



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 D. F. Centro

**LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS FANTÁSTICOS EN EL
GRUPO 1o. B DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA
No. 276 “JUVENTINO ROSAS CADENAS”, TURNO
MATUTINO, EN TLALPAN, CIUDAD DE MÉXICO**

TESIS

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

PRESENTA:

XAVIER GAONA LÓPEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO

Ciudad de México, octubre, 2016.

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 04 de agosto de 2016.

P R E S E N T E

LIC. XAVIER GAONA LÓPEZ.

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

LA PRODUCCIÓN DE CUENTOS FANTÁSTICOS EN EL GRUPO 1º B DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA NO. 276 "JUVENTINO ROSAS CADENAS", TURNO MATUTINO, EN TLALPAN, CIUDAD DE MÉXICO.

TESIS

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

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

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**


**DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 D. F. CENTRO**



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
I. DE TEXTOS Y CONTEXTOS	9
A. Un animal político	10
1. Órdenes externas.....	11
2. Un gobierno que acata instrucciones.....	16
B. La Reforma, pero sin liberales	21
1. Reformar la Educación Preescolar, pero sin desigualdades.....	23
2. “En busca del tiempo perdido” en la Educación Primaria.....	25
3. El regreso de Ulises a Ítaca: el paso de las competencias a la.....	28
Educación Secundaria.....	
C. El inicio de la tan ansiada articulación	28
1. La asignatura de español. La búsqueda de los estándares.....	29
2. Los factores integradores de la RIEB.....	33
3. Los comodines 4 y 6. Campos de formación y campos formativos....	33
4. Grandes expectativas. Una nueva formación curricular.....	35
D. Operación competencias	37
1. Campo de formación: lenguaje y comunicación.....	38
2. Otras posibilidades de desarrollo u otros campos formativos.....	39
II. ESE OSCURO OBJETO DEL DESEO: ESCRIBIR	42
A. Reconsideración a las letras en la Educación Secundaria	42
1. Fases del diagnóstico específico.....	45
2. Escribir o no escribir, he ahí la cuestión.....	52
3. Planteamiento del problema.....	76
4. Preguntas de indagación y supuestos teóricos.....	77
B. Los pasos metodológicos de la intervención	78
1. La Documentación biográfico-narrativa.....	78
2. Técnica e instrumentos para la Documentación biográfico-narrativa..	80
3. Reflexiones.....	83
III. CUÉNTAME CUENTOS	85

A. Antecedentes sobre la producción de cuentos fantásticos.....	85
1. Buscando personajes.....	86
2. De puntos, signos e imaginación.....	87
3. Escribimos historias a partir de dibujos.....	88
4. Y vivieron felices para siempre.....	89
5. Escritura, creatividad y salud.....	90
B. Fundamentación teórica de Pedagogía por Proyectos. Propuesta de intelecto y enseñanza.....	91
1. Pedagogía por Proyectos.....	92
2. Sobre enfoque, pedagogía, cuentos y otros temas.....	110
IV. LA REALIDAD FRENTE A LA TEORÍA.....	123
A. Indagar e intervenir. Dos infinitivos que serán verbo.....	123
1. Los escribientes de cuentos.....	124
2. El espacio-tiempo.....	125
B. La intervención.....	125
1. Propósitos de la intervención pedagógica.....	126
2. Justificación.....	127
3. Las tareas a realizar.....	129
4. Dar marcha a la intervención.....	129
V. EL VIRAJE HACIA LA NARRATIVA: REFLEXIONANDO DESDE MI PROPIA PRÁCTICA DOCENTE.....	140
A. Los cuentos fantásticos en la realidad: Informe biográfico-narrativo.....	141
1. Episodio uno. Indagando por los caminos de la Literatura.....	141
2. Episodio dos. La escritura de cuentos: Nos divertimos, aprendemos y escribimos.....	146
3. Episodio tres. Acercándonos a la escritura.....	153
4. Episodio cuatro. En la selva de las palabras.....	158
5. Episodio cinco. Visita al correo: yo, tú, él, nosotros elegimos.....	168
6. Episodio seis. Finales de diversos colores, entre reglamentos y cuentos.....	177

7. Episodio siete. La trascendencia de Pedagogía por Proyectos: La Galería de arte.....	186
B. Informe general	191
1. Metodología de la investigación.....	191
2. El contexto y su diagnóstico.....	192
3. Sustento teórico.....	193
4. Metodología de la intervención.....	193
5. Resultados.	195
CONCLUSIONES	204
REFERENCIAS	210
ANEXOS	217

A Quien hizo posible todo....

A mis padres y hermanos por su apoyo incondicional....

A ti, Magda, por el ánimo compartido....

A la Dra. Olimpia, por su tiempo y paciencia....

A mis profesores, por sus enseñanzas....

INTRODUCCIÓN

La lengua escrita es una de las manifestaciones indelebles a la huella del tiempo. Esta ha servido para expresar las emociones básicas del ser humano, entre los que están el temor, el amor, el odio, la alegría y los celos. En el rubro de la fantasía, el cuento tiene un papel preponderante, que en el transcurso de los años ha servido como una forma de catarsis entre los lectores y sus personajes.

A lo largo de los años, la escritura de cuentos ha tenido como una de sus finalidades enseñar de una forma afable, acerca de los peligros del mundo a niños y jóvenes. También ostenta la función de entretener y colaborar en el aprendizaje de la lengua materna.

Es a través del cuento, que el estudiante puede imaginar realidades alternativas a la precariedad en la cual vive. Lejos de ser una fuga, es la posibilidad de sublimar su energía creativa para plasmar escenarios, personajes y acciones que en la vida real serían más difíciles de suceder. El cuento es literatura y didáctica a la vez, enseña la vida de los pueblos desde tiempos remotos, retrata el presente o aventaja a los acontecimientos del mañana.

Esta tesis plantea que la producción de cuentos fantásticos genera en los estudiantes procesos cognitivos como: la mejora de la memoria, la síntesis de ideas y la consulta de reglas ortográficas. Se presta para momentos de metacognición como en el análisis y la reflexión de lo escrito, cuestiones que se acentúan con mayor fuerza, cuando se estimula el desarrollo creativo de la escritura. Por esta última razón, de manera específica se trabaja el cuento de fantasía. Además, al trabajarlo en proyectos permite la interacción entre iguales y el intercambio de reflexiones, desde un ángulo objetivo y respetuoso. Esto lleva a una convivencia sana y enriquecedora, que propicia un ambiente apto para el aprendizaje.

Si la lectura se ocupa de procesos convergentes del conocimiento, la escritura de cuentos fantásticos hace gala de la divergencia de la mente, pues exige una concentración y capacidad creativa que va más allá de la interpretación de signos. La capacidad de crear historias originales es uno de los atributos del escritor, sin importar su edad ni condición social. La escritura de cuentos fantásticos es una ocasión ineluctable de mostrar el bagaje cultural que se tiene, pero también es una oportunidad, para mostrar las diferentes formas de pensar de cada adolescente.

Es importante destacar, que una manera de desarrollar el potencial intelectual de los jóvenes es a través de la escritura de cuentos fantásticos. Estos permiten que el estudiante combine la realidad con la fantasía y se anime a producir sus propios textos. La producción de este tipo de cuentos es una oportunidad inmejorable, para favorecer en los jóvenes procesos cognitivos y metacognitivos.

En un mundo donde el tener vale más que el ser, sin duda la escritura es un resquicio que permite sabernos poseedores de nuestro destino, muy a pesar de las condiciones económicas que un sistema de producción pueda implementar. La escritura creativa dirigida hacia la producción de cuentos fantásticos, es una forma de reconocernos en el otro, de saber que la libertad puede encontrarse también a través de las palabras, y que éstas pueden ser la llave de la emancipación de otros seres humanos. Y qué mejor forma de dar rienda suelta a las palabras, que a través de la fantasía implícita en la redacción de cuentos.

Respecto a las condiciones externas, que influyen en la escasa cultura escritora de los estudiantes se tiene un modelo de corte neoliberal, que actúa de forma implacable, al imponer “Reformas educativas” que no benefician al grueso de la población. Debido a que lo económico determina a lo educativo, las políticas internacionales inciden en las decisiones a nivel nacional. Esto se menciona a profundidad en el contexto.

Esta tesis, presenta en primer término, la influencia del Panorama Internacional en la Política Educativa, con el planteamiento del Contexto

Problematizador y en vista de que hay una coexistencia, en una sociedad que tiene espejismos de globalidad, pero no deja de ser local; es insoslayable presentar al Panorama Nacional, para entender más sobre la presión externa que ejercen ciertos organismos como la OCDE, en las políticas educativas de este país. Hablar de espejismos de globalidad es creerse la historia que una sociedad desigual, como la mexicana, ha adquirido el nivel de vida de países desarrollados, por el hecho de pertenecer a organismos internacionales. Estas son cuestiones de este primer capítulo.

Si recordamos que se vive en un mundo interdependiente, que sustenta su ideología política por el contexto histórico y las relaciones económicas que existen entre las naciones, podremos comprender que nada es ajeno entre sí. Lo educativo requiere de lo económico. Así pues, hablar de política educativa es mencionar a las sociedades del conocimiento y el uso de las convergencias digitales, en un mundo que más que una aldea global es una despiadada selva, donde la competencia por el conocimiento se ha vuelto una lucha injusta para millones de personas, sobre todo para los que están marginados por causas económicas, sociales y geográficas.

En segundo término, se hace un análisis del tema. Además, se expresa la metodología que fundamenta una investigación de corte cualitativo. En consecuencia, son expuestas algunas características de los estudiantes que cooperaron en este estudio, el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. Además de la información gráfica, es de resaltar la ayuda proporcionada por estudiantes, padres de familia y profesores que colaboraron al resolver cuestionarios y asistir a sus hijos en la elaboración de textos, para el diagnóstico planteado en el capítulo dos.

Una parte toral de esta tesis, lo constituye la fundamentación teórica desde tres vertientes. La primera refiere al estado del objeto de estudio, a través de cinco trabajos de investigación que tienen relación con la composición escrita. Ellos proponen finales felices, en ambientes violentos, hasta la escritura de cuentos como una terapia, para ayudar contra la esquizofrenia y trastornos compulsivos.

La segunda vertiente se refiere a la propuesta didáctica conocida como *Pedagogía por Proyectos*. Y por último, se ofrecen diversos aspectos teóricos relacionados con la producción de cuentos fantásticos.

Considerando los resultados del Diagnóstico Específico y los planteamientos teóricos del capítulo III, se diseñó una intervención pedagógica para un grupo de 48 adolescentes, quienes están ávidos de conocer y compartir lo que saben en este enigmático nivel educativo que es la escuela secundaria mexicana. Se tomó en cuenta como tiempo para desarrollarla cuatro meses, donde se realizaron cuatro proyectos, en intervalos de tiempo diferentes. Cuestión que ofrece el capítulo cuatro.

Por último, se presenta el informe general de la intervención que va a soportar y a darle mayor validez al Informe Biográfico narrativo, partiendo de una intención autobiográfica relacionada con mi trayectoria formativa y el objeto de estudio y continuando a través de seis episodios que dan cuenta de la producción de conocimientos, con respecto a la generación de cuentos fantásticos por niños de primer grado de secundaria. Todo ello constituye el relato logrado, a través de la Documentación Biográfico-narrativa.

Para este capítulo, fueron muy útiles los libros de relatos que mis compañeros de otras generaciones y de la propia realizamos, pues sirvieron para darles una mirada que fortaleciera la escritura del relato pedagógico: *Transformación, voces y poder. Narraciones docentes; ¿Qué vamos a hacer juntos? Resignificando nuestra práctica docente y Sueños, voces y escritos de libertad. Identidades de maestros y niños*. La presencia de estos libros puede notarse en el capítulo cinco.

Por último, se presentan las conclusiones que ofrecen de manera puntual lo hallado en el campo de la intervención y también algunos anexos.

La producción de cuentos fantásticos en primer grado de secundaria es un trabajo que invita a valorar, las virtudes de la escritura de este género literario. Con él, se denota que la escritura forzada no refleja un aprendizaje significativo, pues para escribir se debe estar en un ambiente de cooperación y libertad.

I. DE TEXTOS Y CONTEXTOS

**“Los hombres son dueños de su propio destino en
cierto momento. La culpa, querido Bruto,
no está en nuestras estrellas, sino en nosotros”.**
Shakespeare, *Julio César*. Acto I, Escena 2.

Alrededor del mundo los sistemas educativos están cambiando sus paradigmas, es por esto que el proceso de enseñanza y aprendizaje adquiere diversos enfoques, pero en su mayoría buscan ser competitivos hacia el mundo laboral. Para las diferentes organizaciones mundiales y nacionales el esquema de una educación con base en competencias es la solución para que los medios productivos sean una medida en la recuperación económica local mundial. De ahí que existen pruebas que pretenden medir las competencias en el área de lectura como son: el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

En este capítulo, se tratan aspectos internacionales y nacionales que podrán leerse en las siguientes páginas. También la mirada se extiende hacia el modelo educativo de Educación Básica, de nuestro país, muestra fehaciente es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Esta “reforma educativa” es consecuencia de políticas económicas internacionales, que organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) imponen a México y a otros países del orbe.

Es por esta razón, que la escritura de textos es una invitación a seguir adelante, en la conformación del espíritu libre y crítico de los pueblos. También es un ejercicio que permitirá conservar las culturas autóctonas de la nación, para conocer su idiosincrasia y forma holística de concebir nuestro devenir por este planeta, de dejar constancia de políticas y decisiones de todo tipo, que muchas de las veces, según la economía, contribuyen a destruir o construir el porvenir.

En un mundo donde nada es ajeno a las decisiones económicas, la política educativa no es la excepción. De esta forma, los hilos del poder son manipulados, con la finalidad de sostener el *statu quo* presente, entre todos los seres humanos sujetos al poder económico.

A. Un animal político

El ser humano es un ente político que necesita vivir en sociedad, para satisfacer sus necesidades. A lo largo del tiempo ha fundado estados o naciones. Lo que el estado hace o deja de hacer es política. *Es a través de la política que los gobiernos procuran reformar los sistemas educativos* (Rizvi y Lingard, 2013: 28). Por lo tanto, la intromisión del gobierno, uno de los elementos del estado, en la educación es parte de la política educativa.

La política educativa es dependiente de forma indefectible de las políticas económicas, pues la proporción del PIB asignado a la educación, en cada país es cuestión de intereses y no de saberes. Además, del contexto socioeconómico, el acontecer histórico es de una importancia indisociable.

La política educativa es el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y fijan, los objetivos de esta y los procedimientos necesarios para alcanzarlos (Tagliabue, 1993: 335).

Al respecto menciona Jurjo Torres: *La política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el que cobra auténtico significado* (Torres, 2005: 13). La política educativa es la responsable de los Planes y Programas de Estudio, así como de los cambios y acuerdos que en materia legal se deriven.

La política educativa mexicana se caracteriza, por defender un sistema de dominación clasista, con una fortísima simbiosis entre el gobierno en turno y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), prueba de lo anterior es la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) ratificada por el gobierno de Felipe Calderón y la dirigente sindical de aquel sexenio: Elba Esther Gordillo Morales. Esta clase de políticas educativas inhiben el desarrollo de

personalidades creativas en el ambiente académico. Sin embargo, una educación que desarrolle la creatividad es una solución tentativa a un aula sin estímulos.

La educación creativa es una alternativa, para liberarse de las imposiciones que la escuela suele reproducir. La escritura es una forma de liberar nuestro “yo” y compartirlo con “nosotros”. El objetivo no es que todos sean escritores consumados, sino que a través de la escritura existan más seres libres y menos conciencias esclavizadas.

Es fundamental destacar la perspectiva local, pues no es ajena a los cambios que acontecen a nivel global. Por lo anterior, entramos en materia del Panorama Internacional.

1. Órdenes externas

La OCDE fue fundada en 1960, con el objetivo de promover el crecimiento económico y empleo; mantener la estabilidad financiera, elevar el nivel de vida de la población y contribuir a la expansión del comercio mundial entre los países miembros de la organización. En el caso de México, este ingresa a la OCDE el 18 de mayo de 1994. *Casi desde entonces, la influencia del organismo en la definición de la política ha sido enorme e ininterrumpida* (Hernández, 2013: 108).

Con respecto a los cambios curriculares que han existido en los últimos cincuenta años, existe un desfase, pues el modelo de competencias fue aplicado en Europa hace más de 20 años; en Estados Unidos ha sido cuestionado por la población y ha estado por deshacerse. Sin embargo, en México es la vanguardia. Algunos autores, como Andere, lo enuncian: *el enfoque por competencias ha caído en desuso en Europa, desde principios de los ochenta, y en México es la novedad* (Andere, 2009: 28).

Con motivo de la globalización, no es posible deslindar lo político de lo social ni lo económico de lo educativo ni el saber de lo tecnológico. Las fuerzas invisibles o muy notorias, que controlan la economía del mundo, sin duda intervienen en el aspecto informativo y educativo. Y bajo estas ideas se controla lo

que la población debe saber. Para ello, hacen funcionar los aparatos ideológicos y de control del Estado, entre los cuales están los medios de comunicación y desde luego a la escuela. Ya lo dijo Enrique Peña Nieto: *Utilizaré todos los instrumentos del Estado, para aplicar las reformas estructurales* (Hernández, *La Jornada*, 2013).

Asimismo, en la escuela el *currículum* oficial dicta los contenidos que los docentes tenemos como encargo aplicar, sin haberlos concientizado. Los diferentes currículos son “recomendados” por organismos internacionales como la OCDE y el FMI.

Como se ve, son los factores económicos los que deciden la educación que se sistematizará en los planes de estudio de los países pobres. Todo está diseñado para que ningún óbice impida la implementación de lo dictado por los organismos que controlan la economía del mundo. El escritor uruguayo, Eduardo Galeano, nos dice al respecto: *Los organismos internacionales que controlan la moneda, el comercio y el crédito practican el terrorismo contra los países pobres y contra los pobres de todos los países [...]* (Galeano, 2012: 6).

Con relación al papel que desempeñan los organismos internacionales, Perrenoud argumenta:

Si bien las dinámicas son nacionales, también se ven apoyadas por unas orientaciones dictadas por los organismos internacionales, como la ya mencionada OCDE pero también la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación (OIE), así como la Organización Mundial del Trabajo, la Unión Europea y el Consejo de Europa. Asimismo, la influencia de estas organizaciones no debe ser sobrestimada (Perrenoud, 2012: 46).

Esto confirma, lo que expresaba años antes el economista y sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein: *las políticas educativas de los países, en especial de los que están en proceso de desarrollo, son establecidas por intereses del capital.* (Wallerstein, *La Jornada*, 2008).

También el educador brasileño Paulo Freire coincide al expresar:

Las políticas internacionales impactan a las políticas públicas. La economía de un buen número de países responde a los condicionamientos que en los grupos hegemónicos acuerden... (Freire, en González, 2002: 28).

a. Certificación y competencias

Una de las características de la política educativa es la certificación de conocimientos, a todos los niveles, a través de la prueba PISA y el examen de ENLACE que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) imponen a sus países integrantes, como es el caso de México, para mantener el dominio de unos cuantos sobre millones de seres humanos, pues los intereses de los dueños del capital predominan en todos los campos de la actividad humana.

Por otro lado, el enfoque por competencias es referencia obligada en los currículos de cada nación, excepto en Finlandia donde no se aplica este método ni las pruebas a profesores. En México, por lo tanto, se impone este enfoque, lo que implica que al profesor que lo desconoce se le acusa de no estar actualizado, porque lo que pretenden es que lo interioricen sin cuestionarlo. Además, las competencias deben partir de las necesidades y habilidades que alumnos y docentes poseen y por qué no, también ayudarnos a desarrollar aquellas capacidades que permanecen en latencia.

La cuestión es si existe claridad del enfoque por competencias, si realmente responde a las necesidades tanto de estudiantes como de los docentes, cuando existen contextos pluriculturales en México. En los textos oficiales se afirma el preparar para la vida, pero en realidad se soslaya al colectivo y la sociedad; así pues, se potencia la individualidad, a través de potenciar un desarrollo en competencias y con ello crear a seres humanos homogéneos que la economía requiere. Por lo tanto, hay que reflexionar cómo es visto el concepto de competencias.

b. ¿Qué es una competencia?

El concepto de competencia es polisémico, pero su origen de uso en la actualidad se encuentra en el mundo laboral y en respuesta a sus requerimientos basados en empréstitos económicos. Los organismos de ese orden dan la línea para que los países que están incorporados a ellos, creen el capital humano *ad*

hoc a esas necesidades y ven en preparar en competencias una solución. Lo anterior está fundamentado con Gimeno Sacristán cuando argumenta que:

La educación sigue constituyendo un capital humano para la nueva sociedad, pero es un capital que no se apoya en una moneda fuerte, porque el capital útil cambia de valor con rapidez: la educación tiene que dotar de capital a unos sujetos para reforzar y reconstruir una capacitación en ellos que se devalúa (Gimeno, 2005: 30).

Otros conceptos de competencias un tanto similares, emitidos por diferentes autores coinciden y complementan la acepción de competencia.

Gillet (1991), expresa el concepto como un sistema que funciona, con base en un determinado *curriculum* dirigido a situaciones semejantes, que enfrentan un problema también específico y al que hay que darle solución positiva.

Una competencia es un sistema de conocimientos, conceptuales o procedimentales, organizados en esquemas operativos y que permiten, dentro de una familia de situaciones, identificar una tarea-problema y resolverla mediante una acción eficaz (Gillet, 2012: 56).

A su vez, Tardif (1996: 31), propone una definición muy parecida, pues también mediante un sistema semejante hay que dar respuesta positiva al problema enfrentado.

La competencia es un sistema de conocimientos declarativos (el qué), así como condicionales (el cuándo y el por qué) y procedimentales (el cómo) organizados en esquemas operativos y que permiten, dentro de una familia de situaciones, no sólo la identificación de problemas, sino también su resolución mediante una acción eficaz (Tardif, 1996: 31. Cit. por: Perrenoud. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. 2012: 56).

La concepción de Philippe Perrenoud es, en esencia, muy parecida sólo que sintética. Este autor define al concepto de competencia como *una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones* (Perrenoud, 2011: 11).

En conclusión, Gillet (1991), Tardif (1996) y Perrenoud (2011), aportan conceptos que hablan de esa individualidad, de la inmediatez y eficacia para atender la situación requerida, en un marco común: facilitar un tipo de situaciones

estándares para todos, pero sin brindar una formación integral hacia la personalidad del sujeto o hacia la búsqueda de una individualidad, en razón de los demás seres humanos.

Si se pretende que la escuela prepare para la vida, entonces con mayor razón el concepto de competencias requiere de una fuerte base social y atender al desarrollo íntegro de cada ser humano. Sin embargo, al aplicar los planes y programas de estudio oficiales, al pie de la letra, uno se hace partícipe de convalidar las competencias individualistas, que en dichos programas han incitado los grupos hegemónicos del poder.

Al regresar al concepto de competencias, se denota que la diferencia entre estos tres autores es que los dos primeros las conceptúan como un sistema que articula conocimientos, procesos y actitudes. En cambio Perrenoud, pone en el centro el desarrollo y fortalecimiento de procesos cognitivos al enfrentarse a problemas de la vida real.

c. ¿Qué quiere DeSeCo?

La educación por competencias, en boga en nuestro país, está inspirada en dos proyectos europeos: [...] *Uno es el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea; otro, el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), que promueve la OCDE* (Hernández, 2013: 121).

Pero, ¿qué busca DeSeCo? Gimeno Sacristán contesta a este cuestionamiento:

Lo que se busca es desarrollar un esquema de referencia para la evaluación e indicadores de competencia que pueden ser relevantes para satisfacer necesidades de información que tienen los administradores. (Gimeno: 2009, en Salas, D. 2011, en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa).

De acuerdo con Gimeno Sacristán, la intención de la educación por competencias es tener los trabajadores que requieren los sistemas políticos capitalistas, sin considerar el desarrollo integral del individuo. Es evaluar el

desempeño laboral donde los que administran juzgarán quién es útil y quién no lo es.

Perrenoud, Tardif y Gillet muestran su empatía con el uso de las competencias en el campo educativo. Sin embargo, no todos los autores comparten el mismo gusto, por ejemplo Gimeno Sacristán arguye que la educación basada en competencias no es lo idóneo para formar ciudadanos críticos y libres. De acuerdo a la objeción de Gimeno Sacristán, este dice:

[...] con el uso del término competencias se asume una postura en política educativa y bajo este contexto, los problemas educativos son abordados. Es decir, el lenguaje no es neutro, muestra una postura ideológica y una intencionalidad; así, el “Enfoque Basado en Competencias” pretende servir como pensamiento único, apuntarse en el trono de la normatividad curricular para que otros acaten sus directrices, un asalto a la inteligencia para quienes exploran otros caminos curriculares”. (Gimeno, 2009 en Salas, D. 2011, en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa).

Las definiciones anteriores coinciden en que una competencia responde a distintas situaciones, además de accionar recursos cognitivos que incluyen al ser, al saber y al hacer, pero también coinciden en que fomentan el trabajo individualista y la competitividad sin considerar seriamente la vida cooperativa ni la democracia en el grupo.

La política educativa internacional en un mundo global influye en el panorama nacional y por ende, en las políticas educativas nacionales. De ahí, que México no es la excepción.

2. Un gobierno que acata instrucciones

Debido al temor de ser considerado un país rezagado, en México se adoptan con singular beneplácito, las corrientes educativas importadas de Estados Unidos y de Europa. Un ejemplo es el enfoque por competencias, que de no haberse implementado en nuestra patria, se hubiera corrido el riesgo de ser una nación al margen del progreso y la postmodernidad. Sin embargo, *después de casi veinte años de retraso, arriban con fuerza las competencias* (Andere, 2009: 21).

De acuerdo a las exigencias que el panorama internacional exige los niveles de competitividad han cambiado, en especial por las políticas económicas que los organismos internacionales imponen en esta época contradictoria llamada postmodernidad. Al respecto de este término, Andy Hargreaves dice:

Una paradoja fundamental de la postmodernidad consiste en que el anonimato, la complejidad y la incertidumbre forjadas por la globalización anuncian la paradójica búsqueda de significado y de certezas en identidades definidas en un plano más local (Hargreaves, 2012: 81).

Con relación al nivel de educación secundaria, este organismo reivindica que el porcentaje de egreso aumentó.

La proporción de alumnos que terminó la educación secundaria aumentó del 33% en 2000 al 45% en 2009, lo que redujo el diferencial del desempeño de los estudiantes mexicanos con el de los demás países de la OCDE (Andere, 2012: 71).

El Secretario General de la OCDE, José Ángel Gurría, mexicano, que trabajó para el gobierno de Vicente Fox, llamado “El Ángel de la dependencia” por Luis Hernández Navarro (2013), expresa que el gobierno mexicano actual debe sentirse complacido en tener un aliado, en tan alto puesto, pues para ellos el Sistema Educativo Nacional debe cumplir las disposiciones que dicta este organismo internacional.

En el tenor de permanecer como un país “civilizado”, México adopta políticas educativas de otras naciones, sin considerar sus condiciones económicas, sociales, culturales e históricas y cuestiones de genética. Las reformas aplicadas hace veinte años en Europa son vistas con denuedo en los escritorios de los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Sea cual sea el partido político (PRD, PRI o PAN)¹, la prioridad del gobierno es servir a los intereses de la clase que ostenta el dinero y el poder, sin importar que las medidas de “austeridad” perjudiquen al grueso de la población. Uno de los negocios con fines de lucro, por parte de la iniciativa privada, representados por

¹ Se anotan los nombres completos de los partidos políticos: Partido de la Revolución Democrática (PRD), Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido Acción Nacional (PAN).

Mexicanos Primero, es sin duda la educación. En este mismo rumbo se rescata la siguiente nota de Martha de Jesús López Aguilar, en el diario *La Jornada*:

El escenario en que el nuevo PRI da prioridad a la vieja práctica de alianzas cupulares es posible gracias al Pacto por México, con la complicidad de PRD y PAN, y busca legitimar a Enrique Peña Nieto e imponer sin problemas las reformas estructurales. La primera fue la reforma educativa, impuesta sin tomar en cuenta la opinión y participación de maestros, estudiantes, padres, especialistas, sindicato y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) (López, *La Jornada*: 2012).

Tampoco interesa la región socioeconómica y geográfica, quieren implementarse diferentes reformas que en su afán de homogeneizar y procurar la “igualdad de oportunidades” lo único que hacen es acentuar las diferencias.

Las personas valen por lo que tienen no por lo que son. Se exalta el tener sobre el ser. Lo material importa más que lo espiritual y lo intelectual. Al respecto de la idea anterior afirma Henry Giroux:

En un mundo postmoderno, el consumo, más que la producción, impulsa la economía capitalista. La cultura está más que comercializada, se elimina su resistencia cuando la reflexión crítica deja paso a la imagen cosificada del espectáculo (Giroux, 2000: 71).

Durante el gobierno de Vicente Fox cinco fueron las políticas educativas de relevancia, por supuesto por órdenes de organismos ajenos a nuestro país: Creación del INEE, Enciclomedia, Prescolar obligatorio, Reforma curricular de preescolar y secundaria por competencias y ENLACE.

Indudablemente, es menester recordar que la elección del ahora llamado titular del Consejo General Sindical para el Fortalecimiento de la Educación Pública, antes nombrado presidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Juan Díaz de la Torre, por seis años, sólo demuestra la falta de democracia y seriedad que los sindicatos profesan en nuestro país. Así como la nula importancia que la educación del pueblo tiene, para los caciques sindicales y representantes gubernamentales. Con toda razón Andere expone:

La política educativa de México ha mostrado ser demasiado institucional, inercial, autocomplaciente y acomodada. Además, los administradores de la política educativa nacional parecen utilizar el enorme aparato institucional para lanzar su plataforma política o personal (Andere, 2012: 23).

La política educativa no se encarga sólo de elaborar planes y programas de estudio; sino también de hacer proselitismo hacia partidos políticos o intereses propios. Una política educativa saludable haría lo posible por hacer una cultura de aprendizaje. De esta manera, se rescataría a los rezagados, a los que tienen dificultades para aprender, a los indígenas, a las madres solteras que abandonaron los estudios, a los analfabetas; y promover entre los analfabetas funcionales el placer de la lectura, pues a través de la lectura formaremos ciudadanos críticos, reflexivos y con una visión diferente de la sociedad que habitan.

Respecto a la importancia del papel del profesor y los problemas que México necesita enfrentar, la OCDE (2008), menciona aspectos controladores que no son nuevos, con el fin de someter a los docentes.

En la educación primaria y secundaria, México necesita abordar los problemas que plantean la baja calidad de la docencia, el ausentismo, la falta de puntualidad y la escasa formación pedagógica. Asimismo, es preciso mejorar los programas de capacitación de docentes, el sistema por el que se les asignan los destinos laborales y el concepto global que el país tiene del magisterio (OCDE, 2012).

Los integrantes de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y los medios de comunicación despotrican en contra de los mentores. Manifiestan que los profesores tienen sueldos bastante onerosos, en contraste con los resultados que sus alumnos consiguen en las pruebas estandarizadas.

