habían visto varias imágenes pocos tuvieron la oportunidad de observar un video real del momento del terremoto.

De manera oral expresaron toda la información que hasta el momento poseían; la escuchada en medios de comunicación, la leída en los periódicos y la vista en el video, ahora la atención se centraba en el por qué sucedió. Esta incógnita nos permitió recordar las consecuencias de los movimientos de la Tierra que era un tema que habíamos trabajado al inicio del ciclo escolar. En un planisferio tamaño mural ubicamos a Japón y las zonas sísmicas de nuestro planeta, ese planisferio permaneció pegado en la pared del salón, durante el tiempo que duró el proyecto, como un ayudamemorias, después formó parte de las herramientas construidas.

El miércoles 15, después de leer el diario y trabajar matemáticas, dispusimos de tiempo para que pudieran organizarse y así preparar su experimento o maqueta sobre los fenómenos naturales ocurridos en Japón. Salieron al patio para intercambiar ideas y así ponerse de acuerdo. Pese a que yo trataba de estar pendiente de las actividades que planeaba cada pareja, no cabe duda que ¡al mejor cazador se le va la liebre! y en la presentación del experimento dos parejas comenzaron a mojarse.

Por parejas construyeron el instructivo del experimento que mostrarían a sus compañeros y se distribuyeron las tareas. Para este momento echamos mano de la silueta de un instructivo que en el proyecto anterior habíamos construido. Esa caja de herramientas fue muy funcional ya que siempre alguno de los niños recordaba lo que en ella había y así podíamos disponer de esos materiales.



Fotografía 2. Niños mostrando su experimento

Para el día en que se tenía que hacer la muestra salimos al patio, cada pareja se presentó, explicó y mostró su experimento. Pudimos observar y hacer preguntas sobre el porqué ocurría cada hecho, lo que dejó ver que los equipos se habían preparado muy bien sobre el tema.

Katia: (Moviendo lentamente una pequeña tina con agua en la que en la había colocado unos trozos de cartón grueso que sostenían casitas pequeñas, figuras de animales, personas y árboles) *así es como a se juntan las placas tectónicas y al chocar provocan los terremotos.*

David: (Con cara de duda) *no te entiendo.*

Katia: (Colocando la tina en el piso) *mira, el agua es la Tierra, los cartones son las placas tectónicas, cuando éstas chocan (junta varios trozos de cartón) se mueve lo que está sobre ellas se cae, y lo que está sobre ellas son casas, coches, árboles y todo lo que ves aquí.*

David: (Más convencido) *y ¿por qué ocurre en Japón?*

Katia: *Porque acuérdate que Japón se ubica sobre el cinturón de fuego...*

David: (Arrebatándole la palabra su compañera) *ah sí los arcos insulares... sí ya me acordé.*

que no resultó completamente una buena idea fue el hacer una maqueta, ya que dos parejas vieron la oportunidad para jugar y mojarse entre ellos, afortunadamente no fue la mayoría.

Respecto a las medidas de seguridad para estar preparados ante desastres naturales, éstas fueron abundantes, los niños trajeron mucha información que investigaron principalmente en internet.

Se valoró la pertinencia de trabajar las medidas seguridad ante todos los desastres naturales que existen y se concluyó que dada nuestra ubicación geográfica para nosotros sólo era necesario enfatizar en los sismos.

Hicimos una lista de dichas medidas que se deben tomar en cuenta, a la par que identificábamos la presencia de las zonas marcadas en nuestra escuela. Una vez recabada la información, llegó el momento de elegir la que formaría parte de nuestro tríptico.

Maestra: (Señalando lo escrito en el pizarrón) *Ya que tenemos toda esta lista de acciones, ahora pensemos si anotaremos todas, o elijamos cuáles formarán parte de nuestro tríptico.*

Juan: (Pensativo y con cara de preocupación) *¡Son muchas!, ¡Y todas son importantes!* (muchos niños asienten con la cabeza, estando de acuerdo con la participación de Juan)

Dulce: *Yo digo que escojamos*

Josué: *Sí maestra porque son muchas, mejor sólo algunas que sean más...* (Hace una pausa al hablar tratando de encontrar la palabra adecuada, agita las manos) *como necesarias.*

Maestra: *¿Están de acuerdo con que seleccionemos una cuantas?*

Varios niños: *¡Sí!, es mejor, sí.*

Maestra: *¿Ahora cuántas consideran que podemos incluir? Recuerden que es un tríptico, piensen en el espacio con el que contamos, en las partes que tiene, en sus características.*

Héctor: (Muy seguro) *Unas veinte.*

(Varios niños ponen cara de asombro, aunque otros tantos siguen meditando sobre lo preguntado).

Emiliano: (Intrépidamente) *¡Estás loco Héctor! Como crees que nos va a caber si tenemos que hacer dibujos por los de primero y luego la portada... no cómo crees.*

Sandra: *Yo digo que diez.*

El pequeño diálogo que establecieron los niños me permitió darme cuenta del avance en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños, Josué después de ser un niño tan intrépido, sobre todo al dar a conocer sus ideas, ahora trataba de encontrar las palabras adecuadas para expresarse. Los rostros de los niños y la aportación de Emiliano dejaron ver que tenían presentes las características del folleto informativo a construir.

Se construyeron los folletos en un primer borrador, la revisión del mismo se enfatizó en la distribución del espacio, dado que la ortografía quedó lista desde la escritura en el pizarrón. Se hizo la versión final u “obra maestra” y se dijo que cada niño tenía que construir cinco iguales o fotocopiarlo cinco veces para que se pudieran entregar a los niños de la escuela.

Se acordó que todas las medidas de seguridad en caso de sismos, incluso las que no fueron incluidas en el tríptico, se escribirían e ilustrarían en una cartulina para darlas a conocer en la ceremonia escolar.

9. A pedir de boca: los proyectos de SEP trabajados a nuestra manera...

“A pedir de boca” es el resultado de una adaptación del proyecto “Hacer un menú” contenido en el libro de texto gratuito de Español quinto grado (páginas 144-156), editado por la Secretaría de Educación Pública en el año 2010.

Lo primero que hicimos fue revisar en el libro de texto todo el proyecto para identificar las actividades que en él se pide que hagamos, identificar los aprendizajes esperados y los contenidos a trabajar.

Después de revisar y marcar las actividades comenzamos la elaboración del contrato colectivo:

--*¿Cuál es el producto que tenemos que obtener con este proyecto?*-- les pregunté, --*un menú*-- respondieron, y --*¿cuáles son las actividades para lograrlo?*--, después de esa pregunta se desencadenó una lista de actividades que el libro solicitaba, las anotamos todas en el pizarrón y fuimos valorándolas una a una con la finalidad de omitir aquellas que considerábamos no nos eran útiles o significativas; de esta manera nuestro proyecto fue adecuado según nuestras posibilidades e intereses.

Maestra: (Pegando un papel bond en la pared) *Ya que tenemos todas las actividades que indica el libro, ahora vamos a elaborar nuestro contrato colectivo. ¿Qué es lo que vamos a hacer?*

Fernando: (Con su libro en la mano, como buscando que lo respaldara y señalando un texto) *Maestra lo que tenemos que aprender aquí es a tomar notas sobre un tema.*

Israel: *También a hacer adivinanzas y refranes.*

Maestra: *Ya notaron sobre qué tema dice que deben hacerse los apuntes, adivinanzas y refranes.*

Miriam: (Levantando la mano y tomando la palabra) *sobre la comida porque vamos a hacer un menú.*

Maestra: *Decidamos, ¿ese será el tema que trabajaremos?*

Fernando: *Pues sí.*

Emanuel Rosas: (Moviendo la mano indicando que no, y con una expresión de desagrado) *Yo digo que no, mejor sobre juegos o algo más.*

Fernando: (Muy seguro y tratando de convencer a su compañero) *Pero sobre la comida hay muchos refranes y adivinanzas.*

(Los demás niños con semblante pensativo observaban la discusión entre los compañeros)

En el momento de observar la discusión entre los niños reflexioné sobre el camino recorrido como para estuvieran en condiciones de identificar los contenidos de los proyectos planteados por la SEP.

Modificamos las actividades sugeridas y los niños quisieron cerrar su proyecto con una degustación y muestra de ensaladas en el patio de la escuela, por lo que el contrato colectivo quedó de la siguiente manera.

Contrato colectivo del proyecto “A pedir de boca”

Tareas	Responsables	Materiales	Fechas
1.Comentar con mis compañeros qué es una comida balanceada, si nos alimentamos adecuadamente y por qué	Los equipos	☐ Diversas fuentes de información	25 de marzo
2.Atender y tomar apuntes sobre el tema “El plato del bien comer”	Todos y la maestra	☐ Cuaderno, bolígrafo, corrector y marcatextos	28 de marzo
3.Compartir nuestros apuntes y agregar lo que sugieran los compañeros	Todos	☐ Marcadores, pizarrón y a mis compañeros	29 de marzo
4.Interrogar una receta	La maestra	☐ Fotocopias de la receta	30 de marzo
5.Escribir adivinanzas sobre alimentos		☐ Libros del Rincón y lápices de	

	Todos	colores	31 de marzo
6.Escribir dichos y refranes sobre alimentos	Todos	□ Cuadernos	1 de abril
7.Escribir recetas y con ellas hacer un menú	Todos y cada equipo	□ Hojas blancas	1 de abril
8.Preparar los alimentos para darlos a probar a nuestros compañeros de la escuela	Cada equipo	- Ingredientes para las ensaladas	4 de abril

Nuestra primera actividad: Comentar con los compañeros qué es una comida balanceada, si nos alimentamos adecuadamente y por qué. Se reunieron en equipos y comenzaron a comentar sobre su alimentación y como en ese momento no disponían de mayor información, lo que comentaron fue desde lo que sabían.

Israel: (Con una actitud retadora) *a ver ¿qué traen hoy de comer? Ahí nos vamos a dar cuenta, porque todos dicen que sí comen bien, pero quién sabe.*

Eduardo: (Sacando su almuerzo de su mochila) Yo traigo unas galletas y un yogurt, además desayuné.

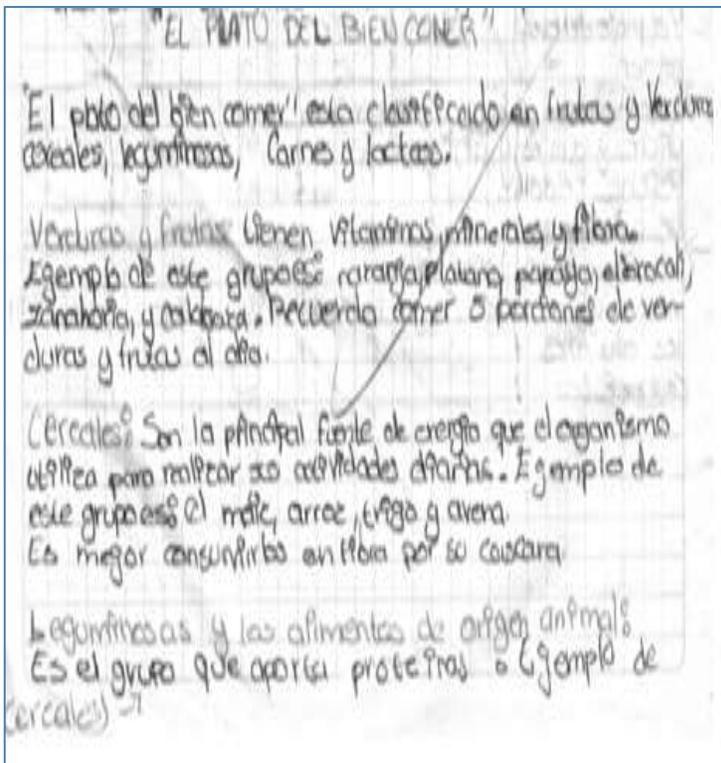
Miriam: A mí, mi mamá me dio dinero y me voy a comprar unos tacos.

Fernando: Yo también traigo dinero.

Marco: (Con gesto despreocupado) yo no traigo nada.

Isarel: Ahí está les gané, porque yo traigo unos pepinos (mostrando su almuerzo a sus compañeros)

--Bien, para que podamos conocer más sobre las características de una comida balanceada voy a comentarles sobre el Plato del Bien Comer-- les dije. Así comencé a explicar las características de una dieta correcta y los elementos del plato del bien comer. Los niños fueron tomando nota de lo que les parecía más importante.



“EL PLATO DEL BIEN COMER”

“El plato del bien comer” está clasificado en frutas y verduras, cereales, leguminosas, Carnes y lácteos.

Verduras y fruta: tienen vitaminas, minerales y fibra.

Ejemplo de este grupo es: naranja, plátano, papaya, elbrocoli, zanahoria, y calabaza. Recuerda comer 5 porciones de verduras y frutas al día.

Cereales: son la principal fuente de energía que el organismo utiliza para realizar sus actividades diarias. Ejemplo de este grupo es: el maíz, arroz, trigo y avena. Es mejor consumirlos en fibra por su cascara.

Leguminosas y alimentos de origen animal:

Es el grupo que aporta proteínas. Ejemplo de (cereales)

La información que lograron rescatar los niños fue muy puntual, la mayoría fueron textos cortos pero sustanciosos, atrapando las ideas en el aire tenían mayores elementos para crear textos informativos.

En equipo y por turnos cada niño leyó lo que había logrado rescatar, mientras los demás integrantes agregaban a sus textos los elementos que identificaban les habían hecho falta.

Llegó el momento de interrogar la receta y en la **preparación para el encuentro con el texto**, en ese momento en el que identificamos las características de la actividad, surgió la duda entre si la receta era un instructivo. Recurrimos a nuestra caja de herramientas y sacamos la silueta del instructivo para hacer una manualidad, comparamos los elementos y hasta ahí notamos muchas semejanzas. De tarea teníamos que investigar si la receta era o no un instructivo.

Al siguiente día concluimos que ambos eran textos instructivos pero que había diferencias muy marcadas, entre ellas que las recetas sólo se empleaban para preparar alimentos o bebidas.