Para el nivel educativo de secundaria, y para salarios de profesores después de 15 años de experiencia, México se coloca en la segunda posición más alta de salarios en relación con el PIB per cápita de todos los países de la OCDE y asociados a PISA (Andere, 2006: 244).

Lo que Andere no toma en cuenta es que el poder adquisitivo real de la divisa mexicana, no tiene el mismo valor que el dólar americano, que el euro o que las divisas de la mayoría de los países integrantes de la OCDE, incluidos los

colegas finlandeses. Por lo tanto, aunque el sueldo del docente mexicano sea mayor en cantidad no lo es en calidad de adquisición de bienes y servicios. Es decir, no por ganar más pesos se pueden comprar más bienes de consumo. Lo que en palabras coloquiales se traduce: “más plata no es mayor abundancia”.

Es tal la influencia de los organismos internacionales, que a partir de los ochenta se empieza con una serie de reformas educativas, en el abandono de la soberanía económica y la adopción forzada del modelo neoliberal. Un ejemplo es la orden que el Banco Mundial (BM) dio a México por un préstamo, a cambio de implementar el enfoque por competencias:

[...] el BM autorizó en abril de 2010, un préstamo de 900 millones de dólares para beneficio de la educación básica de México a cambio de desarrollar el Enfoque Basado en Competencias (EBC). (Salas, 2011: 7).

Como se verá, con mayor detalle, en el siguiente apartado, el Enfoque Basado en Competencias (EBC) es parte medular en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), sólo que en México se ha implementado de forma gradual, desde la década de los ochenta, que marcaba la transición del modelo nacionalista de gobierno al implacable modelo neoliberal.

El Plan de Estudios 2011 nombra cinco competencias para los alumnos:

Competencias para la vida:

- 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.²

Con relación a las reformas educativas, en el nivel básico, desde 1980 hasta el devenir actual, se reconocen tres tipos de reformas en materia de educación:

1) Primera reforma, años 80, reformas de “primera generación”: revolución educativa.

² Cada competencia que se enunció está mencionada, con mayor detalle, en el Plan de estudios 2011. Educación Básica.

2) Años 90, reformas de “segunda generación”: acuerdo para la modernización y descentralización educativa.

3) Momento presente, “tercera vía” con doble orientación: productivismo (eficacia escolar) y democratización (educación para todos a lo largo de toda la vida). (Salas, 2011: 6).

De acuerdo con los tres apartados anteriores, estas “reformas educativas” se han ido aplicando sexenio tras sexenio, sin un estudio previo de las auténticas necesidades del sistema educativo mexicano. En realidad, no se trata de cambiar el currículo o el nombre de las asignaturas, sino de observar y atender los menesteres básicos de la población, en materia de instrucción básica.

Si se consideran estos antecedentes como una introducción a nuestro siguiente apartado de estudio, podemos albergar una idea de que la RIEB se ha ido fraguando, en el transcurso de al menos tres décadas.

B. La Reforma, pero sin liberales

Las reformas a los planes y programas de estudio se sucedieron de la siguiente forma: en 2004 se renovó el Plan de estudios de Educación Preescolar, en 2006 se aplica el Plan de estudios en Secundaria, y en 2009 se implementa en Educación Primaria. Los tres niveles responden a las recomendaciones de organismos internacionales, para facilitar la supuesta articulación que debiera existir en el *currículum* de la educación básica en México, en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, justifica los desfases de su aplicación:

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes. (SEP, 2011: 9-10).

Pero, ¿es posible una articulación de los tres niveles de educación básica en nuestro país? ¿No es posible aún, una articulación de la educación básica en

este momento, por las condiciones económicas, sociales y políticas que en la actualidad prevalecen? Además, primero se implementa el Plan de estudios de Secundaria y luego el de primaria, sin importar el orden curricular y cronológico que cada nivel tiene.

A la sazón de las reformas educativas, Ander Egg (1999) no se atreve a llamar reforma educativa a sólo un cambio curricular, que modifica de manera parcial los planes de estudio, por lo que formula la siguiente proposición:

...toda reforma educativa debe concebirse y realizarse conforme a un enfoque o perspectiva sistémica. No hay reforma cuando sólo se introducen cambios en aspectos parciales o puntuales del sistema educativo, dejando intacto el resto (Ander Egg, en Arzola: 2011).

Así pues, una “reforma educativa” no es sólo el cambio del *currículum*, una reforma implica un cambio radical en las estructuras del estado, con base en lo económico, para el beneficio de su población en los aspectos básicos: alimentación, salud, vivienda, ocio y educación.

En tanto, Luis Hernández Navarro argumenta que la reforma educativa tiene dos ejes rectores: *El primero, es la creación de un servicio profesional docente; el segundo, la previsión del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como órgano constitucional autónomo* (Hernández, 2013: 55) que tiene como finalidad contar con un órgano de evaluación que, de manera uniforme, aplicará exámenes a los profesores, sin importar el contexto geográfico, económico y social en el que desempeñen su labor. Estas pruebas son un instrumento de clasificación y control que sólo hacen de la supuesta evaluación un método punitivo, para condicionar la permanencia laboral de los mentores.

Primero es importante cubrir los aspectos básicos como la alimentación, vivienda y salud, para aplicar plenamente una reforma educativa. Además, de tomar en cuenta los saberes y experiencias de los profesores y no sólo modificar planes y programas de estudio que a largo plazo no implican ni derivan en cambios significativos. Una reforma integral en el sentido completo, tomará en cuenta la gran diversidad cultural y las diferencias económicas y sociales que en México prevalecen.

En busca de más control sobre los actores educativos, la ACE asocia a tecnócratas, empresarios y políticos, quienes adicionan la palabra calidad al artículo 3o. constitucional. Con la adición del concepto “calidad” se cree que las condiciones de rezago educativo e inequidad serán superadas. Craso error. Tal vez, el término “calidad” fue incluido para hacer pensar que de verdad la tiene.

En continuidad con la ACE, la investigadora Tatiana Coll Lebedeft arguye:

La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), representa probablemente la mayor reforma educativa de los últimos años, sin embargo no es un documento típico de una proyección educativa de esta envergadura, no se encuentran en sus escasas páginas análisis ni valoraciones, ni reflexiones o referencias conceptuales de ningún tipo, parece sencillamente un documento de planeación, redactado con un lenguaje minimalista y eficientista. Lo mismo sucede con todos los documentos propuestos en esta última década (Coll, 2009: 98).

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) criticó a la reforma improvisada y sujeta a negociaciones políticas con el SNTE. Olac Fuentes Molinar, ex subsecretario de Educación Básica, lo confirma, en entrevista:

Esta es la consecuencia de haber “entregado” a un grupo político – al de Elba Esther Gordillo— la educación, ya que la RIEB, encabezada por el subsecretario de Educación Básica, Fernando González Sánchez, yerno de la profesora, es una reforma “caótica” y estos títulos (libros de texto) son el resultado de un proceso improvisado y sin coherencia interna (Fuentes, 2009, en: Guerra y Rivera, 2009: 160-161).

Sin otro preámbulo, se presenta la Reforma Educativa establecida, sin el consenso de los docentes, desde el 2004 en Educación Preescolar, su paso por la Reforma a la Educación Primaria en 2009 y tres años antes (2006), con la Reforma en Educación Secundaria.

1. Reformar la Educación Preescolar, pero sin desigualdades

En 2002, dada su relevancia, se declaró la obligatoriedad de dos años de la enseñanza preescolar, pues hoy es fundamental su integración en la educación básica; los estudios internacionales como los de la OCDE, demuestran que los niños de esa edad están en plena construcción de habilidades. Por lo tanto,

contribuir a su desarrollo puede encaminar mejor el proceso educativo dirigido a las necesidades del proceso productivo, para tener el capital humano necesario para una economía global y no para el desarrollo integral del ser humano.

Esta posición es apoyada por PISA (2008), al apuntar que la ampliación del acceso a la educación preescolar puede mejorar tanto el rendimiento global como la equidad; al rechazar las desigualdades socioeconómicas, entre los alumnos; al ponderarse los resultados de estas pruebas, en función de los antecedentes socioeconómicos de los alumnos de países incorporados a la OCDE. Los parámetros anteriores probaron que quienes asistieron al preescolar superaron en 33 puntos, en promedio a quienes no habían asistido a ese nivel educativo.

Por otro lado, el hacer la integración de la educación básica, es de notarse que si hay un cambio de enfoque como son las competencias, debía haber transformaciones substanciales en el programa de preescolar y no, por el hecho de solo hacerlo obligatorio en el papel dé lugar a los cambios.

A continuación se presenta una tabla comparativa (ver Fig. 2) realizada como punto de análisis los propósitos que rigen el Programa de 2004, con respecto al Programa 2011. En ella es de notarse que casi no existen modificaciones determinantes, más bien hay similitudes e incorporaciones de algunos elementos.

Fig. 2. Tabla comparativa de los propósitos entre el Programa 2004 y el 2011.

Eje de análisis	Programa 2004	Programa 2011
<p>Propósitos</p> <p>Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar.</p>	<p>Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas. • Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura. 	<p>Aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición por aprender.</p> <p>Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.</p> <p>Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de textos y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.</p> <p>Usen el razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos al contar, estimar, reconocer atributos, comparar y medir; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen estrategias o procedimientos propios para resolverlos.</p>

Fuente: Programas 2004 y 2011 de Educación Preescolar, SEP.

Conforme la anterior tabla también se observa la importancia que se otorga al lenguaje y al pensamiento matemático. En el programa 2011 se habla de las emociones, algo no visto en el programa 2004. Tal es el caso de enseñar a los infantes a regular las emociones, fortalecer el campo de la autonomía y deja ver que la labor de la educadora es motivar en los niños la disposición por aprender.

2. “En busca del tiempo perdido” en la Educación Primaria

En este apartado, se presenta lo concerniente a la reforma en Educación Primaria (2009); sin embargo, no puede soslayarse que existe una alteración cronológica, en la presentación de los planes y programas de estudio de la educación básica, pues se establecen conforme al siguiente orden: preescolar (2004), secundaria (2006) y primaria (2009).

Tal cronología, rememora una novela de Marcel Proust titulada *En busca del tiempo perdido*, pues cada nivel de escolaridad representa una digna odisea para el estudiante y para el profesor. En este nivel educativo se permanece por seis años, cada uno de suma importancia para la personalidad y el desarrollo del código escrito del niño y que con la aplicación de la reforma, el profesor tiene mayor carga administrativa que realiza sin paga, en casa, lo que desde luego, no es privativo de este nivel.

De acuerdo con palabras de Daniel Cassany:

El código escrito no es sólo un sistema de transcripción del código oral, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación. Esta afirmación tiene importantes consecuencias para la enseñanza de la lengua: adquirir el código escrito no significa aprender solamente la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral (Cassany, 2010: 31).

Los seis años de estancia en primaria servirán para desarrollar las competencias necesarias para leer un texto y poder comunicarse por escrito en diferentes contextos sociales, estos años son base para acrecentar y consolidar las habilidades de los estudiantes en estas prácticas sociales del lenguaje; para formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la realidad que su país demanda.

La escuela primaria es una etapa en la que el estudiante comienza el descubrimiento del poder del lenguaje. Aquí, el niño empieza a manifestar por escrito sus ideas, en oraciones y en párrafos. Además, debe reconocer que la ortografía y el uso de la puntuación son indispensables, para que el texto tenga legibilidad. Asimismo, en cuestión literaria comienza a definir sus gustos por ciertos géneros literarios.

Enseguida aparece una tabla donde se analizan sucintamente los propósitos de la Educación Primaria, en diversos años. Se ve la similitud entre los Planes 2009 y 2011 y la integración de las innovaciones tecnológicas. En el rubro del lenguaje oral y escrito no existe una diferencia, entre el Plan y programa de estudios 2009 y 2011.

Fig. 3. Cuadro que muestra los Propósitos de la educación primaria en tres diferentes planes de estudio

Eje de análisis	Plan y programa de estudios 1993	Plan y programa de estudios 2009	Plan y programa de estudios 2011
Propósitos del nivel primaria	<p>Asegurarse que los niños:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la aplicación de las matemáticas, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana. 2. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México. 3. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, la comunidad nacional. 4. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo. 	<p>Tienen como propósitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños: 2. Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. 3. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista. 4. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común. 	<p>Tienen como propósito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños: 2. Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. 3. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista. 4. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.

Fuente: Planes y programas de Estudio, Primaria: 1993, 2009 y 2011.

Las diferencias entre los planes y programas de estudio de 1993, en contraste con los de 2009 y 2011; no expresan notables diferencias, por lo que se puede apreciar una repetición en los propósitos (ver figura 3). Además, existe una distancia de apenas dos años entre el plan y programa de estudios de 2009 con el de 2011. Por lo que no puede hablarse de los efectos educativos de una “reforma curricular”, hasta después de algunos años de haberse implementado. En síntesis, permanece el propósito del enfoque comunicativo: comunicarse con claridad y fluidez e interactuar, en distintos contextos sociales y culturales; así como argumentar sus ideas. Aunque es perceptible el abandono por lo creativo que tiene que ver en lo literario.

3. El regreso de Ulises a Ítaca: el paso de las competencias a la Educación Secundaria

Después del viaje, por los dos niveles educativos anteriores, se llega como Ulises, a una última escala, antes de llegar a su amada Ítaca, pero el héroe se encontraría con que la situación no había cambiado, en cuestión de poder y profundidad, así que actuó en conjunto, al constituir bases y al considerar lo existente, cuestión que esta reforma no ofrece.

El 26 de mayo de 2006, con la publicación de un acuerdo secretarial difundido en el *Diario Oficial* de la Federación, se pone formalmente en marcha la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), que después cambia a Reforma de la Educación Secundaria (RES) y luego a Reforma Educativa (RE).

C. El inicio de la ansiada articulación

La Reforma de la Educación Secundaria se pensó, para que existiera una articulación en la educación básica y contribuyera a reducir la alta deserción y reprobación, su obligatoriedad como nivel se implementó en 1993, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, con la intención de aumentar el nivel de escolaridad. Anterior a esta postura la secundaria se originó vinculada a la escuela preparatoria y como parte de la educación media.

La falta de articulación con la educación primaria y el exceso de horas clase, que en realidad no proporcionaban una relación cercana con el bachillerato hacían que la educación secundaria pareciera una isla ajena a sus niveles anterior y posterior.

Durante algún tiempo la educación secundaria fue llamada “educación media básica”. Esto trajo consigo huellas que todavía persisten:

sobrecarga curricular, docentes especializados, desarticulación entre materias, énfasis en la disciplina, control del estudiantado así como formas específicas de organización escolar, las cuales forman parte de los rasgos de identidad del nivel (Sandoval, 2007: 167).

El plan 93 se proponía trabajar para lograr competencias y conocimientos básicos, pues tenía como orientación la Conferencia Mundial de la Educación, organizada por la UNESCO, que para entonces tenía alguna influencia en los gobiernos de ciertos países.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 vuelve a plantear la articulación de la educación básica: *Se propone realizar una evaluación integral del currículo de los tres niveles (incluyendo preescolar) y en especial de su aplicación en el aula* (PNE, en Sandoval, 2007: 169).

Cabe decir que la OCDE hace notar su influencia a través de recomendaciones, así surge el proyecto de la RIES donde se plantea:

...lograr su continuidad curricular y su articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares que la anteceden, para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos (Sandoval, 2007: 169).

Con relación a la cita anterior, debemos mencionar que cada nivel educativo presenta características muy diferentes, desde sus orígenes hasta su organización. En realidad, la articulación anhelada en El Programa Nacional de Educación, sólo es un buen deseo, pues la secundaria tiene sus propios desafíos por enfrentar, como son: atender un número más amplio de estudiantes, contar con instalaciones adecuadas y motivar a una población docente que ve en demérito su trabajo.

1. La asignatura de español. La búsqueda de los estándares

El aprendizaje del español se centra en las prácticas sociales del lenguaje. Estas prácticas sociales del lenguaje tienen como finalidad formar sujetos autónomos, que se expresen con libertad e interactúen con personas en diferentes contextos sociales y culturales.

Las prácticas sociales del lenguaje, las actividades permanentes, el trabajo para el desarrollo de competencias y los proyectos didácticos son referentes

impostergables, de la asignatura de español, en la escuela secundaria, conforme a la reforma de 2006 y que se hallan también en el programa de español 2011.

Uno de los propósitos generales del español, en el nivel de secundaria es: *Que los alumnos amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos y lo usen para producir textos* (SEP, 2011 a: 13).

La producción de textos escritos es uno de los estándares curriculares marcados para la asignatura de español. Sin embargo, falta mucho para que los buenos propósitos y estándares curriculares se cumplan de manera cabal en cada secundaria de nuestro país, resultado de las dificultades sociales y necesidades afectivas que envuelven a los adolescentes de este nivel educativo. De esta manera, “la reforma” no cumple con uno de sus principales objetivos: “el alumno es el centro del proyecto educativo”.

En este mismo tenor, Miranda y Reynoso expresan:

En general, la educación secundaria en México no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en torno al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente en los nuevos contextos sociales, ni están preparados para el trabajo y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a nivel bachillerato (Miranda y Reynoso en Sandoval, 2007: 172).

En coincidencia con estos autores, se ofrece un cuadro comparativo (Ver Fig. 4) de las tres últimas reformas educativas al nivel de secundaria. En donde se observa que en la asignatura de español se hace énfasis en el término “competencias”. Además, que a diferencia del Plan 1993 se hace uso de los campos formativos. También podemos concluir que en los Planes 2006 y 2011 se habla de las distintas maneras de evaluación, mientras que en Plan 1993 no se contemplan.

Cabe mencionar, que conceptos como “Enfoque comunicativo de la lengua”, “Prácticas sociales del lenguaje” y “Enfoque por competencias y proyectos didácticos” han sido términos que engloban una característica común: el

idioma como un elemento vivo que evoluciona y se adapta a las condiciones del medio donde se pronuncia.

Por esta razón, no es recomendable ser rígidos en cuestión al lenguaje, pues la flexibilidad de la lengua permite la comunicación, entre grupos de distintos niveles socioeconómicos, culturales y hasta personales. Por eso el lenguaje, lejos de imponer, nos ofrece la oportunidad de mediar entre lo que el alumno sabe y lo que según el programa “debería aprender”.

Acerca de la lectura, comenta Gimeno Sacristán:

El enemigo de la lectura no reside, como en la actualidad algunos temen, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas tecnologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes de leer a las que sometemos a los alumnos durante la escolaridad (Gimeno, 2001: 83).

Ni qué decir de las prácticas impuestas por la SEP, de tomar la lectura a los alumnos de forma mensual, en tres rubros por demás engañosos: palabras por minuto que es la velocidad lectora, fluidez y comprensión lectora, con la aplicación de un cuestionario que no sólo a los docentes les causa molestia, por ser una evaluación tradicional, sino también a los estudiantes. Un ejemplo es cuando los chicos de la secundaria 276, matutina, muestran aversión:

Niños: —“¡Otra vez la toma de lectura profe!”

Mayté: — ¡A mí me aburre leer!

Gibrán: — ¿Puedo comerme mi torta, mientras que pasan a leer los demás?

María: — ¡Qué bueno, así no tenemos Mate!

Carlos: — ¡Qué hueva me da esto!

Prof. de Ciencias: — ¡¿De nuevo la lectura de la SEP?! Ni modo, a perder clase por esta vez.³

³El programa de lectura bimestral que la SEP obliga a los profesores a implementar, consiste en registrar la lectura individual de los estudiantes y evaluarlos en tres rubros: velocidad (palabras por minuto), fluidez (dicción entre palabra y palabra) y comprensión (un cuestionario de cuatro preguntas relacionadas con la lectura). Este programa ha sido criticado por los profesores, pues sólo intenta medir cuantitativamente índices lectores, sin considerar los cambios cualitativos que cada formándose consigue. Además, estos ejercicios de evaluación estandarizados se consideran una carga administrativa extra al saturado devenir laboral del docente.

Como se ve, la toma de lectura bimestral no es vista con gusto ni por alumnos ni por docentes. Son tiempos ociosos que repercuten en la conducta grupal y en ver la lectura como una obligación. Cada mes es el mismo malestar.

Para hablar de los planes de estudio de educación secundaria, en la siguiente figura (ver Fig. 4) pueden percibirse las similitudes y diferencias, entre cada uno de los planes.

Fig. 4. Cuadro comparativo entre los tres planes de estudio en Secundaria

Ejes de análisis	Con el Plan 1993	Con el Plan 2006	Con el Plan 2011
Concepción del aprendizaje	El enfoque comunicativo de la lengua, dirigido a la enseñanza del español.	Enfoque comunicativo hacia las prácticas sociales del lenguaje y con centro en las competencias.	Enfoque por competencias hacia estándares de aprendizaje específicos.
Concepción de la enseñanza	Existencia de dos estructuras académicas: asignaturas y áreas.	Enfoque centrado en competencias y aprendizajes esperados, para cada asignatura.	Énfasis para lograr los estándares curriculares, hacia las competencias y aprendizajes esperados.
Propósitos de nivel secundaria	Elevar la calidad de la formación de los estudiantes para responder a las necesidades básicas de aprendizaje que sólo la escuela puede ofrecer.	Lograr competencias para la vida, en cuanto al aprendizaje permanente; al manejo de información y situaciones para la convivencia y la vida en sociedad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades se orientan al desarrollo de competencias. 2. Se propicia la formalización de los conocimientos. 3. Las evaluaciones favorecen el análisis y la reflexión. 4. Claridad expositiva y comprensiva de texto e imagen.
Modalidad didáctica	La secundaria es de carácter obligatorio de acuerdo a la reforma al Art. 3o. Constitucional el 4 de marzo de 1993. Constructivismo.	Campos formativos: Educación ambiental, La formación de valores y la Educación sexual y equidad de género. Enfoque por competencias y proyectos didácticos.	Campos formativos y proyectos didácticos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje y comunicación; 2. Pensamiento matemático; 3. Exploración y comprensión del mundo natural y social; 4. Desarrollo personal y para la convivencia.
Forma de evaluar	Se sigue concibiendo una evaluación como calificación aunque en documentos alternos mencionan una evaluación continua, la coevaluación, la autoevaluación y una heteroevaluación continua y sumativa.	Institucionaliza la heteroevaluación sumativa, diagnóstica, formativa y continua; la coevaluación y autoevaluación.	Rúbricas de aprendizajes esperados, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación; evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas.

Fuente: Planes de Estudio: 1999, 2006 y 2011. Secretaría de Educación Pública.

2. Los factores integradores de la RIEB

En el esfuerzo de articular e integrar la actual reforma educativa de educación básica se han tomado varios ejes: los estándares curriculares, los campos de formación, su organización curricular y las competencias de operación didáctica. Los estándares curriculares están organizados en cuatro periodos escolares de tres grados, cada uno, con el fin de que sean un referente para el diseño de instrumentos que de manera externa evalúan a los alumnos. Como puede verse en la siguiente figura (ver Fig. 5).

Fig. 5. Tabla de estándares curriculares

Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

Estos estándares curriculares dejan pasar un intervalo de tiempo amplio, para evaluar al alumno, pues tres años escolares, entre cada nivel, implica estar muy seguros de que el alumno adquirió las herramientas básicas, que le permitan aprobar de manera satisfactoria cada estándar. Lo que indica que están contruidos en razón de cumplir con la evaluación externa.

Al respecto, Andere menciona:

El nuevo currículo y la SEP parecen estar más preocupados por el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que por los niños y su aprendizaje (Andere, 2011: 19).

3. Los comodines 4 y 6. Campos de formación y campos formativos

De acuerdo al título de este apartado, son cuatro campos de formación y seis campos formativos. El método de trabajo conjunto, entre las diferentes disciplinas de estos campos nos lleva al saber interdisciplinario. Al reformar los estándares, es observable que no consideran el ritmo de aprendizaje de los estudiantes ni sus situaciones particulares ni mucho menos contextuales ni socioeconómicas. Cubren la función de dar respuesta a las pruebas

estandarizadas, de ahí que se revisen en periodos de tres años: 1o. a 3o. de preescolar, 1o. a 3o. de primaria, 4o. a 6o. de primaria y 1o. a 3o. de secundaria.

En realidad, los campos de formación son el eje que va a tener la función de organizar el espacio curricular; de regular los aspectos de continuidad, de secuencia y de integración en los *currícula*. Aglutinan a las asignaturas de acuerdo a su campo de conocimiento y a la necesaria interdisciplinariedad que existe entre tales áreas del conocimiento, en el programa con respecto a las competencias. De conformidad a lo que el Plan de Estudios 2011 expresa van a organizar los campos de formación para la Educación Básica:

Organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso... (SEP, 2011b: 47).

Desde luego que no ofrecen neutralidad, y su flexibilidad radica en cómo abordarlo, pero no a cambiarlo de acuerdo a intereses y necesidades reales de los estudiantes.

El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización (Torres, 2005: 14).

En cada campo de formación se expresan los planes y programas que conforman cada nivel, de forma continua e integral, desde el primer grado de preescolar hasta el último grado de secundaria. Cabe aclarar que la Educación Preescolar atiende seis campos formativos, pues el trabajo con los niños es el desarrollo de sus habilidades, que vayan dirigidas a las competencias señaladas.

Estos campos formativos responden a los cuatro Campos de Formación que guían curricularmente la Educación Básica.

- 1) Lenguaje y comunicación en preescolar
- 2) Pensamiento matemático en preescolar
- 3) Exploración y conocimiento del mundo en preescolar
- 4) Desarrollo físico y salud en preescolar

- 5) Desarrollo personal y social en preescolar
- 6) Expresión y apreciación artísticas en preescolar

La Educación Básica está organizada en tres niveles y el mapa curricular responde a cuatro estándares curriculares que pretende dar pie a la evaluación que la SEP quiere. Dentro de la transversalidad aparecen las convergencias digitales y se intenta la interdisciplinariedad entre las distintas asignaturas. Sin embargo, los tiempos, los conocimientos limitados y la relación entre docentes no permiten el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario. Estos estándares dan lugar a los cuatro campos de formación:

- 1) Lenguaje y comunicación
- 2) Pensamiento matemático
- 3) Exploración y comprensión del mundo natural y social
- 4) Desarrollo personal y para la convivencia

Dentro del primer campo de formación se ubica el objeto de estudio tratado en esta tesis.

4. Grandes expectativas. Una nueva formación curricular

El centro de la RIEB es el alumno y sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, a modo de paráfrasis del autor polaco Zygmunt Bauman, vivimos en “tiempos líquidos”.⁴ Lo que se concibe como una “Reforma educativa” escrita en un Plan Sectorial de Educación, a 30 años, no obtendrá la continuidad más allá de un demagógico sexenio, pues son las políticas económicas fundamentadas en el Neoliberalismo las que dictan cátedra, en las aulas de clase de los países pobres como México. Los estudiantes no condicionan las políticas educativas, son los grupos que controlan las finanzas del orbe quienes deciden qué se enseña en las escuelas de educación básica.

⁴ Zygmunt Bauman hace una comparación, entre las relaciones humanas y los estados físicos de la materia. Compara las características del agua, con la fugacidad e inestabilidad del afecto humano, que se rige por el interés y la comodidad más que por la verdadera esencia del ser: el amor. Paráfrasis del autor de este trabajo.

La RIES es una política pública que no resistirá el vacío que impulsa el consumo y la autosatisfacción inmediata, síntomas de una sociedad materialista y fatua que concibe al individuo por su capacidad de consumo y no por la honestidad, la solidaridad, la perseverancia y demás características benéficas que pudiera presentar.

De acuerdo a la visión institucional, la formación integral de todos los alumnos de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) debe tener como objetivo favorecer el desarrollo de competencias “para la vida” y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

Sin embargo, cómo habrán de desarrollarse las mismas competencias, en alumnos con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) tan desigual, entre países y dentro de las mismas entidades federativas de cada nación.

En México, en la montaña de Guerrero, se tienen ingresos comparados a los de Burundi, país muy pobre de África; mientras que en el Distrito Federal, en la delegación Benito Juárez, existen familias con ingresos comparables a los de Alemania (Avilés, *La Jornada*: 2012).

Las competencias son un enfoque pedagógico que exacerba la injusticia, pues se aplican en condiciones de desigualdad social, entre escuelas que no reciben la misma cantidad de recursos materiales; además, que las familias de los alumnos tienen ingresos muy dispares. Las competencias se manifiestan solo en los mapas curriculares de los planes y programas de estudio, por órdenes de la OCDE, la UNESCO y los intereses de los dueños del capital; sin embargo son los profesores quienes deberían decidir qué se necesita enseñar y no un grupo de tecnócratas al servicio de gobiernos serviles y complacientes.

En su artículo “Las incompetencias de las competencias” (Revista Educación 2001), Andere menciona:

Debemos crear un organismo técnico autónomo, con expertos y maestros en aula y retirados, que se encargue de la generación y actualización curriculares, para asegurarnos de que el proceso curricular no es producto de la voluntad final de una sola persona, sino del ejercicio e interacción institucionalizados de muchos individuos (Andere, 2009: 21).

Al referirse a un organismo autónomo no se trata del INEE, sino a un organismo con conciencia de clase, integrado por profesores y especialistas críticos que tengan el afán de considerar la continuidad de planes y programas de estudio, conforme a las necesidades de la población; así como una efectiva mediación entre docentes, alumnos y padres de familia. Lo anterior significaría acercar la escuela a la comunidad y propiciar un mejor ambiente de aprendizaje.

Por fortuna, no todo el sistema educativo mexicano está determinado por los organismos internacionales (OCDE, FMI y BM), existen vientos de esperanza en estados como: Oaxaca, donde los profesores tienen su propia propuesta pedagógica; en Chiapas, con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y “Las Juntas del Buen Gobierno”; asimismo, los profesores de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de Michoacán y Guerrero han sugerido modelos pedagógicos alternativos, que mantienen nuestra identidad y tradiciones; además de refutar las imposiciones que a nivel del orbe se realizan, estos ejemplos se mantienen en pie, a pesar de los despidos por no obedecer.

La Educación Básica, como se sabe, está organizada en tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) y el mapa curricular responde a cuatro periodos de estándares curriculares que dan pie a la evaluación que la SEP pretende con la transversalidad dentro de las “Habilidades digitales” que son llamadas ahora: “Convergencias digitales”. Asimismo, con este mapa curricular se intenta la interdisciplinariedad entre las asignaturas (SEPC, *Acuerdo 592*: 2011).⁵

Los estándares curriculares tienen la finalidad de ser una puerta de acceso, para que el estudiante ingrese a la ciudadanía global y por ende a la economía del conocimiento.

D. Operación competencias

La RIEB tiene como una de sus propuestas operar didácticamente el enfoque por competencias. Aunque para algunos investigadores, el enfoque de la educación basado en competencias es reciente, para Frida Díaz Barriga (2008),

⁵Véase anexos. Mapa curricular de la Educación Básica 2011 (SEPC. Plan de estudios 2011: 45).

es demasiado joven y no permite orientar los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza, asimismo no existe claridad sobre las ventajas de trabajar esta propuesta de manera disciplinar.