Considero que la interrogación de la receta “Ensalada de verduras” influyó en la decisión de los niños por hacer una degustación no de cualquier platillo, sino de ensaladas, lo cual facilitó su preparación en la escuela, dado que no disponemos de muchos utensilios que se necesitan para cocinar algún otro alimento.

Las adivinanzas que escribieron los niños, fueron intercambiadas entre sus compañeros para que las resolvieran, fue ahí cuando surgió la observación y haciendo uso de la *pedagogía del regalo* comenté los tipos de adivinanzas que podían hacer.

Fernando: (Ansioso por decir la respuesta y agitando las manos) *¡Ay Emiliano que bárbaro!, ¡Si te están diciendo la respuesta!*

Emiliano: (Pensativo) *Es que no sé.*

Miriam: *¿Te das?*

Emiliano: (Resignado) *Sí.*

Varios niños: (Con voz fuerte) *¡El martillo!*

Fernando: *¡Ay Emiliano si la misma adivinanza te incluye la respuesta!, no tenías que pensarle mucho, sólo poner atención a las palabras.*

Después de reconocer, las múltiples maneras en las que podían escribir una adivinanza, algunos niños se animaron a hacer dos o más.

En equipos y se organizaron para poder escribir la receta de la ensalada que prepararían para la degustación en el patio. Tomaron como base alguna que conocieran o crearon una nueva ya que la condición que pusieron los niños es que no tenía que existir antes, tenía que ser “original” como ellos dicen, además de ser nutritiva y de contener los alimentos del Plato del Bien Comer en las proporciones adecuadas.

Se repartieron los ingredientes, colaboraron para que su texto estuviera completo y le dieron un nombre creativo. Ensaladas como: “A la Fernandie”, “La más nutritiva” y “Verde será” quedaron plasmadas en el papel bond que utilizarían para poder darlas a conocer a la comunidad escolar.

Los niños habían entendido que organizar un menú consistía en hacer un texto en el que se mostrara la jerarquía, pero debido a que se trataba de puras ensaladas, se tuvo que valorar la cantidad de ingredientes y los nutrientes aportados por cada para poder así ubicarlos según su relevancia y propósito. El menú fue elaborado de manera grupal según los acuerdos tomados.

Por fin llegó el momento de hacer la degustación, aquel 1 de abril los niños llegaron muy entusiasmados, cada integrante de los equipos llevó lo que le tocaba. La ansiedad se mostraba en las caras de cada uno; pero tuvieron que ser pacientes hasta las nueve de la mañana para comenzar a prepararlo todo.

Yo conocía las ensaladas que harían, porque había leído sus recetas, pero el verlas ya preparadas me causó gran asombro pues con base en sus conocimientos y creatividad habían quedado muy antojables.

Llegó el momento de sacar mesas, sillas y carteles; cada equipo preparó el lugar en el que estarían, algunos adornaron con globos su espacio y otros sólo se limitaron a poner sus carteles, a Sandra se le ocurrió una gran idea --*maestra, mis compañeros y yo queremos saber si usted cree que el director nos preste el micrófono de la escuela--*, --*¿Por qué no le preguntan?*-- le respondí. Después de unos minutos regresaron muy emocionados porque no sólo les prestarían el micrófono sino todo el equipo de sonido.

Cuando dieron las 10:30 a. m., ya todo estaba listo y los primeros niños empezaron a salir al patio. Laura y César anunciaron la degustación y después cada equipo pasaba a mencionar su receta y a hacerle promoción por ser nutritiva.

Muchos niños se acercaron para observar lo que pasaba, probaron las ensaladas y fueron a decirles a sus amigos. La degustación duró unos cuantos minutos ya que todo se acabó muy rápido.

Los maestros se acercaban y los cuestionaban a propósito, quizá con la finalidad de ponerlos a prueba para saber si conocían lo que estaban haciendo.

Maestro: (Observando y señalando los carteles y la ensalada en el equipo de Israel) *¿Por qué hicieron esto?*

Imanol: (No muy seguro) *porque hicimos un proyecto.*

Eduardo: (Arrebatando la palabra a su compañero y con mucha seguridad) *Hicimos un proyecto de un menú y quisimos hacer ensaladas para nuestros compañeros.*

Maestro: *¿Y dónde está el menú?*

Eduardo: (Señalando el papel bond que está pegado en la pared) *está pegado ahí.*

Maestro: (Señalando la ensalada de la mesa) *Y por qué prepararon esto?*

Eduardo: (Sirviendo ensalada en un vaso pequeño y ofreciéndosela al maestro) *Es una ensalada de verduras y frutas que tiene cosas del plato del Bien Comer.*

Maestro: (Con gesto sarcástico) *ah... que bien.*

El compañero maestro se alejó sin mayores elementos para cuestionar a los niños, pues los carteles con la receta y el nombre de la ensalada estaban pegados a espaldas de su puesto, aunado a la información que de manera oral y por el micrófono estaban dando los niños.

Al finalizar la actividad Eduardo Garnica comenzó a manifestar su inconformidad porque llegaron tantos niños que no alcanzó a



Fotografía 3. Niños haciendo la degustación de ensaladas en el patio de la escuela.

probar ninguna ensalada. Sus compañeros lo tranquilizaron diciéndole que de eso se trataba, pero que si querían podían hacer más ensaladas, al fin y al cabo tenían ellos las recetas.

Ya en el salón al valorar la actividad que habíamos realizado, las impresiones fueron de satisfacción, pues vieron el impacto que causaron. La mayoría de esos más de quinientos niños que forman parte de la comunidad escolar estaban concentrados en uno de los patios de la escuela degustando las ensaladas y escuchando la explicación de sus compañeros.

Elaborar una noticia sobre la actividad realizada les resultó una tarea más sencilla pues tenían mayor claridad de la silueta de este tipo de texto informativo:

Noticia elaborada por Héctor (primer borrador)

Actividad de la comida
El viernes 1 de Abril el grupo de 5^b empezó a sacar mesas y sillas junto con lo que parecía comida al tocar la campana de recreo los alumnos se dieron cuenta de que el grupo de 5^b estaba regalando comida como: Pay de limón. En total eran 8 platillos también regalaban ensaladas como: Ensalada a la Fernandito, Ensalada de manzana y otras. Y eran 8 platillos ya que eran 8 los equipos que habían preparado su platillo y para terminar pasó un integrante de cada equipo y decía:
-El nombre del platillo que preparó
-Que ingredientes usó
-Como lo preparó
Luego cuando se acababa la comida decían que se había acabado toda la comida se acabó comió en 15 minutos

Actividad de la comida
El viernes 1 de abril el grupo de 5b empezó a sacar mesas y sillas junto con lo que parecía comida al tocar la campana de recreo los alumnos se dieron cuenta de que el grupo de 5b estaba regalando comida como: Ensalada a la Fernandito, Ensalada de manzana y otras. Y eran 8 platillos ya que eran 8 los equipos que habían preparado su platillo y para terminar pasó un integrante de cada equipo y decía:
-El nombre del platillo que preparó
-Que ingredientes usó
-Como lo preparo
Luego cuando se acababa la comida decían que se había acabado toda la comida se acabo comó en 15 minutos

10. Encuesta para toda ocasión: el rol del docente y del estudiante

Del proyecto “Planear, realizar, analizar y reportar una encuesta” que se encuentra en el libro de texto Español quinto grado (páginas 166-175).

Para hacer la adecuación de este proyecto primero revisamos lo que el libro de texto solicitaba, ya que reconocíamos que ahí podíamos encontrar lo que era necesario aprender.

Maestra: (sentados en semicírculo frente al pizarrón) *Ahora ¿qué vamos a hacer juntos?*

Edson: (levantando la mano y tomando la palabra) *Una encuesta.*

Maestra: *¿Con qué finalidad?*

César: (con un gesto de obviedad) *Para saber hacer una encuesta*

Katia: (no muy segura) *¿Para hacer un informe?*

Maestra: *Pues bien, entonces decidamos cómo lo vamos a hacer.*

Como docente me resultó difícil desprenderme de esa acostumbrada función de decidir, explicar y planear sin consultar a los niños.

En un inicio fue cansado y requirió de más tiempo, pues era necesario ayudar a los niños para que se reconocieran como estudiantes, con la posibilidad de decidir, de proponer y de darle una dinámica diferente al trabajo en el aula.

Algunas veces, sobre todo al inicio de trabajo mediante la *Pedagogía por Proyectos*, estuve tentada a decir lo que se tenía que hacer, con la finalidad de ahorrar tiempo y esfuerzo, pero siempre siguiendo el mismo patrón de actuación como “Maestra que sabe y decide todo”, sin reconocer que es eso precisamente lo que lleva al tedio a los maestros, es lo que nos lleva a agotar las actividades que conocemos.

El contrato colectivo sobre nuestro proyecto “Encuestas para toda ocasión” estuvo integrado por las actividades: Investigar qué es una encuesta, leer una encuesta y sus resultados para conocerla, decidir un tema sobre el que se hará la encuesta, diseñar una encuesta corta, cada niño realiza la encuesta a 5 personas, organizar los resultados en gráficas, interpretar los resultados y hacer un informe.

La información obtenida de la investigación realizada por los niños nos permitió realizar un texto grupal. Una vez que varios niños leyeron o explicaron la información

que llevaron al salón, mi tarea consistía en lograr que hubiera un acuerdo y se pudiera organizar la información en un párrafo a manera de conclusión.

Maestra: *Ya que comentaron su investigación sobre lo que es una encuesta, ahora vamos a hacer una conclusión grupal, ¿Quién me ayuda a leer las ideas que anotamos en el pizarrón?*

Eduardo Serratos: (Levantando la mano, comienza a leer las ideas escritas en el pizarrón) *Es un estudio en el que se busca recoger datos, es una investigación que hace una persona, son datos de interés para una persona recaudados por medio de un cuestionario, son preguntas que se hacen a las personas para conocer su opinión, son estudios que se realizan con la intención de conocer la opinión de un grupo de personas.*

Maestra: *Todo lo que acaba de leer su compañero lo anotamos de lo que cada uno aportó, pero es necesario que en un solo texto conjuntemos las ideas. ¿Cómo debe empezar nuestro texto?*

Julieta: *Una encuesta es... y luego ya ponemos lo que es.*

Maestra: *¡muy bien! ¿Qué les parece a los demás?*

Varios niños: *Pues sí, está bien, sí.*

Maestra: *¿Quién me ayuda a anotarlo?*

Madai: (Levantándose de su lugar) *¡yo Ana!*

Maestra: (Dándole el marcador a Madai) *subraya lo que ya usamos de las ideas anotadas en el pizarrón, y lo que dijo Julieta en el papel bond. Una encuesta es... ¿Qué más?*

Marco: *Una investigación que hace alguien sobre un tema*

Daniela: (Levantando la mano y mirando las ideas escritas en el pizarrón) *Una investigación en la que se recogen datos.*

Maestra: *¿Qué dicen los demás?, ¿Qué anotamos?*

Fernando: (Un poco tímido mirando a Marco sin la intención de ofenderlo) *Mejor lo que dijo Daniela porque Marco está bien pero...como dice Daniela se oye mejor.*

Con la participación de los niños y desde sus palabras fuimos creando un texto auténtico que nos ayudara a tener presente, durante todo el proyecto, lo que es una encuesta. La herramienta quedó de la siguiente manera:

Una encuesta es una investigación en la que se recogen datos mediante un cuestionario, previamente elaborado, sobre un tema de interés. El cuestionario se aplica a un grupo de gente con la finalidad de conocer su opinión sobre el tema.

Al elegir el tema sobre el que se realizaría la encuesta no hubo mucha discusión pues les atrajo la idea de saber sobre los deportes.

Ahora ¿Qué de los deportes? son nervios, inseguridad y hasta angustia lo que se siente cuando como docente si bien no se improvisa, tampoco se tiene todo bajo control.

Fui aprendiendo con ellos, mostrando mis debilidades, mis temores e inseguridades y lo que en otro momento los niños hubiesen visto como desventaja aquí se convertía en una característica más de otra estudiante integrante del grupo, como lo era yo en ese tiempo.

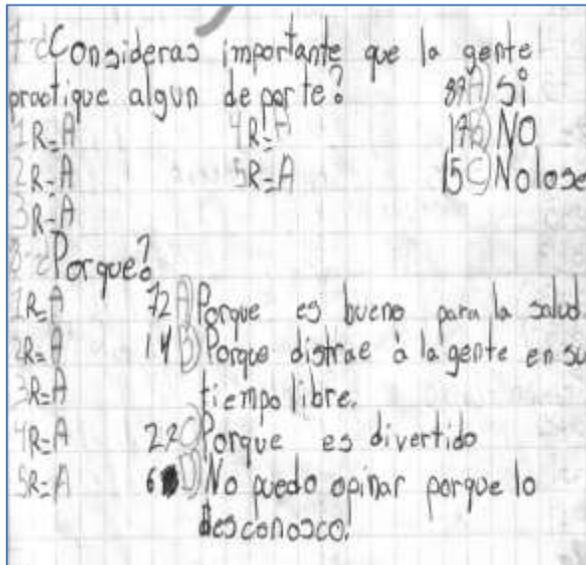
Quizá no del todo, pero uno llega a desprenderse de esa imagen de docente, que son capaces de hablarnos por nuestro nombre y mirarnos como un integrante más del grupo. No siempre fue así, pero en algunas ocasiones dejé de llamarme “maestra” para que me dijeran sólo Anabel o Ana.

Juntos con nuestras fortalezas, carencias y debilidades logramos estructurar las preguntas para la encuesta. Muy entusiasmados hicimos un cuestionario conformado por 10 preguntas de respuesta cerrada, pues reconocimos que hacerlas abiertas nos llevaría más tiempo organizar la información. Cuando creímos ya tenerlo listo...-- *Pero ¿ya vieron que la pregunta de la edad no nos sirve? Porque estamos diciendo que es para adolescentes--* dijo Fernando. Nos quedamos pensativos un rato y decidimos dejar en borrador ese primer cuestionario para darle una nueva revisión.

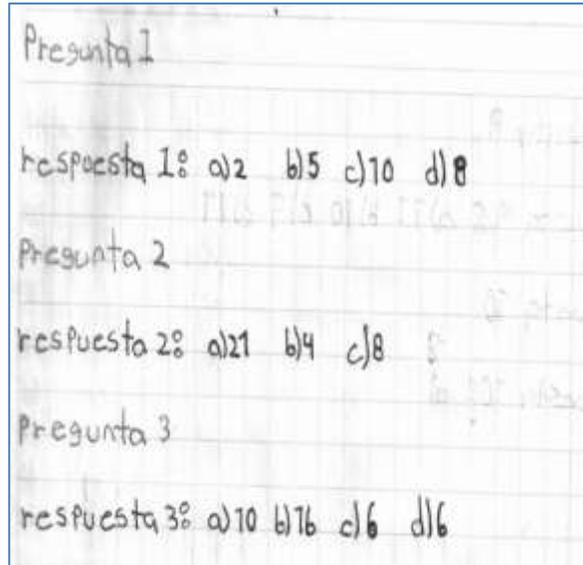
Pensar en las preguntas y en las opciones que escribiríamos como posibles respuestas, fue una tarea algo cansada en la que por momentos hacía que algunos perdieran el interés. Y en esa carrera contra el tiempo, se convencieron de que era necesario poner nuestro mayor esfuerzo para salir adelante.

Con el cuestionario ya en “Obra maestra” dispusimos de dos días para recolectar la información. Pero al tratar de reunirla me di cuenta que había hecho falta tomar acuerdos sobre la manera de registrar las respuestas de las cinco personas.

Registro de datos de Catherine



Registro de datos de Karen



7. ¿Consideras importante que la gente practique algún deporte?
 1R=A 4R=A 87 A)Si
 2R=A 5R=A 17 B)NO
 3R=A 15C)No lo se

8. ¿Por que?
 1R=A 72 A)Porque es bueno para la salud
 2R=A 14 B)Porque distrae a la gente en su tiempo libre
 3R=A 27 C)Porque es divertido
 4R=A 6 D)No puedo opinar porque lo desconozco
 5R=A

Pregunta 1
 respuesta 1: a)2 b)10 c)10 d)8

Pregunta 2
 respuesta 2: a)21 b)4 c)8

Pregunta 3
 respuesta 3: a)10 b)16 c)6 d)6

Omití ese aspecto porque pensé que los niños lo podían hacer sin problemas, ellos registraron la información según su propia manera de organizarse, lo cual está bien si realizaran un trabajo de manera individual en el que son sólo ellos quienes deben entender los datos, pero dado que sería un trabajo grupal era necesario tomar acuerdos para el registro de las respuestas con la intención de facilitar la organización de todos los datos.

Maestra: *Comenzaré a registrar las respuestas que obtuvieron, Héctor ¿Cuántas personas te respondieron la primera pregunta con la letra A?*

Héctor: *Tres maestra*

Maestra: *¿Cuántas con la letra B?*

Héctor: *Una*

Maestra: *¿Cuántos con la C?*

Héctor: *ninguna*

Maestra: *¿Cuántos con la letra D?*

Héctor: *una*

Maestra: *(Señalando las letras A, B, C y D que estaban escritas en el pizarrón) Miriam, tus respuestas a la primera pregunta ¿Cuántas eligieron A?*

Miriam: *dos, B dos, C una y D una.*

Maestra: *Iván ¿tus respuestas?*

Emiliano: *(mirando lo que estaba registrando en su cuaderno y con gesto dudoso) Pero ya se pasó, porque suman seis.*

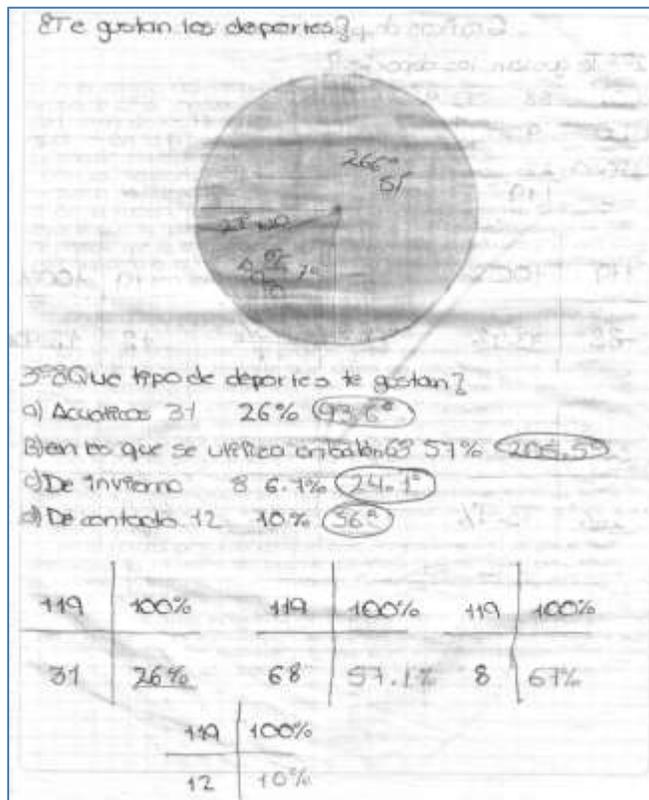
Varios niños: *Sí ya son seis, ya se pasó*

Cuando el cuestionario estaba listo, fueron muchas las indicaciones dadas a la vez y obviar información no ayudó, pues al concentrarla de manera grupal los niños tenían dificultad para organizar la propia. Comprendí entonces que aunque resulte repetitivo o irrelevante es necesario explorar esos conocimientos que los niños tienen, tomar su lugar y comprender que para ellos es quizá la primera vez que hacen muchas de las actividades. Ni siquiera indagué sobre si habían tenido o no la experiencia de participar en una encuesta, me conformé con que mencionaran que sabían algo.

Después de varias sesiones, lo cual fue una decisión tomada con base en observar el cansancio y distracción en la que algunos niños estaban cayendo, por fin se pudo concentrar la información. Las primeras gráficas elaboradas fueron de barras, pues los niños tenían mayor experiencia para hacerlas. La idea de hacer gráficas de pastel fue de Ezequiel, quien se caracteriza porque le gustan las matemáticas. --*¿y por qué no hacemos también gráficas de pastel?, esas se ven más bonitas y yo no las sé hacer--*, --*¿Qué dicen los demás?*-- Pregunté, algunos niños se quedaron callados pensándolo y otros respondieron con un sí.

Tuvieron que aprender a hacer la regla de tres para poder obtener porcentajes y ángulos, pero fue necesario repartir la información de las diez preguntas para que no resultara una tarea muy cansada. De esta manera trabajamos matemáticas en nuestro proyecto de Español sin que para los niños resultara una tarea desagradable.

La siguiente gráfica es una de varias que realizó Julieta.



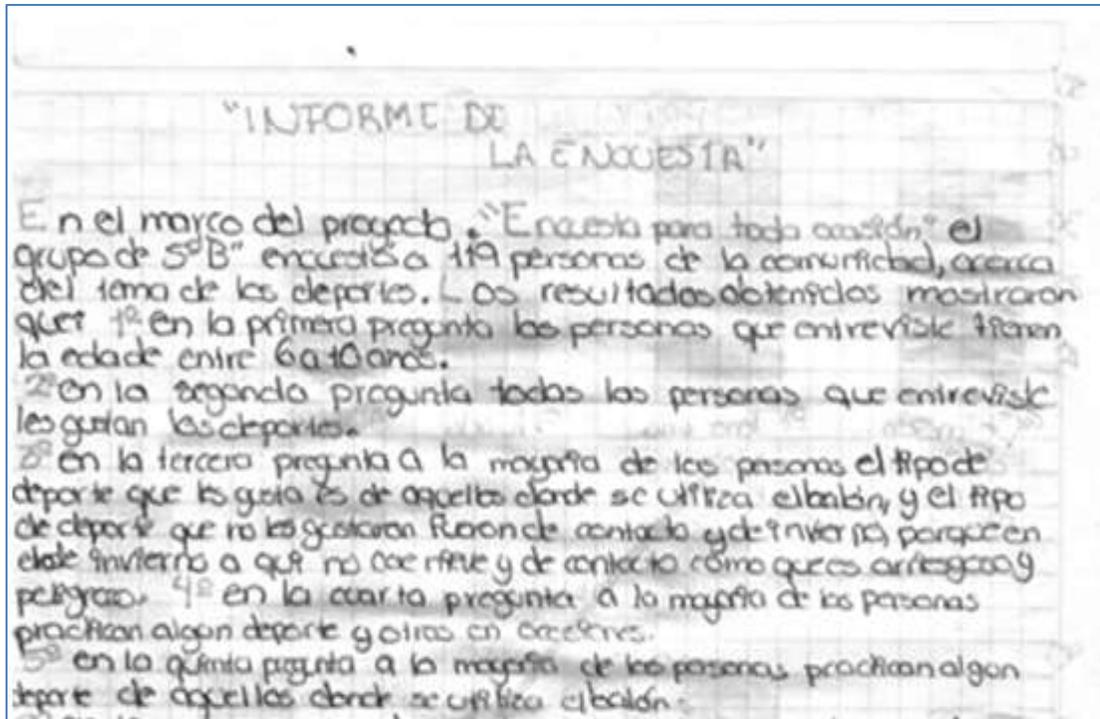
¿Te gustan los deportes?

3. ¿Que tipo de deportes te gustan?

- a) Acuáticos 31 26% 93.6°
- B) en los que se utiliza un balón 68 57% 205.5°
- C) De invierno 8 6.7% 24.1°
- d) De contacto 12 10% 36°

Marcar los trabajos de los niños, es decir “calificar”, es una costumbre muy arraigada en mí, pese a que

reconozco que colocar un número a los trabajos no tiene mayor importancia en la valoración que se haga de los procesos de aprendizaje. Pero como costumbre, se ha convertido en un hábito sin raciocinio que hago. Identificarlo me permite modificar ese acto e iniciar la labor por cambiar la concepción que con frecuencia los niños y padres de familia tienen, de que si los maestros no revisamos o calificamos aquello que los niños hacen es porque somos flojos o desobligados. Reconozco que cambiar esa idea es una labor difícil, pero en algún momento tiene que empezar.



"INFORME DE LA ENCUESTA"

En el marco del proyecto "Encuesta para toda ocasión" el grupo de 5° B encuestó a 119 personas de la comunidad, acerca del tema de los deportes. Los resultados obtenidos mostraron que: 1° en la primera pregunta las personas que entreviste tienen entre 6 a 10 años.

2° en la segunda pregunta todas las personas a las que entreviste les gustan los deportes

3° en la tercera pregunta a la mayoría de las personas el tipo de deporte que les gusta es de aquellos donde se utiliza el balón, y el tipo de deporte que no les gustaron fueron de contacto y de invierno porque en el invierno aquí no cae nieve y de contacto como que es arriesgado y peligroso. 4° en la cuarta pregunta a la mayoría de las personas practican algún deporte y otros en ocasiones

5° en la quinta pregunta a la mayoría de las personas practican algún deporte de aquellos donde se utiliza un balón

El informe sobre los resultados obtenidos en la encuesta fue elaborado en equipos, en una versión de borrador como los niños desde el inicio decidieron llamarle a esa primera escritura.

Después, convertirlo en un texto informativo era el desafío. En proyectos anteriores se realizaba la pauta para evaluar cualquier texto al finalizar su producción, pero en esta ocasión lo hicimos antes de iniciar la construcción del informe con la finalidad de no perder de vista los elementos del texto que se construiría.

Para este momento del ciclo escolar el trabajo en equipos permitía a los niños organizarse para designar a un compañero que escribiera en una hoja en blanco mientras los demás en su cuaderno hacían lo mismo, aportar sus ideas para lograr un texto y participar en la toma de decisiones.

En la *Pedagogía por Proyectos* el maestro no se desprende completamente de su imagen tradicional de autoridad, pero sí se logra aligerar esa imagen, para dar pie y fortalecer congruentemente el clima de confianza y trabajo.

11. Hacemos un periódico histórico: a la fuerza... ni los zapatos

Hacer un periódico histórico fue un pedimento institucional, dado que durante la siguiente semana nos correspondía realizar la ceremonia y guardia.

Después de leer el diario comenzamos con la planeación del nuevo proyecto. -- *Bueno chicos la siguiente semana nos tocará la ceremonia y recuerden que también tenemos que hacer un periódico histórico, ¿Cómo se les ocurre que nos organicemos?*-- les pregunté, se hizo el silencio y comenzaron a observarse unos a otros, --*Bien chicos ¿Les parece si organizamos un proyecto?*--, tampoco obtuve mucha respuesta, creo que no les entusiasmó la idea y yo hice poco por animarlos dado que a mí tampoco me entusiasmaba.

Las actividades fueron muy pocas y casi tuve que arrancárselas de la mente porque no hubo gran participación de los niños.

Maestra: (Rompiendo el silencio que me intranquilizaba) *¿Qué actividades se les ocurre que podamos hacer? (sin darme por vencida, insistí) ¿Qué es lo primero que hacemos al iniciar un proyecto?*

Ezequiel: (Dudoso) *el contrato individual.*

Maestra: *Pero si aún no tenemos las actividades, ¿Sobre qué lo vamos a hacer?. Antes, lo primero que hacemos.*

Ximena: *¡Investigar!*

(Varios niños asintieron con la cabeza)

El contrato colectivo quedó de la siguiente manera:

Actividades	Materiales	Responsables	Fechas
1. Investigar las características de un periódico mural	Diversas fuentes de información	Todos	27 de mayo
2. Interrogar una narrativa histórica	Copias de la narrativa	Todos y la maestra	30 de mayo
3. Escribir noticias históricas, revisarlas y corregirlas	Cuaderno	Todos	31 de mayo
4. Publicar las noticias en el periódico histórico	Las noticias y papeles de colores para hacer el Periódico mural histórico	Todos y la maestra	1 de junio

Después de compartir lo investigado sobre las características del periódico mural, se le reconoció como un producto que se debía elaborar en conjunto, mediante el cual comunicaríamos un tema a la comunidad escolar. Se acordó la producción de noticias o narraciones sobre hechos sucedidos en el periodo de 1950 a 1975 dado que coincidía con algunos temas trabajados en el la asignatura de Historia.