Otro investigador con trayectoria amplia, Andere, en el terreno educativo, propone formar a los profesores para que operen didácticamente la propuesta de la RIEB y el enfoque por competencias.

Conforme a la enseñanza por competencias, se arguye:

Enseñar por competencias está estrechamente vinculado con una propuesta pedagógica constructivista. Competencias y constructivismo requieren profesores formados en metodología y filosofía del conocimiento científico. Se requieren mentores que sean capaces de innovar en el aula, de dirigir a los alumnos por senderos del descubrimiento y conocimientos científicos, que en esencia seamos profesores y no aplicadores de proyectos (Andere, 2009: 25).

La innovación en la enseñanza es parte de esta propuesta, pero sin los materiales *ad hoc* todo dependerá de la imaginación del profesor frente a grupo. El mapa curricular se basa en el informe por competencias, este enfoque está dirigido a la preparación para el mundo laboral.

1. Campo de formación: lenguaje y comunicación

“El campo de formación Lengua y comunicación” favorece el desarrollo de competencias comunicativas que parten del uso del lenguaje y su estudio formal, solo así los estudiantes acceden a formas de pensamiento que les permiten construir conocimientos complejos.

La finalidad del campo de formación Lenguaje y comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

Este campo aspira, además:

[...] los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; es decir, interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos (SEP, 2011: 47-48).

Aquí pueden emplearse las prácticas sociales del lenguaje, el enfoque comunicativo y funcional, la competencia para el aprendizaje permanente y otras.

La lengua es un organismo vivo, un ser que se transforma de acuerdo al contexto, la historia y el “arsenal” de palabras de quienes la comparten. Ahora, imaginemos a unos jóvenes, en cuyas casas no existen más que diez libros abandonados y cuyos padres tienen escaso diálogo en mínimas ocasiones. La escuela es uno de los pocos lugares donde la Literatura se acerca a las necesidades de los jóvenes. Por medio de la Literatura, se puede escapar a realidades grises y abrir esa “cáscara de nuez” que Feuerstein menciona. Es decir, contribuir a la apertura de procesos cognitivos que formen seres creativos y transformen las mentes para desarrollar potencialidades.

2. Otras posibilidades de desarrollo u otros campos formativos

Después del campo literario vienen otras asignaturas, que son parte indisociable del desarrollo individual y social. Una de ellas es el pensamiento matemático, que ayuda a ser analíticos; en el caso del campo de formación: exploración y comprensión del mundo natural y social, ayuda a explicarse los fenómenos de la naturaleza y el respeto por otras especies; si se trata del campo social, se atiende a la Historia y la Geografía que ubican en el tiempo y espacio requeridos; además, los campos de desarrollo personal y para la convivencia permiten el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal respectivamente.

Después de haber citado de forma instantánea los campos de formación y los campos formativos, se deduce que la RIEB busca una articulación entre los tres niveles de educación básica y una transversalidad (no manifiesta aún) de las asignaturas del *currículum* educativo básico mexicano. La relación la establece una disciplina y otra en los programas de estudio, pero en su aplicación se da poco la interdisciplinariedad.

Al respecto de la interdisciplinariedad, es difícil de conseguir, pues como menciona Daniel Suárez: *Los docentes e investigadores participan en la*

*producción de saber, pero no trabajan en equipo, pues no se comprenden uno al otro...*⁶Mientras la verticalidad predomine en los planes y programas de estudio, sin la participación de los profesores no habrá un cambio significativo en la educación.

Como consecuencia de lo anterior, es concebible la idea de que los docentes pueden ser investigadores, en sus propias aulas de clase. Al investigar, se vuelven lectores y narradores de sus propias experiencias. Si los estudiantes observan a sus profesores leer y escribir es probable que su ejemplo sea más contundente que las palabras.

Por lo tanto, la producción de textos en cualquier nivel educativo, involucra a maestros, estudiantes y a padres de familia. Esta práctica, de ser habitual, traerá consigo una mayor facilidad para redactar y expresar nuestras ideas por escrito. Si las herramientas electrónicas se aprovechan, para el propósito de escribir es posible provocar el interés en los jóvenes, para que la escritura sea un medio idóneo de comunicación y expresión. Como muestra los mensajes por celular, el correo electrónico y algunas redes sociales.

La escritura es una de las formas de comunicación más antiguas y de las más efectivas. La imprenta, en su tiempo, permitió que los alfabetizados tuvieran acceso a los libros, al menos para leerlos. Sin embargo, aún en estos tiempos, no todos son capaces de escribir un texto que transmita su forma de pensar. El siguiente capítulo expresa ese deseo latente de que la escritura sea parte de nuestra vida cotidiana. Aunque sólo sea un oscuro objeto del deseo.

⁶Suárez, D. (2012). "La Investigación Biográfica-Narrativa", 20:00 hrs. 27 de noviembre 2012. ENEP, Aragón, UNAM, Ciudad Nezahualcóyotl.

II. ESE OSCURO OBJETO DEL DESEO: ESCRIBIR

“La imaginación es más importante que el saber”.

Albert Einstein.

El capítulo que se desarrolla a continuación muestra a los participantes del diagnóstico y los resultados que arroja. Asimismo, se presenta la importancia de la escritura de cuentos; se trata la metodología de selección; los instrumentos que ésta utiliza; el planteamiento del problema con los supuestos teóricos y preguntas de indagación, así como una introducción a la *Documentación Biográfico-narrativa*, que es parte elemental de la resignificación como docentes.

A. Reconsideración a las letras en la Educación Secundaria

La producción de textos escritos, en especial de cuentos fantásticos, es importante en la etapa de desarrollo escolar de los jóvenes, pues estimula su imaginación y permite construir realidades distintas a su entorno. La lectura y producción de cuentos brinda un conocimiento que puede usarse al servicio de la comunidad.

La escritura de textos en la Escuela Secundaria es una magnífica oportunidad, para dar opciones a los niños y estos puedan hacer frente a sus temores, alcanzar sus anhelos y modificar su concepción del mundo. El escribir suscita procesos metacognitivos que fortalecen la seguridad del niño. La escritura es como un río de agua cristalina, en el cual se refleja la personalidad, con fortalezas y carencias.

Sin duda, la escritura de cuentos es una oportunidad invaluable para la formación personal de los niños, como individuos y como seres sociales que construirán una sociedad más equitativa y libre. No es necesario que todos sean Juan Rulfo ni José Emilio Pacheco, pero sí es importante que todos los niños

escriban para expresarse y tengan una trinchera de libertad, en una sociedad de ambientes represores de la creatividad.

El sistema de ejercicios estandarizados que regula la SEP y que toma como medida para evaluar la competencia lectora de los estudiantes, maneja aspectos como la fluidez, las palabras por minuto y la comprensión, promueve la subjetividad de quien aplica, sin ayudar al fomento y al gusto por la lectura y mucho menos a la producción de textos. Tampoco contribuye a superar las diferencias textuales.

Al aplicárseles la prueba PISA y la prueba Enlace a los jóvenes estudiantes que persiguen solamente una evaluación, para saber su nivel de desempeño ante este mundo globalizado se cae en el tradicionalismo, y por tanto, se permanece en él, en perjuicio del fortalecimiento de la imaginación y creatividad de los estudiantes.

La producción de textos literarios contribuye a la apropiación de una visión crítica e incidente en la capacidad de análisis de los jóvenes. Es una forma reflexiva de observar la realidad circundante que libera al estudiante y futuro ciudadano de engrosar las filas de empleados autómatas, sin imaginación ni capacidad de decisión. De ahí que el cuento es útil porque ayuda a ver el texto con mayor familiaridad; además, colabora en la construcción del mundo al conocer diferentes tipos de cuentos, por lo que este género literario, visto en los tres grados de Educación Secundaria es una gran oportunidad, para escuchar las voces de los estudiantes.

Con relación a estos procesos “didáctico-creativos” se cita:

[...] para llevar a cabo estos procesos didáctico-creativos está el cuento, quien es un gran auxiliar, para construir el territorio imaginario, quizás a veces cotidiano pero lleno de ilusiones; el joven de secundaria piensa en cómo habitarlo, en cómo ir sosteniendo el hilo de la trama... (González, 2002: 44).

Efectivamente, la producción de cuentos, desde los primeros años escolares trae consigo una coyuntura idónea, para el desarrollo de la escritura creativa en niños y jóvenes. A su vez, permite que el docente asista al encuentro

de estos escritores que construyen su propio aprendizaje, en la producción de textos.

A manera de paráfrasis, de Mario Vargas Llosa, se expresa que un buen escritor ha sido un gran lector y que un buen lector no es necesariamente un gran escritor. Esta idea ayuda a entender que para unos escritores principiantes no será necesario tener un bagaje bibliográfico tan abundante como el de este autor peruano.

Es importante señalar las virtudes del cuento, tal y como menciona Silvia Kohan: activa el pensamiento, enseña a actuar y por tanto constituye una herramienta lúdica y didáctica (Kohan, 2003).

Por lo anterior, es de particular importancia que la creatividad literaria adquiera un verdadero énfasis en la Educación Básica, pues si desde la educación inicial, a través del juego, se promueve el interés por la recreación literaria, crecerá en cantidad y calidad el número de lectores y escritores que ejercerán una opinión libre de la manipulación de los medios al servicio del estado.

La producción de cuentos es una posibilidad de vinculación, entre lo aprendido en la escuela y los devenires de la vida. Los niños pueden empezar contando una experiencia de manera verbal, para después, en función de su creatividad, realizar las adaptaciones correspondientes y escribir un texto nuevo.

Como menciona González (2002), en la revista *Xictli*:

[...] esta concepción de creatividad (idea) podemos sustentarla con algunos de los planteamientos teóricos de Vigotsky (proceso) y Rodari (técnica) sobre el proceso de la creatividad y el desarrollo de la imaginación y generarla en nuestros alumnos de todos los niveles (González, 2002: 39).

Por otro lado, los escritos por medio de los cuales se comunican los niños en el salón de clases, con sus amigos tienen como competidores a las redes sociales y al correo electrónico, donde la ortografía y la forma de redactar no son un elemento relevante. Por lo tanto, es necesario alimentar la elasticidad cognitiva

y la divergencia del pensamiento de los jóvenes alumnos de secundaria para que generen una producción más cuidada de sus textos escritos.

Es fundamental y prioritario valorar el fortalecimiento de la capacidad imaginativa, de la creatividad y de la expresión artística. Una de estas manifestaciones del arte es la escritura e insisto en el trabajo que hay que realizar con el cuento, que es excelso por su brevedad, sencillez e ingenio. El cuento agrada a niños, jóvenes y adultos de diversas edades y niveles socioculturales.

En una sociedad globalizada, donde los medios de comunicación son ensalzados como dueños del entretenimiento y la información, queda poco tiempo para la lectura y aún menos para la escritura. En el caso de la producción de textos, estas situaciones hacen que la escritura sea desplazada a segundo término, sin tomar en cuenta que leer y escribir son procesos cognitivos que no pueden deslindarse. Trabajar con los jóvenes la producción de cuentos permite romper con la escritura sin sentido, enlazar sus gustos hacia los temas que los atraen, como son los cuentos de misterio, suspenso y terror. El cuento puede ser de libre creación y nada tiene que ver con las exigencias institucionales de hacer un cuento sobre símbolos patrios, valores y fechas específicas del calendario escolar.

Como parte del diagnóstico se presentan a continuación la elección de participantes, en cuyo caso se utilizó el paradigma de Fisher y la aplicación de cuestionarios para conocer las características de la población. De manera más detallada, son explicadas las fases del Diagnóstico Específico que permitirá conocer a la población de este estudio.

1. Fases del Diagnóstico Específico

El diagnóstico se llevó a cabo con estudiantes de primero de secundaria. De tal forma, que permitiera valorar e identificar los puntos débiles en la redacción de cuentos. En la elección de participantes se utilizó el paradigma de Fisher, que se explica en los últimos párrafos de este apartado.

- Fase 1. Elección de participantes.

- Fase 2. Aplicación de cuestionarios.

Se inicia en primer término, con la definición metodológica de una muestra.

Enseguida se presenta el contexto de la misma, que es atendida desde un corte cualitativo con el método de la Investigación-acción, para ello se empleó la técnica de observación directa, con el uso de herramientas como el diario de campo, los cuestionarios dirigidos a estudiantes, docentes y padres de familia y para identificar sus puntos débiles en la redacción de cuentos. Se aplicó un ejercicio de redacción de los mismos que los niños produjeron, mediante una escala estimativa, en cuya elección de participantes se utilizó el tipo de muestreo con base en el paradigma de Fisher.

La investigación y la evaluación del *curriculum* y enseñanza, que se realiza en los salones de clase, es frecuentemente medida conforme a un paradigma que proviene de realizar experimentos en agricultura. Este modelo se debe a Fisher (1935).

El paradigma de Fisher permite que los experimentos sean efectuados en muestras, por lo común una de control y otra experimental, y generalizar los resultados a la población apuntada. Si dos muestras, experimental y de control, fuesen tan semejantes que fueran inequívocamente representativas de la población apuntada, entonces resultarían comparables y los resultados obtenidos se aplicarían a toda la población. En realidad, no existen circunstancias reales que cumplan con este ideal. Es decir, no hay muestras representativas.

La fuerza del paradigma de Fisher es el reconocimiento de que el muestreo aleatorio, en el que se toma una muestra de modo que cada integrante de la población apuntada tiene la misma probabilidad de ser incluido en la muestra, ya que es un instrumento del azar, permite la aplicación del cálculo de probabilidades. De esta forma, se eligen los participantes del Diagnóstico Específico, con la ayuda de un paradigma aplicado anteriormente en la agricultura.

a. Elección de participantes

En la elaboración del Diagnóstico Específico (D. E.) participaron una muestra de 24 estudiantes, de 12 a 13 años de edad, que permitieron valorar e identificar a una parte del total de la muestra, para su elección se utilizó el *Paradigma de Fisher* (explicado en los párrafos precedentes), se dio atención a la equidad de género, por lo que se eligieron 12 niñas y 12 niños, que provenían de cuatro grupos “A”, “B”, “C” y “D” de primer grado de educación secundaria. Por tanto, el universo fue de 198 estudiantes, que es la totalidad de los cuatro grupos.

El campo de investigación es la Escuela Secundaria Diurna No. 276 “Juventino Rosas Cadenas”, ubicada en la Delegación Tlalpan, en el sur del Distrito Federal, sita en las calles de Tarascos frente a Chontales s/n, C. P. 14430.

Es una secundaria oficial que alberga una población de 691 alumnos distribuidos en los tres grados, en un total de 18 grupos. El primer grado tiene inscritos a 284 alumnos (137 varones y 147 mujeres); el segundo grado tiene como matrícula a 226 alumnos (98 hombres y 128 mujeres) y en tercer grado se cuenta con 181 alumnos (94 hombres y 87 mujeres), quienes habitan en las colonias de los alrededores. Así pues, los destinatarios del diagnóstico específico de la muestra son:

Veinticuatro jóvenes de los grupos de primer grado, grupos: A, B, C y D, doce del sexo femenino y doce del sexo masculino. Asimismo, de cada pareja de varón y mujer, uno será un escritor con errores de ortografía y redacción evidentes y el otro no presentará dificultades relacionadas con la escritura (ver Fig. 6). Posteriormente, se hizo un diagnóstico más específico con el grupo de la intervención: se tomaron como muestra a 12 niñas y 12 niños del grupo 1o. B.

Fig. 6. Distribución de la muestra para la intervención

Género	1o. A	1o. B	1o. C	1o. D
Niñas	3	3	3	3
Niños	3	3	3	3

Con relación a la plantilla, hay dos directivas, una funge como directora y otra como subdirectora. Esta cantidad de estudiantes se atiende con 34 profesores, ocho administrativos, diez personas de apoyo a la educación (orientadoras, trabajadora social, prefectos y médico escolar) y siete de personal de servicios.

La escuela tiene algunos espacios de interés como son: el invernadero, el salón de música, el salón de inglés y una biblioteca que no está en funcionamiento. La jornada de trabajo es de 7:30 a 13:40 horas, cuenta con una población de 744 adolescentes. El estudio socio-económico, conseguido en el Departamento de Orientación y Trabajo Social, aportó que los estudiantes son de clase social baja y en varios de ellos con marginación alta. Además, por la observación que año con año realizo por ser docente de dicha escuela, pues al hablar con los padres de familia; la pobreza de sus ropas, la dificultad para corregir materiales, los problemas que platican y su aspecto físico indican que su posición económica es de clase baja. Aparte, se consultó la página electrónica del INEGI⁷ para hacer más objetiva la información sobre el tipo de viviendas que los estudiantes y sus familias habitan.

Las pruebas estandarizadas no miden la creatividad, la sintaxis ni la capacidad crítica que los niños pueden tener, aún de manera incipiente. A escribir se aprende escribiendo, y para ello hay que crear las condiciones necesarias que permitan la libertad de expresarse con soltura y ambicionar como docentes que los estudiantes puedan plasmar las ideas y sentimientos que la pluma de Cervantes redactó hace siglos, redactar algo semejante a los misteriosos cuentos de Horacio Quiroga o lograr la ternura que imprimió en *Mi última mentira*, Manuel Delgado o buscar la crudeza y sensualidad expresada en los cuentos compilados en *Desterrados* de Eduardo Antonio Parra.

Se insiste que el sistema educativo mexicano no concibe a la lectura ni a la escritura como una de sus verdaderas prioridades y lo demuestra con la aplicación de pruebas mensuales que miden: velocidad, fluidez y comprensión lectora. Al

⁷Aguayo, S. (2013). México en cifras. Información recuperada de <http://www.inegi.org.mx>

parafrasear a Eduardo Andere, se está muy lejos de progresar en las habilidades del lenguaje, pues aquel que lee y escribe logra un mejor desempeño en sus habilidades comunicativas (Programa de televisión: “En entrevista con Sarmiento”, 2013).

Realizar esta tarea es una labor titánica, pues la globalización y estos “tiempos líquidos” (Bauman, 2008), incitan a que todo sea rápido, sin pensarse tanto, pues perder el tiempo en cavilaciones es un insulto. Entonces, si se tiene la oportunidad de comunicarse con fluidez, por ejemplo: el correo electrónico, el fax, las redes sociales como Face Book, Sonico y Twitter, ¿por qué habría de escribir a mano, si este proceso requiere de un esfuerzo mayor, en el que sobresale el pensar qué se escribe y cavilar sobre lo que ya se ha escrito?

Si la producción de textos es complicada para los propios docentes, hay que buscar los caminos para allegarla y fomentar la expresión escrita desde una edad temprana.

El propio programa de Español apoya con los propósitos de la materia, al expresar que los estudiantes: *Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios* (SEP, 2011: 14).

Por esta razón, la creación de textos escritos es una manera tangible de mostrar el pensamiento libre y creativo de los niños, en cualquier nivel educativo. Además, el escribir es parte insustituible de la cultura y la vida diaria, pues es la cultura la que nos hace humanos realmente.

El pensador Zigmunt Bauman expone acerca de la cultura la idea siguiente:

Nosotros, los seres humanos, sabemos que somos mortales, que estamos destinados a morir. Resulta difícil convivir con este conocimiento. Vivir con semejante conocimiento sería completamente imposible de no ser por la cultura. La cultura es la gran invención humana [...] (Bauman, 2005: 126).

Debido a lo anterior expuesto, la cultura es la única forma memorable de escapar a la muerte. Es por este motivo, que los estudiantes deben ser escritores,

no para hacerlos inmortales sino para que tengan una visión diferente de la vida. Que tengan conciencia de su propia existencia y de la gran diversidad de seres humanos que habitan este planeta.

A propósito de práctica reflexiva, Antonio Latorre menciona que el ser docente y ser investigador no deberían estar peleados, pues un buen profesor también puede ser un buen investigador. Al respecto dice el autor:

La idea de esta propuesta es la de un profesorado con capacidad para reflexionar sobre la práctica y para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social; la figura de un profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva. Un profesorado investigador, reflexivo, crítico e innovador de su práctica educativa (Latorre, A. 2008: 13).

Como parte integral de este D. E., se enunciará la metodología empleada para el muestreo.

b. Metodología del muestreo

La metodología ocupada en el muestreo es de corte cualitativo, con el método de la investigación-acción y la técnica de la observación directa. Para hacer la elección de participantes se aplicó, en la muestra, el paradigma de Fisher. Este modelo estadístico considera metodológicamente la investigación-acción, pues ella permite una práctica reflexiva. Además, de que un diagnóstico arroja:

[...] un diagnóstico debe especificar las habilidades educacionales y perceptuales del niño, así como sus deficiencias específicas para el aprendizaje. El preceptor necesita esta importante información (Lester, 1976: 158).

Si bien, en el ejercicio docente se hacen altos, para reflexionar sobre los hechos pedagógicos es más válido hacerlo en una investigación. Por ello, cabe expresar que Elliot cita a Schön menciona que asume la concepción de éste sobre que la práctica reflexiva se denomine *investigación-acción* (Schön en Elliot, 2005: 82).

Así, pues, todos alguna vez en nuestro ejercicio como docentes hemos hecho un alto, para reflexionar sobre si se hace lo correcto, al preguntarse si

nuestros estudiantes se aburren o cómo aprenderían mejor, con esto se lleva cabo una reflexión sobre la práctica profesional.

Del párrafo anterior podemos derivar que: *El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos* (Elliot, 2005: 67).

Una característica de la investigación-acción que guió el proceso del D. E. fue:

Unifica procesos considerados a menudo independiente; por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del curriculum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional (Elliot, 2005: 72).

Asimismo, el contraste que maneja Elliot en Mckernan ayudó a mirar que el proceso realizado es social y define a la investigación-acción como:

El estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella, en el ámbito educativo se centra en estudiar la práctica docente a través de la reflexión continua del docente [...] (Mc Kernan, 2008: 95).

Por lo mismo, es posible tener presente la definición que hace Mc Kernan sobre esta forma de hacer investigación:

La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, se desea mejorar la práctica. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (Mc Kernan, 2008: 95).

Desde el muestreo Fisheriano, se valoró lo que autores como Antonio Latorre, J. Elliot y L. Stenhouse mencionan como un buen ejercicio de reflexión a la práctica profesional docente y las ventajas de la investigación-acción:

- Integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículo y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa.
 - La práctica de la enseñanza no es sólo creación de individuos aislados dentro de ambientes institucionales.
- La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas (Elliot, 2005: 72-73).

De ahí que, a propósito de práctica reflexiva ha sido importante vivir la idea que Antonio Latorre expresa, con respecto a que el ser docente y ser investigador no deberían estar peleados, pues un buen profesor también puede ser un buen investigador:

La idea de esta propuesta es la de un profesorado con capacidad para reflexionar sobre la práctica y para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social; la figura de un profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva. Un profesorado investigador, reflexivo, crítico e innovador de su práctica educativa (Latorre, A. 2008: 13).

2. Escribir o no escribir, he ahí la cuestión...

Como ya se explicó, se parte de la observación directa, con el uso de herramientas como el cuestionario. Bajo esta visión, fueron elegidos de los grupos de primer año los participantes para dicha muestra, con el fin de tener una visión lo menos reducida posible. Si se retoman las palabras de L. Stenhouse: *la investigación es una indagación sistemática y autocrítica* (Stenhouse, 2007: 28). Fueron considerados los siguientes criterios de selección:

- Pertenencia a la Escuela Secundaria Diurna No. 276, turno matutino.
- Estar inscritos en alguno de los dos grupos de primer grado, con los que se aprende la asignatura de español de la secundaria ya mencionada.
- Estudiar en alguna de las tres Escuelas Primarias cercanas a la secundaria.

a. Un ejercicio de reflexión para delimitar la problemática específica

El D. E. de este trabajo se fundamenta en una investigación de corte cualitativo, apoyado en el método de la investigación-acción, utiliza la técnica de observación directa y emplea como instrumento ineludible el diario de campo. Otro de los instrumentos de apoyo fueron los cuestionarios a alumnos, padres de familia y docentes.

b. La técnica

Para lograr el diagnóstico específico se empleó la técnica de observación directa, pues es la mejor forma de conocer las características del grupo de estudio, con el fin de conocer las condiciones de aprendizaje de los discentes, así como el espacio físico, los materiales y la carga emotiva que se genera en este laboratorio de intervención; como diría Stenhouse: *El laboratorio tendrá que parecerse mucho a un aula y el experimentador asemejarse mucho a un profesor* (Stenhouse, L. 2007: 49).

A su vez, como Latorre refiere:

El profesorado investigador asumen la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza (Latorre, 2003: 12).

De tal manera, la ciencia y la investigación no son exclusivas de los hombres despeinados de batas blancas, con doctorados en Física, Biología y Química. El estereotipo del científico no debe intimidar al profesor de grupo, pues también el docente de educación básica puede hacer investigación en su escuela, para ser más específico en su aula de clase. De conformidad con lo anterior, preparémonos para una nueva etapa, en la que el profesor es un investigador que aplica sus propios instrumentos de investigación y propone teorías sobre cómo mejorar su práctica educativa. Uno de los instrumentos fundamentales, para el profesor-investigador que lleva a cabo una seria intervención pedagógica es el diario autobiográfico.

c. Las herramientas

1) El diario de campo

Es una herramienta de registro que se utiliza para conseguir pruebas en las fases de revisión y supervisión de la investigación-acción. Debe contener narraciones sobre...*las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones personales* (Elliot, 2005: 96).

En el registro diario no sólo se informa de hechos fríos, sino que el profesor o quien escribe el diario debe participar en el devenir del aula. Por lo tanto, se anotan anécdotas, las conversaciones e intercambios verbales aunque no parezcan pertinentes, las manifestaciones del sentir de los jóvenes, actitudes, motivos, hechos, circunstancias y todo lo que ayude a reconstruir lo ocurrido en la clase. El formato utilizado se escribe en un cuaderno forma francesa y contiene: lugar y fecha, el tema de la clase, el grupo observado y de interacción, así como lo ocurrido. Además, de los acontecimientos inesperados que ocurrieren.

Ejemplo de un registro del diario de clase:

Tlalpan, Ciudad de México, a 12 de noviembre de 2012.

Tema: Lenguas indígenas.

Grupo: 1o. A

Hoy hicimos un esbozo de nuestro primer contrato colectivo de aprendizajes. Los niños se mostraron cooperativos. Ellos formaron sus equipos y acordaron repartirse los materiales para la exposición. El profesor les pidió que todos trajeran un mapa de la República Mexicana, colores y pegamento para la siguiente clase. Hubo cierto ruido y desorden en el momento de formar sus equipos, pues se reunieron entre amigos. No todos trajeron sus mapas, sacamos copias en la dirección, aunque a las secretarias no les gusta fotocopiar material didáctico. Por lo visto, no todos alcanzaron a ponerse de acuerdo, pues el toque que indica el término de clase sonó antes.

Es importante un diario de las actividades que se realizan en el aula de clase. Sólo a través de un registro de lo que se hace, se perciben los aciertos, los errores y lo que falta por hacer como profesores en la práctica diaria. El diario de campo construye ideas que contribuyen al análisis de la vida en el salón de clase.

2) El cuestionario

El cuestionario es el instrumento más utilizado para la obtención de datos en los estudios de sociología empírica. La función del cuestionario en el proceso de investigación social es doble. De acuerdo con García Ferrando: *Por un lado,*

pretende colocar a todos los entrevistados en la misma situación psicológica y por otra asegura la compatibilidad de las respuestas (Stoetzel y Girard, 1973: 176).

Según García Ferrando: *la pregunta cerrada está justificada cuando el proceso de investigación se ha iniciado ya, mientras que la pregunta abierta es deseable cuando los entrevistados no tienen formulada claramente su opinión* (García, 1979: 186).

De ahí que, debido a las respuestas dadas, se eligió a la población a la cual se aplicó el cuestionario y se da cuenta de un registro. Para el análisis de las respuestas se empleó la codificación, ésta consiste en establecer categorías que permiten clasificar las respuestas.

Con relación a las preguntas abiertas, García menciona:

En el caso de las preguntas abiertas, se hace un procedimiento para cerrarlas que consiste en: se transcriben literalmente las respuestas de un número suficiente de cuestionarios. A continuación se analiza el contenido y se anotan las categorías o conceptos comunes a varias respuestas. Cuando no existen más respuestas que necesiten nuevas categorías, se cierra el proceso (García, 1979: 197).

Los cuestionarios son parte de los argumentos (junto a los supuestos) y son muestra de la persona a quien se aplican. Aunque toda la información es importante, la pregunta con el número diez de los tres cuestionarios (a estudiantes, tutores y profesores) presentan una relación indisoluble con el tema de la intervención. Los resultados arrojados se exhiben en tablas, acompañadas de sus respectivas gráficas.

Las preguntas fueron seleccionadas, de acuerdo a la importancia que tienen para el tema de estudio: *La producción de cuentos fantásticos en primer grado de Secundaria*.

Se aplicaron tres diferentes cuestionarios dirigidos a: alumnos, padres y profesores. Esto conforme a las necesidades de fundamentación metodológica de la intervención. En el caso de la aplicación del cuestionario a los niños fue a través del paradigma de Fisher, ya comentado anteriormente.

El cuestionario de los niños consiste en diez preguntas abiertas, en donde la pregunta diez hace énfasis en el tema de la producción de cuentos. Además, de considerar otras preguntas que se relacionan con las actividades familiares y el uso del tiempo libre.

Las preguntas fueron seleccionadas de acuerdo a la importancia que tienen para el tema de intervención y al contexto de escritura de los niños. Es decir, dentro de un contexto social, económico y político que no fomenta la escritura creativa ni la posición crítica, sino el consumismo autómatas que carece de reflexión y de la visión cooperativa que debería caracterizar a la especie humana (ver Fig. 7).

Fig. 7. Cuestionario para estudiantes

<p style="text-align: center;">Escuela Secundaria Diurna No. 276 "Juventino Rosas Cadenas" Turno matutino</p> <p style="text-align: center;">Cuestionario de preguntas abiertas a alumnos</p> <p>El siguiente cuestionario tiene como finalidad mejorar la práctica profesional de tu profesor, por favor contesta con la verdad.</p> <p>Grupo: _____</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuántas personas integran tu familia?2. ¿En qué trabajan tus padres o tutores?3. ¿Cuántos hermanos tienes?4. ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos?5. ¿Algún integrante de tu familia estudia o hizo un nivel superior (universidad)?6. ¿Te gusta platicar con tus profesores, por qué?7. ¿Practicas algún deporte o algún otro pasatiempo?8. ¿Compartes tiempo con tu familia?9. ¿Qué clase de actividades realizan en familia?10. ¿Cuál fue tu experiencia al haber escrito un cuento? <p style="text-align: right;">Gracias.</p> <p style="text-align: center;">Elaboró y responsable de la aplicación: Prof. Xavier Gaona López.</p>

Para la aplicación de cuestionarios a los tutores se ocupó un tipo de muestreo no probabilístico incidental. La aplicación fue directamente con los 24 padres de familia de los niños elegidos para el estudio; sin embargo, sólo me fueron devueltos 21 de estos instrumentos. La muestra de 24 participantes se consideró de un universo de 50 estudiantes del grupo de tutoría, con 12 niñas y 12 niños, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 14 años.