Lo primero que hicimos fue interrogar una narrativa histórica sobre la pintura, música, literatura, deportes y cine en México durante el año 1950, que se encontraba en el libro de texto gratuito de Historia quinto grado. Como los artistas más mencionados eran David A. Siqueiros y Diego Rivera, consideré conveniente mostrarles unas imágenes de sus pinturas, con la finalidad de despertar su interés por la actividad.

Los niños se sorprendieron de todo lo que plasmaba en ellas y de los múltiples temas que abordaban. Pronto logramos sentirnos en ese “Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central”, nos imaginamos como parte de ese mural tan importante.

Maestra: *Haber niños, ¿Dónde se ubicarían en este mural?*

Josué: *Yo me ponía a un ladito de Madero.*

Eduardo Garnica: *Pus yo me subía a la fuente.*

Jarod: *Yo donde sea pero lejos de la Catrina*

(Varios niños comenzaron a reír, ante el comentario de su compañero)

Maestra: *Bueno, como la decisión de ustedes fue hacer noticias, recordemos cuál es la silueta de este tipo de texto.*

Fernando: (con voz bajita y de desagrado) *Vaya manera de regresar*

Maestra: (haciendo un esfuerzo por escuchar más) *¿Qué pasó Fer?*

Fernando: *Nada maestra*

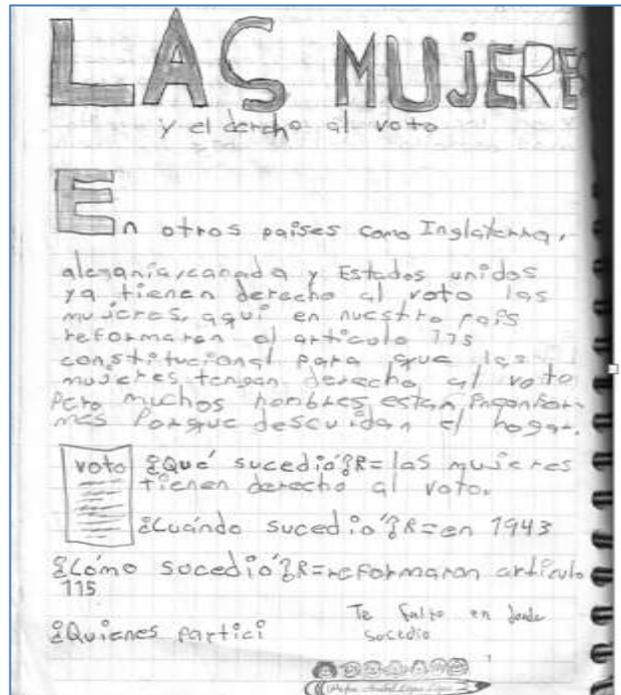
Miriam: *Que nos regresamos muy feo de la Alameda*

Maestra: (con gesto apenado) *Tienen razón chicos pero si no nos apuramos no alcanzamos a terminar.*

Sin darme cuenta estaba cortando la imaginación de los niños. Con frecuencia los docentes nos preocupamos por el tiempo, los contenidos o actividades que tenemos que hacer, cuando nuestra principal preocupación debería ser mantener el interés de los estudiantes para lograr cautivarlos y que aprendan.

Como entre las actividades estaba la redacción de una noticia histórica que formaría parte del periódico histórico de la escuela, se comentaron por medio de una lluvia de ideas las características que debía tener ese tipo de texto.

Para iniciar la redacción de su noticia los niños eligieron un tema sobre el cual escribir, la única condición fue que perteneciera a los años de 1950 a 1975,



LAS MUJERES Y el derecho al voto

En otros países como Inglaterra, Alemania, Canadá y Estados Unidos ya tienen derecho al voto las mujeres, aquí en nuestro país reformaron el artículo 115 constitucional para que las mujeres tengan derecho al voto pero muchos hombres están inconformes porque descuidan el hogar.

¿Qué sucedió? R= las mujeres tienen derecho al voto

¿Cuándo sucedió? R= en 1943

¿Cómo sucedió? R= reformaron el artículo 115

¿Quiénes partici... Te faltó en donde sucedió

se indicó que podían utilizar la información contenida en el libro de texto o alguna que investigaran en otra fuente de información confiable. Muchos niños se inclinaron por el tema de “La matanza en Tlatelolco” como ellos llamaron al movimiento estudiantil de 1968, quizá porque es un hecho que los involucra como estudiantes.

Hicieron la primera versión de su texto con la información que cada uno tenía respecto al tema que eligió; en casa realizaron la segunda versión con la información que pudieron investigar en libros o en fuentes orales (familiares que les hablaran del tema) y que consideraron conveniente. Sentía que el tiempo se venía encima y aun no teníamos nada, así que aunque reconocía que no era lo correcto, presioné para sacar el trabajo.

Al día siguiente los niños intercambiaron su noticia con un compañero (a) para que la leyera e hiciera algunas observaciones a su texto, éstas podían ser sobre: si responde a las preguntas qué, cuándo, dónde, por qué, quiénes intervinieron, etc., con lápiz cada niño anotó sus sugerencias. Ezequiel, después de la revisión del texto, le indica a Eduardo que le faltó agregar dónde sucedió.

Durante esta actividad de revisión fue necesario sensibilizar a los niños a cerca del respeto que deben tener para con los trabajos de cada uno de sus compañeros, tratando de esta manera de evitar los comentarios que ofendan o agredan a los niños.

Fue necesario hacer un tercer borrador ya considerando las sugerencias de sus compañeros y las características de los lectores a quienes van dirigidos los textos.

Iniciamos la “Obra maestra” de la noticia y pude notar que había muchas fallas en sus escritos, de concordancia, de coherencia, y de ortografía. ¡Sí que es complicado elaborar un texto informativo!, pues los niños piensan que sólo se debe copiar una parte del texto que contiene el libro y con eso está listo; cuesta trabajo hacerles ver los elementos que faltan. En su mayoría los textos inician con frases que no explican el antecedente de lo que tratará su noticia.

En ocasiones anteriores, los niños ya habían elaborado noticias, pero todas ellas sobre temas que les resultaron más cercanos y significativos. De ahí que me sorprendiera la dificultad que en ese momento enfrentaban para elaborar un tipo de

texto que en otro momento les resultó más sencillo. Recurriendo a mi memoria, vienen a mi mente los aportes de Marchesi acerca de las producciones textuales de los niños desde sus vivencias, comprobé lo complicado que resulta construir un texto sobre un tema ajeno a los niños.

Por falta de tiempo no apoyé paso a paso la construcción del texto y estos fueron los resultados: desde el inicio hubo poco entusiasmo por trabajar un proyecto sobre el tema, después la dificultad que enfrentaron para escribir textos, la poca participación de los niños en algo que no logró captar su atención aunado a la presión en tiempo que ejercí sobre ellos.

Reflexionando sobre la experiencia considero que es el proyecto en el que no obtuve buenos resultados y no sólo fue la dificultad en la construcción de textos sino también en el proceso. Algunas de las causas pudieron ser la premura del tiempo, la descontextualización del tema de lo que a los niños les interesaba y la falta de acompañamiento como docente mediadora.

12. Viaje a las estrellas: Aprovechemos las alas del dragón y sus vómitos de fuego

Aunque al inicio, la elaboración de proyectos comenzó como algo nuevo para mí como maestra, y para ellos desde su acostumbrada postura de alumnos receptores, poco a poco fuimos tomando parte en esto y así fueron teniendo más confianza para proponer el trabajo desde temas de su interés.

Ahí estábamos en aquel salón pequeño para 38 niños de quinto grado de primaria, niños que cada día crecían más y más, alimentando esa imagen de gigantes que todos los días me demostraban que son capaces de lograr lo que se propongan.

Estábamos ya a un mes de concluir el ciclo escolar, cuando aquel viernes 3 de junio al regresar del recreo, lancé la acostumbrada pregunta: - *¿Qué quieren aprender esta semana?*

Karen: (Muy entusiasmada) *Un proyecto sobre sexualidad...*

Héctor: (Con la agilidad que lo caracteriza y levantándose de su silla) *Mejor sobre los videojuegos...*

Eduardo: (con voz muy fuerte y levantando la mano aunque sin esperar a que se le diera la palabra) *Mejor sobre una excursión...*

Varios niños: *¡Sí!, ¡Sí!*

Una vez que escuchamos las propuestas, les pregunté *-¿Qué les parece si las anotamos en el pizarrón y después decidimos?-*

--Yo las anoto-- dijo Madai. Asentí con la cabeza y le di el marcador. Anotó las tres propuestas en el pizarrón y entonces pregunté: *--¿Cuál de los tres temas quieren trabajar?--* Y como en proyectos anteriores muchas voces se escucharon a la vez diciendo: *-- ¡el de los videojuegos!... ¡el de sexualidad!... ¡la excursión! ...*

--Si todos hablamos a la vez no podemos entendernos, por qué no votamos como siempre-- sugirió Héctor.

--Está bien vamos a votar para decidirlo-- dije y así fui preguntando quienes votaban por trabajar la sexualidad y Julieta fue anotando los votos. Sólo Karen defendió su propuesta, 3 personas optaron por el proyecto sobre videojuegos y los restantes quisieron trabajar la excursión.

Después de la votación todos quedaron conformes, pues tenían la experiencia de trabajar propuestas anteriores de esa manera, en las que tenían que respetar la decisión de la mayoría. Ahora a la distancia de tiempo, después de observar la videograbación de esa sesión y de compararla con las primeras en las que trabajamos proyectos, me doy cuenta de que ya no discutían defendiendo su opinión, como al inicio cuando se aferraban a que su idea fuera la trabajada por todos, y hasta se enojaban si no resultaba electa. Mostraban cierto compromiso y respeto para sus compañeros, esa identidad como grupo que muchas veces a los maestros

nos cuesta tanto lograr, por más que se trabajen estrategias de integración y todas esas cosas.

Maestra: *Ahora, ¿A dónde piensan que podemos ir?*

Eduardo Garnica: *¡A una fábrica!, yo fui a Bimbo hace tres años y te regalan cosas y ves las máquinas.*

Eduardo Serratos: (con muchas seguridad y con un gesto enjuiciador) *¡No!, ¿se acuerdan que cuando trabajamos el tema del Sistema Solar en el libro de Ciencias Naturales decía que la información la sacaron de internet?, además usted dijo maestra que si nos daba tiempo iríamos al planetario.*

Varios niños: *¡Ah sí, es cierto!*

Ante tal afirmación no pude más que decir que sí: -- *Es verdad ya lo recordé.* En ese momento pensé: cómo no se les olvidó y por qué se acuerdan justo ahora en que hay tanto trabajo administrativo por entregar (calificaciones bimestrales, actas de consejo e informes de los niños), tantas cosas que restan el tiempo y atención a aquello realmente importante. --*¿Entonces quieren ir al planetario?*-- pregunté, ellos respondieron que sí, pero fue necesario aclarar que no se le llamaría excursión sino visita escolar, ya que vamos para conocer sobre un tema y habrán actividades específicas planeadas. Les dije eso, como una manera de que supieran que no íbamos a ver qué encontrábamos sino que teníamos que ir con propósitos específicos de aprendizaje.

--*¿Cómo se llamará nuestro proyecto?*-- les pregunté, otra vez surgieron varias propuestas, mismas que tuvimos que analizar para elegir la más conveniente según nuestro proyecto. Concluimos que se llamaría "Viaje a las estrellas".

Pensaron en los materiales que necesitaban para cada actividad así como los responsables, casi todo lo hicieron ellos, yo sólo les apoyé en la asignación de fechas. Resultó sorprendente observar como los niños anotaban los materiales que necesitarían para cada actividad y acordaban las responsabilidades sin que yo tuviera que intervenir, lo que fue muestra del desarrollo de su autonomía y competencias.

Contrato colectivo del proyecto "Viaje a las estrellas"

Tareas	Responsables	Materiales	Fechas
1. Investigar sobre costos y la dirección del Planetario	Todos	Diferentes fuentes de información	6 de junio
2. Vender algo para conseguir dinero para que todos podamos ir	Cada pareja	Dulces, comida o cosas para vender	9 al 12 de junio
3. Visitar el Planetario	Todos	Información sobre el lugar y dinero	17 de junio
4. Hacer una maqueta o exponer sobre el lugar	Cada equipo	Materiales para la maqueta	20 de junio
5. Hacer un informe de la visita al lugar	Todos	Hojas blancas y asistir al planetario	22 de junio

Ese día sólo pudimos hacer el contrato colectivo en el aula y de tarea se acordó hacer la primera actividad: investigar costos y dirección del planetario.

Laura nos ayudaría a escribir el contrato en papel bond para que lo pegáramos el lunes en la pared del salón, donde al igual que todos los contratos colectivos anteriores estaría hasta que lo termináramos de trabajar.

Por la tarde, ya en casa, después de avanzar en el llenado de los formatos que nos habían dado para registrar el desarrollo de habilidades de los niños y de hacer las actas de la junta de Consejo Técnico pasada, me senté a redactar el proyecto didáctico.

El lunes, después de leer y corregir de manera colectiva el diario escolar, comenzamos a compartir la información sobre el planetario, así que se reunieron en equipos y comentaron lo que sabían. Después de un breve tiempo, les pedí que compartiéramos, de forma grupal, lo que cada equipo descubrió:

--En nuestro equipo Madai trajo un folleto-- dijo Sandra, --y ¿Cómo lo conseguiste?-- le pregunté, ella explicó que su papá trabaja muy cerca del planetario y entonces le

habló por teléfono para que le trajera la información; en otro equipo, trajeron un croquis impreso; en otro, compartieron los precios, así como los horarios de las proyecciones y los demás, coincidieron con la información.