La muestra de padres de familia es de 21 personas. El cuestionario consiste en 10 preguntas, cuyo propósito es conocer la importancia que los padres otorgan al compartir tiempo con sus hijos, en especial a la lectura y a la escritura (ver Fig. 8).

Fig. 8. Cuestionario para padres de familia

<p style="text-align: center;">Escuela Secundaria Diurna No. 276 "Juventino Rosas Cadenas" Turno matutino</p> <p style="text-align: center;">Cuestionario de preguntas abiertas a padres o tutores</p> <p>En virtud de su apreciable seriedad, solicito conteste con la verdad las siguientes preguntas que tienen como objetivo colaborar con mi desarrollo profesional.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuántas personas dependen económicamente de usted?2. ¿Mantiene un trabajo estable en la actualidad?3. ¿Cuál es su último grado de estudios?4. ¿Qué clase de programas observa acompañado de sus hijos?5. ¿Realizan alguna actividad como familia?6. ¿Mantiene comunicación con los profesores de su hijo(a)?7. ¿De qué manera apoya a su hijo(a) para que continúe estudiando?8. ¿Le gusta leer?9. ¿Con qué frecuencia colabora con su hijo, para la resolución de las tareas escolares?10. ¿Ha fomentado a su hijo(a) para que escriba algún tipo de texto? <p style="text-align: right;">Gracias. Elaboró: Prof. Xavier Gaona López.</p>
--

La aplicación de cuestionarios a los docentes fue del tipo no probabilístico incidental, dicha aplicación se hizo en diez profesores que laboran en el centro escolar al cual se está adscrito. Las preguntas con especial atención son aquellas que tienen relación con la investigación dentro del salón de clase (ver Fig. 9).

Fig. 9. Cuestionario para docentes

<p style="text-align: center;">Escuela Secundaria Diurna No. 276 "Juventino Rosas Cadenas" Turno matutino</p> <p style="text-align: center;">Cuestionario de preguntas abiertas a docentes</p> <p>Apreciable compañero y profesor, el siguiente cuestionario tiene como finalidad contribuir a mejorar mi ejercicio profesional. Tu participación es de suma importancia para mí.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Aplicas alguna metodología especial para la enseñanza de tu asignatura?2. ¿Qué estrategia de enseñanza te ofrece mejores resultados?3. ¿Has escuchado hablar de la <i>Pedagogía por Proyectos</i>?4. ¿Consideras que el entorno familiar puede influir en el aprendizaje de tus alumnos?5. ¿Te imaginas que puede hacerse investigación dentro del aula de clase?6. ¿Cómo te convertirías en un profesor-investigador en tu salón de clase?7. ¿Acostumbras a escribir alguna bitácora, avance o diario de los sucesos de la clase?8. ¿Tienes contacto con alumnos y padres de familia?9. ¿Has cursado alguna actualización en los últimos 12 meses?10. ¿Qué tipo de textos te gustaría escribir? <p style="text-align: right;">Gracias. Elaboró: Prof. Xavier Gaona López.</p>
--

d. Resultados

Las siguientes estadísticas muestran los resultados de los cuestionarios aplicados a estudiantes:

Pregunta cinco

5. ¿Alguien de tu familia estudia o hizo un nivel superior (universidad)?

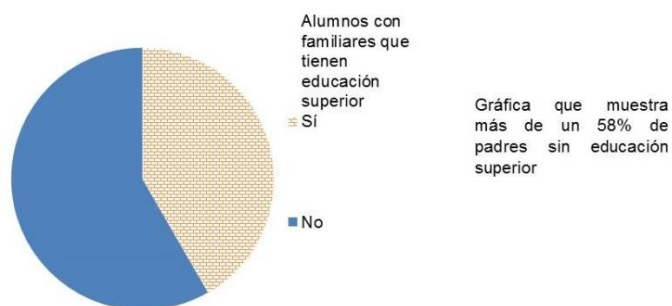
De una muestra de 24 alumnos(as) se obtuvieron los siguientes resultados:

La siguiente tabla muestra la presencia o ausencia de familia, con estudios de nivel superior, en los estudiantes seleccionados para este estudio. Los tutores con educación superior se desempeñan como: licenciados en derecho, biólogos, ingenieros y enfermeras (ver Fig. 10).

Fig. 10. Del cuestionario a los estudiantes

Sí (educación superior)	No cuentan con educación superior
10 alumnos	14

La figura anterior se representa en la gráfica siguiente



De la pregunta siete que dice:

7. ¿Practicas algún deporte o algún otro pasatiempo?

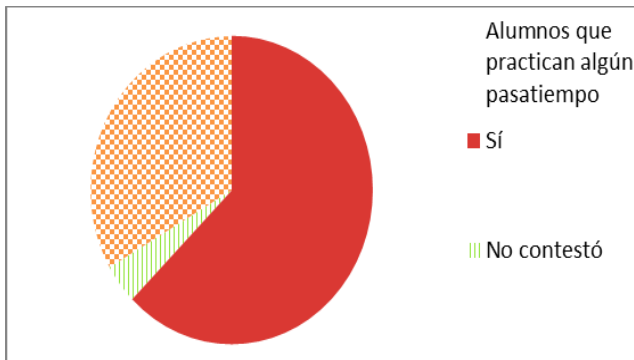
De la muestra de 24 alumnos se obtuvieron los siguientes resultados:

La mayoría practican algún pasatiempo, entre los deportes más populares están: futbol, karate, natación y buceo. Algunos toman clases de pintura, guitarra e inglés. No encontré a nadie que llevara algún taller de creación literaria (ver Fig. 11).

Fig. 11. Del cuestionario a estudiantes

Sí practican pasatiempo	No contestó	No practican pasatiempo
15	1	8

La figura anterior se representa en la siguiente gráfica



Esta gráfica muestra que más de un 50% de estudiantes tienen un pasatiempo.

Con relación a la pregunta 10 que a la letra dice:

10. ¿Cuál fue tu experiencia al haber escrito un cuento?

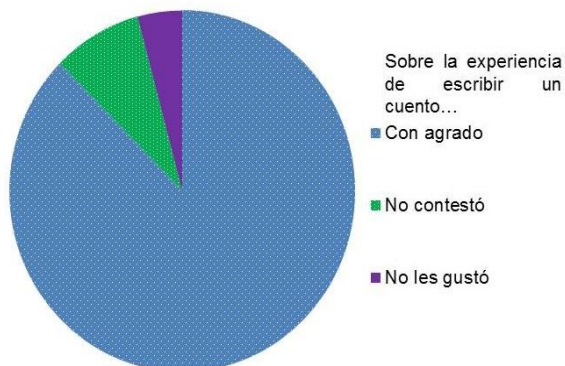
De la muestra de 24 alumnos las respuestas fueron las siguientes:

Fueron veintiún alumnos a quienes la experiencia de escribir un cuento les agradó, definen esta estrategia como “una buena experiencia” porque tuvieron la oportunidad de desarrollar su imaginación (ver Fig. 12).

Fig. 12. Sobre la experiencia de escribir un cuento

Les agradó escribir	No contestó	No le agradó escribir
21	2	1

Estos resultados se muestran en la siguiente gráfica de pastel



El 87% escribió con agrado un cuento

Los resultados del cuestionario aplicado a padres de familia o tutores son los siguientes:

De la pregunta ocho que dice:

8. ¿Le gusta leer?

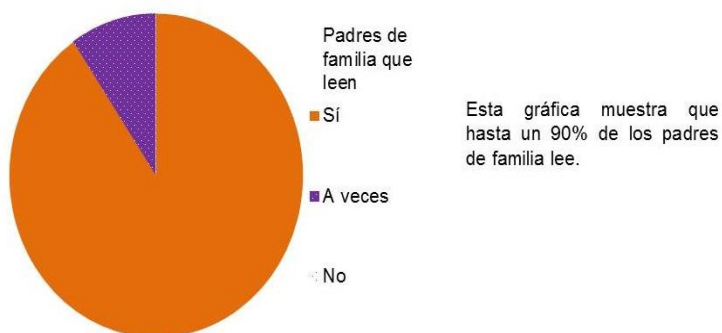
Fueron aplicados 24 cuestionarios a padres de familia, pero tres no fueron devueltos, por lo que faltaron esos datos; sin embargo, se aplicaron el mismo número de cuestionarios a estudiantes que arrojaron los datos que se muestran a continuación:

La mayoría de los tutores dice que les agrada leer. Sin embargo, hay que ver estos resultados con cierta reserva, porque se desconoce de qué tipo de lecturas disfrutaban los padres. Además, si los padres de familia tuvieran el hábito de la lectura existirían más posibilidades que hubiese alumnos lectores, y esto, al menos en los grupos, no se presenta. Hay necesidad de reformular la pregunta, aunque dicha cuestión no es esencial para el tema de esta tesis. Se expresan los resultados en la figura siguiente (ver Fig. 13).

Fig. 13. Padres o tutores que les gusta leer

Les gusta la lectura	A veces leen	No les gusta leer
19	2	0

La figura anterior se muestra en la siguiente gráfica



De la pregunta nueve que a la letra dice:

9. ¿Con qué frecuencia colabora con su hijo para la resolución de las tareas escolares?

Se obtuvieron hasta cinco diferentes categorías de respuesta, las cuales se muestran a continuación (ver Fig. 14):

Fig. 14. Frecuencia que muestra la ayuda de los padres hacia los deberes de sus hijos

Muy frecuente	Frecuente	Regular	Poco	Nunca
11	4	3	2	1

Frecuencia en que los padres ayudan a sus hijos en las tareas escolares



De la pregunta diez, muy importante para el estudio de la escritura de textos, se tienen los siguientes resultados:

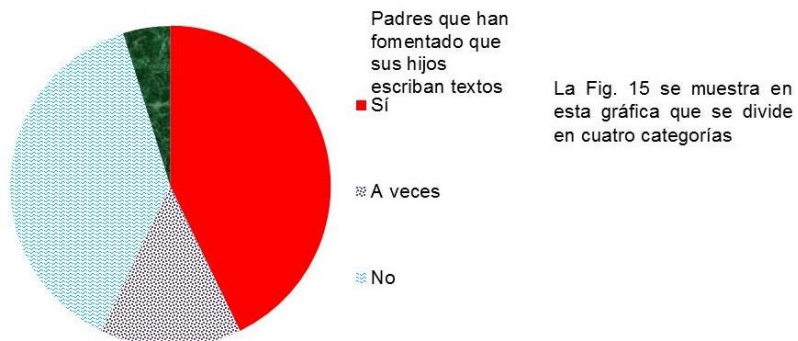
10. ¿Ha estimulado a su hijo(a) para que escriba algún tipo de texto?

Menos del 50% de los padres fomentan la escritura de sus hijos, puede notarse una cultura escritora muy pobre en el grupo de estudio (ver Fig. 15).

Fig. 15. Fomento de los padres hacia la cultura de escribir

Sí fomenta la escritura	A veces	No fomenta la escritura	No contestó
9	3	8	1

Padres que fomentan la escritura de sus hijos



e. Resultados de los cuestionarios a docentes

A continuación se verán los resultados de los cuestionarios aplicados a docentes.

De la pregunta cinco se obtienen:

5. ¿Te imaginas que puede hacerse investigación dentro del aula de clase?

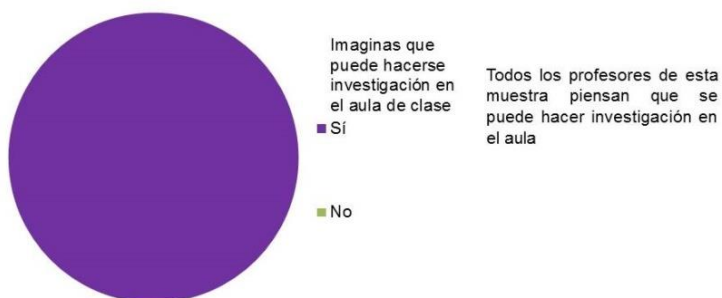
Se obtuvieron los siguientes resultados:

El cien por ciento de los profesores cree que sí puede hacerse investigación, dentro del salón de clases, aunque la mayoría no sabe cómo (ver Fig. 16).

Fig. 16. Investigación dentro del aula de clase

Sí puede investigarse	No puede investigarse
6	0

Porcentaje de profesores que creen que puede hacerse investigación en el aula



Del cuestionamiento siete que dice así:

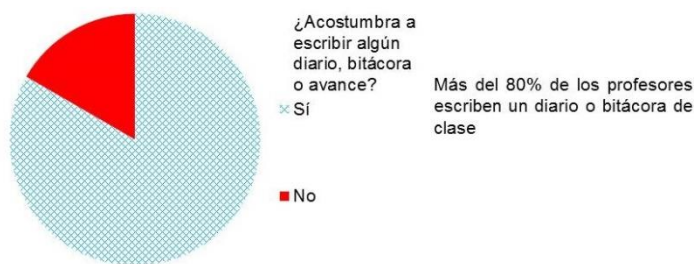
7. ¿Acostumbras a escribir alguna bitácora, avance o diario de los sucesos de clase?

Cinco de los seis profesores a quienes se aplicó este instrumento, dieron una respuesta afirmativa, se representa a continuación (ver Fig. 17):

Fig. 17. De la escritura de un diario o bitácora de clase

Afirmativo	Negativo
5	1

Acostumbra a escribir algún diario.



La cuestión número diez enuncia:

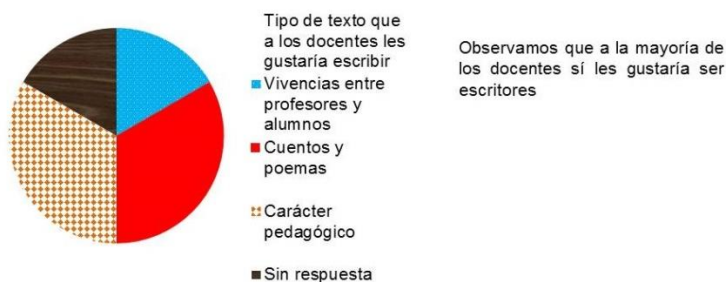
10. ¿Qué tipo de textos te gustaría escribir?

De este reactivo se derivaron tres categorías que a continuación se muestran en la figura número dieciocho (ver Fig. 18).

Fig. 18. Del tipo de textos que a los profesores les gustaría escribir

Vivencias entre profesores y alumnos	Cuentos y poemas	De carácter pedagógico	Sin respuesta
1	2	2	1

La Fig. 18 se sustituye en la siguiente gráfica



En el siguiente apartado, veremos con mayor detalle el diagnóstico que se hizo de la producción de cuentos de estudiantes de primer grado de secundaria. Los parámetros considerados son los que de acuerdo a especialistas en el cuento, permiten tener una idea más completa acerca de la comprensión de este género literario.

Después de preguntarles a los niños qué querían escribir, la mayoría decidió que se escribiera un cuento de fantasía. De esta forma, el profesor detectó los elementos indispensables para el proyecto de intervención.

La representación siguiente hace referencia a los tipos de personajes que emplean los niños en un cuento. La figura 19 demuestra que todos los estudiantes emplean a los personajes principales, doce usan personajes secundarios, ninguno a los personajes ambientales y sólo dos a los incidentales. Por lo tanto, los cuentos que escriben son cortos y no implican una cantidad considerable de personajes (ver Fig. 19).

Fig. 19. Los tipos de personajes que aparecen en los cuentos de los niños

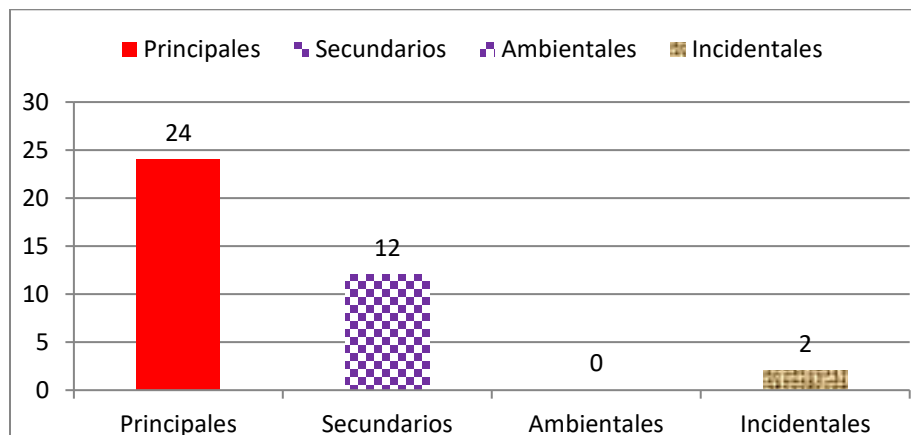
Estudiante	No. de personajes	Personajes principales	Personajes secundarios	Personajes ambientales	Personajes incidentales
1. Yohana Reyes	3	2	1	0	0
2. Ángel Ortega	4	3	1	0	0
3. Arturo Mancera	5	4	1	0	0
4. Esmeralda Martínez	5	5	0	0	0
5. Montserrat Fuentes	5	5	0	0	0
6. María Bernal	6	4	2	0	0
7. Axel Martínez	7	4	3	0	0
8. Iotzahandy Gonz.	5	5	0	0	0
9. Sebastián Rosas	3	3	0	0	0
10. Luis M. Luna	2	2	0	0	0
11. Daniela Jiménez	2	2	0	0	0
12. Araceli Jardines	4	3	1	0	0
13. Diana Méndez	3	3	0	0	0
14. Gloria Hernández	4	4	0	0	0
15. Pedro Pérez	3	2	0	0	1
16. Carlos Mendoza	3	2	0	0	1
17. Irán Ortiz	2	2	0	0	0
18. Danae Mercado	2	2	0	0	0
19. Erick Campos	3	2	1	0	0
20. David Felipe	2	2	0	0	0
21. Roberto Espinoza	2	2	0	0	0
22. Ximena Álvarez	4	3	1	0	0
23. Iván Justiniani	3	2	1	0	0
24. Javier Rentería	2	2	0	0	0

Enseguida, puede observarse en las siguientes gráficas el compendio de los resultados de la tabla anterior. Véase gráfica de la figura 19.

Con relación a la gráfica exhibida, que muestra la clase de personajes que aparecen en los cuentos de los alumnos, es notorio que en todas sus historias hay presencia de personajes principales. La moda en el número de personajes

principales arroja que son dos. En sus relatos, la presencia de personajes principales oscila en un intervalo de dos (como mínimo) y cinco (como máximo).

Figura 19. Gráfica de los tipos de personajes que los estudiantes comparten en su relato



Asimismo, existe presencia de personajes secundarios en doce de los veinticuatro textos leídos, con un intervalo de uno hasta tres personajes secundarios; no existen personajes ambientales y sólo aparecen dos personajes incidentales.

f. Sobre la estructura del cuento

Silvia Kohan (2003), utiliza una clasificación que ayuda a la escritura de un cuento. Con base, en el estudio de esta autora española, se construye la figura 20 titulada: De la estructura y composición del cuento. La numeración de los elementos estructurales del cuento queda de la siguiente manera:

1. Establece el inicio de la trama
2. Define el nudo
3. Caracteriza personajes y lugares
4. Presenta objetos relevantes o mágicos
5. Establece correlación entre los personajes y los hechos
6. Existe un desenlace (Kohan, 2003: 71).

A su vez, conceptúa la participación de los personajes principales y secundarios como presencia inamovible dentro del cuento:

Los personajes reales de los cuentos infantiles tradicionales que suelen cumplir el papel del héroe son las princesas, los príncipes; los huérfanos aventureros y los animales. Los reyes y las reinas, el ayudante del huérfano y los otros animales son los personajes secundarios, siempre presentes... (Kohan, 2003: 60).

Los niños decidieron escribir un cuento de terror, así que se pusieron mentes a la obra y se obtuvieron algunos productos de buen resultado. A continuación se presenta la lista de cotejo del proyecto titulado: *Nos divertimos, aprendemos y escribimos* (ver Fig. 20).

Fig. 20. Lista de cotejo: Nos divertimos, aprendemos y escribimos (cuento de terror)

Aspecto a considerar	Sí	No
1. Presenta la estructura de un cuento clásico (Inicio, desarrollo, clímax y desenlace).		
2. Hay gusto por conocer más sobre el cuento y sus autores.		
3. Aparecen personajes principales en el cuento.		
4. Existen personajes secundarios.		
5. Hay personajes incidentales.		
6. Se sugiere un ambiente acorde a la temática de terror.		
7. Los tiempos verbales son utilizados correctamente.		
8. El cuento se divide en párrafos para una mejor lectura.		
9. Existe coherencia entre cada párrafo del cuento.		
10. El cuento invita a la lectura, por el interés que genera.		

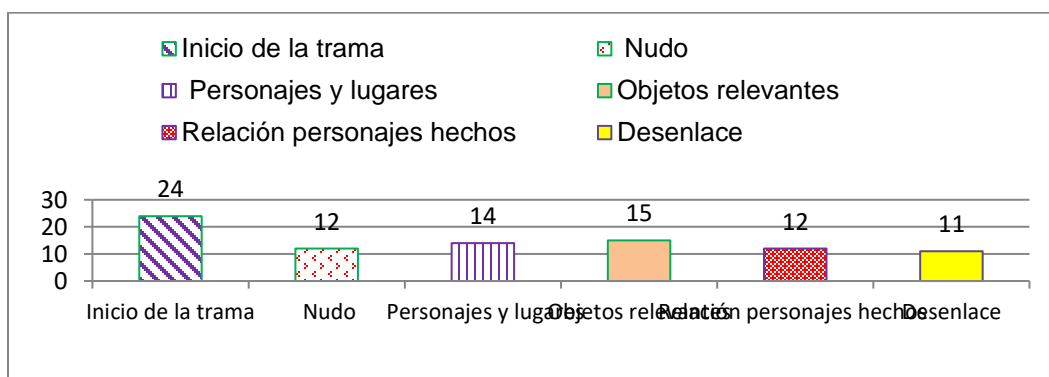
Al respecto, de la lista de cotejo anterior, la figura siguiente servirá para ilustrar la estructura y composición de un cuento, de acuerdo a la muestra de estudiantes que fueron elegidos (ver Fig. 21).

Fig. 21. De la estructura y composición del cuento

Estudiante	Establece el inicio de la trama	Define el nudo	Caracteriza personajes y lugares	Presenta objetos relevantes o mágicos	Establece correlación entre los personajes y los hechos	Existe un desenlace
1. Yohana Reyes	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
2. Ángel Ortega	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
3. Arturo Mancera	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
4. Esmeralda Martínez	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
5. Montserrat Fuentes	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
6. María Bernal	Sí	Sí	No	No	No	No
7. Axel Martínez	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
8. Iotzahandy Gonz.	Sí	No	Sí	Sí	No	No
9. Sebastián Rosas	Sí	Sí	No	No	No	No
10. Luis M. Luna	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
11. Daniela Jiménez	Sí	No	No	No	No	No
12. Araceli Jardines	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
13. Diana Méndez	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
14. Gloria Hernández	Sí	No	No	No	No	No
15. Pedro Pérez	Sí	No	No	No	No	No
16. Carlos Mendoza	Sí	No	No	No	No	No
17. Irán Ortiz	Sí	No	No	No	No	Sí
18. Danae Mercado	Sí	No	No	No	No	Sí
19. Erick Campos	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
20. David Felipe	Sí	Sí	No	No	No	No
21. Roberto Espinoza	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
22. Ximena Álvarez	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
23. Iván Justiniani	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
24. Javier Rentería	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí

La siguiente gráfica coadyuva a ilustrar la condición de estructura y composición del cuento. De conformidad con la figura anterior.

Gráfica de la figura 21. Estructuras del cuento



Respecto a la redacción de un cuento, se está a punto de ingresar en uno de los terrenos más “espinosos”, porque no se cultivan rosas, sin espinas. De acuerdo con Daniel Cassany (2007), el texto tiene dos propiedades insoslayables que son: la coherencia y la cohesión: *la coherencia es la propiedad que se*

encarga de la información. Es semántica y afecta a la organización profunda del significado del texto. (Cassany, 2007: 322-323).

También define a la cohesión que es otra propiedad insoslayable de la redacción, de la siguiente forma:

La cohesión hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de otra, sino que están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.)... (Cassany, 2007: 323).

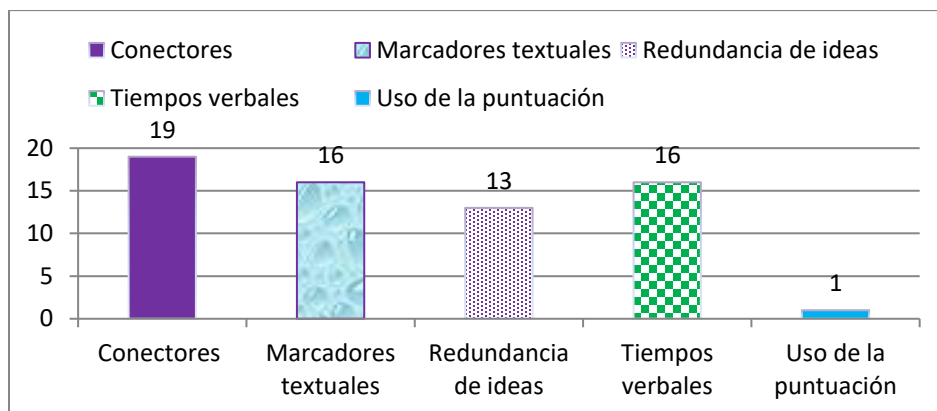
Conforme a los elementos que se enuncian como: conectores entre oraciones, marcadores textuales, redundancia, correcto uso de los tiempos verbales y uso de la puntuación correcta. Por lo anterior, se presenta la siguiente figura donde se muestran algunos elementos, para estudiar la cohesión (ver Fig. 22).

Fig. 22. Sobre la cohesión del cuento

Estudiante	Presenta conectores entre las oraciones	Existen marcadores textuales	Hay redundancia de ideas	Uso correcto de los tiempos verbales	Utiliza adecuadamente la puntuación
1. Yohana Reyes	Sí	Sí	No	Sí	No
2. Ángel Ortega	No	Sí	No	No	No
3. Arturo Mancera	Sí	No	Sí	Sí	No
4. Esmeralda Martínez	No	No	Sí	No	No
5. Montserrat Fuentes	Sí	Sí	Sí	Sí	No
6. María Bernal	Sí	Sí	No	No	No
7. Axel Martínez	Sí	Sí	Sí	Sí	No
8. Iotzahandy Gonz.	Sí	No	Sí	No	No
9. Sebastián Rosas	Sí	Sí	No	No	No
10. Luis M. Luna	Sí	Sí	Sí	Sí	No
11. Daniela Jiménez	Sí	Sí	No	Sí	No
12. Araceli Jardines	Sí	Sí	Sí	Sí	No
13. Diana Méndez	Sí	Sí	Sí	Sí	No
14. Gloria Hernández	Sí	Sí	No	Sí	No
15. Pedro Pérez	Sí	Sí	No	Sí	No
16. Carlos Mendoza	No	No	Sí	Sí	No
17. Irán Ortiz	No	Sí	Sí	Sí	No
18. Danae Mercado	Sí	Sí	No	No	No
19. Erick Campos	Sí	Sí	Sí	Sí	No
20. David Felipe	Sí	No	No	Sí	No
21. Roberto Espinoza	No	No	Sí	No	No
22. Ximena Álvarez	Sí	Sí	No	Sí	Sí
23. Iván Justiniani	Sí	No	No	Sí	No
24. Javier Rentería	Sí	No	Sí	No	No

La figura anterior se analiza mejor con la siguiente gráfica.

Gráfica de la figura 22. La cohesión del cuento



Si se observan los resultados arrojados en la gráfica anterior, se nota que la mayoría (19 alumnos) utilizan los conectores entre oraciones; de 24 alumnos, 16 utilizan algún tipo de marcador textual; 13 alumnos presentan redundancia en las ideas expuestas en su cuento. En el uso correcto de los tiempos verbales 16 de ellos no tienen dificultad y siete sí la tienen; asimismo, en el uso adecuado de la puntuación se muestra que sólo una alumna cumple con este requisito. Marcadores textuales más usados: “entonces y por mientras”.

Ahora es turno de la gramática, también conocida como morfosintaxis (Cassany, 2007).

Al respecto, Cassany expone:

...la morfosintaxis establece las reglas estructurales del juego, nos indica cómo hay que usarlas. Por eso lo que se entiende principalmente por gramática es morfosintaxis. (Cassany, 2007: 359).

De los aspectos que se deben considerar para el estudio de la morfosintaxis, según Cassany, están los siguientes:

Anacoluto: oración incompleta o incoherente por causas diversas: ausencia de un elemento imprescindible en la oración.
Falta de concordancia sujeto-verbo, frase inacabada, repetición sistemática de conectores, formas coloquiales y vulgares, así como el mal uso de la puntuación (Cassany, 2007: 361-362).

Enseguida se presenta la siguiente figura para el estudio morfosintáctico del cuento, fundamentada en la cita anterior de Cassany (ver Fig. 23).

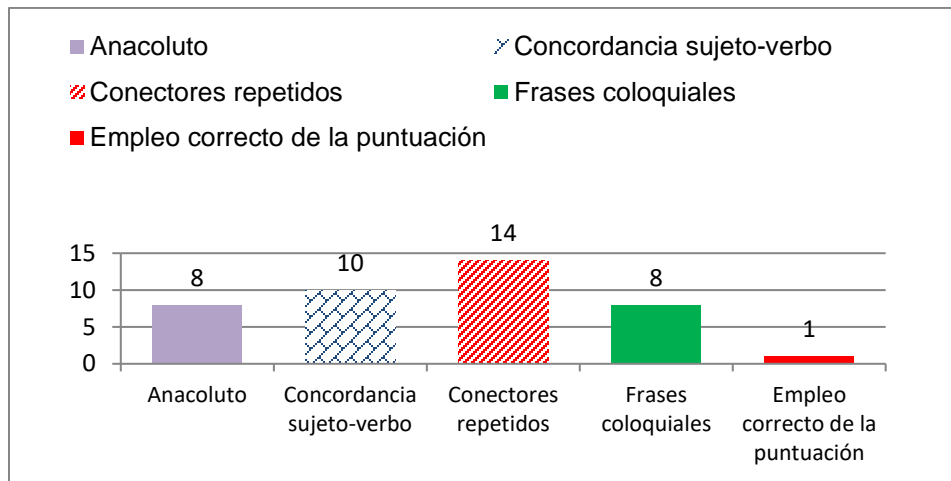
Fig. 23. Estudio morfosintáctico del cuento

Estudiante	Anacoluto (Oración incompleta)	Falta de concordancia sujeto-verbo	Repetición de conectores	Expresiones coloquiales	Uso correcto de los signos de puntuación
1. Yohana Reyes	No	No	Sí	No	No
2. Ángel Ortega	Sí	Sí	Sí	Sí	No
3. Arturo Mancera	Sí	No	Sí	Sí	No
4. Esmeralda Martínez	Sí	Sí	Sí	Sí	No
5. Montserrat Fuentes	No	No	Sí	Sí	No
6. María Bernal	Sí	Sí	Sí	No	No
7. Axel Martínez	No	No	No	Sí	No
8. Iotzahandy Gonz.	Sí	Sí	No	No	No
9. Sebastián Rosas	No	No	Sí	No	No
10. Luis M. Luna	Sí	Sí	Sí	Sí	No
11. Daniela Jiménez	Sí	Sí	No	No	No
12. Araceli Jardines	Sí	Sí	No	No	No
13. Diana Méndez	No	No	Sí	No	No
14. Gloria Hernández	Sí	Sí	No	Sí	No
15. Pedro Pérez	Sí	Sí	Sí	Sí	No
16. Carlos Mendoza	Sí	Sí	Sí	No	No
17. Irán Ortiz	No	No	No	No	No
18. Danae Mercado	Sí	Sí	No	No	No
19. Erick Campos	No	No	No	No	No
20. David Felipe	Sí	Sí	No	No	No
21. Roberto Espinoza	Sí	Sí	Sí	No	No
22. Ximena Álvarez	No	Sí	No	No	Sí
23. Iván Justiniani	Sí	No	Sí	No	No
24. Javier Rentería	Sí	No	Sí	No	No

De la figura expuesta, se puede construir una gráfica como se muestra enseguida.