En el equipo dónde se sentó Emiliano ocurrió una discusión porque solamente dos personas de cinco, habían llevado la información. Así que él y Fernando, muy molestos, se dirigieron a mí para decirme que no querían trabajar ahí porque sus compañeros no trajeron nada. Me acerqué al equipo y pregunté por qué no habían cumplido con lo que se había acordado de tarea. Ezequiel dijo que como no la anotó, por eso se le olvidó. Los demás contestaron que también a ellos se les había olvidado. Fue ahí cuando recordé que había faltado algo --*claro, el contrato individual*-- aquel que no creí que fuera tan necesario,⁴¹ pues funciona no sólo como un recordatorio de lo que tienen que hacer sino como una manera de comprometerse personalmente con la realización y reflexión sobre el trabajo colaborativo, además de ser un espacio de comunicación para ver el proceso de los niños tanto para los padres de familia como para mí y los propios niños. Les dije a los dos chicos inconformes que, pese a que no todos trajeron la información, sí podían compartirla con sus compañeros. Afortunadamente, eso solucionó el problema, aunque el gesto de tolerancia de los niños que cumplieron con la tarea mostraba que no quedaron muy a gusto con la solución.

Ahora que ya teníamos los precios, los horarios y la ubicación era necesario continuar con las actividades, no sin antes decirles: --*Creo que olvidamos hacer algo que siempre hacemos cuando iniciamos cada proyecto, ¿Saben qué es?*-- rápidamente Ángeles levantó la mano para responder: --*El contrato individual maestra, yo desde hace rato le iba a decir pero mmm.*

--*¡Ah! ¡Pues sí!, ¡sí!*-- dijeron varios.

⁴¹ El contrato individual de acuerdo con Jolibert (2009), ayuda a identificar junto con los niños lo que representa un desafío nuevo para cada uno de ellos, a dar prioridad a que surja un pensamiento original, a reconocer lo que se aprendió con el proyecto y a formular los progresos logrados.

Entonces repartí los formatos para realizar el contrato individual que en otros proyectos habíamos ocupado, y que con base en la *Pedagogía por Proyectos* yo había hecho. Me preocupó que quizá no tuviera el mismo impacto en los niños, puesto que ya habían hecho una actividad sin él. Sin embargo, la necesidad de hacerlo era latente.

Mientras escribían en su contrato lo que cada uno tenía que hacer según el proyecto, me desplazaba entre los equipos y tuve que recordarles que consideraran la investigación individual así como la actividad en equipo que ya habían hecho. Todos anotaron responsabilidades como investigar, llevar información impresa, hacer el reporte de la visita, trabajar en equipo etc., pero Selene tuvo que escribir que le tocó investigar sobre los dulces que se podían comprar así como los precios de cada uno. Respecto a lo que ya sabían anotaron: investigar en internet, vender algo, escribir textos informativos (el reporte), etc. Un ejemplo de los contratos construidos es el siguiente:

Contrato individual de Jarod

Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje En la lectura y producción de escritos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lo que yo tengo que hacer</i> <p>Ir al internet y buscar dónde está el planetario, cuánto cobran y llevar la información al salón</p> <p>Hablarle a Luis mi primo para que me diga cómo llegar</p> <p>Ayudar a Ximena a vender dulces</p> <p>Convencer a mi mamá para que me deje ir</p> <p>Hacer el informe de la visita y entregarlo el 23 de junio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lo que ya sé:</i> <p>Poner la página de internet para que te de información</p> <p>Convencer a la gente para vender los dulces</p> <p>Hacer cuentas a la hora de la venta</p> <p>Lo que lleva un informe</p> <p>Escribir textos informativos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que logré • Lo que me resultó difícil hacer 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que aprendí • Cómo aprendí • Lo que debo reforzar

Por este día la sesión terminó hasta ahí. Al día siguiente, al continuar con las actividades del proyecto, nuevamente se reunieron en equipo y una de las primeras participaciones con voz inquietante expresó: --*¿Maestra, pero cómo llego al planetario?*-- fue la pregunta lanzada por David, apoyándola la mayoría de los niños. La costumbre tradicional de dar uno la respuesta y ya salir del paso parecía salir triunfante, me sentí de pronto en una encrucijada: contestar concretamente la pregunta para ya continuar con la siguiente actividad que habíamos acordado en el contrato y no tardarnos más o aprovechar la incógnita para trabajar esa información con los niños, y así generar un instructivo en un sentido de texto auténtico. Ganó el planteamiento de David, aprovechar la posibilidad de crear un texto auténtico, aquél que como refiere Jolibert, no sólo tiene un sentido pedagógico sino ético, puesto que en su dominio del lenguaje, en su capacidad de expresarse, entender y contribuir con sus propios aportes al enriquecimiento social, los niños están ampliando su horizonte personal.

Me dirigí al grupo y pregunté si alguien ya había visitado alguna vez el planetario, para que nos comentara cómo es que llegó hasta él. Fernando y Emmanuel levantaron la mano, el primero expresó que fue cuando tenía como tres años y que ya no se acordaba muy bien, Emmanuel comentó que había ido hace poco tiempo, pero que él no sabía cómo llegar en camión porque lo llevó su papá en coche. Como no teníamos información clara sobre cómo llegar, uno de los niños sugirió remitirnos al croquis que en los equipos había, para reconocer algunos de los lugares o estaciones del metro cercanas.

Varios de los niños expresaron que habían ido por lo menos una vez el Metro Indios Verdes y éste se encontraba en el croquis, así que lo tomaron como referencia y observaron que la estación más cercana era Politécnico.

Pregunté --*¿Alguien sabe cómo llegar en Metro hasta Politécnico?*--, algunos respondieron un rotundo ¡No! Israel tomando la palabra dijo: --*es fácil llegar si tenemos un dibujo de las líneas del Metro.*

Aproveché la situación para generar la reflexión, preguntando: --¿Creen que sea necesario anotar las posibles rutas a seguir para llegar al planetario?--. Fue notorio que los niños ponían en marcha sus conocimientos cotidianos y con ello la necesidad de escribir las diferentes maneras que conocen para llegar al lugar. En equipos escribieron la ruta que podían seguir para llegar hasta el planetario.

En el equipo 2 integrado por Emmanuel, Katia, Sandra, Eduardo y Juan, escribieron el siguiente texto que incorporo, tal como lo elaboraron:

Instrucciones para llegar al planetario:

Caminar hasta la vía morelos y tomar la combi que te lleva a indios verdes, meterte al metro y bajarte en la raza, irte al otro metro que te lleva a politécnico, salir y caminar por la avenida Wilfrido Massieu y entrar al planetario.

Te puedes gastar \$8.00 de la combi y \$3.00 del metro.

Los niños compartieron animosos lo que expresaban sus textos, los tonos y la interpretación que le aplicaban a su lectura en las rutas que proponían. Me hicieron sentir en el andar de los cruces de los transbordos: llegar, caminar apresurados, subir al tren, sentir los aventones, amontonarse.

Los equipos terminaron de leer las propuestas a sus compañeros, y finalmente concluimos que había tres posibilidades. Posteriormente pedí que realizaran una primera revisión de sus textos en los equipos en cuanto a cómo lo expresaban, la claridad de su mensaje y lo que pudieran de ortografía y del uso de los signos de puntuación. Pasaron a copiar en el pizarrón las propuestas de las tres posibilidades, tal como ya las habían revisado con el fin de realizar la revisión grupal.

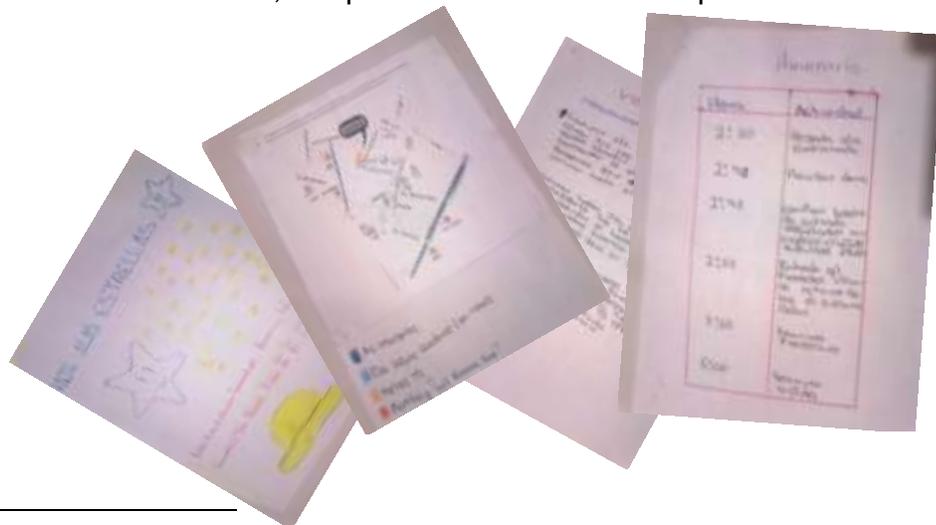
Advertí a los niños --*Recuerden que será un texto que usarán sus papás para llevarlos al planetario.* Por medio de las preguntas ¿Se entiende? ... ¿Le falta algo?... ¿Le sobra algo?... ¿Así se escribe...? tratando de que observaran que fueran adecuados para sus padres en cuanto a la intención que perseguíamos y que notara aspectos formales de coherencia y de cohesión de la lengua. Fuimos revisando

renglón por renglón de los textos, lo que también permitió que hiciéramos comparaciones con otras palabras que guardaran semejanza y que fueron útiles para que infieran la ortografía de las mismas, hasta que finalmente quedaron en su versión final u “Obra maestra”.⁴²

Ese día fue agotador para todos, aunque era algo que les interesaba, les resultó cansado estar haciendo varios borradores de un jalón hasta llegar a la versión final !todo el mismo día!. Entre los puntos importantes de este proceso está que concluimos la actividad porque si no lo hacíamos así, después resultaría más complicado, ya que tendríamos que retomar el tema, volver a copiar los textos en el pizarrón y nuevamente corregir; que tanto los niños como yo aprendimos y comprendimos la necesidad de hacer un borrador. Yo, porque a través de ellos, trabajé de una forma natural, con sentido, de manera significativa y contextualizada algunos de los temas de reflexión que pide el programa. Noté, que como docentes hay que ser intuitivos.

Las instrucciones para llegar, el croquis y el itinerario los escribieron en hojas blancas y se las llevaron a sus casas, para que sus papás y ellos las usaran el día de la visita al planetario.

Instrucciones, croquis e itinerario realizado por Dulce



⁴² Término que se emplea en Pedagogía por Proyectos (2009) y que coincide con lo que aporta Lomas (1999:361-364) y Cassany (1991) para indicar que el escrito que se realiza atraviesa por varios borradores y revisiones en cuanto a lo formal, lo semántico, cuidando la intención del autor, las características del destinatario y desde luego la situación comunicativa para llegar a la versión final como ellos la reconocen.

Durante el proceso de construcción del texto se pudo notar que los estudiantes tuvieron que remitirse a sus conocimientos previos acerca de cómo llegar al lugar, además de confrontarlos para llegar a un acuerdo.

Como docente aprendí que no es necesario seguir linealmente lo planeado sino que hay que aprovechar los indicios para conectar acciones que permiten poner en el centro los intereses de los niños y en juego el desarrollo y la construcción de competencias, tanto personales, como de lectura y producción de textos.⁴³

Justo a un día de que Selene compartiera la información sobre los dulces para vender y planear la venta para recaudar el dinero que necesitarían para realizar la visita, nos llamaron a curso de la RIEB a todos los maestros de 5° y 2°, y yo no les pude avisar, por lo que todas las actividades se quedaron detenidas.

A mi regreso de este curso, algunos niños me esperaron afuera de la dirección (donde sabían que pasaría antes que al salón) y me asaltaron preguntando con ansiedad y preocupación: --*Ahora ¿Qué vamos a hacer maestra?--*, --*¿Verdad que sí vamos a ir?--*, mis compañeros maestros al ver a los niños ahí, en broma me preguntaron: --*¿Pues qué les vas a dar que los tienes esperándote?--* a lo que yo sólo respondí con una sonrisa. Con el fin de evitar la escucha impertinente, les pedí a los niños que no se inquietaran y me esperaran un momento para irnos juntos, mencionado que lo comentaríamos en el grupo.

Al llegar al salón pretendí retomar las actividades del proyecto, pero me detuvo ver en las miradas de los niños la muestra de cierta angustia, de desilusión, de desánimo que corroboré posteriormente fue causado por mi inasistencia de esos días, ya que pensaban que retrasaría todo e incluso que ya no haríamos la visita. No veía ya solo sus caras sino sentía el ambiente de la expectativa. Les expliqué el porqué de mi

⁴³ JOLIBERT, Josette y Janette Jacob (2009) *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Chile: Comunidades Noreste LTDA.

ausencia, pero eso no los tranquilizó, y la inquietud afloró como ramillete de preguntas y respuestas:

Karen: (Con cara de angustia) *¿Pero sí vamos a ir verdad?*

César: *¿Qué podemos hacer?*

Ezequiel: (Con ojos vivarachos al haber encontrado una alternativa) *Pues ir esta semana.*

Selene: (Resignada) *Pero ya no podremos vender los dulces, porque ya no nos da tiempo*

Dulce: *No importa al cabo ya sabemos que no cobran caro y si alguien no tiene dinero podemos cooperar.*

Me quedé sin palabras ante tal hecho, estaba observando cómo los niños se organizaban y solucionaban la situación.

Después de comentar y definir que sí iríamos, lo que tuvimos que hacer fue un ajuste en las fechas y cancelar la actividad de vendimia de dulces para recabar el dinero, ya que teníamos muy poco tiempo antes de finalizar el ciclo escolar.

Ante tanta adversidad, varios niños plantearon la propuesta --*¿Si la hacemos en sábado o domingo?*-- lo pensamos por unos momentos. A mi mente venían las ventajas y las desventajas. Preocupada, les dije: --*no tenemos otra alternativa, a estas alturas de tiempo nos negarán los permisos por parte de la supervisión escolar para ir un día entre semana en horas de clase.*

Varios niños estuvieron de acuerdo y aunque desde el inicio del proyecto ya lo habían planteado a sus padres fue necesario informarles sobre las modificaciones que hicimos, debido a ello, acordamos convocar a una junta a sus papás.

El miércoles 15 de junio, los niños y yo, informamos a las madres y padres de los costos, el propósito de la visita y la modificación en fechas, los 30 papás y mamás que asistieron estuvieron de acuerdo.

El día de la salida ya estaban escritas las indicaciones para llegar, el itinerario de la visita, el croquis de ubicación, los costos y la reservación del taller al que entraríamos al terminar la proyección en el domo del planetario, ahora sólo quedaba esperar dos días más para poder asistir. La emoción era una luz incandescente, brillante en nuestro camino.

La salida me ponía nerviosa y se traducían en una sensación angustiada pues a veces el ser aprensiva no me ayuda mucho, me preocupaba que algo pasara. Parecía regresar a mis inicios de maestra nueva, la angustia invadía todo mi cuerpo y ahora yo me asaltaba con preguntas: ¿Pasaré algo? ¿Acudirán todos? ¿Saldrá todo bien? ¿Les gustará a los niños?, estas interrogantes eran un remolino girando en mi cabeza, una sensación como de miedo y emoción se apoderaba por momentos de mí. Por fin llegó el día.

El sábado 18 de junio me alisté muy temprano y salí rumbo a mi clase de la maestría, llevé tenis y mi playera con el nombre de mi escuela "Sor Juana Inés de la Cruz". Mis compañeros notaron mi nerviosismo y me dieron ánimos. Al salir de clases me dirigí al Planetario y ahí estaban los niños: ¡30 minutos antes, ya con su boleto en la mano y formados para entrar al domo! De verdad que el interés mueve montañas. Me resultó sorprendente ver casi a la totalidad de los niños del grupo, algunos acompañados por sus papás y otros encargados con los papás de sus amigos, pero se ve que hicieron una fuerte presión para poder asistir.

Todos los niños se veían muy emocionados por lo que encontrarían dentro. Su contagio efervescente de emoción era inevitable. Nos tomamos varias fotos del recuerdo y entramos a la proyección. La expectativa se sentía en los niños, nos dieron los lugares y al apagarse la luz en conjunto con el demás público se escuchó un ¡Ah! Al mismo momento que la proyección aparecía en el techo. Me uní al espectáculo y sorpresa que causaba ver las últimas investigaciones sobre el Sistema Solar.

Salimos del domo, la mayoría de los niños se veían envueltos en la magia científica del evento, que se completó, cuando nos dirigimos al taller donde aprendimos a hacer figuras de origami. Más tarde estuvimos uno minutos en el jardín, allí las últimas energías y emociones se encauzaron en el suave pasto al que le hicieron los honores jugando futbol, después compartieron algo de comida y yo me puse platicar con sus mamás.

En días posteriores, en la escuela se realizaron las demás actividades planeadas en el proyecto. Se llevó a cabo la primera versión del informe sobre la visita, lo que nos llevó a ver qué elementos tenían que contener, compartieron la revisión con uno de sus compañeros. Hicieron una segunda versión ya con las observaciones del compañero. La tercera versión fue la definitiva, en esta "Obra maestra" se notó que quedaron textos muy completos y con una excelente presentación, cuestión que estuve estimulando. Este proceso me dejó claro que la producción de textos desde el interés de los niños y en contextos reales tiene siempre buenos resultados.

La actividad emprendida, como proyecto, creó en los niños tal necesidad de escribir, que surgió la propuesta de hacer también un tríptico invitando a sus compañeros de la escuela para que visitaran el lugar e incluso escribieron una narración de su experiencia y una noticia. En mi interior me pregunté: *¿Por qué elegían este tipo de textos?* La respuesta la encontré rápido, pues eran textos en los que ya tenían experiencia por haberlos trabajado antes de este proyecto y conocían su proceso. Al finalizar las actividades del proyecto juntos completamos la segunda parte del contrato individual: el apartado de lo lograron, lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, lo que deben reforzar y lo que les resultó difícil hacer.

Trabajar este proyecto fue una experiencia inolvidable para los niños y para mí, siempre recordaré sus ojitos de asombro cuando entraron al domo y sus caras de alegría durante toda su estancia en el planetario.

13. El proyecto de los proyectos: construyendo un propósito

Este último proyecto lo organizaron los niños casi en su totalidad, partimos de la pregunta ¿De qué manera se les ocurre que podamos dar a conocer los proyectos que hicimos?, y cual chispa en pasto seco, fue suficiente para que surgieran las propuestas, entre ellas: un periódico mural, una plática, un informe o una muestra. La mayoría optó por la muestra y los demás se convencieron de la propuesta, ya no tuvimos que votar pues ¡por fin logramos el consenso!.

Los niños propusieron que anotáramos en el pizarrón los nombres de los proyectos que habíamos trabajado para saber cómo podíamos organizarnos, los ordenamos según los tiempos en que se trabajaron y así fue como llegamos a la siguiente lista

1. Los quitapesares
2. El día de una flor
3. Tragedia en Japón
4. A pedir de boca
5. Encuestas para toda ocasión
6. Hacemos un periódico histórico
7. Viaje a las estrellas

Pero --¿Cómo se llamará este proyecto?-- dijo Emmanuel Rosas, las sugerencias fueron: hacemos una muestra y el proyecto de los proyectos. Una vez que eligieron el que consideraron más conveniente, colocamos el título en el contrato colectivo y comenzamos a redactar las actividades, entre ellas estaba la de organizarse en equipos para que acordaran la manera de dar a conocer un proyecto, hicieron seis equipos de cinco integrantes y uno de ocho. El tiempo que emplearon en acomodar

el mobiliario y la manera en la que lo hicieron me permitió ver con satisfacción y agrado que eso era sólo una muestra del trabajo llevado a cabo de manera constante en el grupo. La resistencia a reunirse en equipo parecía difuminarse y la insistencia para que se trabajara cooperativamente estaba dando frutos.

Esta vez no se hizo un contrato colectivo muy extenso pues cada equipo haría el suyo con la libertad de organizar la presentación del proyecto que eligieron, no obstante fue necesario, como en otros proyectos, acordar puntos en común.

Maestra: (interrumpiendo un poco el trabajo en los equipos)
Independientemente de las actividades que elijan para dar a conocer el proyecto a sus compañeros y a los padres de familia, es necesario que acordemos cosas juntos, entre ellas, escribir el propósito de este... nuestro último proyecto "el proyecto de los proyectos".

Varios niños: (con gesto de tristeza) *ah..., !noooo!, ¿el último?*

Maestra: *¿Cuál es la intención de este proyecto?*

Catherine: *Que conozcan nuestros proyectos.*

Maestra: *¿Quiénes?*

Catherine: *Todos*

Maestra: *¿Quiénes son todos?*

Catherine: *Los papás, nuestros compañeros, el director y los maestros.*

David: *¿Y doña Estelita y Marco?*

Julieta: (Con gesto dudoso) *ellos no, ¿o sí?*

(Algunos niños se miraron entre sí y me miraban a mí, como tratando de hallar la aprobación)

Katia: *Pues sí, porque así van a saber por qué les pedíamos muchas cosas y hacíamos todo eso...lo que hicimos.*

(Los demás niños asintieron con la cabeza, aprobando la opinión de Katia)

Mirar a los niños tomar acuerdos y ser una espectadora de esa manera diferente de vivir en el aula, me llenaba de gusto porque aunque para algunos sólo hayan sido pequeñas cosas, para mí fueron grandes logros. Puedo decir que en un inicio se invierte tiempo y esfuerzo en fomentar un trabajo cooperativo, pero después son muchos los frutos y el trabajo de nosotros como docentes disminuye, pues los niños se sienten y están autorizados para tomar decisiones.

Maestra: *¿Entonces cuál será nuestro propósito?*

Héctor: *Pues... enseñar a todos, los proyectos que hicimos y cómo los hicimos.*

Madai: (dirigiéndose a la maestra) *¿y si también les hacemos unos juguitos?*

Maestra: *Ya saben que esa es decisión de todos.*

Sandra: *Nosotros decimos (señalando a los integrantes de su equipo) que podemos hacer sopas de letras, memoramas, tripas de gato, trípticos y todas esas cosas, sacarles copias o hacer varios y dárselos a las persona a las que les vamos a explicar.*

Madai: *¡Ajá, juegos así de esos!*

Maestra: (Con el marcador en la mano y preparada para escribir en el papel bond de nuestro contrato colectivo) *entonces díganme el propósito.*

Emiliano: *Dar a conocer a todos los de la escuela los proyectos que trabajamos, cómo los trabajamos.*

Maestra: (Anotando en el papel bond y deteniéndose al escribir "a todos los de la escuela) *ya dijimos quienes son "todos los de la escuela", pero para no anotarlos a todos ¿con que sustantivo colectivo podemos referirnos a ellos? Acuérdense de esas palabras que nos ayudan a referirnos a un grupo.*

Construir un propósito en el que se incluyeran las opiniones de todos los integrantes del grupo siempre resultó un trabajo al que se requería invertirle tiempo y paciencia, pues era necesario cuestionarlos para ayudarlos a organizar sus ideas. Algunas veces haciendo uso de la pedagogía del regalo, es decir, aportando lo necesario para que pudiéramos avanzar o superar un conector o idea que nos detenía, fue que se logró construir el propósito de cada proyecto de acción.

En el equipo de Emiliano las actividades planeadas fueron las siguientes:

Hacer una invitación con el título del proyecto que prendían dar a conocer, mostrar el contrato colectivo del proyecto, un ejemplo del contrato individual (pero en grande), hacer un tríptico informativo, una sopa de letras para los visitantes, un separador y un distintivo.

Maestra: *Vamos a compartir lo que cada equipo está planeando, para que podamos hacer nuestro contrato colectivo, ¿les parece?*

Emiliano: *Nosotros decimos que hay que hacer una invitación, y sacar de la caja de herramientas el contrato colectivo de nuestro proyecto para enseñarlo.*

Sandra: *También dijimos de la invitación y de los juegos de sopas de letras*

Ángeles: *Nosotros creemos que podemos enseñar lo que logramos de nuestro proyecto aunque... en los que no tienen cosas... ¡pueden enseñar fotos! Si usted nos las presta*

Maestra: *Claro que se las presto y las imprimimos. Todo lo que sugieren me parece importante y muy útil, ¿eso sería todo?*

Sandra: *Un tríptico y un recuadito de esos que se cuelgan para cada persona.*

Maestra: *¿Qué les parece si ya que van a mostrar los contratos colectivos, también les hablan de los individuales? Y les enseñan un ejemplo.*

Cada equipo elaboró su contrato de actividades, pero de manera grupal los puntos en común de nuestro “Proyecto de los proyectos” quedó de la siguiente manera:

Contrato colectivo del “Proyecto de los Proyectos”

Actividad	Materiales	Responsables	Fechas
Hacer invitaciones para los integrantes de la comunidad escolar	Hojas de colores, tijeras, pegamento, lápices de colores	Todos y cada equipo	28 de junio
Elaborar un distintivo del proyecto	Foamy, silicón, seguritos, listón	Sandra, Madai y Julieta	29 de junio
Buscar el contrato colectivo del proyecto que elegimos	Caja de herramientas del grupo	Cada equipo	29 de junio
Hacer en grande uno de los contratos individuales que hicimos en el proyecto	Papel bond, marcadores y un contrato individual del proyecto	Cada equipo	30 de junio
Hacer las sopas de letras, trípticos, crucigramas, etc.	Hojas blancas y fotocopias	Cada equipo	30 de junio
Repartir las tareas: quién da la bienvenida, quién explica, quién reparte los juegos.	Cuaderno y lápiz	Cada equipo	30 de junio
Hacer la muestra, en el patio de la escuela, de los proyectos trabajados	Mesas, adornos, carteles, contratos, distintivos y juegos		1 de julio

Reunidos en equipo, cada uno a su propio ritmo y según sus competencias, los niños contribuyeron a preparar lo necesario para dar a conocer la manera en la que trabajamos. Solicitaron a sus compañeros que les llevaran los trabajos elaborados en cada proyecto y así fue como llegaron nuevamente al salón las maquetas, los carteles, dibujos y los textos informativos que los niños habían construido.

La invitación fue uno de los textos que se construyeron de manera colectiva, resultó sencillo, para los niños, recordar la función y características de este tipo de texto, la dificultad radicó en distribuir la información en el papel que se destinó para ello.

Invitaciones a la muestra de los proyectos



Colores, etiquetas y múltiples figuras decoraron las invitaciones, éstas se entregaron a los padres familia del grupo, los maestros de la escuela, el director y desde luego a la Señora Estelita y a Marco, el personal de apoyo, integrantes también de la comunidad escolar. Los niños pidieron a los maestros hacer extensiva la invitación a sus estudiantes, pero para no correr el riesgo de que se les olvidara invitarlos, pues ya decía Dulce --*el maestro "del año pasado" nunca nos avisaba de nada--*, construyeron carteles que pegaron en el patio de la escuela. No cabía duda, ¡los niños del quinto B sabían la función de los carteles informativos! y consideraban importante la asistencia de sus compañeros a la actividad que estaban organizando.

Sopas de letras, crucigramas, trípticos y carteles engalanaron el patio de la escuela, todo como un apoyo para que los niños dieran a conocer la manera en la que trabajamos los proyectos. Varios ensayos de la explicación que darían el día de la muestra a la comunidad y borradores de los textos hasta obtener la “obra maestra” antecedieron a ese viernes primero de julio.