La gráfica superior explica con mayor claridad la cantidad de niños que no logran construir la oración completa, muy similar al número de aquellos que en sus cuentos presentan falta de concordancia entre el sujeto-verbo de sus oraciones; un uso indiscriminado de frases coloquiales que no van de acuerdo a la trama del cuento y un uso erróneo de la puntuación o su ausencia, pues solamente un estudiante empleó de manera correcta los signos de puntuación.

Gráfica de la figura 23. Morfosintaxis del cuento



De acuerdo a los resultados obtenidos en la figura 22, sólo 8 de 24 estudiantes no tienen problemas, para escribir oraciones completas; también se tiene que 10 niños no establecen concordancia entre el sujeto y el verbo. Además, la mayoría (14) repite los conectores (nexos), lo cual provoca monotonía en el texto. Sin embargo, sólo ocho hacen uso de expresiones coloquiales. El rubro donde más carencias existen es el de la puntuación, aquí sólo una alumna hace un manejo adecuado de los signos de puntuación, los otros 23 compañeros presentan deficiencias de moderadas a severas.

g. Interpretación de resultados

De conformidad con las gráficas hechas, los resultados muestran que los estudiantes, no tienen la costumbre de escribir. Sin embargo, cuando tienen la oportunidad, los educandos escriben con denuedo y sin tener mucho cuidado de reglas ortográficas, expresan de manera libre su pensamiento y derraman su creatividad literaria.

Además, se encuentra que existen deficiencias notorias, respecto a la identificación de las partes del cuento y a la adecuada expresión de las ideas que conforman la escritura del mismo, pero que su claridad se hace más confusa al tener un uso poco acertado de los signos de puntuación y de ciertas grafías que por lógica le hacen perder el sentido al escrito. Entre las características que los textos de los estudiantes presentan tenemos: uso de la b por la v y viceversa,

ausencia de la h, sustitución de la s por la z o la c; la ausencia de acentuación, anotar nombres propios con minúscula y la falta de cohesión y coherencia en sus ideas.

Una muestra de su expresión literaria, aún en ciernes, fue la adaptación de obras de teatro, para representarlas en el salón de clase. Fueron los estudiantes quienes escribieron sus guiones literarios. Además, de elaborar la escenografía correspondiente. De esta forma, al otorgarles la confianza y motivarlos en algo de su interés, los jóvenes de secundaria redactan con sus herramientas sus textos.

Sin importar, si tienen familia con estudios universitarios, los estudiantes demuestran que poseen algunas herramientas básicas para comunicarse por escrito. Aunque, debemos destacar que escriben frases cortas que a veces no tienen relación con otras ideas que conforman los párrafos de sus escritos. Lo anterior dificulta entender la temática del cuento.

El entusiasmo que algunos demostraron al escribir un cuento, habla que existe el deseo de expresarse por escrito y dar a conocer la forma en que conciben el mundo. Al menos, la parte que ellos conocen y viven diariamente.

Sin embargo, hubo muchos contratiempos para escribir de manera “libre”. En primer lugar, se cumplió con el concurso de “Los Símbolos Patrios” obligados por la SEP. Por tal motivo, este primer cuento se limitó sólo a este tema. En segundo lugar, hubo varias ocasiones que salí del salón, por la comisión sindical que cumplía y por ser asesor financiero de la Cooperativa Escolar.

Dentro de sus textos se encuentra que los nombres propios no usan mayúscula, existen párrafos demasiado extensos, por lo que no puede distinguirse donde termina una idea y empieza otra. Además, como profesor contribuí a limitarlos, pues les ceñí al principio a un solo tema, para cumplir con el concurso, y a que redactaran un mínimo tres cuartillas. Asimismo, les marcaba las ausencias de acentos y errores de ortografía, para que hicieran la corrección respectiva. También, se les sugirió que terminaran renglones completos, dejaran un renglón de separación entre cada párrafo y que el título se escribiría al final.

Es de notar que una de las estudiantes “R” no escribe más que su nombre y, en ocasiones, la fecha, pues tiene la necesidad de una educación “especial”. Asimismo, “G”, no lee ningún texto, pues de niño sus padres lo obligaban a leer, por medio de los golpes, según comentario de la Médico escolar, por lo que “G” fue vacunado contra la lectura a temprana edad.

Ahora surge una pregunta: ¿tiene alguna utilidad aplicar pruebas estandarizadas a alumnos que no son estándares? La respuesta es: no. Hay que educar, de acuerdo a las capacidades de cada uno, para esto es indispensable contar con los profesores de educación especial. Además, de no clasificar a los alumnos dentro estándares miopes de puntajes, que sólo provocan mayor frustración y abandono en las escuelas.

Una de las estrategias que se aplicó para recuperar el escrito de un cuento, fue solicitar que se escribiera en una hoja blanca una historia, inspirada en **el binomio fantástico** de Gianni Rodari, con su respectiva adaptación por parte del profesor de grupo, en su libro: *La gramática de la fantasía*. Conforme a esta estrategia, se escribirán en el pizarrón dos palabras y a partir de aquí se redactará un cuento.

Del estudio de los cuentos, se revisará, al leerlos, que tengan un inicio, un desarrollo y un final. Asimismo, la presencia de personajes y el uso de diferentes escenarios. Se consultó a autores como Gianni Rodari, Myriam Nemirovsky, Lennart Björk, Ingegerd Blomstrand y Vladimir Propp quienes proponen estrategias y técnicas para el análisis de cuentos.

Debido a la premura del tiempo, se leyó de manera más concienzuda, los cuentos de la muestra seleccionada, para analizar un cuento es menester tomar en consideración si el texto contiene todos los elementos que lo caracterizan, la situación de sus personajes y que no deje de soslayo su objetivo: ser entretenido.

Los estudios socioeconómicos aplicados indican que los padres o tutores acostumbran a compartir su tiempo no laboral, con sus hijos, para ir al cine, a misa, ver televisión o salir a pasear. Si parte de ese tiempo se utilizara para

fomentar la escritura de textos, se hablaría de niños que son libres en uno de los aspectos cruciales de la vida: el pensar de manera crítica.

Respecto a los padres de familia se mostraron muy cooperativos, en la resolución del cuestionario y el estudio socioeconómico. De los profesores, sólo fueron devueltos el 60% de los cuestionarios que se aplicaron, pues su excusa fue que habían extraviado el instrumento a contestar.

Si se relacionan los resultados obtenidos, con el programa de estudios de la asignatura; es posible observar que la producción de textos escritos, en la población de alumnos del primer grado de la Escuela Secundaria Diurna No. 276, turno matutino, es limitada a la elaboración de fichas de trabajo, cartas, resúmenes, paráfrasis, síntesis y reglamentos. Es decir, que se cumple con los temas de reflexión recomendados en el programa de la asignatura.

Excepto por dos casos, se conmina a los alumnos a escribir sus propios textos literarios, en la escritura de cuentos: suspenso, terror y ciencia ficción (Bloque II del Programa de Español 2011) y en la adaptación de un guión teatral (Bloque V del *ídem*). La experiencia sobre producción escrita de cuentos y textos literarios es mínima.

El interés de los estudiantes se refleja en la necesidad de creación y de manifestación de sus ideas. A pesar de que en su mayoría son de estrato socioeconómico bajo, sus vivencias se proyectan en los escritos y por lo mismo dejan ver las estructuras comunicativas y gramaticales con las cuales se expresan. También reflejan su vida familiar, sus sueños y anhelos.

Con relación al nivel cultural de sus padres, no se halló incidencia directa en su gusto o disgusto por la escritura. De forma específica, al aplicarles la realización de un cuento se encontró que les sirvió como medio para manifestar sus ideas, pero también que les hace falta diferentes formas de expresarlo y diversificar su vocabulario. Emplean de manera indistinta los signos de puntuación. La sintaxis presenta oraciones incompletas, falta de coherencia, no

existe concordancia entre sujeto y predicado. Se les dificulta trabajar la estructura de una narración como es el cuento.

Otro aspecto de gran importancia es la estructura del cuento. Se encontró que los 24 integrantes de la muestra establecieron el inicio de la trama. Lo anterior quiere decir que el comienzo de un cuento es de conocimiento general. Además, 12 jóvenes de los 24 establecen un nudo que es la parte más emocionante de un cuento y sólo once plantean un desenlace.

Acercas de la cohesión de los cuentos escritos, se halló que 19 de los seleccionados utilizaban conectores y 16 escribían con marcadores textuales y tiempos verbales *ad hoc* al texto. Al tratar el aspecto de la morfosintaxis, se resume que las dos terceras partes de los escritores-estudiantes dejan oraciones incompletas. Además, dice que no establecen concordancia entre el sujeto y el verbo. También 14 de ellos repiten los conectores (nexos) en sus párrafos. Lo anterior, causa monotonía en el texto.

Estos puntos dieron lugar a la precisión del problema, los supuestos teóricos y las preguntas de indagación que a continuación se presentan. Se aclara que también fueron una directriz para la construcción de los propósitos que aparecerán en el diseño de la intervención.

3. Planteamiento del problema

Los estudiantes de primer grado de secundaria logran memorizar la estructura de un cuento: inicio, desarrollo, nudo y desenlace, pero sin desarrollarla. Identifican a los personajes principales, aunque se les dificulta definir las funciones que ejercen otra clase de personajes (ambientales e incidentales). Hay disociación entre los personajes, en la función que cubren y el ambiente en que se desarrollan y los acontecimientos en que se ven involucrados. Presentan problemas de coherencia, al no conseguir mantener la idea principal a lo largo de él; ofrecen una sintaxis incompleta entre el sujeto, verbo y complementos de algunas oraciones. Existe falta de cohesión en sus narraciones, en especial en el

uso de conectores (preposiciones y conjunciones). Hay ausencia de marcadores textuales y adolecen de un uso adecuado de la puntuación.

Vinculado al planteamiento del problema, continúa el siguiente apartado que plantea las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

4. Preguntas de indagación y supuestos teóricos

a. Preguntas de indagación:

Las preguntas de indagación que se derivan de este problema son:

- 1) ¿Qué estrategias hay que realizar, para promover la producción de cuentos y con ello contribuir en la competencia comunicativa y al desarrollo creativo de los estudiantes de primer grado de secundaria?
- 2) ¿Qué estrategia implementar para trabajar la estructura del cuento, con los estudiantes de primer grado de secundaria?
- 3) ¿Qué actividades se tienen que desarrollar para identificar a los personajes primarios y secundarios dentro de un cuento?
- 4) ¿Qué estrategia aplicar para producir un cuento que manifieste la puntuación, en su estructura original, y con ello mejore la narrativa de este tipo de escritos?
- 5) ¿Qué actividades lingüísticas hay que promover para lograr que se mantenga la cohesión en la escritura de cuentos?

b. Supuestos de intervención

- 1) Al aplicar diferentes estrategias (lúdicas, didácticas, de escritura) se garantiza trabajar la producción escrita de cuentos, contribuyendo con ello a la competencia comunicativa, bajo el marco de la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos (PpP)*, en los estudiantes de primer grado de secundaria.
- 2) El desarrollo de estrategias que propicien el conocimiento, análisis y práctica del trabajo estimulador sobre el cuento (título, inicio, narrador, personajes, lenguaje, espacio, tiempo, género, intertextualidad y final),

sirven como base para la producción de cuentos, por los estudiantes de primer año de secundaria.

- 3) La identificación y la clasificación lúdica a través de la interpretación de personajes, logra el reconocimiento de personajes primarios y secundarios por los adolescentes de primer grado de secundaria.
- 4) La producción de cuentos fantásticos se logra al aplicar la potencialización de las capacidades cognitivas, el gusto por la literatura y el interés por los cuentos fantásticos al aplicar la estrategia del *Módulo de Aprendizaje de Escritura de PpP*, en los formándose de primero de secundaria.
- 5) La ejercitación de diversos enunciados donde se utilicen nexos, modos y tiempos verbales del párrafo y su estructura, facilita la producción de cuentos, desde la perspectiva de la propuesta de *PpP*, en los educandos de primer grado de secundaria.

En conclusión, el diagnóstico específico realizado permitió observar que el contexto en el que se desarrolló la intervención, aportó áreas de oportunidad para trabajar y mejorar la producción de textos en los niños de primer grado, en específico el cuento. Esto también permitió dilucidar sobre cómo se atendería, desde la visión metodológica biográfico-narrativa, a partir del diseño de la intervención. En este caso la autobiografía fue la vivencia desarrollada con la producción de cuentos. Este tipo de técnica ayudó a centrar los hechos desde los protagonistas, los jóvenes y yo, con relación a este objeto de estudio (Bolívar, et al. 2001).

B. Los pasos metodológicos de la intervención

1. La Documentación biográfico-narrativa

Ha de aclararse, que en este apartado se hablará en primera persona, por el acercamiento que la metodología permitió hacer con esta intervención.

Comienzo por mencionar que, para guiar el análisis e interpretación de la intervención se empleó la Documentación biográfico-narrativa, la cual posee un carácter cualitativo, holístico y de corte hermenéutico. Se considera como técnica

el relato único, donde la observación participante fue un apoyo ineludible. Esta forma de hacer investigación, se fundamenta en el *Enfoque biográfico-narrativo* expuesto por Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) y en *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* expuesta por el grupo de Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila, en obras como: *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes* (2007), *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas* (2007) y *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares* (2007).

Daniel Suárez expresa con respecto a esta manera de investigar que:

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, que está orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación docente a través de la realización coparticipada de indagaciones cualitativas del mundo escolar (Suárez, 2007).

Por tanto, este tipo de investigación fue una oportunidad para dar a conocer mi voz, reconocirme entre las líneas del relato, así como quienes participaron en la intervención vivieron el proceso relacionado con la producción de cuentos. Esta forma de investigación hace que su voz y su ser sean visibles, en el proceso de toda la práctica docente, así como cuando producen los cuentos.

Además, democratiza el conocimiento en el salón de clase, pues permite compartir con los otros actores (estudiantes, profesores y padres de familia) las inquietudes que la vida escolar genera. Asimismo, sirvió para resignificar mi práctica profesional, cambiar algunas estrategias tradicionales y concientizarme en la evolución que existe a lo largo de esta trayectoria de vida profesional.

Esta forma de hacer investigación ha servido para reflexionar sobre la práctica docente que se realiza con los niños. Permite conocer más sobre los aciertos, errores, sentimientos, ideas y resignificaciones que junto con los estudiantes forman el devenir diario de un docente. Lo anterior deriva en la confirmación de la identidad de éste, de uno, pues son conocidas otras historias

de vida profesional de los profesores que no distan mucho de la realidad en la cual se desempeña el profesor.

La mirada holística de este enfoque metodológico me ayudó a ver el contexto general y no perderlo de vista, su corte hermenéutico permitió dar el significado de los hechos que acontecieron en la intervención y a comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción.

2. Técnica e instrumentos para la Documentación biográfico-narrativa

a. Técnica empleada

Para la observación de este objeto de estudio se implementó la técnica del *Relato biográfico único*, donde un sólo individuo elabora la autobiografía que, como tal, es objeto de investigación. Emplear este tipo de técnica ayuda a centrar los hechos desde los protagonistas, los jóvenes y yo, con relación a dicho objeto de estudio. Si bien no se aplicaron, entrevistas a profundidad, si se llevó a cabo de forma minuciosa el diario autobiográfico, que más adelante se explica. La investigación biográfica, así como la cualitativa están dirigidas a situaciones particulares, individuos o eventos en su singularidad.

Lo anterior, fue una de las razones por las cuales se consideró esta forma de hacer investigación. En ella también está implícita la observación participante, ya que con ésta, uno como docente puede orientar el proceso educativo que viven los educandos.

Esto llevó a definir los instrumentos necesarios que contribuyeron a recaudar los datos, para realizar el análisis e interpretación de la intervención y reconstruir la intervención basada en un diseño previo.

b. Instrumentos para el recaudo metodológico

Para lograr el recaudo metodológico, se emplearon los instrumentos siguientes: el diario autobiográfico, la lista de cotejo y las evidencias de las producciones de los niños (Bolívar, et al. 2001).

1) *Diario autobiográfico*: el diario autobiográfico consiste en un registro reflexivo de experiencias y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo. Incluye opiniones, sentimientos e interpretaciones.

El uso biográfico que este diario aborda consiste en la descripción de la realidad escolar, como autonarración del desarrollo a lo largo del tiempo, se deben recoger las vivencias y sentimientos profesionales y personales. (Bolívar, *et al.*, 2001: 183-184).

El diario autobiográfico ayuda a tener una memoria escrita del proceso de los estudiantes, con respecto a la producción de cuentos y reitera desde una visión holística que abarca la intervención y transformación como docente. Ha sido una herramienta que ha permitido que las palabras adquieran su verdadero valor, en el transcurso del tiempo. Por medio del diario se relata el desarrollo durante la intervención, pero también los sentimientos, experiencias, anhelos y desganos. En pocas palabras, no sólo fue la búsqueda del tiempo en el aula sino un reencuentro a través del devenir como docente.

2) *Las evidencias*: son un conjunto de pruebas para darse cuenta de la enseñanza-aprendizaje, se presentan física o inmaterialmente. Los productos obtenidos muestran el avance de los conocimientos y habilidades de cada estudiante y de los aspectos didácticos que deben atenderse. Por esta razón, son un factor de evaluación que como docente se puede aprovechar, para conocer el grado de avance de cada discente. De ahí que son la forma más tangible de acercarse a la producción de los niños.

Es a partir de las evidencias, cuando se identifican aquellas cuestiones claves para ayudar a los formándose a reflexionar sobre cuáles son los propósitos, aquello que está bien planteado, dónde los esfuerzos han estado mal planteados o han sido inadecuados, y cuáles resultan ser, por el contrario, las líneas más interesantes para desarrollos posteriores.

3) *El cuestionario*: el cuestionario es un instrumento muy utilizado para la obtención de datos en los estudios de sociología empírica. También se ha extendido al ámbito educativo, pues permite una obtención de datos más objetiva.

La función del cuestionario en el proceso de investigación social es doble. De acuerdo con García Ferrando: *Por un lado, pretende colocar a todos los entrevistados en la misma situación psicológica y por otra asegura la compatibilidad de las respuestas* (Stoetzel y Girard, 1973: 176). En esta intervención, la función del cuestionario fue tener el conocimiento de la producción de cuentos fantásticos, en estudiantes de primer grado de secundaria, así como la participación que puede existir por parte de los padres.

También se muestran como evidencias los contratos individuales y colectivos,⁸ al avance programático y a los planes y programas de estudio.

4) *El uso de documentos oficiales*: los planes y programas de estudio 2011, son un referente que no puede quedar fuera de esta intervención. Respecto al *Plan de estudios 2011. Educación Básica* es un documento que rige las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados de los estudiantes de nivel preescolar hasta secundaria.

Del plan de estudios deriva el *Programa de estudios de la asignatura de Español de Educación Básica Secundaria*, donde uno de los cinco estándares curriculares tiene una estrecha y directa relación, con el tema de este documento. El cual trata de la *Producción de textos escritos*. La consulta de estos documentos es útil, para conocer la relación de los contenidos de la SEP, con los intereses de los jóvenes estudiantes.

Para concluir este apartado, es menester nombrar que el *Avance programático* de elaboración bimestral es una evidencia que permite recordar los sucesos de la intervención llevada a cabo como una narrativa de vida. Se intenta, en la medida de lo posible, conservar esa clase de *reflexión natural* y *conversación informal* que se producen en el transcurso de cualquier aprendizaje práctico, como señala Gardner (1994) o esa *conversación reflexiva* con los materiales de la situación, en palabras de Schön (1992).

⁸ Los contratos individuales y colectivos son parte de la propuesta pedagógica de *Pedagogía por Proyectos* que se verá con mayor detalle en el capítulo siguiente.

En ocasiones existen vivencias que quedan en la mente del profesor, gracias a un “buceo” (Suárez, 2010) que aunado a este proceso metodológico permite recuperar la esencia de esta intervención. El “buceo” es una manera de recordar en la conciencia del profesor, se sumerge en sus recuerdos y vivencias, para recordar todos aquellos incidentes que pudieran originar algún conocimiento.

A continuación, se presenta un cuadro que de manera global presenta las acciones teórico-metodológicas realizadas y anteriormente expuestas (ver Fig. 24).

Fig. 24 Cuadro contextual teórico-metodológico

Contexto	Base metodológica	
<p>Escuela Secundaria Diurna No. 276. Turno Mat. Grupo 1o. B, con 24 niños elegidos (11-13 años).</p> <p>Ubicación: la escuela está ubicada al sur del D. F., en Tlalpan. Salida a la autopista a Cuernavaca.</p> <p>Intervención del 23-09-2013 al 25-01-2014.</p> <p>Aplicaba en cada sesión de 50 min. (cuando no había interrupciones).</p>	l n v e s t i g u a c i ó n a t i v o	<p style="text-align: center;">Primer momento</p> <p>Para el Diagnóstico:</p> <p>Método: Investigación-acción Técnica: Observación-directa Instrumentos: diario de campo, cuestionarios, rúbricas y examen diagnóstico.</p> <hr style="border: 1px solid #00a0e3;"/> <p style="text-align: center;">Segundo momento</p> <p>Para la intervención:</p> <p>Documentación Biográfico narrativa con base en el Enfoque Biográfico-Narrativo de Antonio Bolívar Zapata y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Daniel Suárez.</p> <p>Técnica: Relato único Recaudos metodológicos: diario autobiográfico, fotografías y lista de cotejo.</p>

Como parte del conjunto de todo este apartado se permite dilucidar sobre qué tomar en cuenta del mundo teórico-pedagógico. Esto da lugar al estado del arte y al sustento teórico-pedagógico que se presenta en el el capítulo tres.

3. Reflexiones

Cabe destacar, que en la anterior lista estimativa el problema en el inicio del cuento fue planteado por la totalidad de los estudiantes de la muestra. Asimismo, aparecen personajes principales en los veinticuatro cuentos que los jóvenes

escribieron; los personajes secundarios aparecen en nueve de los cuentos y en sólo dos escritos figuran los personajes incidentales.

Los veinticuatro estudiantes de la muestra, así como la mayoría de los estudiantes de los cuatro grupos, tienen el conocimiento de que un cuento tiene: inicio, desarrollo, clímax y desenlace. Sin embargo, a pesar de contar con este conocimiento memorístico, no es un saber significativo, pues no se aplica de manera evidente en los textos que escribieron. La mitad de los jóvenes refiere un desarrollo en su historia, mientras que trece redactan el clímax de su cuento y nueve conciertan un desenlace. Así pues, la mayor parte de los cuentos escritos por los estudiantes de esta muestra están incompletos en su composición. Esto provoca, que los cuentos pierdan en el transcurso de su escritura: la cohesión y la coherencia. Por lo tanto, el lector externo queda confundido al leerlos.

De los resultados del diagnóstico, puede notarse que la literatura no es popular entre los niños ni en sus familias. Sin embargo, existe un interés por acercarse más al mundo de los cuentos, en particular a través de la narración que el docente hace con sus propias adaptaciones. Lo anterior, sería causa de interés para la producción de cuentos fantásticos y para su lectura en sus respectivos grupos. La realización y la narración de los cuentos escritos por los jóvenes serán mencionadas, en el relato único y en los episodios de la intervención pedagógica que corresponde al capítulo cinco.

III. CUÉNTAME CUENTOS

“Una tonada es más perdurable
que el canto de los pájaros,
y un cuento es más perdurable
que toda la riqueza del mundo”.

Proverbio irlandés.

Este capítulo considera las investigaciones y contribuciones teóricas de diversos autores que sin duda son valiosas y útiles para la producción de cuentos de fantasía en la secundaria. Posteriormente, se exponen los elementos pedagógicos y didácticos que sustentarán la intervención. En primer término, se halla el aporte de *Pedagogía por Proyectos* y algunas teorías de carácter constructivista. Estas son una esperanza de transformación de la práctica docente, en nuestras escuelas. De esta manera, México, contará con individuos responsables, críticos y cooperativos.

A. Antecedentes sobre la producción de cuentos fantásticos

El arte de leer bien no coincide de manera exacta, con el arte de escribir correctamente. Así que, al dar a escoger a los jóvenes entre leer y escribir, una mayoría decide por leer. La escritura conlleva procesos de metacognición como son el uso de la memoria, la reflexión y el análisis. Estas características son, aunque no se piense mucho en ellas, indispensables para redactar. La mejor manera de hacer lectores es conseguir que los escolares escriban. *Los lectores no siempre son escritores; en cambio, quien escribe, lee invariablemente* (Moreno en Delmiro, 2002).

De la producción escrita, se menciona que la instalación de la reflexión metalingüística, su sistematización y funcionamiento es *concebida siempre como ayuda para la comprensión o la producción de textos y no como reglas para memorizar* (Jolibert, 2011); asimismo, con la idea de que todos los niños, **todos**,

pueden aprender a leer y producir textos necesarios para su propia vida, con la condición de que se proporcionen los medios para hacerlo.

Respecto a la investigación bibliográfica que sustenta este apartado, en realidad no es muy prolija. La mayoría proviene de estudios a nivel sexto de primaria; así como de niños de 12 años que intentan dar puntuación completa a un cuento fantástico; caso excepcional son los niños de cinco años y los estudiantes de nivel medio superior, con algunos casos de enfermedad mental. Se consideraron debido a la cercanía que hay con el tema y objeto de estudio de este trabajo.

Es importante señalar que los estudios fueron realizados en México y España, con niños cuyas edades oscilaban de los nueve a los catorce años. Asimismo, con jóvenes de quince hasta los veintiocho años.

El arte de ser un buen escritor comienza con ser un buen lector. Sin embargo, se considera que la lectura y la escritura no son procesos aislados. En este caso se abocará a la producción de textos escritos, en especial los cuentos fantásticos.

No se puede pasar por alto que en México se está acostumbrado a leer poco. Por lo tanto, se escribe poco o al menos las editoriales no publican, por cuestiones de intereses. Debido a la falta de arraigo por la cultura escrita se puede pensar que es una odisea la propuesta de que los estudiantes escriban cuentos. Iniciamos con los estudios de esta investigación. A continuación, se presentan cinco investigaciones relacionadas con la escritura de cuentos, en diferentes niveles educativos.

1. Buscando personajes

La profesora-investigadora, Charo Fernández (2010), de origen español, da a conocer en su investigación "Personaje prototípico de un cuento", en el libro: *Sobre la enseñanza de la lengua*, como los niños de primaria escriben cuentos. Su investigación es de corte cualitativo, se emplea el método de la Investigación-acción y la técnica de la Observación participante. Mediante una secuencia

didáctica hace que los niños exploren el mundo de los cuentos de hadas, para encontrar al personaje más recurrente en los cuentos.

La secuencia consistió en dejar que los niños de primer grado de primaria en Madrid, España, escribieran un cuento, donde las hadas ocupaban un papel primordial. La docente organizó su trabajo en tres fases:

- 1a. Fase: Lectura de cuentos de hadas. Comentario y análisis de dichos personajes.
- 2a. Fase: Escritura individual de los cuentos en los que aparezca una temática común.
- 3a. Fase: Edición de un libro o antología de cuentos. (Nemirovsky, 2010: 134).

De la secuencia planteada por la profesora Charo se rescatan cuatro propiedades: Modo de lectura, personajes, estructura y soporte.

Lo rescatable de esta investigación, que fue considerada durante la intervención realizada y presentada en esta tesis, ha sido cómo los estudiantes lograron distinguir los tipos de personajes que incluían en los cuentos según sus características y los ubicaban en la estructura del cuento.

2. De puntos, signos e imaginación

En la propuesta de Daniela Rocío Espinoza Palomares (2011), *El uso de la puntuación expresiva en un texto narrativo, con discurso directo e indirecto: aproximaciones de niños de 7 a 12 años a la comprensión del sistema de puntuación*, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Instituto Politécnico Nacional (IPN) puede apreciarse el uso de los signos de puntuación y la ortografía, en estudiantes de segundo a sexto de primaria, en el Distrito Federal, como recursos básicos que permiten a los estudiantes construir textos.

El método utilizado fue el de la entrevista clínico-crítica (en pareja). Se empleó la Metodología de Investigación cualitativa, con el método etnográfico y la técnica de observación directa.

La tarea consistió en introducir puntuación en un cuento (no escrito por los niños), al que se le eliminaron los signos de puntuación, a propósito para este estudio. Los estudiantes reescribirán el cuento titulado: “El zorro y el cóndor” con el uso de los signos de puntuación. De esta investigación se derivan tres reflexiones importantes:

- El uso de la puntuación depende de quién puntúa el texto, en función del sentido que busca crear en él.
- Un mismo signo puede asumir distintas funciones en un texto, y a su vez, distintos signos pueden emplearse para una misma función al interior de un mismo texto.
- El uso de la puntuación es resultado de recursivos ensayos sobre las funciones de los signos.

Algo que debe destacarse es que la revisión en pareja, por parte de los estudiantes, permitió el análisis y reflexión sobre la puntuación en los textos puntuados por ellos mismos. Por lo que se lleva a cabo un proceso de metacognición muy valioso desde el punto de vista del aprendizaje.

3. Escribimos historias a partir de dibujos

La profesora Bertha Alicia García Chávez (2003), de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Chihuahua, manifiesta en este estudio: *La redacción como un factor de intercomunicación social*, que de una población de 30 estudiantes de sexto grado de primaria, todos presentan problemas de redacción.

Este estudio se desarrolló en Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua, en el 2003, por medio de la Investigación-acción, con el método etnográfico y la técnica de Observación participante. El propósito de la actividad tiene como fin desarrollar que los estudiantes identifiquen a los personajes principales del cuento. También

para que los niños se expresen por escrito después de observar imágenes. De esta manera, se desarrolla la asociación libre de imágenes con el texto libre, inspirado en Celestine Freinet.

En primer lugar, los niños que conocían algún cuento narraron su historia. Después de la socialización del conocimiento, empezaron a recortar de una revista algunos dibujos. De estos, se redactaría un nuevo cuento. En segundo lugar, la profesora Bertha entregó una tarjeta, con las siguientes preguntas:

- 1) ¿La historia tiene inicio, desarrollo, nudo y desenlace?
- 2) ¿Es emocionante el cuento?
- 3) ¿Por qué?

Se rescatan de esta propuesta: el trabajo en equipo, ya que de esta forma los estudiantes aprenden de manera cooperativa, se coevalúan y comparten aprendizajes. Además, de que se aplica el conocimiento acerca de la estructura de un cuento, la creatividad literaria y despertar el gusto por la literatura de cuentos fantásticos.

4. Y vivieron felices para siempre

En la investigación: *Los finales de cuentos con valores en jóvenes de Educación Media Superior*, los estudiantes de maestría: María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez y Crisanto Salazar González de la Universidad Autónoma de Sinaloa (2011), exponen dentro de una Metodología Cualitativa Interpretativa, con el método de la Investigación-acción y la técnica de la Observación participante, la forma en que a cincuenta y cuatro estudiantes de tercer grado de bachillerato, en Culiacán, Sinaloa, se les dio la oportunidad de crear un final distinto al de autores de cuentos.

Un segundo recurso que los investigadores emplearon fue el cuestionario (instrumento), con el fin de recolectar impresiones y el conjunto de valores presentes en las acciones de los personajes. Aquí los estudiantes tuvieron su intervención más destacada.

En realidad, en el análisis de los cuentos se encuentra una trama sencilla, los personajes que aparecen son pocos y sus características son familiares. Lo más complicado son los desenlaces, en donde los bachilleres tienen la intervención. Acerca de los cuentos se presentan dos: “Los veinte escalones y Julián”, dichos cuentos tienen finales trágicos, donde los estudiantes son cuestionados acerca de los valores encontrados en ellos.

Sin embargo, los jóvenes de bachillerato reconstruyeron el final de la historia de Julián, al dejarlo seguir con vida, pues el 100% no aceptaba un final trágico y prefirieron darle al personaje principal la oportunidad de crecer, estudiar y trabajar para ayudar a su mamá. Es decir un final feliz.

Finalmente, es un aspecto muy importante que todos los encuestados se pronunciaron a favor de finales felices. Asimismo, la presencia de algunos valores como la honestidad y el respeto hicieron presencia continua en gran parte de los cuentos escritos por los estudiantes. Debe destacarse, que a pesar del ambiente de violencia que se vive en algunas partes de Sinaloa, es muy loable que se mantengan ideas positivas que puedan expresarse a través de la escritura creativa e incidan en la producción de cuentos fantásticos.

5. Escritura, creatividad y salud

La investigación de Alma Silvia Rodríguez Pérez (2011), muestra en su investigación: *Desarrollo de la Escritura creativa como terapia de rehabilitación e intervención social para personas con discapacidad psiquiátrica*, sugiere que la escritura creativa sea una alternativa educativa no formal. Una forma de intervención sin medicamentos para enfrentar la problemática de desigualdad, exclusión social y educativa, en favor de personas con discapacidad psiquiátrica. Por medio de la práctica de la escritura, se estimula para desarrollar áreas del cerebro en pro de una mejor calidad de vida y de un proceso de recuperación en encéfalos lastimados.

La metodología utilizada en este estudio fue de corte longitudinal, con base a indicadores de orden cualitativo y la técnica de Observación participante. Se

trabaja con los estudiantes la inteligencia lingüístico-literaria y la inteligencia emocional. El estudio se aplicó a dos grupos: uno de estudiantes con discapacidad psiquiátrica y otro de control.

Como conclusiones se obtuvieron:

- La escritura ayuda a la salud, pues desarrolla procesos cognitivos y regula las emociones, objetivos fundamentales de las orientaciones psicoterapéuticas en favor de personas con enfermedades mentales graves y crónicas.
- Asimismo, se refuerza la autoestima, se regulan las emociones y se desarrolla la inteligencia lingüística.
- Se valoran los aspectos positivos de la vida, se descubren talentos ocultos por la enfermedad y se recobra el interés por la vida. De esta forma, se confirma que la neuroplasticidad del cerebro puede ser significativamente aumentada cuando los individuos reciben estímulos (Rodríguez, 2011).

De este estudio, se retoman las ventajas cualitativas que el escribir otorga, para incentivar en los estudiantes de secundaria la redacción de sus propios cuentos de fantasía.

Respecto de las investigaciones anteriores, se rescatan las siguientes aportaciones: incluir en los cuentos personajes principales y prototípicos; el uso de los signos de puntuación; la asociación de dibujos con el texto libre de Freinet; la reconstrucción de finales; y por último, la importancia de la escritura de cuentos, en la expresión de emociones e ideas. Todo lo anterior fue útil, para poder precisar los aportes teóricos de *Pedagogía por Proyectos*, así como las ideas que otros autores han dado a conocer.

B. Fundamentación teórica de *Pedagogía por Proyectos*.

Propuesta de intelecto y enseñanza

En primer término, se presenta una propuesta didáctica que ya ha sido aplicada en distintos países, con resultados positivos y ofrece una forma de

democracia en el salón de clase. Después, en un segundo momento, aparecen los aportes teórico-pedagógicos de diferentes autores, que complementan a la primera propuesta didáctica que enseguida se desarrolla.

1. Pedagogía por Proyectos

a. Antecedentes

Existe una propuesta pedagógica que invita a la reflexión. En un contexto dominado por la adquisición de bienes, hay una estandarización en los planes de estudios y en el diseño de exámenes. Por lo tanto, los intereses de las finanzas mundiales buscan uniformizar las mentes. Contrarias a las imposiciones del capital, hay algunas propuestas alternativas que abogan por la libertad en el pensamiento.

Una de estas propuestas es la de *Pedagogía por Proyectos (PpP)*, una idea de origen francés, aplicada en los suburbios de la capital parisina, entre las décadas de los ochenta y noventa, que posteriormente se aplicó en los barrios de Chile, a finales del siglo XX y suscitó en niños y profesores aprendices felices, en un ambiente cooperativo. De manera posterior, México aplicaría esta opción pedagógica liberadora en estados como: Oaxaca, Coahuila, Estado de México y, la capital del país, Distrito Federal. Actualmente, la Red Metropolitana de Lenguaje en México es una de las principales precursoras.

Entre 1984 y 1992, la editorial francesa *Hachette* publicó en su colección "*Pedagogía práctica en la escuela*", cuatro obras del equipo (Grupo de Investigación de Écouen, con la coordinación general de Josette Jolibert): "*Former des enfants lecteurs* (1984); "*Former des enfants producteurs de textes* (1988); "*Former des enfants lecteurs de textes* y "*Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes* (Jolibert, 2009: 19). Estas obras fueron el resultado de una investigación-acción realizada con continuidad y durante doce años (entre 1980 y 1992) por equipos de una misma circunscripción educativa, la de Écouen, en el Val d' Oise, al norte de París. En breve, se explica esta propuesta pedagógica.

b. ¿Qué es? *Pedagogía por Proyectos*

Una *Pedagogía por Proyectos (PpP)* aparece como una estrategia de formación que apunta a la construcción y desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias (Jolibert y Jacob, 2003: 32). No es una pedagogía por temas, no es el método de proyectos. Es una pedagogía en el sentido de organizar la vida en el aula junto con los niños, de acuerdo a los temas que quieren ver, a partir de sus intereses y necesidades, con ello se rompe el currículo oficial y se hace el propio. A su vez, los temas de reflexión y de aprendizajes esperados referentes al programa oficial son tomados en cuenta, pero no en un sentido estricto, sino necesario a las actividades planeadas por los niños.

La estrategia de formación enunciada en este apartado se caracteriza porque:

- 1) Es construida con los niños y para ellos, y no lanzadas de improviso por el docente.
- 2) Se concibe siempre como ayuda, para la comprensión o la producción de textos y no como reglas para aprender de memoria.
- 3) Resulta de la reflexión y de las herramientas que se han juzgado necesarias y pertinentes en el curso de la sesión de interrogación de textos
- 4) Corresponde a un nivel de profundización de las competencias, estrategias, procedimientos en relación con el referencial (el programa del año escolar)
- 5) Es evolutiva y siempre susceptible de modificación o afinación según los nuevos descubrimientos (Jolibert, 2003: 89).

Destaca también, la vida cooperativa en el aula y el trabajo en colectividad. Lo anterior permite que los niños desarrollen su personalidad y sean tolerantes y solidarios con sus compañeros. En *PpP* son los estudiantes quienes deciden qué quieren aprender, cuándo y cómo será aprehendido del conocimiento. Todo comienza con una pregunta generadora: ¿Qué vamos a **hacer** juntos hoy, mañana, en la semana o en este mes?

A continuación se explica el marco teórico de esta propuesta pedagógica.

c. Marco teórico de *Pedagogía por Proyectos*

PpP toma el Constructivismo (Piaget, Vygotsky, Wallon, Bruner, entre otros); la Psicolingüística y Ciencias cognitivas (Luria, Vigotsky, Leontiev y Feuerstein), para reflexionar sobre la concepción de los aprendizajes; la Sociolingüística (Gumperz y Goffman) y la Lingüística textual (Van Dijk, Dressler y Beaugrande); la Pragmática (Austin, Searle, Grice y Wilson); el Análisis del discurso (Michael Halliday y John Sinclair). Así como las teorías de la Enunciación (E. Benveniste, M. Bajtin y Ducrot) y la Sociolingüística (D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov), para ponderar la concepción del escrito su función y creatividad.

Dentro del marco teórico, es conveniente considerar los aspectos que conceptúan al aprendizaje, a la cultura escrita desde sus tres ámbitos: oralidad, lectura y escritura; a través de los ejes didácticos convergentes y de los siete niveles lingüísticos que aparecen enseguida.

d. Concepción del aprendizaje

a) Concepción de aprendizaje y Enseñanza de la Cultura Escrita

Se define desde tres concepciones:

- Una concepción constructivista (auto- y socio-) del aprendizaje y de la enseñanza. Fundamentado en la teoría sociocultural de Lev Vygotski y la psicogenética de Jean Piaget.
- Una concepción cognitiva: las posibilidades de desarrollo de *todos* los niños. La mediación en ambientes de aprendizaje de Reuven Feuerstein y que todo conocimiento y su adquisición tiene vínculo inestimable con el lenguaje. Es decir, el lenguaje integral de Yetta y Kenneth Goodman.
- La concepción cognitivista del papel determinante de la reflexión metacognitiva explícita y de la evaluación formativa (auto- y socio-evaluación) en los aprendizajes. La troika rusa integrada por: Luria, Vygotski y Leontiev.

Y la posición sociocultural, al considerar que los estudiantes aportan desde su propia personalidad y desde sus contextos culturales.

e. Concepción de la cultura escrita

- Fase introductoria
- Una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación y en la acción;
- Una concepción del escrito y de su unidad fundamental significativa, el texto, basada en las distintas dimensiones de la lingüística textual;
- Una concepción de la cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional.
- Una concepción de la lectura y de la escritura como procesos (articulados entre sí) de comprensión y de producción de textos contextualizados.

En síntesis, se busca formar niños que construyan su poder de leer y de producir textos pertinentes en situaciones reales de expresión y de comunicación.

f. Ejes didácticos de *Pedagogía por Proyectos*

Al atender estas orientaciones teóricas, efectivamente hacen converger una estrategia que propone la propuesta pedagógica en uso. A la manera de la Gematría⁹ hebrea, son siete y se numeran enseguida:

- a) Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos: los aprendizajes por construir son asunto de todos. El clima afectivo del desarrollo de un proyecto de clase, con sus tensiones y sus conflictos, pero también con la valorización, el apoyo y el entusiasmo que

⁹ La Gematría es la teoría de los antiguos hebreos que explica el Universo, a través de los números. Cada letra del alfabeto desde la "Aleph" hasta la "Tzadi" tienen un valor numérico. A la suma de las letras de cada palabra se les confiere características únicas a todos los demás seres vivos e inanimados. Se diferencia de la Cábala, en que la primera no se usa para la adivinación pagana.

pueden aportar la vida cooperativa y el trabajo en común, permite el desarrollo de personalidades activas, sólidas, tolerantes y solidarias.

b) Invertir en estrategias innovadoras de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista: los niños aprenden a hacer haciendo (y no preparándose para hacerlo más tarde) y encuentran en la vida situaciones-problema que los estimulan y los obligan a avanzar en sus aprendizajes para “franquear el obstáculo”. Los niños construyen sus aprendizajes cuando lo que hacen, o aquello que se les propone, tiene sentido para ellos.

c) Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito: la lingüística textual,¹⁰ el análisis crítico del discurso¹¹ y de la enunciación,¹² han puesto en evidencia que la significación y la coherencia de un escrito se dan en el nivel de un texto completo contextualizado. Los niños deben enfrentarse, desde un principio, con textos completos auténticos, no escolares, múltiples, que funcionen en situaciones reales de expresión y de comunicación.

d) Construir una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados: leer es de entrada, desde el comienzo, nivel inicial (2-5 años), construir activamente la comprensión de un texto-en-contexto, en función de su proyecto, de sus necesidades, de su placer. Aprender a leer/escribir es un largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos.

e) Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios: no leemos ni escribimos de la misma manera el relato funcional de un

¹⁰ Es la lingüística que va más allá de la oración, pues considera al texto como unidad de interacción con el medio (www.ecured.cu/index 2015).

¹¹ De acuerdo con las ideas de Fairclough (1995) y Van Dijk (1999), el analista aspira a descubrir cómo la clase dominante ejerce su poder e intenta mantener las estructuras sociales con el discurso, en la aparente democracia. Es decir, se mantiene la desigualdad y la pobreza a través del discurso (Cassany, 2013).

¹²La enunciación es el uso real e individual que cada persona le da a la lengua. Basado en Viramonte (1992).

acontecimiento en un diario que el relato ficcional de un cuento, de una novela corta o cuento largo, o de una novela. En la literatura entran en juego a la vez el papel del imaginario y el funcionamiento específico de los escritos, sean estos novelescos, teatrales o poéticos.

f) Lograr que los niños practiquen —estimulando en ellos ese hábito— una reflexión metacognitiva¹³ regular y sistematizar con ellos sus resultados: los aprendizajes que están en vía de construirse se ven reforzados y consolidados mediante una reflexión del propio alumno sobre ellos. En la clase, se trata de facilitar la reflexión individual y/o colectiva de los alumnos para que ellos lleguen a una toma de conciencia tanto de sus estrategias de aprendizaje como de sus aprendizajes lingüísticos. (¿Qué es lo que aprendí? ¿Cómo lo conseguí? ¿En qué me ayudaron los demás? Así descubren sus recursos, sus procesos y operaciones mentales y seleccionan sus estrategias para lograrlo.

g) Promover que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje: estas formas de evaluación son un aspecto de la reflexión metacognitiva y se incorporan al proceso de aprendizaje mismo, en tanto que actividad continua. Las diversas formas de evaluación son concebidas en primer lugar como herramientas que permiten reactivar el aprendizaje.

Bajo los postulados anteriores, surgen condiciones cuyo principal propósito es facilitar el aprendizaje.

g. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

Así como existen las condiciones meteorológicas, para escalar una montaña; existen ciertas formas de fomentar el aprendizaje. A continuación se citan algunas de las condiciones que facilitan este proceso de aprendizaje y formación de personalidades.

Con relación a las condiciones facilitadoras para el aprendizaje cito:

¹³ Aquí se refiere a la forma en cómo funciona el pensamiento, la estructuración de modelos mentales y procesos de adquisición del pensamiento útiles para saber de qué manera aprendemos. (COMIE, Sexto Congreso: 2003).

Si queremos que nuestros alumnos sean personalidades ricas y solidarias y niños eficaces en sus aprendizajes en lenguaje, no basta con actualizar las actividades de aprendizaje propiamente tales. Algunas condiciones generales para formar estas personalidades y la construcción de aprendizajes son:

1. La reorganización de nuestras salas de clase, para que respondan a sus nuevas funciones.
2. La necesidad de la presencia de múltiples textos, en múltiples formas, en nuestras aulas.
3. La implementación de una *Pedagogía por Proyectos* que dé sentido a las actividades realizadas en clase.
4. La estimulación de una vida cooperativa activa que proporcione un ambiente de curso grato y alentador, que dé ganas de convivir y de aprender y que facilite la autodisciplina.
5. Implementar rincones en la sala de clase, donde los alumnos elijan libremente qué quieren aprender (ibídem, 21).

De esta forma, una parte muy importante de las condiciones facilitadoras son los rincones, al respecto estas autoras dicen:

Una forma de entregar a los niños un espacio acogedor, libre y dinámico, se proponen los “Rincones” dispuestos en la sala de clases donde los alumnos, por lo menos dos veces a la semana, podrán elegir libremente “el rincón” que deseen, dando curso a su creatividad e ingenio (ibídem, 25).

h. El rol del docente y de los estudiantes

Entre los roles del docente, en *PpP*, aparecen que debe coadyuvar a que cada estudiante escriba su propia historia escolar. Además, el profesor, apoyará cada recorrido individual del formándose, para lograr el éxito escolar. Los mentores también fundamentarán su apoyo en elecciones didácticas y pedagógicas, así como en el conocimiento que tienen de sus estudiantes. Asimismo, se propician situaciones de interrogación y producción de textos que fomentan en los niños la investigación de textos. También se valoran situaciones, progresos y herramientas para el avance de los educandos. A su vez, se genera el interés por aprender, de llevar a los niños a preguntar y producir textos. De esta forma, irán prescindiendo de sus mentores para construir su aprendizaje.

Cabe decir, que los roles del docente y de los niños se apegan al enfoque constructivista y de educabilidad cognitiva. Se propicia el uso del constructivismo en todo momento. En la *PpP* el profesor no está ajeno a esta propuesta de aprendizaje, pues igual que los niños los docentes aprendemos con ellos y de

ellos. Dentro de los roles del profesor están: el desarrollar la mente de los niños, que sean críticos y propositivos; contribuir a crear en el aula las condiciones para una vida cooperativa, abordar los conflictos cognitivos, poner en marcha proyectos colectivos y preparar diferentes formas de trabajo en el grupo.

Por otra parte, los roles del docente y del alumno implican que todos son responsables de sus aprendizajes. Enseguida, se muestran los roles del profesor y del estudiante como antesala de los contratos y del proyecto de acción (ver Fig. 25).

Fig. 25. Tabla de roles respectivo del docente y de los alumnos en el transcurso de un proyecto de acción.

Fase	Actividades	Rol del docente	Rol de los alumnos
I	Definición y planificación de un proyecto. Proyecto de <i>acción colectivo</i> y <i>contratos de actividades personales</i> .	Estimula las propuestas. Recuerda las posibilidades y las limitaciones. Ayuda a tomar decisiones.	Hace propuestas. Da su opinión. Argumenta para defender sus propuestas y elecciones. Negocia contrato de actividades personales.
II	Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir.	Define junto con los alumnos, los aprendizajes a realizar y las competencias específicas a construir colectivamente en cada una de las áreas respectivas del proyecto.	Participa en la definición de las necesidades en aprendizaje requeridas por las tareas del proyecto.
III	Realización de las tareas y construcción progresiva de los aprendizajes.	Ayuda a procurarse el material; ayuda a organizar el trabajo de cada grupo y ayuda a resolver conflictos.	Reúne el material; organiza con precisión junto con sus compañeros el trabajo del grupo.
IV	Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización.	Supervisa la organización de la puesta en común, en todas sus dimensiones: espacio, tiempo, material y presentación.	Prepara con precisión, junto con sus compañeros, las condiciones para la puesta en común: documentos, material, organización del espacio, del tiempo, reparto de los roles.
V	Evaluación colectiva del proyecto en sí mismo y en su conjunto.	Dirige la sesión de evaluación. Elabora junto con los niños las principales pistas de la reflexión a realizar.	Evalúa su propia participación en el proyecto (contrato de actividades personales). Participa atentamente en la reflexión evaluativa del curso.
VI	Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso de un proyecto.	Hace identificar los aprendizajes construidos o en vías de construcción por todos o por cada uno.	Realiza individualmente y junto a sus compañeros, una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre lo aprendido.

Fuente: Jolibert, et al. 2009. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*.

i. Diversidad de proyectos

En *PpP* existen herramientas organizadoras que se utilizan para dar vida a proyectos, como ayuda para la comprensión y producción de textos. Además, de que resultan de la reflexión y de los saberes que han sido considerados necesarios y pertinentes en el curso de este módulo. Se generan tres tipos de proyectos: de acción, global de aprendizajes y de construcción de competencias. Y con ellos se construyen aprendizajes significativos.

De esta forma, los aprendizajes de los niños tienen la posibilidad de ser reales al desarrollar un proyecto vivo y verdadero que enfrenta al niño con la realidad. En *PpP* hay tres tipos de proyectos:

1) Un proyecto de acción

En este proyecto se define lo que cada uno (profesor y estudiantes) llevarán a cabo, el reparto de las actividades, cómo se difundirán (cuentos, carteles, exposiciones, fotos, poemas, entre otros), la forma de evaluar y los acuerdos o resoluciones que se lleven a cabo a lo largo del trabajo. De aquí se obtienen los aprendizajes de forma consustancial al esfuerzo.

Se apoya en la organización de las actividades con un contrato colectivo. También se realiza por los niños un contrato individual, que se torna en una herramienta que les permite identificar las actividades que realizarán del proyecto de acción y los aprendizajes sobre la lectura y producción de escritos; así como identificar lo que saben y cómo aprendieron lo que hicieron en el proyecto de acción.

A continuación, se presenta el siguiente formato que las autoras utilizaron para planificar un proyecto de acción y fue llamado Contrato Colectivo (ver Fig. 26), donde se consideran dos tipos de estrategias pedagógicas, para trabajar la lectura y la escritura con los niños: *Interrogación de textos y el Módulo de escritura*.

Fig. 26. Proyecto de acción

Nombre del proyecto				
Tareas a realizar	Responsables (el docente, entre otros)	Calendario	Personas-recursos	Material necesario

2) El proyecto global de aprendizajes

Se trata de familiarizar a los niños con el contenido de los planes de estudio. Además, de estimular a los niños para empezar a construir lo que ellos quieren y necesitan aprender, sin que necesariamente esté inserto en el currículo oficial. Es importante señalar, que un proyecto global de aprendizajes puede abarcar desde el área de lengua (principal meta del desarrollo didáctico de *P p P*), las ciencias, las tecnologías y el deporte.

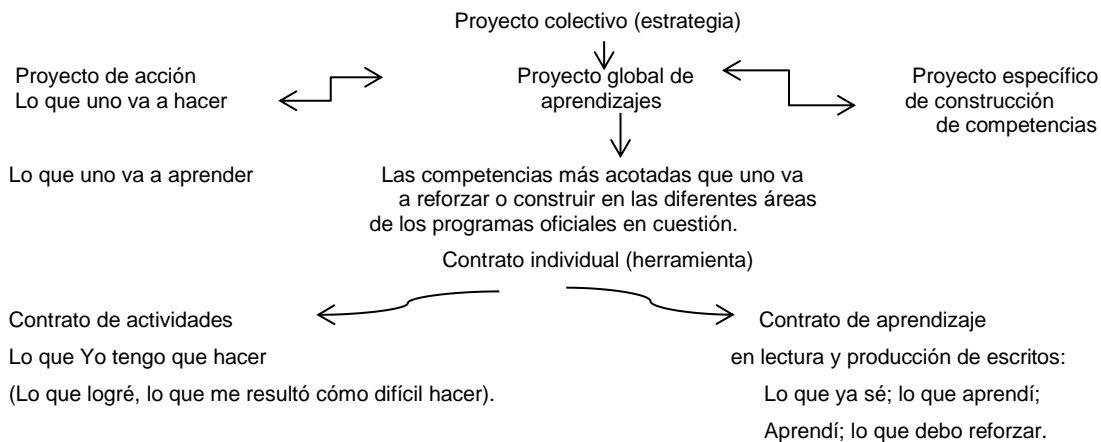
3) Un proyecto específico de construcción de competencias

A partir de los proyectos anteriores, se construye este proyecto y se delimita lo que cada quien necesita aprender, reforzar e investigar. Lo anterior, con el conocimiento de que las competencias se regulan en el transcurso del proyecto.

En el transcurso del ciclo escolar, las competencias pueden modificarse o cambiar, aunque aparezcan en el proyecto de acción, pues seguir de forma estricta el desarrollo de lo establecido implica un sesgo en la creatividad de los formándose y del docente.

De conformidad con lo anterior, estos tres tipos de proyectos construyen un proyecto colectivo (ver Fig. 27).

Fig. 27. Proyecto colectivo y contrato individual



Los apartados marcados con las letras **j** y **k** explicarán dos estrategias pedagógicas fundamentales en la *PpP*.

Si se consideran estos tipos de proyectos, se realiza la planificación del proyecto didáctico del docente:

Paralela a la planificación conjunta, el maestro hace su planificación didáctica: es decir, va previendo los conceptos que va a introducir, las relaciones que va a establecer con los contenidos ya trabajados, las actividades necesarias para apoyar y fortalecer los aprendizajes, las interacciones que se van a promover, etc. (Rincón, 2007: 23).

j. Herramientas de autoevaluación

Dentro de las herramientas autoevaluativas, están el permitir que cada uno se apropie de un modo de pensar, con el fin de regular, diversificar las estrategias (herramientas, caminos) a implementar, tomar sus propias decisiones y estar conscientes y orgullosos de sus propios progresos.

Asimismo, seleccionar los productos significativos de la construcción de aprendizajes y mostrar los progresos generados por el trabajo de los estudiantes. También se conservarán las huellas y evidencias, que se han desprendido del mismo trabajo.

k. Estrategias de lectura y escritura en *PpP*

1) Interrogación de textos

La estrategia pedagógica de ***Interrogación de Textos*** combina las dimensiones socio-constructivistas, cognitiva y lingüística y excluye todo procedimiento que confunda con un simple cuestionario o que el docente pregunte a los niños. Esta estrategia didáctica invita a los niños a una actividad cognitiva de regulación, al servicio de un proyecto de aprendizajes explícito. Sus fases son:

1. Preparación para el encuentro con el texto
 - a) Los desafíos de la actividad.
 - b) Las características de la actividad.
 - c) Las características del texto por comprender relacionadas con un prototipo.
2. Construcción de la comprensión del texto
 - a) Lectura individual silenciosa
 - b) Negociación y co-elaboración de significaciones parciales.
 - c) Observación para una “pedagogía del regalo”.
 - d) Elaboración continua de una representación completa del sentido del texto.
3. Sistematización metacognitiva y metalingüística
 - a) Retorno reflexivo sobre la actividad.
 - b) Generalización: elaboración de herramientas de sistematización.
 - c) Una herramienta indispensable: “el cuaderno de textos”.
 - d) Puesta en perspectiva. (ibídem, 82-89).

2) El Módulo de escritura

El módulo de escritura es una estrategia didáctica que se trabaja en colectivo, hacia la construcción de competencias individuales que da lugar a la producción de textos completos, dentro de un proyecto real y de verdad, por lo que es funcional en él. Para dicha producción se utilizan “herramientas” que tienen las siguientes características: *son construidas por los niños, concebidas como ayuda para la producción o comprensión de los textos y son evolutivas y siempre susceptibles de modificarse a medida de nuevos descubrimientos* (Jolibert, et al, 2009: 137).

Al igual que en el módulo de *Interrogación de Textos* se enfrenta al estudiante a la complejidad del texto y se trata de que supere los obstáculos para producirlo. Es decir, con el apoyo de sus compañeros y del docente, los niños adquieren conciencia de los procesos que ellos utilizan para producir un texto pertinente, lo más acabado posible. *El objetivo al que se apunta es la conquista por parte de cada niño de la autonomía de su producción fuera de los módulos de aprendizaje* (Jolibert, et al. 2009: 124).

Enseguida se explica *El Módulo de Aprendizaje de Escritura*, en palabras de las autoras de *PpP*:

Es una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca en la producción de un texto completo determinado, en el marco de un proyecto real. Un módulo de aprendizaje corresponde a una estrategia didáctica de resolución de problemas, que enfrenta al alumno a la complejidad de un texto y lo ayuda a aprender a superar los obstáculos de toda naturaleza que encuentre.

El objetivo al que se apunta es la conquista por parte de cada niño de la autonomía de su producción fuera de los módulos de aprendizaje (ibídem, 124).

El módulo de escritura, confronta a los estudiantes a un doble desafío: el análisis del texto y el hecho cognitivo de escribir. Se desafían sus conocimientos lingüísticos y sus competencias cognitivas y metacognitivas. *Cada módulo está centrado en la producción de un tipo de escrito, elegido en el marco de un proyecto de acción de una clase, en función de las necesidades de aprendizajes, colectivos e individuales* (ibídem, 124).

Respecto a la primera escritura de un texto, no se trata de un simple borrador, sino de la demostración de los conocimientos totales del niño; estos no deben infravalorarse. En el proceso de escritura se conjugan factores como: la memoria, la imaginación, la inteligencia, lo afectivo y la concepción de su realidad. Es decir, la metacognición está presente, a flor de piel dijera una metáfora.

De acuerdo con Jolibert y colaboradores (2009), existe un modelo de estrategia propuesto que se sintetiza a continuación:

1. Preparación para la producción del texto

1.1. Los desafíos.

1.2. Las características de la actividad.

1.3. Las características del texto que se tiene que producir.

2. Gestión de la actividad de producción del texto

2.1. Puesta en texto.

2.2. Revisión del texto.

2.3. Producción final.

3. Sistematización metacognitiva y metalingüística

3.1. Retorno reflexivo sobre la actividad.

3.2. Generalización.

3.3. Puesta en perspectiva.

Mientras más significativo e interesante sea un módulo para los niños, más podrá converger en los tres tipos de proyectos que se mencionan enseguida: Un *proyecto de acción* de la clase, un *proyecto global de aprendizaje* y un *proyecto específico de construcción de competencias en producción de escrito* (ibídem, 127).

El módulo de escritura enfrenta al estudiante a una doble complejidad: la de un texto y la que es propia a la actividad cognitiva de la escritura. Ella solicita a la vez competencias lingüísticas, cognitivas y metacognitivas (ibídem, 128).

De esta forma, escribir es una estrategia personal. A decir verdad, una serie de implicaciones únicas en cada ser humano como son: la memoria, la imaginación y lo afectivo.

Una de las finalidades del módulo de escritura es favorecer la profundización del trabajo, de las estructuras y procesos mentales utilizados en la producción del texto, pues se busca la autonomía intelectual del estudiante. Como parte del final de estos escritos tenemos dos términos muy peculiares, estos son el de *maqueta* (una especie de súper borrador). Es la última etapa antes de imprimir, al final de cada módulo. También está el concepto de “obra maestra” que es la excelencia en el escrito. Este será finalmente entregado al destinatario.

Es de peculiar importancia mencionar, los momentos de producción individual que buscan la autonomía intelectual del alumno, a través de la experiencia renovada de una estrategia global de producción de escritos. Lo anteriormente expuesto, se relaciona con la elaboración continua del texto por escrituras parciales sucesivas. Así pues, existe un control regular de la actividad de producción de texto y de su progresión. Cada quien decide qué debe reforzar en su escrito, por ejemplo: la ortografía, los conectores, sinonimia, redacción y sintaxis.