Durante la semana en la que organizamos las actividades el clima amenazaba con modificarnos el proyecto, se sentía mucho frío y las mañanas eran lluviosas, tanto que hasta pensamos en suspender la muestra, pero ya no teníamos oportunidad en otro momento así que seguimos adelante, mi sorpresa fue que los niños mostraron un fuerte compromiso para realizar este proyecto porque pese a todas las adversidades, ahí estuvieron todos los días preparando su materiales, aun cuando hubo gran ausentismo por parte de los demás estudiantes de la escuela.

El día había llegado, como en otras ocasiones volví a sentir nervios. Recibimos a los papás en nuestro salón, me apoyé de una proyección de diapositivas para recordarles lo que al inicio del *Proyecto colectivo* les informé. Esta vez Katia, Israel, Dulce y Sandra me ayudaron.

Maestra: (acomodándome el saco, con la intención de ocultar los nervios) *Buenos días a todos, sean bienvenidos a esta muestra de los proyectos trabajados con los niños de quinto B. Antes de pasar a conocer los siete proyectos, brevemente los niños y yo les explicaremos cómo fue posible hacerlos.*

Trabajamos desde la Pedagogía por Proyectos, la cual es una estrategia pedagógica que permite partir del interés de los niños y así desarrollar competencias y con ello aprender los diferentes contenidos de quinto grado.

(Cambiando de diapositiva y mostrando un esquema del proceso llevado a cabo en cada proyecto) *Dulce les va a explicar cómo trabajamos.*

Dulce: *Primero, votábamos o decidíamos qué queríamos hacer, luego hacíamos nuestro contrato, uno de grupo y otro de cada quien.*

Israel: *Hacíamos las cartas y todo lo que nos tocaba, luego ya que acabábamos nuestro proyecto pues lo presentábamos y evaluábamos.*

Maestra: (Con la intención de aclarar mi participación) *¿y yo qué hacía?*

(Mi expresión hace reír a algunos de los padres de familia)

Sandra: (Arrebatando la palabra a Dulce, quien parecía que iba a explicar) *la maestra nos ayudaba en todo lo que hacíamos.*

La presencia de la maestra que decide, manda y reprende se atenuó. Los niños en muchas ocasiones lograban sentir la confianza para participar, proponer y decidir. Sandra, Dulce e Israel fueron portavoces de sus compañeros y pudieron explicar a los padres cómo se sintieron al trabajar de esa manera, mencionaron algunas cosas que aprendieron y sobre todo, mostraron el desarrollo de sus competencias lingüísticas.

Los padres por su cuenta cuando se les permitió el uso de la palabra y se les invitó a preguntar sobre sus dudas, expresaron su inquietud por saber cómo fue el trabajo con los contenidos y yo apoyándome de los niños les dirigía la pregunta a ellos. -- *¿Con los proyectos, qué aprendieron?--*, de esta manera de viva voz dijeron que a hacer cartas tanto formales como familiares, a escribir poemas, cuentos, trípticos, informes, carteles, recetas, a interrogar a los textos y --¡uuu un montón de cosas!-- dijo Israel.

Por mi parte, traté de enfatizar que con el trabajo desde la Pedagogía por Proyectos, los niños no sólo habían aprendido “cosas de la escuela” como ellos alguna vez dijeron, sino que habían aprendido a vivir cooperativamente en la escuela, habían desarrollado, consolidado o adquirido algunas competencias. Aproveché para preguntarles a los padres si ellos habían notado cambios en sus hijos durante este año de trabajo

Sra. Jaqueline: *Pues yo sí maestra, mi Dani ya habla, antes casi ni hablaba, ni a mí me decía lo que le pasaba, como*

que le daba pena y eso se le ha ido quitando. Además ya termina los exámenes, no con diez pero... los termina.

(Un grupo de tres mamás, amigas de la señora, se ríen de lo último que ha mencionado)

Sra. Eva: *Son como más responsables, se preocupan por terminar las cosas y aunque esté lloviendo quieren venir a la escuela.*

Sr. Adrián: *Mi hija nos pregunta muchas cosas y le ha nacido un gusto por leer para saber lo que le interesa.*

Escuchar la opinión de los padres me permitió reconocer que los cambios y avances que yo había notado en la escuela y en el trabajo, también se estaban reflejando en la vida diaria de los niños. Claro que quizá no todo fue un éxito, pero en ese momento no expresaron razones que me permitieran identificar las debilidades y yo con mi nerviosismo y emoción no indagué.

La muestra en el patio de la escuela se llevó a cabo pese a las inclemencias del clima que se vivían. Cada equipo organizó su proyecto y lo presentó a quienes se acercaban a mirar o a querer saber lo que hicieron. Yo me acercaba a cada espacio como una espectadora más y con agrado noté que mi presencia no representaba a los niños ninguna presión por cumplir o simular algo. Lo que hacían y decían mostraba el dominio y preparación que tenían para presentar su proyecto.

CONCLUSIONES

El enfoque por competencias que actualmente permea los planes de estudio de Educación Básica en México; preescolar, primaria y secundaria, es el resultado de la influencia de la globalización económica a nivel mundial. Pese a que existe el currículum oficial, finalmente quienes estamos frente a los grupos sabemos que es necesario reflexionar constantemente sobre las circunstancias en las que pretendemos que lo apliquemos, justamente es ahí donde podemos tomar decisiones sobre la manera de trabajar, con la intención de lograr los propósitos, pues somos nosotros quienes estamos en contacto directo con los múltiples contextos en los que se encuentran los niños, sabemos de sus necesidades, carencias y limitaciones, también conocemos las nuestras. En esa intención por reconocerlas, trabajar en ellas y superarlas es que me aventuré a vencer el miedo a lo desconocido, a ceder el poder y desprenderme de mi imagen de autoridad, a esforzarme por reflexionar constantemente sobre mi práctica y a acercarme a la teoría que me ayudó a resignificarla.

Y puesto que desde lo escrito, es posible que como docentes apliquemos las estrategias que mejor consideremos para poder así lograr que los niños aprendan y apoyarlos en el desarrollo de sus competencias para la vida, decidí aplicar la *Pedagogía por Proyectos*, una estrategia que en un primer acercamiento me pareció una imposición del posgrado que cursé, pero que a través de conocerla, instrumentarla y observar sus resultados me convenció y cautivó por la nobleza de poner a los niños como protagonistas de todo lo que se realiza en la escuela, de reconocerlos como sujetos cognoscentes.

El lenguaje siempre ha llamado mi atención, pero esta vez se trató de atender la problemática más latente en un grupo de primaria, la escritura, un aspecto de la

lengua al cual yo siempre le he tenido mucho respeto porque no considero que sea una de mis fortalezas. Así fue como tuve que enfrentarme a escribir y a vivir los procesos que los niños estaban viviendo, ahora puedo decir que también noté en mí el desarrollo de mi competencia lingüística.

- ✚ Apoyando las palabras de Marchesi al referir *es más fácil para los niños escribir sobre sus experiencias*, pude vivenciar lo grato que resulta construir esos textos que con frecuencia los niños relacionan con tareas escolares, los informativos. Pasaron de hacer textos anecdóticos y descripciones a textos en los que de manera oculta estuviera su voz como autores, en donde su presencia se atenuara sin que por ello se ausentaran de su creación escrita.
- ✚ El reto para mí fue doble, por un lado acompañar a los estudiantes en el proceso de construcción de tres tipos de textos informativos, y por otro, el de documentar esta experiencia mediante relatos. Aún no sé para cuál tengo mayores habilidades pero puedo decir que los dos me gusta construirlos.
- ✚ Documentar mediante relatos, una manera poco utilizada o que por lo menos yo no conocía, de mostrar los resultados de una investigación, a la vez una forma, desde mi punto de vista, democrática de dar la voz a los otros, de que todos los involucrados en el proceso tengan su lugar. Tarea que en un inicio consideré sencilla pero que conforme la fui realizando me permitió descubrir que lleva implícito un enorme compromiso de reflexión y reconocimiento.
- ✚ Escuchar las voces de los docentes mediante relatos pedagógicos permite crear conocimiento, pues estamos autorizados para poder hacerlo, no sólo los grandes doctos lo están, nosotros también podemos hacer teoría pues estar frente al grupo nos provee de una experiencia única en la que los procesos de aprendizajes y la interacción están latentes.
- ✚ Pude ver con mayor claridad mis debilidades, reconocer mis fallas como mediadora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero también mis

fortalezas y el avance en el desarrollo de competencias de los niños. Pasaron de repetir lo que el maestro dice, para demostrar que habían aprendido, a explicar de manera abierta sus concepciones, a hacerse valientes y no temer a los comentarios de sus compañeros o a las críticas de su maestra. Avance que sólo se obtuvo al crear un clima agradable, de respeto, de cooperación donde no existiera una maestra con esa imagen tradicional, sino un mediador que como experto y otras veces como aprendiz pudiera dirigir y crear las condiciones propicias para que se construyan aprendizajes.

- ✚ Tengo que reconocer que fueron muchos los esquemas que rompí al tratar de cambiar mis prácticas como docente, pero pude sorprenderme y experimentar lo enriquecedor que resulta compartir con los niños el sentido de su oficio como estudiantes y de sus actividades escolares. Compartimos la emoción, la angustia, la alegría, el deseo y el compromiso por aprender, lo que nos orilló a tomar decisiones y a construir una identidad como grupo, resultado del trabajo cooperativo que realizamos.

- ✚ Cambiamos posturas, funciones y perspectivas, dejaron de ser alumnos pasivos y receptivos, para convertirse en estudiantes pensantes, participantes en la construcción de sus aprendizajes, yo dejé de ser la maestra conocedora y organizadora de las actividades, cedí mi función y compartí ese poder con el fin de que los niños propusieran cómo lograr lo deseado.

- ✚ Arribar a la producción de textos informativos nos llevó a detenernos en la comprensión de otros, de tal manera que mediante el modelaje pudiéramos diferenciar sus elementos, rescatar la estructura, el contenido y el tipo de lenguaje utilizado en cada uno, con la finalidad de considerar dichos elementos en el momento de la escritura. La interrogación de textos nos dio para eso y más pues pudimos arribar a algunos de los siete niveles lingüísticos y así ir del contexto a la palabra.

- ✚ Construir un texto va más allá de dar un lápiz y papel a un niño para pedirle que escriba en él una noticia, es necesario incitarle desde el ambiente en el que ese texto se construirá, será necesario contextualizar y justificar su creación para que éste sea auténtico.
- ✚ Trabajar con quinto grado de primaria, como todos los demás grados, tiene sus propios retos, el nuestro fue construir textos que brindaran información sin involucrar de manera explícita la opinión del autor. ¿Cuántos? nuestra meta eran tres, sin embargo, fue tal la capacidad de los niños y las necesidades de nuestros proyectos de acción, que se produjeron muchos más.
- ✚ Por la experiencia de trabajar este Proyecto Colectivo con los niños, es que puedo decir que desarrollaron sus competencias, y como éstas incluyen la adquisición de conocimientos una de las evidencias tangibles fue, entre otras, el aumento en los resultados aprobatorios obtenidos en las pruebas estandarizadas. Demostrando la eficacia y viabilidad de la estrategia instrumentada en este proyecto.
- ✚ En el diseño de algunos proyectos si hubo la necesidad de reorientar, lo que los niños proponían, pero puedo decir que primordialmente se atendió a sus peticiones, necesidades e intereses, aun en los proyectos contenidos en los libros de texto gratuitos, los que rediseñamos según lo que queríamos lograr, sin perder de vista lo que era necesario aprender.
- ✚ Claro que no todo fue un éxito, desde mi postura como docente en la escuela en la que llevé a cabo la intervención, se me miraba como una loca, como esa ilusa que piensa que puede cambiar al mundo, fui la barbera con los padres y la consentidora con los niños por el simple hecho de escuchar lo que pensaban y tomarlos en cuenta. Las expresiones de --*Tus niños son incontrolables, rezongones y groseros*-- en mi interior me llenaban de gusto pues qué peor escenario que “tener controlados” a los niños.

- ✚ Algunos niños que al intentar romper sus esquemas se negaban a trabajar de la manera en la que lo hacíamos, les resultaba más sencillo que les indicaran cómo hacer las cosas y en qué momento. Quizá hubo padres que pese a que en las juntas bimestrales aprovechaba para informarlos y tratar de que tomaran conciencia de lo importante que es considerar los intereses de los niños, no les convencí del todo, eso es algo que aún tengo en duda porque ninguno se atrevió a debatirme lo realizado.

Haber hecho mía la *Pedagogía por Proyectos* no me permite regresar a algunas de las prácticas docentes que antes tenía, hay algo que me lo impide y que no me permite “enseñar” a los niños ni decirles lo que tienen que hacer. Partir de los intereses de los niños, me implicó mayores compromisos, es verdad, pero a cambio pasamos de esa situación tradicional de niños bien sentados y callados sin mayor iniciativa, a niños que proponen, escuchan y saben que serán escuchados, saben que serán tomados en cuenta. Sin duda alguna aún hay cosas por construir, pero como docente, después de esta experiencia no he quedado igual.

REFERENCIAS

- **Referencias bibliográficas**

Álvarez-Gayou, J. (1993). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.

Camps, A. (1993). *Cuadernos de pedagogía. La enseñanza de la composición escrita*. Barcelona.

Cassany, D. (2007). *Enseñar Lengua*. 12ª edición. España: Grao.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2002). *Situación actual y aprendizaje de la lengua, en Enseñar lengua. Serie Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Grao.

De Marengo, I. (1999). *La lengua oral en el aula, en Escuchar hablar, leer y escribir en la EGB*. España: Homosapiens

Del Río, M. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE/Horsori.

Denyer. (2007). *Enseñar en términos de competencias. En Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.

Espinoza, A., & Morales, M. (2010). *Leer y producir cuentos a través de la pedagogía por proyectos*. México: UPN Ajusco.

Fraga, J. (2002). *Las reformas educativas en los países del cono sur: un balance crítico*. Buenos Aires: Colegio de Profesores AFUTU – FENAPES.