A modo de prefacio, para el apartado con la letra **j**, debe mencionarse la importancia que conllevan los términos de silueta (estructura de un texto),

maqueta (borrador último antes de la entrega) y “la obra maestra” como el producto final de un arduo trabajo de revisión, corrección y composición. De esta forma, se abordará sin mayor preámbulo a los siete niveles lingüísticos de *PpP*.

I. Los siete niveles lingüísticos

En coincidencia de número, con los ejes didácticos convergentes, existen siete niveles lingüísticos para estudiar un texto, como puede verse en el siguiente cuadro (ver Fig. 28) y que están inmersos dentro de las estrategias de *Interrogación de textos y el Módulo de escritura*:

Fig. 28. Ejes y niveles lingüísticos de *PpP*

Ejes	Niveles
Conceptos que definen un texto contextualizado	<p>Nivel uno: se revisa la importancia del contexto situacional de un texto, es decir, en el nivel de los parámetros de la situación inmediata (nivel 1). Así pues, ningún texto es neutro, todo texto, escrito o leído, depende de su contexto de producción y de su contexto de lectura, y que se encuentra aclarado por él.</p> <p>Dentro del nivel uno tenemos los siguientes aspectos que influyen en el texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El emisor o autor. • El destinatario o receptor (así como la relación entre el emisor y el destinatario). • El objeto o contenido del mensaje. • El fin que determina la intención de lectura o de producción. • El desafío del éxito o del fracaso de la comprensión de producir textos.
Conceptos que definen un texto contextualizado	<p>Nivel dos: en este nivel se revisa el contexto cultural o contexto lejano del texto. Es una forma de que se aprenda de los escritos de diversas áreas del conocimiento (ciencia, literatura, música, historia, entre otros). Se entiende por contextos culturales o contextos lejanos de textos a los contextos más amplios y también los más alejados de la experiencia inmediata de los niños: contexto literario, sociológico, tecnológico, histórico-geográfico, entre otros. Lo anterior tiene que ver con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los escritos de diferentes asignaturas de los planes de estudio: matemáticas, ciencias, español, geografía, historia y otras. • De diferentes clases de textos: revistas, novelas históricas, crítica literaria y otras. <p>Es pertinente comprender o producir textos que tengan una gran variedad de elementos gramaticales: sustantivos, verbos, adjetivos, conectores, sinónimos, antónimos y otros.</p> <p>Nivel tres: Tipo de escrito al que pertenecen y su función.</p> <p>Textos funcionales: carta, cartel, receta, reglamento, noticia y otros.</p>

<p>Conceptos que definen un texto contextualizado</p>	<p>Textos de ficción o literarios: cuento, leyenda, novela, poema, chiste, adivinanza y otros. Para identificar rápido cada texto y justificar esta identificación, hay que apoyarse en las características de cada clase. Los puntos cuatro y cinco lo explican detalladamente.</p>
<p>Conceptos que funcionan a nivel de la globalidad del texto</p>	<p>Nivel cuatro: actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel del texto en su conjunto. Se observa la importancia de conocer los modos de organización de los textos que es fundamental en los procesos de comprensión y de producción. El lector y productor de textos puede identificar tipos de textos y modelos de organización que invitan a conocimientos relativos a los objetos-textos y sus funciones.</p> <p>Este conocimiento de los textos proporcionará al estudiante, la oportunidad de aprender otras maneras de percibir nuestro entorno, al cual nadie es ajeno, por más que lo diga. De esta forma, se desarrollan ciertas competencias necesarias como son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y reconocer los escritos sociales, funcionales y literarios en uso en la escuela. • Identificar las funciones de los principales tipos de escritos. • Identificar los tipos de escrito apoyándose en su organización particular. • Utilizar indicios paralingüísticos y lingüísticos para categorizar textos. • Saber localizar, jerarquizar las informaciones. • Saber encontrar las categorías de informaciones en un texto. • Ser capaz de utilizar la estructura de un texto para localizar unidades de tratamiento semántico. • Ser capaz de realizar inferencias lógicas basadas en encadenamientos probables de proposiciones. • Comprender la relación de subordinación que las proposiciones mantienen entre sí (ibídem, 208). <hr/> <p>Nivel cinco: este nivel trata la coherencia del discurso y la cohesión del texto. La primera es inherente al discurso y la segunda al texto. Es importante que los niños comprendan que un texto no es una simple secuencia de oraciones. En realidad toda frase y oración están concatenadas para darle forma y función a un texto.</p> <p>Asimismo, este nivel utiliza una serie de recursos gramaticales inseparables de la redacción como son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los sustitutos anafóricos: Pronombres, adverbios, deícticos. • El uso de conectores (temporales y espaciales; además, los de articulación de razonamiento). Sirven para relacionar ideas, entre las distintas partes del texto. Los hay de tiempo (Antes/ Ahora mismo/ Anteriormente/ Poco antes/ Acto seguido/ Al mismo tiempo/ Simultáneamente); de espacio (Arriba-abajo/ Adelante-atrás/ De cara (frente) a/ En el interior (exterior) y de otro tipo Porque/ Visto que/ A causa de/ Por razón de/ Con motivo de/ Ya que/ Puesto que/ Gracias a que/ Por culpa de/ Pues/ Como/ Dado que/ Considerando que/ Teniendo en cuenta que/ A fuerza de. <p>La progresión temática: Tiene relación con la consecución que hay de las ideas de un texto.</p> <p>Las marcas no lingüísticas del texto: Se refiere a elementos como</p>

<p>Conceptos que funcionan a nivel de la globalidad del texto</p>	<p>imágenes, esquemas y diagramas que refuerzan el contenido del texto.</p> <p>Las elecciones enunciativas: Se desarrolla al poner en juego una serie de recursos verbales como son el emisor y el receptor.</p> <p>Las competencias necesarias: de comunicación, de escritura o lectura de acuerdo a las necesidades del estudiante.</p>
<p>Conceptos que funcionan a nivel de la oración y de la palabra.</p>	<p>Nivel seis: Rol del nivel de la frase en la comprensión/producción de los textos. En este apartado leemos y comprendemos no sólo de manera aislada, sino que vemos los aspectos lexicales, sintácticos y semánticos. También se desarrollan una serie de competencias que son necesarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el grupo de sentido que delimita el tema y el propósito. • Intentar extraer las ideas principales, resumir las ideas. • Reconocer los elementos que dan una aclaración. • Reutilizar en situación de escritura los conocimientos sobre los roles de los diferentes grupos en la frase. • Producir una frase al utilizar los sustitutos permanentes. • Utilizar los diferentes tipos de frase para exclamar. <p>Nivel siete: donde se muestran las actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística, en el nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen.</p> <p>La importancia de este nivel tiene que ver con el significado que es el sentido de la palabra, la noción o el concepto al cual la palabra se refiere. El significante oral es la imagen acústica de la palabra, la sucesión de sonidos que la componen. El significante escrito es la imagen ortográfica de la palabra. Es decir el conjunto de letras que la componen.</p>

Los siete niveles lingüísticos son actividades de sistematización que se ocupan en la *Interrogación de Textos* y en la producción de los mismos. *Cuando los estudiantes los logran automatizar, la actividad cognitiva puede ser más eficaz y menos laboriosa para los estudiantes [sic]* (Jolibert, et al. 2006). Hay que recordar que el lenguaje es eje toral en esta propuesta pedagógica. Otro rubro importante es la evaluación, que será abordada en el siguiente apartado. De ahí que cada nivel lingüístico se ve una doble dimensión metalingüística y metacognitiva.

m. La evaluación desde PpP (metacognición, evaluación formativa)

La evaluación se puede concebir en *PpP* como una oportunidad de proporcionar regularmente actividades rigurosas de reflexión metacognitiva y metalingüística, sistematizando los aprendizajes a través de la elaboración de

“herramientas”. Dichas herramientas pueden ser colectivas y herramientas individuales (el cuaderno individual de los textos, los cuentos colectivos producidos en el aula de clase y la exposición de los mismos ante los compañeros).

Los elementos lingüísticos en su conjunto son indicios para el lector-productor y los deberá tomar en cuenta para comprender-producir el texto. Esta es la dimensión lingüística. El cómo el lector-productor reúne lo que le informan los libros es la dimensión metacognitiva. Para tener un estimado cualitativo de estos elementos, se explica la evaluación formativa.

- **Evaluación formativa**

Además, algunas de las funciones inmanentes de la evaluación son: proporcionar regularmente actividades de evaluación formativa: autoevaluación y coevaluación y hacer una evaluación sumativa que sea consistente con su pedagogía. Por ejemplo, herramientas que van desde *Contratos individuales*, *Contratos colectivos*, lista de cotejo y una rúbrica para evaluar el cuento.

Con relación a las herramientas de evaluación, éstas pueden ser colectivas: la diversidad de textos en las paredes del salón de clase y los *ayuda-memorias*. Cada una permite sistematizar el aprendizaje grupal. Asimismo, existen las herramientas individuales como el cuaderno personal y la *caja de módulos de producción*. Tales instrumentos, son un conjunto de huellas de la reflexión cognitiva y metacognitiva que permite a los estudiantes llevar un registro de sus avances.

Así pues, una herramienta *ad hoc* es *el contrato individual*. Esta herramienta es la memoria de los logros y dificultades encontradas durante el proyecto. De manera sintetizada, se presenta dentro del *Plan Didáctico de Intervención*, presente en el capítulo cuatro.

En *PpP*, el alumno toma conciencia de su forma de aprender. Es decir actúa metacognitivamente en interacción con sus pares y el docente, pues se concede prioridad a los procesos, estrategias y los ensayos metodológicos para

orientar su actividad mental. Ejemplo: cuando un niño o un grupo de infantes interrogan y producen un texto, el docente pone en juego plenamente la confrontación o las contradicciones entre las distintas propuestas de los estudiantes, recuerda la existencia de una herramienta, favorece la recapitulación de los conocimientos o ayuda a desbloquear una situación.

- **Metacognición**

A manera de esbozo, sólo resta hablar de los procesos metacognitivos de los niños; uno de ellos es la autorregulación del conocimiento. Además, la evaluación permite estructurar los aprendizajes, establecer las relaciones entre los conocimientos anteriores y las nuevas adquisiciones, y medir los progresos. La evaluación compromete al estudiante en el camino de la reflexión metacognitiva: sobre sí mismo (su forma de aprender), sus motivaciones y sobre el objeto de aprendizaje. Asimismo, permite al docente medir la calidad de su propio trabajo.

En síntesis, para las autoras de esta propuesta, *la evaluación permite estructurar los aprendizajes, establecer las relaciones entre los conocimientos anteriores y las nuevas adquisiciones, y medir los progresos* (Jolibert et al. 2009: 283).

Después de conocer un poco de la propuesta de *PpP*, nos adentramos en las teorías y autores que son el pilar teórico de esta propuesta de intervención. Es decir: Piaget, Rodari, Viramonte, Olson, Vigotsky y otros no menos importantes. Estos autores han revolucionado la propuesta en que el estudiante y el profesor construyen su aprendizaje.

2. Sobre enfoque, pedagogía, cuentos y otros temas

La producción de textos ofrece la oportunidad de revisar diferentes teorías, sobre su uso y estructura. A manera de un breve esbozo, sobre la importancia social y cultural del idioma, se citan las ideas de autores como: Cassany, Viramonte, Vigotsky, Bruner, Olson, Bereiter, Scardamalia, Halliday y Hasan; quienes comparten sus teorías sobre el lenguaje oral y escrito. Además, de las ideas pedagógicas de Rodari, Titone, Lomas, Gumpertz, Hymes, Goodman, Piaget, Vigotsky, Teberosky, Lennart Björk, Ingegerd Blomstrand y Nemirosky.

Con respecto a la parte literaria, se cuenta con: Propp, Schmidt, Auster, Bettelheim y Cassany (nuevamente). El siguiente compendio de ideas es una aproximación a las teorías del lenguaje y su relación con el tema de intervención.

a. Enfoque comunicativo y sociocultural

Sin duda, la lengua no es un sistema simbólico estático que sólo se sujeta a reglas gramaticales. Es una forma de expresar emociones, pensamientos y formas de percibir al mundo; sin embargo, la lengua también es contexto, pues la realidad en que vivimos incluye a la escuela, a la familia y a la sociedad. Con relación al enfoque tradicional de la lengua, se ha dado una importancia exacerbada al estudio de la gramática. Este contexto, así como la expresión de las emociones e ideas son tierra fértil para la producción de cuentos, donde lejos de la rigidez gramatical se tiene una oportunidad de escribir libre y creativamente.

Respecto a la idea anterior, argumenta Cassany (2007: 41), *que el énfasis en la enseñanza de la lengua debería recaer más en lo funcional que en lo estructural*. Es decir, nos debería importar más el uso social de la lengua que la estructura y los purismos de la gramática. Después de todo, el conocer las reglas ortográficas, los signos de puntuación y las categorías gramaticales no garantiza que puedas comunicarte de forma escrita y oral correcta y persuasivamente.

No obstante, el contexto sociocultural es determinante en la adquisición de la lengua materna, así como de una segunda lengua. La mejor edad para aprender idiomas es la infancia, pues las conexiones sinápticas están en pleno desarrollo. El niño tiene una *“competencia comunicativa innata” Aunque el niño tenga un ambiente bilingüe, siempre habrá un idioma y una cultura que predomine sobre la otra* (Chomsky en Viramonte, 1992: 4).

Por lo que, el enfoque gramatical y de memorización de obras literarias no ha ayudado a generar usos eficaces ni significativos de la lengua. Los currícula de todos los países tienen un problema en los programas de Lengua y Literatura, que es la poca vinculación de los contenidos temáticos, con los usos de la lengua en la vida real.

La propuesta de intervención de esta tesis, trata la producción de cuentos escritos. Con relación a la lengua escrita, ésta es menos priorizada que la lectura en voz alta. Por lo tanto, el producir textos escritos implica un proceso cognitivo más complejo que el puro hecho de leer. La escritura exige más que conocimientos gramaticales y de lingüística, pues la creatividad y las experiencias de quien escribe son parte fundamental para crear un estilo personal en cada texto. Además, podemos comprobar la adquisición de un aprendizaje a través de los textos escritos. Como menciona Daniel Cassany: *... vemos que el texto escrito configura, organiza y da credibilidad a nuestro mundo* (Cassany, 2007: 35).

El aprendizaje de la lengua implica la oralidad, lo escrito, lo social y lo creativo. Sin duda, la divergencia del pensamiento incluye a lo lingüístico, que buscaría dar usos adecuados conforme al contexto de convivencia de los hablantes. Asimismo, la divergencia lingüística incluye la producción de textos (cuentos, novelas, poemas, etc.) que de alguna u otra manera reflejan la realidad cultural de la sociedad en que se vive.

Por lo tanto, *la lengua es de uso particular y el habla de origen social* (Saussure en Viramonte, 1992: 6). El aprendizaje no puede hacer a un lado los *andamios de implicación sociocultural* que autores como Vigostky señalan. Un término que se ha vuelto toral, en el estudio del lenguaje es el de: *competencia comunicativa*; este término define la capacidad de expresar por escrito o de manera oral las necesidades que puede tener el niño, para relacionarse en diferentes contextos sociales.

Una definición de escritura la concibe como una herramienta y un objeto de mediación, que ha permitido conservar y transmitir creaciones culturales; asimismo, quien hace uso de ella se exprese, conozca y reconozca su contexto y a los otros (Solé, 2000). Otra acepción nos dice: la escritura es un sistema de marcas sociales y culturales constituidos (Ferreiro, 2013).

La escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto

Morse. Escribir es una forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos (Cassany, 2011).

Con respecto a la lengua, ésta se caracteriza por tener un sistema de signos que facilitan la comunicación, entre individuos de una misma especie. Estos organismos desarrollan sus estructuras fonológicas para articular sonidos.

Ahora bien, Bruner (1975), comenta:

Considera al lenguaje como un instrumento del pensamiento, distingue una competencia lingüística “mínima de especie” tanto de la competencia comunicativa como de la analítica. La competencia analítica se hace posible por la posesión de la competencia comunicativa. Aunque las escuelas promueven la descontextualización del conocimiento y exigen el uso de la competencia analítica (Bruner, 1975).

Por un lado, Olson (1977):

Hace la distinción entre “expresión” y “texto” al relacionarlos de forma mutua, con la condición de que el significado sea en gran medida extrínseco al lenguaje (expresión) o intrínseco al mismo (texto). La capacidad de asignar un significado a una oración por se, con independencia de su contexto interpretativo no lingüístico.

En cuanto al aprendizaje de escritura, Bereiter y Scardamalia (1981), analiza la adquisición de lenguaje escrito *como si se tratara de problemas, por convertir un sistema de producción del lenguaje, orientado a la conversación por un sistema de producción del lenguaje capaz de funcionar por su cuenta.*

Sin la intención de exagerar, basta decir que la palabra es una extensión de la mente humana; a través de la palabra se enamora, se imagina, se conquista, se estudia, se aprende, se vive y se muere. Sin embargo, algunos autores dicen con relación al texto: *un texto es la unidad semántica básica de interacción lingüística* (Halliday y Hasan, 1976).

b. El verbo creador y sus competencias

En un principio fue el “Verbo” y de éste todo fue creado. La mejor forma de recordar a Gianni Rodari es aplicándolo, en sus diferentes estrategias como son: “Ensalada de cuentos” (que consiste en mezclar personajes y escenas de diferentes historias); “*Limerick*” (poemas de cinco versos donde aparece un sujeto,

un lugar y la acción llevada a término); “Binomio fantástico” (dos palabras elegidas al azar y que construyen una historia) y “El error creativo”(de un supuesto error nace una historia) entre otra veintena más de sugerencias en la obra de Rodari.¹⁴De esta forma, comenzamos la travesía de escribir cuentos a través del mundo de la recreación literaria.

En contraste con la palabra, como instrumento de significación, Carlos Lomas toma al texto como unidad mínima de significado, para Lomas el texto representa una serie de competencias que a continuación se enuncian:

1. Competencia lingüística: Capacidad innata de un hablante/oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea (Chomsky, 1957).
2. Competencia sociolingüística: referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación.
3. Competencia discursiva o textual: relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con *cohesión* y *coherencia*.
4. Competencia estratégica: se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la *negociación* del significado entre los interlocutores.
5. Competencia literaria: incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios.
6. Competencia semiológica: incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad (Lomas, 1999).

Las competencias enunciadas anteriormente, buscan promover las siguientes destrezas lingüísticas: *escuchar, hablar, leer, entender y escribir* (Lomas, 1999). Estas competencias son esencialmente distintas, a las planteadas en el Plan y Programas de Estudios de la SEP.

¹⁴ Rodari, G. (2011). *Gramática de la Fantasía*. México, D. F. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

A su vez, Gumperz y Hymes (1972), acuñan el término de *Competencia comunicativa*, para decir lo que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Asimismo, los medios de comunicación se han vuelto la punta de lanza para una enseñanza ficticia del lenguaje. Los niños repiten, hasta el cansancio, palabras que no implican un nivel profundo de razonamiento; así que de manera automática observan en silencio el resplandor del televisor.

La lengua es una construcción histórica-social que se relaciona con otras áreas del conocimiento: Filosofía, Sociología, Historia, Ciencias y Literatura; además, el lenguaje es la suma de los conocimientos y experiencias de quienes lo utilizamos.

En consecuencia, el lenguaje está presente en todas las áreas del saber humano; desde la lectura de un problema de Matemáticas, hasta la interpretación de un instructivo en la clase de Ciencias o al relatar una batalla en Historia. Por lo tanto: *todos los docentes deberíamos tener una competencia lingüística básica que nos permitiera enseñar lengua, pues después de todo, todos los profesores somos docentes de lengua* (Cassany, 2007: 26).

Acerca del lenguaje, en Goodman se menciona la acepción *Lenguaje total, para definir la centrada en el aprendizaje, por descubrimiento y construcción del alumno* (Goodman, 2013: 23). En el lenguaje total, cada educando construye su propia cultura, sus valores e intereses, cada uno construye sus propios puntos de interés, sin que haya desventajas, entre los alumnos. El lenguaje total concibe que la asignatura de Lengua esté relacionada, con todas las demás disciplinas del conocimiento y que todo profesor, sin importar la asignatura que imparta, es por sí mismo un docente de lengua.

La teoría de Vigotsky arguye que la mente de cada individuo tiene una base social. La resolución de problemas se hace mucho mejor, con la guía de otra persona. Aquí, el desarrollo va de lo social a lo individual; existe una participación guiada con la finalidad de que exista interacción y llegar más fácilmente a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Así pues, vemos que mientras Piaget da prioridad al proceso individual y al pensamiento formal de las ciencias; Vigotsky ensalza el conocimiento en sociedad, con la participación guiada y el acompañamiento de estudiantes más hábiles que enseñen a los más rezagados.

El profesor cumple un importante papel al ser un coordinador, entre las ideas de los niños y su aplicación. Al tomar parte, en las decisiones del grupo y promover actividades de proyectos de lengua. Mediante el trabajo en proyectos cooperativos, los niños aprenden a confrontar con sus compañeros las maneras de escribir y de leer; aprenden a notar las diferencias y a tratar de resolver, mediante acuerdos y negociaciones, los problemas que la tarea en cuestión les plantea.

Conforme a la propuesta de Ana Teberosky: *el lenguaje, la lectura, la escritura y el desarrollo del conocimiento son procesos que se apoyan de forma simultánea y recíproca* (Teberosky, 2001: 50). Respecto a la escritura, se cita a Björk y Blomstrand (2000), quienes expresan: *A la mayoría de los alumnos y alumnas, les gusta mucho utilizar métodos de escritura basados en el proceso cuando escriben historias basadas en sus propias vivencias* (Björk y Blomstrand, 2000: 65).

Por ello, consideramos que todos los procesos cognitivos y metacognitivos guardan una estrecha relación entre sí. Por lo que alguna alteración en el lenguaje o en la escritura (disfasia, dislexia o disgrafía), provocaría un serio obstáculo para el aprendizaje.

Relativo al trabajo por proyectos, son los niños quienes revisan y corrigen sus escritos; esto los confronta con la habilidad de escribir de manera correcta. Por lo que el docente no siempre asume el papel de corrector. No hay que confundir la *Pedagogía por Proyectos*, con el trabajo por secuencias didácticas las que serán explicadas en los párrafos siguientes.

Una secuencia didáctica es definida como la organización del trabajo en el aula, mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí, por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos (Nemirosky, 1999: 123).

A decir verdad, de nada sirve tener una secuencia didáctica organizada y detallada, si el profesor no se muestra curioso e interesado en el estudio. La capacidad de asombro del docente es un estimulante para el aprendizaje de sus estudiantes. La propuesta de Nemirosky (1999), es cierta en el hecho de que *los alumnos proponen qué aprender, pero el docente es quien regula los contenidos*. También menciona que: *las secuencias didácticas no tienen que abordar tantas áreas del conocimiento, sino que puede dosificarse el saber* (Nemirosky, 1999: 124).

Respecto con la funcionalidad de la lengua, Cassany (2007), argumenta que la enseñanza de la lengua debería recaer más en lo funcional que en lo estructural. Es decir, nos debería importar más el uso social de la lengua que la estructura y los purismos de la gramática. Después de todo, el conocer las reglas ortográficas, los signos de puntuación y las categorías gramaticales no garantiza que puedas comunicarte de forma escrita y oral correcta y persuasivamente.

Por consiguiente, el aprendizaje visto como adquisición no hereditaria, en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible, sin su vinculación a la dinámica de desarrollo interno. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras que al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. Es una génesis mental de movimiento dialéctico de evolución en espiral.

Las estructuras cognitivas son los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio. Son el resultado de procesos genéticos. No surgen de un momento a otro ni son inmutables, por ello a estas posiciones se les denomina constructivismo genético.

Con Piaget no sólo culmina la primacía de la acción. También adquieren nuevas dimensiones todos los procesos cognitivos. La percepción, la representación simbólica y la imaginación, llevan implícito un componente de actividad física, fisiológica o mental.

La actividad será la constante de todo tipo de aprendizaje, desde el que tiene lugar en la etapa sensomotriz, hasta el que culmina con las operaciones formales. De acuerdo a la postura pedagógica de Jean Piaget, son cuatro los factores que intervienen en el desarrollo de las estructuras cognitivas: *maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio* (Piaget, 1981).

Lo cognitivo y lo emotivo no están desvinculados para Piaget, para muestra la siguiente cita: *No existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivación) y viceversa. La motivación está siempre conectada con un nivel estructural (cognoscitivo) determinado* (Piaget, 1970).

c. La sintaxis en el cuento

Este apartado incluye cuestiones de cohesión, comunicación literaria y hasta de curación, pues se aborda la influencia terapéutica del cuento en niños y jóvenes y el beneficio que esta tiene. Algunas de las observaciones de Vladimir Propp insisten en que:

Los elementos constantes, permanentes en el cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren esos personajes y sea cual fuere la manera en que se realizan esas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento (Propp, 1985: 32).

Sin embargo, en el ámbito del cuento popular, folklórico, *el estudio de las formas y el establecimiento de las leyes que rigen su estructura es posible. Y puede llevarse a cabo con tanta precisión como en la morfología de las formaciones orgánicas* (Propp, 1985: 5).

Si esta afirmación no es aplicable al cuento en su conjunto, al cuento en toda la extensión del término, en cualquier caso siempre puede atribuirse cuando se trata de eso que se llama los cuentos maravillosos, los cuentos “en el sentido propio de la palabra”. *La división más corriente de los cuentos distribuye el corpus en cuentos maravillosos, cuentos de costumbres y cuentos de animales* (Miller en Propp, 1985: 12).

En realidad, toda comunicación literaria entre un autor y un lector presupone una gran diferencia provocada por situaciones de comunicación diferentes entre el autor, en el momento que escribe la obra, el lector y en el momento que se enfrenta al texto.

En la comunicación literaria, el autor y el lector se comunican desde un espacio y un tiempo diferente y desde enciclopedias culturales diferentes.

A continuación se expresa, de acuerdo con Schmidt (1978), el siguiente esquema que representa a la comunicación literaria, rubro fundamental en la producción de cuentos y otros textos.

Tal y como puede verse en la siguiente figura (Ver Fig. 29), el autor, el editor y los receptores juegan un papel determinante en la comunicación literaria.

Fig. 29 La comunicación literaria

Autor: Productor de los objetos de comunicación literaria

Los proponen a



Editor: Intermediario de la comunicación literaria

Los transmiten a



Receptores de los objetos de comunicación literaria

Fuente: Schmidt en Viramonte, M. (1992). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y práctica metodológica*. Argentina: Colihue.

A la sazón, McDermott en Titone (1986), menciona que existen diferentes clases de comunicación en el aula de clase. Como son:

- 1) Una comunicación didáctica autoritaria pero eficaz: donde existen grupos subordinados a jefes fuertemente autoritarios. El enseñante es un jefe que tiene la misión de “forjar” el carácter y los conocimientos de los niños. La autoridad es aceptada sin dificultad.
- 2) Una comunicación didáctica autoritaria pero ineficaz: donde la enseñanza autoritaria ha perdido su sentido y los estudiantes reaccionan a ella con la ausencia de comunicación. Donde la enseñanza autoritaria logra imponer un comportamiento de sumisión, pero no consigue un aprendizaje eficaz, por la falta de interiorización de las normas procesuales que garantizan el éxito en el aprendizaje.
- 3) Una comunicación didáctica persuasiva pero ineficaz: si no se dan previamente unas relaciones positivas en la clase, no es más probable que el estudiante acepte blandas sugerencias que órdenes impositivas.
- 4) Una comunicación didáctica persuasiva eficaz: esta se multiplica en un contexto de relaciones positivas. Este concepto de no ser directivo es el más coherente con los principios de psicología y pedagogía humanistas. Por ejemplo, en culturas donde el saber leer es de alta consideración, su relación con el docente, detentor de este prestigio, está culturalmente asegurada (Titone, 1986: 114-115).

En un sentido terapéutico, Literatura y Medicina serían buenas aliadas, pues si el cuento se familiarizara desde temprana edad con los niños, éstos presentarían menos problemas afectivos y psicológicos, pues los cuentos son la antesala, en una versión dulcificada, de la vida real que les espera como adultos. La lectura y redacción de cuentos durante la infancia, la pubertad y la adolescencia son imprescindibles, para la conformación de la psique del futuro ciudadano, pues los conflictos y dificultades presentes en el relato preparan al estudiante, para resolver los imprevistos de su vida diaria.

Al respecto (Auster, 2012: 218), menciona:

Si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario, nunca llegará a asumir la realidad. La necesidad de relatos de un niño es tan fundamental como su necesidad de comida y se manifiesta del mismo modo que el hambre. A menudo le narra un cuento de hadas o de aventuras, pero a veces no es más que un simple salto en el mundo imaginario.¹⁵

¹⁵Auster, P. (2012). *La invención de la soledad*.

Siguiendo esta línea terapéutica, Bruno Bettelheim argumenta: *El cuento es terapéutico porque el paciente encuentra sus propias soluciones mediante la contemplación de lo que la historia parece aludir sobre él mismo y sobre sus conflictos internos, en aquel momento de su vida* (Bettelheim, 1977: 36).

El cuento es una manifestación de nuestro inconsciente, pues a través de los personajes se representan lados ocultos de la personalidad. Al respecto de lo oculto, se rescata la siguiente cita: *el cuento de hadas no está interesado en información acerca del mundo externo, sino en los procesos internos que tienen lugar en cada individuo* (Bettelheim, 1976: 27).

Además, es mejor contar un cuento antes de leerlo. Explicar cuentos es mejor que leerlos porque permite al cuenta-cuentos una mayor libertad de expresión y de juego con la historia original. Con relación a esto se expresa: *El lector debe vincularse emocionalmente, con la historia y con el niño, sintonizando empáticamente con lo que la historia pueda significar para el pequeño. Explicar cuentos es mejor que leerlos porque permite una mayor flexibilidad* (Bettelheim, 1976: 207).

Ahora, con relación a la cohesión en los cuentos es importante resaltar la vinculación entre el sujeto y el predicado y un verbo que tenga concordancia. Respecto a la gramática de los cuentos podemos consultar a Daniel Cassany.

Con motivo de la escritura de cuentos fantásticos, Daniel Cassany (2007), arguye que la cohesión es un elemento invaluable, en la construcción de un cuento. Conforme a este motivo dice:

La cohesión hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de otra, sino que están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.) (Cassany, 2007).

Inspirado en estas propuestas pedagógicas, a los estudios teóricos anteriormente expuestos y a la documentación de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo, con estos enfoques y propuestas de transformación pedagógica,

se presenta la intervención que se detallará en los próximos capítulos, en un grupo de primer grado de escuela secundaria.