Garduño, T., & López, A. (2008). *Las competencias como enfoque y no como teoría pedagógica*. Centros de atención Infantil. Modelo alternativo Integral. D.F.

Grillo, M. (2004). *Los textos informativos. Guía de escritura y estilo*. 1ª reimpresión. Buenos Aires: La Crujía.

Jiménez, A. (2004). *La lectura de leyendas en voz alta: un recurso didáctico para favorecer la producción escrita en niños de segundo grado de primaria*. México: UPN Ajusco.

Jolibert, J., & Christine, S. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Manantial.

- Jolibert, J., & Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Chile: Comunidades Noreste LTDA.
- Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C., Osorno, A. y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999b). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Lozano, L. (2003). *Didáctica de la Lengua y la literatura*. 2ª Edic. México: Libris.
- Martínez, I. (2003). *Producción de textos científicos en sexto grado de educación primaria*. México: UPN Ajusco.
- Montenegro, L. (2010). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en Aprendizaje efectivo de la escritura. Una experiencia regional exitosa*. México: ILCE.
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, (2008). *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: FCE.
- Neira, T. (2000). *La cultura contra la escuela. Un ensayo sobre las contradicciones entre cambio social y prácticas educativas*. Barcelona: Ariel.
- Nemirosky, M. (1999). *Secuencias didácticas*. México: Maestros y enseñanza.
- Nicolson, D., & Ayers, H. (2002). *Problemas de la adolescencia*. España: Narcea.
- Pampillo, G., Albajari, A., Di Marzo, L., Lotito, L., Méndez, A., y Sarchione, A. (2005). *Una araña en el zapato*. Argentina: Libros de la Araucaria.
- Pérez, C. (1992). *Producción de historias en niños de educación primaria y secundaria*. Antología de Psicología Educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural, aplicaciones prácticas*. España: Narcea.
- Rogoff, B. (2001). *El desarrollo cognitivo a través de la interacción con adultos y los iguales*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.
- Rojas, G. (2002). *Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas*. Paradigmas en psicología de la educación. España: Paidós.
- Sacristán, J., Pérez, A., Bautista J., Torres, J., Angulo, F., Álvarez, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*. España: Morata, S. L.
- Saito, M. (2009). *La Profesora de Preescolar. Estudio de sus Competencias Laborales y Docentes*. Tesis Doctoral (inédita). México: CIE.
- SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar*, 1ª. Edición. México.

- SEP (2006) *Programa de Educación Secundaria*, 1ª. Edición. México.
- SEP (2009) *Plan de estudios 2009, Educación básica Primaria*. 2ª Edición, México.
- SEP (2009a) *Plan de estudios 2009, Educación básica Primaria*. México.
- SEP (2009b) Planes y programas de estudio de 1993 y 2009 (Puntos de continuidad y/o cambio). México.
- SEP (2009c) Programas de estudio 2009 quinto grado Educación Básica Primaria. México
- SEP (2009d) Referentes sobre la noción de competencias en el plan y programas de estudio 2009. México.
- SEP (2010) Español quinto grado. Primera edición. México.
- SEP (2011) Programas de estudio para el maestro, Educación Básica Primaria, quinto grado. México.
- SEP (2011a) Plan de estudios 2011 Educación Básica, Primera Edición 2011. México.
- SEP (2011b) Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México.
- SEP (2011c) Programas de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar, Primera edición. México.
- Sociedad Colombiana de Pedagogía. (2002). *El Concepto de Competencia: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Alejandría.
- Solé, I. (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. España: Grao.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Colombia: Talca.
- Torres, J. (2008). *Educación por competencias ¿Lo idóneo en un país como México?*. México: FCE.
- Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la didáctica de la lengua*. México: UPN Documento inédito.
- Viramonte de Ávalos, M. (1992). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica*. Colección Nuevos Caminos. Argentina: Colihue.
- Woods, P. & Hammersley, M. Comp. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: MEC/Paidós.

- **Referencias hemerográficas**

Acevedo, A. Álvarez, G., Block, D., Buenfil, R., Candela, A., Didou, S., et al. (2008). *No a Reforma Curricular improvisada*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

Andere, E. (2012, Número 205, Año XVIII). *Pedagogía (a) Pedagógica y los maestros del siglo XXI*. Revista 2001 Educación, 24 y 25.

Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Gobernación, Viernes 19 de agosto del 2011. México.
Guzmán, K., Rojas, S. (2012). *Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos* [versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7 Número 52.

Japón: más de mil muertos, cientos de desaparecidos y millares de damnificados (2011, 14 de marzo). La jornada.

Suárez, D. (2006, Vol 5. Núm., 15 primavera). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares*. México: En revista Entre maestr@s. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, 73-78.

Suárez, D. (2011). Apuntes personales de la conferencia magistral, *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, realizada el 11 de abril en la Universidad Pedagógica Nacional. México Ajusco.

Suárez, D., Ochoa, L., y Dávila P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en: *Revista Nodos y Nudos*, vol. 2; No. 17 pags. 16-31 Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

- **Referencias digitales**

Ávila-Baray, H. (2010). Introducción a la metodología de la investigación. Obtenida el 27 agosto de 2010, de <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/>

Bertely, M. (n. d.). Retos metodológicos en etnografía de la educación. Obtenida el 20 de agosto de 2011, de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PublMari.htm

Dorado, C. (n. d.). Aprender a aprender, estrategias y técnicas. Universidad de Barcelona. Obtenida el 20 de noviembre de 2010, de <http://www.xtec.es/cdoral/esp/metaco.htm>

Fumagalli, L & Madsen. (2000). Artículo la búsqueda de una educación relevante: un derecho de todos. Obtenida el 20 de noviembre de 2010, de http://www.ibe.unesco.org/publications/regworkshops/finrep_pdf/finrep_costarica_04.pdf

Hutt, G. (2010). Estructura organizacional. Obtenida el 31 de agosto de 2011, de http://www.esunlinux.com/wiki/doku.php?id=estructura_organizacional

Libro Blanco sobre Educación y Formación en la Unión Europea (n. d.). Obtenida el 6 de noviembre de 2009, de <http://www.conc.es/pyremed/pyremedca/teor110.htm>

Libro Blanco Sobre Educación y Formación, Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. (n. d.). Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas. Obtenida el 21 de abril de 2010, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/1libroblanco.htm>

Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategias de investigación en ciencias sociales. Obtenida el 9 de septiembre del 2012, de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

Villaseñor, M. (2001). Temas transversales en la escuela y otros ámbitos. Revista la Tarea número 15. Obtenida el 14 de enero del 2012, de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/villas15.htm>

Macías, A. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. Obtenida el 9 de septiembre de 2010, de <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>

González, J., Wagenaar, R., Beneitone, P. (2004). Revista Iberoamericana de Educación. No. 35, mayo - agosto. Obtenida el 6 de noviembre de 2009, de <http://www.rieoei.org/rie35a08.htm>

SEP (2010) Resultados de ENLACE 2010. Obtenida el 5 de octubre de 2010, en <http://201.175.42.249/Enlace/Resultados2010/Basica2010/R10CCTGeneral.aspx>

Tapia, M. (2000). Apuntes Metodología de la investigación. Obtenida el 27 agosto de 2010, de <http://www.angelfire.com/emo/tomaustin/Met/metinacap.htm>

Martínez, Alba. (n. d.). UNAM e IPN en homologación del bachillerato. Obtenida el 9 de noviembre de 2010, de <http://cinoticias.com/2009/04/19/unam-e-ipn-en-homologacion-del-bachillerato/>

UNESCO Conferencia sobre Educación. (n. d.). Obtenida el 31 de agosto de 2011, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Reyes, R. (n. d.). Estándares curriculares y competencias de aprendizaje. Obtenido el 24 de marzo del 2013, de <http://www.javeriana.edu.co/cua/apel/Estandares%20Curriculares%20y%20Competencias%20de%20Aprendizaje.pdf>

Torrealba, F. (2008). Las Parábolas como estrategias de enseñanza para la producción de textos escritos, dirigidos a alumnos de 5to. Grado de primaria. Obtenida el 2 de diciembre de 2012, de <http://www.monografias.com/trabajos65/desarrollar-actividades-ambientales-arborzacion/desarrollar-actividades-ambientales-arborzacion2.shtml>

Atarama, V. (2012). Cómo desarrollar habilidades para la producción de textos. Obtenida el 6 de diciembre de 2012, de http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/Habilidades_produccion_textos.pdf

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación Revista Electrónica de Investigación Educativa. Obtenida el 8 junio de 2011, de <http://redie.uabc.mx/vo14no1/contenido-bolivar.html>

ANEXOS

En este apartado se incluyen los textos que se referencian a lo largo del documento con la intención de complementar la información.

ANEXO 1

Los siguientes rasgos integran el perfil de egreso de la Educación Básica (SEP: 2009: 13-14):

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente (SEP, 2009:13).

ANEXO 2

Cuestionario aplicado a los niños

Por favor contesta a las siguientes preguntas eligiendo una opción de respuesta.

1. ¿Qué tipo de textos te gusta leer?

Informativos () historietas () cuentos () descriptivos () narrativos ()

2. ¿Cuántos textos lees a la semana por iniciativa propia?

Un texto () 2 ó 3 textos () 4 ó más textos ()

3. Aproximadamente ¿Cuántos libros para que consultes hay en tu casa?

De 1 a 10 libros () de 11 a 20 libros () de 21 a 40 libros () más de 40 libros ()

4. ¿Qué tipo de textos consideras que se te facilitan redactar?

Informativos () historietas () cuentos () descriptivos () narrativos ()

5. ¿Qué tipo de textos se te dificultan escribir?

Informativos () historietas () cuentos () descriptivos () narrativos ()

6. ¿Qué grado máximo de estudios concluidos tienen tus padres?

Mamá

Ninguno ()

Primaria ()

Secundaria ()

Preparatoria ()

Licenciatura ()

Posgrado ()

Se dedica a: ninguno

papá

Ninguno ()

Primaria ()

Secundaria ()

Preparatoria ()

Licenciatura ()

Posgrado ()

Se dedica a: obra

ANEXO 3

Formato del contrato individual con el que trabajaron los niños

CONTRATO INDIVIDUAL	
Contrato de actividades	CONTRATO DE APRENDIZAJE En la lectura y producción de escritos
<ul style="list-style-type: none">• Lo que Yo tengo que hacer	<ul style="list-style-type: none">• Lo que ya sé
<ul style="list-style-type: none">• Lo que logré • Lo que me resultó difícil hacer	<ul style="list-style-type: none">• Lo que aprendí • Cómo aprendí • Lo que debo reforzar

ANEXO 4

Receta de ensalada de verduras

Ensalada de verduras crudas

Ingredientes

Porciones: **6**

- 1 betabel, pelado y rallado
- 5 zanahorias, peladas y ralladas
- 1 jícama mediana, pelada y rallada
- 2 pepinos, pelados y en rodajas
- 2 jitomates medianos, en rodajas
- 1 lechuga, en trozos
- 4 limones, su jugo
- Sal, al gusto



Modo de preparación

Preparación: **10 mins**

1. Ralla el betabel, las zanahoria y la jícama y coloca estas tres verduras en una ensaladera amplia. Mezcla bien.
2. Corta en rodajas los pepinos y los jitomates. Corta en trozos la lechuga desinfectada.
3. Revuelve todas las verduras en la ensaladera; baña con jugo de limón y sazona con sal al gusto.

Nota: también puedes sazonar esta ensalada con poquito chile en polvo.

ANEXO 5

Lista de cotejo donde se registraron los avances de los niños

Competencia	Predice y localiza dentro de un texto la información que necesita	Resume información, a partir de la lectura, conservando los datos esenciales	Utiliza algunas estrategias para comprender los textos	Lee en voz alta un texto conocido de manera fluida y con expresión	Lee de manera autónoma diversos tipos de textos	Utiliza un lenguaje apropiado de acuerdo al lector y tipo de texto	Es capaz de escribir una variedad de textos informativos haciendo los ajustes necesarios, de acuerdo a su estructura.	Escribe textos informativos con base en contextos reales.	Reconoce y le da utilidad a sus textos.	Redacta textos informativos considerando a sus lectores.	Recurre a diversos tipos de texto según sus propósitos personales.
1.Héctor	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
2.Miriam	C	C	C	C	P	C	C	C	P	C	C
3.Iván	C	C	P	C	P	C	C	C	C	C	C
4.Jarod	P	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
5.Edson	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
6.Madai	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
7.Catherine	C	C	C	C	C	P	C	C	C	P	C
8.David	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
9.Josué	C	P	P	C	P	P	P	C	C	C	C
10.Selene	C	C	C	C	C	C	C	P	C	P	C
11.Salvador	P	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
12.Laura	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
13. Jonathan	P	C	P	P	P	C	P	C	C	C	C
14.Eduardo	C	C	C	C	C	C	P	C	C	C	C
15.Brayan	C	C	C	C	P	C	C	C	C	C	C
16.Israel	C	C	C	C	C	P	C	C	P	C	C
17.César	C	P	C	C	P	P	P	C	C	C	C
18.Sandra	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
19.Karen	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
20.Ximena	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
21.Rodrigo	C	P	C	C	P	P	C	P	C	C	C
22.Marco	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
23.Ezequiel	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
24.Dulce	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
25.Benjamín	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
26.Armando	C	C	C	P	C	C	C	C	C	C	C
27.Ángeles	C	C	C	C	C	C	C	C	C	P	C
28.Emmanuel	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
29.Jesús E.	C	C	C	P	C	C	C	C	C	C	C
30.Óscar	P	C	C	P	C	C	C	C	C	C	C
31.Julieta	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
32.Eduardo S.	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
33.Emiliano	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
34.Katia V.	P	C	P	C	P	P	C	C	C	C	P
35.Imanol	C	P	P	P	C	C	C	C	C	C	P
36. Daniela	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
37.Katia	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
38.Fernando	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C

C= consolidada

P= en proceso