Por un lado, son las características especiales del lector las que determinan el cambio, porque el niño se acerca al texto con una competencia ideológica en plena formación, en la cual interviene diferentes agentes sociales como la iglesia, el estado, la familia y la escuela. Luego, se proponen diferenciar tres tipos de agentes de transformación: los agentes de transformación institucional, educativa y editorial. Cabe recordar, que nadie es ajeno al contexto donde vive y menos en la literatura.

Así pues, existe mucho trabajo por hacer en el área de producción de textos, en particular de los cuentos, y no todo el trabajo corresponde a los profesores, aunque éstos son un pilar en cualquier propuesta didáctica de aprendizaje de la lengua.

A manera de conclusión, los conocimientos teóricos, antes expuestos, están vinculados con el objeto de estudio; de Cassany se contempla la funcionalidad del lenguaje sobre la estructura, sin dejar a un lado la función pedagógica del cuento de la que Gianni Rodari es un especialista. Respecto a la tesis de Teberosky, se toma como base que todos los conocimientos se sirven del lenguaje para ser adquiridos; de Goodman, que el alumno construye y descubre por sí mismo sus aprendizajes y la relación del lenguaje con todas las disciplinas de aprendizaje. A su vez, de Lomas las diversas competencias, para la construcción del texto como unidad de significado.

En su conjunto, los elementos teóricos vertidos en este capítulo sirvieron de base para el diseño de intervención, que a continuación se presenta.

IV. LA REALIDAD FRENTE A LA TEORÍA

“La vida es tiempo, por eso el hombre tiene edad.
La edad es, dentro de la trayectoria vital humana,
un cierto modo de vivir”.
José Ortega y Gasset.

En este capítulo, se presentan las estrategias y elementos pedagógicos que se involucran en la intervención pedagógica. Las características de los participantes, así como el lugar, el tiempo y los instrumentos para la misma. También se hace mención de los propósitos, la justificación, las competencias a desarrollar acompañadas de sus indicadores y el procedimiento.

Asimismo, se mencionan el seguimiento del proceso de intervención y la evaluación que este trabajo desarrolla a lo largo de cuatro meses aproximadamente. La propuesta pedagógica a utilizar tiene como base a la *Pedagogía por Proyectos* y algunos aportes teóricos tomados en cuenta en el capítulo tres de este trabajo.

A manera de paráfrasis, Samuel Ramos decía que una característica de la escuela en México era que ésta no preparaba para la vida. En lo particular, estoy cierto que con la propuesta de esta intervención, algo de lo aprendido será de utilidad para la vida de las futuras generaciones de ciudadanos.

A. Indagar e intervenir. Dos infinitivos que serán verbo

Los sujetos de esta propuesta de intervención son estudiantes de primer grado de secundaria, quienes se encuentran en una edad intermedia, entre dejar de ser niños y ser jóvenes, con los derechos y obligaciones que implica. Al respecto, Pierre Bourdieu señala: *los adolescentes se encuentran en una tierra de nadie social, pues son adultos para ciertos casos y niños para otros* (Bourdieu en Kohan, 2003).

1. Los escribientes de cuentos

En primer lugar, son niños del primer grado grupo B, cuyas edades oscilan entre los 11 a 13 años. En este grupo la población consiste en 48 alumnos, con 24 niñas y 24 niños. En segundo término, les gusta conversar mucho, pues de manera constante platican cuando el profesor está hablando. Se ve que hicieron una rápida amistad, pues mantienen menudas charlas entre ellos. Además, les gusta participar en las lecturas en voz alta y compartir los conocimientos que traen de la escuela primaria como el contar historias de miedo.

De esta forma, en los cuentos de los niños se ven reflejados algunos de sus deseos, así como algunas realidades que viven. El cuento sirve como instrumento autobiográfico en varias ocasiones, que al ser leído con atención puede mostrarnos una parte de la personalidad del autor. Por la naturaleza inquieta de los jóvenes, casi todos muestran interés en la escritura de cuentos y algunos textos más. Debido a esto, se considera a autores que promueven la escritura libre y creativa tales como: Lennart Björk, Ingegerd Blomstrand, Celestine Freinet, Gianni Rodari, Christine Sraïki, Josette Jolibert y colaboradoras quienes son presentados en los aportes teóricos del capítulo tres.

Por otro lado, los ingresos familiares oscilan entre 4 a 7 salarios mínimos, por día, con algunas excepciones. Los servicios de electricidad, agua, drenaje y gas están presentes en 100% de los hogares; el 90% cuenta con computadora en casa y todos dicen tener libros en su hogar, a pesar de no leerlos. La mayoría de los padres son empleados, comerciantes o trabajan por su cuenta algún oficio; sólo una minoría ejerce alguna profesión como abogado, biólogo y educadora.

La situación económica de los niños es de clase media y en su mayoría de clase baja, como se mencionó en el diagnóstico, por un estudio socioeconómico proporcionado por el departamento de Trabajo Social, así como por la Observación directa que el docente ha hecho durante diez años del entorno escolar y social al cual no se puede ser ajeno.

En segundo lugar, se retomaron las investigaciones de la educadora española Charo Fernández, Guadalupe Verástica Cháidez, Crisanto Salazar González y Alma Silvia Rodríguez Pérez, con relación a la escritura creativa de cuentos.

2. El espacio-tiempo

Con relación al espacio, la intervención se desarrolla en el aula de clase de la Escuela Secundaria Diurna No. 276. "Juventino Rosas Cadenas". Turno matutino. Ubicada en la calle Tarascos frente a Chontales, sin número, colonia Tlalcoligia. C. P. 14430, en la Delegación Tlalpan; al sur del Distrito Federal. La escuela está aproximadamente a diez minutos de la avenida Insurgentes Sur, rumbo a la carretera libre a Cuernavaca. Es un lugar tranquilo, con frondosos bosques en la cercanía (Tlalpan al norte, Tlalpuente al suroriente y el Ajusco al occidente), en esta serie de pueblos y barrios el proceso de urbanización acarreo los servicios básicos: agua, drenaje, electricidad y pavimentación. Sin embargo, en algunas de sus poblaciones conserva el aire pueblerino de olor a leña quemada.

Relativo al periodo de intervención, este es de aproximadamente cuatro meses (septiembre a enero) durante la clase de español. Hay que contemplar que cada clase es un módulo con duración de 50 minutos. Además, de que hay continuas interrupciones, por motivos académicos, sindicales y burocráticos.

B. La intervención

Entre las peculiaridades de los niños que participan en esta intervención está el que son conversadores, casi en todo momento están hablando, les agrada participar y exponer su punto de vista; además, se muestran interesados en el aprendizaje continuo y propician condiciones facilitadoras de aprendizaje como el pase de lista, el contrato de actividades colectivas, el trabajo en vida cooperativa y la democracia en el aula de clase.

A propósito de lo anterior, se enuncian los propósitos de la intervención pedagógica.

1. Propósitos de la intervención pedagógica

El propósito general de la intervención, es que los estudiantes de primer grado de secundaria:

Produzcan cuentos fantásticos, a través de estrategias de autores diversos que desarrollen la creatividad, desde el marco de la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos*, en los estudiantes de primer grado de secundaria.

Para llegar al anterior propósito general se pretende que los jóvenes logren los siguientes propósitos específicos:

1) Conozcan de forma teórica y práctica las partes integradoras de un cuento, a través de la estrategia de *Interrogación de textos* y fortalecida con *El error creativo*, *Ensalada de cuentos* y *El binomio fantástico* de Rodari; retroalimentando la metacognición en ellos mismos.

2) Identifiquen en varios cuentos, la estructura de éstos y a través del personaje prototípico encuentren a los personajes primarios y secundarios, bajo la práctica de la estrategia de interrogación de textos.

3) Escriban cuentos que respeten la estructura del cuento fantástico, inspirados en las funciones de la *Gramática de la Fantasía* de Gianni Rodari, el *texto libre* de Celestine Freinet y las recomendaciones para escribir de Lennart Björk e Ingegerd Blomstrand.

4) Reconozcan, analicen y practiquen la escritura de un cuento maravilloso, en forma individual y grupal, que contenga los elementos de análisis mínimos; así como la puntuación, conectores, marcadores textuales y elementos que permitan una redacción coherente.

5) Utilicen el *Módulo de Aprendizaje de Escritura* (aprender a producir textos), y construyan su habilidad analítica y narrativa con relación a la producción de cuentos, a través de la sistematización metalingüística y metacognitiva.

2. Justificación

El objeto de estudio de este trabajo implica la producción de cuentos de fantasía. Por lo tanto, existe relación con uno de los estándares curriculares que el programa oficial indica: Producción de textos escritos (SEP, 2011: 15).

Los niños desarrollaron cuentos fantásticos de acuerdo a sus preferencias, pues por medio de un consenso votaron a favor de los cuentos de terror. De esta forma, se desarrolla su competencia comunicativa, pues al realizar una asamblea se expresa oralmente lo que se quiere y son partícipes de la vida democrática. Por lo tanto, se hace uso de los principios de *Pedagogía por Proyectos* y no se deja de lado la parte oficial que son: “Las prácticas sociales del lenguaje”.

A partir del párrafo anterior, la relevancia social del cuento implica a las prácticas sociales del lenguaje, que de acuerdo al enfoque oficial son: *Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos* (SEP, 2011: 22). También la SEP postula que para el aprendizaje de la lengua se encuentra la competencia comunicativa siguiente: “Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender”. La asamblea cumple con el objetivo de comunicarse verbalmente y la producción de cuentos con el aprendizaje de la lengua escrita.

A su vez, dentro de los bloques de estudio de la asignatura de español de primer grado, aparece en el Bloque II: “Escribir un cuento de ciencia ficción para compartir”, este tema de reflexión pertenece al ámbito de Literatura. Debido a que el cuento de ciencia ficción pertenece a los cuentos de fantasía existe una correlación con el objeto de estudio de este trabajo. Aunque los estudiantes se decidieron por la temática de los cuentos de terror y fantasía.

En las fases que se explican en las páginas siguientes aparecen los contenidos de aprendizaje y las competencias a construir. Se muestra un contrato individual, que apoya en el transcurso del desarrollo del plan didáctico. Es decir, el docente busca la forma de comunicar, con un lenguaje accesible, los aprendizajes y competencias que se esperan para el estudiante.

El campo de formación Lenguaje y comunicación ubica el desarrollo de competencias comunicativas, a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Si se considera que el lenguaje no sólo tiene un uso formal, sino también coloquial, entonces pueden tomarse como punto de partida los relatos que los formándose conozcan. Además, se fomentan las prácticas sociales del lenguaje y se observan los siguientes temas del programa oficial:

- Bloque II. Analiza los recursos literarios y discursivos empleados en los cuentos de ciencia ficción. Con la conveniente adecuación a los cuentos de terror.
- Bloque III. Selecciona información de un tema para presentarla en una exposición. En este bloque no sólo se expone la información, sino que ésta es sometida a un consenso.

El profesor define junto con los estudiantes los aprendizajes a realizar y las competencias específicas a construir en colectividad, en función de las necesidades del proyecto de acción, de las necesidades del grupo y si es el caso de los programas oficiales. Además, aprende con los niños el contenido de los contratos individuales. Respecto a los formándose, participan en concebir las necesidades de aprendizaje, requeridas por las tareas a realizar y por intereses mutuos. Además, elaboran en comunión con el docente el contrato individual.

En miras de explicar la relación del tema de intervención con el Programa de Español de Primer grado, puede observarse en el siguiente cuadro (ver Fig. 30) la relación del objeto de este trabajo, con los contenidos del ya mencionado programa.

Fig. 30. Tema de intervención y su relación con el Programa de Español de la SEP¹⁶

Práctica social del lenguaje: Escribir un cuento de ciencia ficción para compartir		
Tipo de texto: Narrativo		
Competencia que favorece: emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.		
Aprendizajes esperados	Temas de reflexión	Producciones para el desarrollo del proyecto
Bloque II. Analiza los recursos literarios y discursivos empleados en los cuentos de ciencia ficción.	Recursos literarios para provocar emociones en el lector. Voces narrativas y su efecto. Función y característica del cuento de ciencia ficción.	Selección de cuentos de ciencia ficción para leerlos. Planificación de un cuento. Lectura de los cuentos elaborados. Producto final: cuentos para compartir.
Bloque III. Selecciona información de un tema para presentarla en una exposición.	Valoración de la información de distintas fuentes de consulta.	Selección de información consultada en distintas fuentes para realizar una exposición.

3. Las tareas a realizar

Entre las principales acciones que como docente se realizan están:

- Propiciar las condiciones facilitadoras de aprendizaje dentro del aula de clase.
- Promover la vida democrática.
- Invitar al aprendizaje y promover la curiosidad.
- Estimular la vida cooperativa dentro y fuera del aula.
- Solicitar los materiales necesarios para el desarrollo de los proyectos de acción.
- Participar en la construcción de los aprendizajes de los formándose.
- Opinar como parte del grupo.
- Preparar el proyecto didáctico y relacionarlo con el proyecto de acción.
- Mostrar a los niños la construcción de un contrato individual.

4. Dar marcha a la intervención

a. Competencias a desarrollar

Se presentan dos tipos de competencias: la primera general, que encierra los conocimientos y logros que los estudiantes mostrarán. De ésta parten tres

¹⁶ SEP. (2011). *Acuerdo 592*.

competencias específicas, cuya función es mostrar su desempeño hacia la competencia general. A continuación se muestran:

Competencia general

Produce cuentos de fantasía de manera autónoma, creativa y espontánea, al emplear elementos estructurales de un cuento clásico (inicio, desarrollo, nudo y desenlace), cuida la coherencia y la cohesión en los acontecimientos; así como la función de los personajes y el ambiente en que se desenvuelven los sucesos, incrementando su interés por la literatura.

Competencias específicas

Competencia específica 1: Escribe cuentos de fantasía con los elementos integrantes básicos (inicio, desarrollo, nudo y desenlace), pone en juego normas de sintaxis relacionadas con la coherencia, para expresar sus ideas de forma espontánea, en ambientes creativos y cooperativos.

De la anterior competencia se derivan los siguientes indicadores:

- ✓ Escribir cuentos de fantasía con el uso de conectores.
- ✓ Estructurar el cuento con las partes integrantes (inicio, desarrollo, nudo y final).
- ✓ Expresar sus ideas con coherencia y cohesión, para articular párrafos fáciles de leer y comprender.

Para evaluar algunos de estos indicadores se presenta una escala estimativa, al final de esta tesis, con la finalidad de tener una mejor percepción del avance de cada estudiante (ver Anexo No. 3).

Competencia específica 2: Desarrolla su capacidad creativa al escribir la trama de un cuento de fantasía.

A su vez, de esta competencia se derivan tres indicadores:

- ✓ Redactar de manera autónoma una trama, con una sintaxis adecuada, para poder ser leída y comprendida por otros lectores.

- ✓ Conocer los elementos de una trama interesante.
- ✓ Compartir sus conocimientos con el grupo, sobre el desarrollo de la trama.

Como auxiliar, en la evaluación de los anteriores indicadores se utiliza otra escala estimativa (ver Anexo 4).

Competencia específica 3: Pone en juego su creatividad y conocimientos para escribir un cuento.

De la tercera competencia nacen los siguientes indicadores:

- ✓ Identificar entre personajes principales y personajes secundarios.
- ✓ Despertar el interés por cuentos de la Literatura Mexicana y Universal.
- ✓ Trabajar colectivamente para escribir un cuento y exponerlo ante el grupo.

Por lo tanto, derivada de estos tres indicadores, se hace una escala estimativa de la competencia específica tres (ver Anexo 5).

b. La intervención y sus peculiaridades

Es pertinente aclarar, que en cada fase se juegan los roles del docente y de los estudiantes, que se explican en la Fig. 25 del apartado 4) del capítulo III. En esta fase, el docente estimula las propuestas, recuerda las posibilidades y limitaciones, ayuda a tomar decisiones, da su opinión, anota en lámina de papel (dictado por los estudiantes) la planificación de tareas y define con los niños las actividades personales. Los niños tienen la función de hacer propuestas, opinar, argumentar para defender sus propuestas, tomar decisiones y negociar su contrato de actividades personales.

Cada uno de los proyectos se desarrolla en cinco fases. Se expone el primero y los demás llevan el mismo procedimiento didáctico.

Proyecto: (aún sin título).

Fase I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y los roles.

Inicio del proyecto: Del 23 de septiembre de 2013 al 25 de enero de 2014.

En primer lugar, se busca promover la *vida cooperativa y democrática* del grupo, así como aplicar las *condiciones facilitadoras del aprendizaje*¹⁷ entre las que están sondear los gustos e intereses de los formándose, la distribución del mobiliario, textualización de las paredes, acomodo distinto de los mesa-bancos, entre otras, según se requiera (pase de lista por los estudiantes, los rincones de cumpleaños y del arte). Esta preparación puede llevar diez días.

En segundo término, como resultado de propiciar estas condiciones para el aprendizaje se hace la pregunta generadora: ¿Qué quieren que hagamos juntos este mes?, esta interrogante se efectúa para desatar las acciones hacia el proyecto de acción. El proyecto de acción que se propone está compuesto de seis fases como se planteó brevemente, en la página 110, en el inciso a), apartado b del capítulo II. A su vez, éste se desarrollará con mayor detalle en las siguientes páginas.

En este momento, se busca crear un consenso entre los niños, respecto a un tema de interés general en el grupo. Se escuchan las propuestas, que van desde hacer una obra de teatro, escribir un cuento de ciencia ficción, realizar una exposición de animales y redactar cuentos de terror, para leerlos en la clase. Después de analizar cada propuesta, si es necesario, se procede a la votación. De tal forma que, las propuestas de los formándose se anotan en el pizarrón por otro estudiante.

Después se elige una de las propuestas, para construir el proyecto de acción que se hace. Se pide que los niños anoten en sus cuadernos el contrato individual de aprendizajes. Después de siete sesiones los niños eligen la propuesta ganadora. Se realiza el contrato de las actividades que se plantea, para trabajar el tema. En este desarrollo de actividades es cuando se relacionan los aprendizajes de la asignatura. Se anotan responsables, materiales y tiempo de las actividades (tareas). Posteriormente, se pide a los formándose que elijan un nombre para lo que será el proyecto de acción.

¹⁷Jolibert, J. et al., (1985). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Manantial.

Es aquí que se lleva a cabo una plenaria, donde se busca que aporten las actividades que se desarrollan. Después de terminada la reunión han de proponerse los materiales a utilizar, así como los responsables, el tiempo y las tareas a realizar. Se lleva a cabo un contrato colectivo de aprendizajes (ver Fig. 31).

Fig. 31 Contrato colectivo de aprendizajes

Proyecto:

Tareas	Responsables	Material	Fechas/Plazos

Fuente del formato: Jolibert, J., Jacob, J. (1985). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Manantial.

Posteriormente, se logra la anuencia del tema, esta es una de las fases más emocionantes, pues los niños proponen dando el fundamento de porqué quieren desarrollarlos. Si con esos argumentos no se elige un solo tema, los niños forman equipos para investigar sobre él. Primero, con la información que traen al día siguiente, la exponen frente al grupo, con el intento de convencer a los demás integrantes de la clase de que preparen su tema para el proyecto. Debe considerarse, que el módulo de secundaria tiene 50 minutos de duración, por lo cual es probable que al ser tantos niños y equipos las exposiciones se lleven a cabo en aproximadamente siete sesiones.

A partir de estas siete sesiones, los niños pueden elegir la propuesta ganadora, que se espera sean los cuentos de fantasía. Se solicita a los estudiantes que hagan el contrato individual, con base en el formato del capítulo III, en el apartado C, de la figura 27.

Después de hacer la maqueta, se comparten los cuentos escritos y se leen varios frente al grupo. Al aplicar la *Pedagogía del regalo*, el profesor les habla de ciertas palabras que unen ideas y párrafos (conectores). Se escriben en el pizarrón una lista de éstos. Además, se observan los inconvenientes de escribir a renglón seguido, sin separar ideas principales ni dar un resquicio a la lectura.

De esta forma, para dar un rincón a la lectura, algunos niños pueden proponer de forma espontánea el uso de puntos y comas. Así se habla de los párrafos, que se utilizan en la prosa y de un parangón con las estrofas usadas en la poesía. En la segunda escritura, el cuento de los adolescentes agrega los conectores al principio, en el desarrollo y al final del cuento. También se incluyen las comas después de cada conector y los puntos y a parte al finalizar cada párrafo. Finalmente, se cocina la segunda maqueta.

Como siguiente actividad, el profesor sugiere escribir los conectores en un ayuda-memoria, debido a la petición de una estudiante de que se escriben en el pizarrón. Se hace una lista de los más usados por los estudiantes y se anotan en sus cuadernos. De esta forma, pueden consultarlos en caso de ser necesario.

Por último, en pliegos de papel bond, se transcriben los cuentos, pero los estudiantes suelen trabajar en equipos, ya sea por falta de material o ante la pena de hablar solos en público. Así pues, en parejas o en equipos de tres, los formándose presentan una variedad de historias, con una mezcla de personajes y escenarios inspirados en la técnica de Gianni Rodari: *Ensalada de cuentos*, pues en una de las clases, el profesor cuenta una historia en la cual combina personajes, escenarios y acciones de varias historias contenidas en un solo cuento.

Sin embargo, los jóvenes escritores agregan personajes más cercanos a su mundo de significados: Bob Esponja, Vin Diesel, Patricio Estrella, personajes de Anime y de cine están presentes al lado de los personajes clásicos de los cuentos de fantasía. Estos personajes comparten hechos algunas veces graciosos y otras veces lúgubres, pero con un ambiente de suspenso y terror presentes en la mayoría de sus escritos. La lectura de sus cuentos levantó expectativa entre los jóvenes escritores, quienes en su mayoría escuchaban atentos a sus compañeros. Después de dos reescrituras (maquetas) tuvimos una obra maestra que compartimos con nuestros compañeros.

En el transcurso de los meses de la intervención, se desarrollan otros proyectos relacionados con la producción de cuentos de fantasía, para ello se

utiliza la técnica de Celestine Freinet del *Texto libre*. Consiste en que, con base en un dibujo se escribe una historia. Aquí surgieron cuentos diversos: de aventuras en el Oeste, de viajes en el tiempo, parodias sobre compañeros del grupo, de terror y de hadas.

Asimismo, otra técnica que se utiliza fue buscar personajes prototípicos, que explica la profesora Charo Fernández, en "Personaje prototípico de un cuento" (Nemirovsky, 2010: 134). En los cuentos se identifican a personajes clásicos de cuentos: hadas, vampiros, duendes, princesas, entre otros y después se escriben de nuevo los cuentos, pero con cambios en el final de la historia.

En síntesis, se considera que la escritura de un cuento ha sido una buena experiencia y que ésta coadyuvará para aprender a despertar la imaginación. En otras palabras, se desarrollan conocimientos y actitudes, para la convivencia en grupo y la vida en sociedad, con las nociones de vida cooperativa en la asignación de tareas a cada uno de nosotros.

Finalmente, son los niños quienes hacen gala de su imaginación al esperar que redacten sus historias de misterio y terror; algunos tomados de cuentos, otros de la Internet y otros más inventados por ellos. Así es como inician nuestros jóvenes escritores su camino, por el mundo maravilloso de la Literatura, en especial de los cuentos de fantasía. Es aquí donde los formándose hacen su contrato individual.

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

Por medio de la técnica: *Ensalada de cuentos*, de Gianni Rodari, que consiste en una mezcla tanto de personajes, ambientes y sucesos que terminan formando otra historia original, los estudiantes comienzan a escribir sus cuentos. En consecuencia, utilizan de forma libre las reglas ortográficas y de redacción, con la facilidad de investigar dudas y hacer correcciones.

Se llevan a cabo las tareas previstas en la fase I se van construyendo los aprendizajes, en especial el Módulo de escritura que es el pertinente con mi objeto

de estudio. De ser necesario se recuerdan los roles y las tareas a los estudiantes, por medio del contrato colectivo recordamos a los responsables, las tareas, los plazos y los materiales a usar.

Dentro de los roles del preceptor se encuentran: auxilia a procurar el material y organiza el trabajo en cada grupo, evita posibles conflictos; verifica que se cumplan las tareas, organiza las actividades de reflexión metacognitiva y metalingüística; además, ayuda a regular los proyectos y los contratos. Dentro de los roles de los estudiantes están: el reunir el material, organizar el trabajo de grupo, colaboran a resolver los problemas, buscan solución a los problemas planteados y se ayudan entre ellos.

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

- Se leen los cuentos en el grupo.
- Se organizan exposiciones acerca de los relatos de terror.
- Se invita a los niños de otros grupos y padres de familia a observar nuestra exposición.

Para la escritura del cuento se utiliza el *Módulo de Aprendizaje de Escritura de PpP*, del cual se presentan las etapas que lo constituyen:

1. Preparación para la producción del texto

1.1. Los desafíos.

1.2. Las características de la actividad.

1.3. Las características del texto que se tiene que producir.

2. Gestión de la actividad de producción del texto

2.1. Puesta en texto.

2.2. Revisión del texto.

2.3. Producción final.

3. Sistematización metacognitiva y metalingüística

3.1. Retorno reflexivo sobre la actividad.

3.2. Generalización.

3.3. Puesta en perspectiva (Jolibert *et al*, 2009: 126).

Dentro del rol del docente, se encuentran: supervisar la organización de la puesta en común del proyecto, se apoya el complemento de las carencias de último momento, así como brindar el apoyo afectivo. Respecto de los roles del formándose están: preparar las condiciones para la puesta en común del proyecto y presentar el producto de su trabajo al grupo.

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

Se evalúan los cuentos de los niños de forma colectiva, con los comentarios de sus compañeros (punto de vista cualitativo) y el profesor utiliza un instrumento denominado lista de cotejo que se presenta en la siguiente hoja (ver Fig. 35). También es utilizada, en un principio, una lista de cotejo como parte de la evaluación del profesor, presente en el Diagnóstico Específico (capítulo II, apartado 2. Fig. 20).

El profesor dirige la sesión de evaluación, elabora junto con los formándose los principios de reflexión a realizar y fomenta la reflexión sobre qué se tiene que mejorar. De acuerdo al rol del estudiante, se propugna por la autoevaluación en el desarrollo del proyecto, la reflexión, argumentación de su evaluación y tomar nota en su cuaderno de español.

Fig. 32. Lista de cotejo del cuento

Fig. 25. Lista de cotejo sobre la estructura de un cuento

Estudiante	1. Hay estructura		2. Interés sobre el cuento		3. Personajes principales		4. Personajes secundarios		5. Personajes ambientales		6. Tema de terror		7. Tiempos verbales correctos		8. Párrafos que facilitan lectura		9. Coherencia entre párrafos		10. Invita a la lectura por su interés		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. Yohana Reyes																					
2. Ángel Ortega																					
3. Arturo Mancera																					
4. Esmeralda Martínez																					
5. Montserrat Fuentes																					
6. María Bernal																					
7. Axel Martínez																					
8. Iotzahandy González																					
9. Sebastián Rosas																					
10. Luis M. Luna																					
11. Daniela Jiménez																					
12. Araceli Jardines																					
13. Diana Méndez																					
14. Gloria Hernández																					
15. Pedro Pérez																					
16. Carlos Mendoza																					
17. Irán Ortiz																					
18. Danae Mercado																					
19. Erick Campos																					
20. David Felipe																					
21. Roberto Espinoza																					
22. Ximena Álvarez																					
23. Iván Justiniani																					
24. Javier Rentería																					

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

Esta es la organización didáctica que orienta el desarrollo de los proyectos de los niños. Podrá verse en el siguiente capítulo que la anterior taxonomía de contratos y propuestas se deriva en una narrativa cálida, que manifiesta el sentir y pensar de los actores de los proyectos. La exégesis del relato deja a un lado su academicismo y se convierte en relatos que atisban el lado humano de la escuela. Tales elementos, son el sustrato que solventa la germinación del relato que se muestra en el siguiente capítulo, a manera de episodios donde el docente es un relator de historias pedagógicas.

Para concluir, es importante aclarar que dentro del papel del maestro está el identificar los aprendizajes construidos y provoca la construcción colectiva de herramientas, para mostrar lo aprendido. Por otra parte, contribuye a definir las necesidades individuales y colectivas para reforzar los aprendizajes. Los formándose reflexionan sobre sus aprendizajes y la elaboración de herramientas

referenciales en su cuaderno. Se evalúa cada uno de los proyectos que realizan y se recupera la voz de los jóvenes.

La evaluación individual se lleva a cabo, para visualizar en el plano como docente lo logrado, para esto se emplea escalas estimativas de los indicadores de cada competencia, así como una lista de cotejo (ver Fig. 35).

Para finalizar, este capítulo permite conocer el contexto de los participantes de la intervención pedagógica y el tiempo de ésta. Además, se muestran los propósitos del objeto de la intervención, la justificación, la competencia general y específica así como sus indicadores respectivos. Lo anterior, bajo una relación con el programa institucional (SEP, 2011). Esto no quiere decir, predominio de prácticas tradicionales, sino de plantear una propuesta alternativa donde se trabajen los contenidos institucionales, desde las actividades que los jóvenes desean hacer y que son de su interés, con la aclaración que el aprendizaje, en todo momento, es el centro de la acción. Por lo tanto, son los estudiantes quienes consensan, deciden y se organizan para cumplir con los proyectos que ellos mismos proponen.

De esta manera, a través de las distintas fases de *PpP* se implementan proyectos relacionados con la escritura de cuentos fantásticos, propuesta central de este trabajo, y otra clase de textos. Esta intervención y su descripción sistemática son los cimientos de la construcción literaria, que al docente interventor le dan la pauta a los relatos de corte pedagógico que se muestran en la siguiente parte de esta tesis. Será en el próximo capítulo, donde la narrativa, las metáforas y la belleza del lenguaje tienen un papel protagónico, para expresar el devenir de lo que acontece en la clase. Se busca expresar los ambientes democráticos logrados, dentro de una clase de español y que permitieron desarrollar mentes creativas tanto en los docentes como en los estudiantes.

V. EL VIRAJE HACIA LA NARRATIVA: REFLEXIONANDO DESDE MI PROPIA PRÁCTICA DOCENTE

Un narrador es un ser hecho de palabras,
no de carne y hueso como suelen ser los
autores, aquél vive mientras la novela dura.
Mario Vargas Llosa, *Cartas a un joven novelista*.

La exposición escrita de este apartado tiene la finalidad de mostrar el uso del Informe Biográfico-narrativo, del cual se habló en capítulos anteriores. Esta clase de informe muestra la producción de conocimiento, a partir de la experiencia docente. Mis logros, aciertos y desaciertos son de gran auxilio, para documentar las vivencias de los docentes que promueven la reflexión autocrítica y la construcción del conocimiento que se ve reflejado en la narrativa.

La narrativa permite transportarse al espacio y tiempo, en el cual se desarrollan los acontecimientos. Cada etapa de nuestra vida es tiempo, por esta razón la divido en diferentes episodios como se divide la vida humana. Asimismo, el relato de esta intervención se constituyó en la forma idónea de resignificar la vida en el aula, con respecto al acercamiento de la escritura de cuentos fantásticos, sin que por ello se queden fuera muchos otros aprendizajes relacionados con la enseñanza de la lengua. De ahí, el utilizar la primera persona como se podrá observar a lo largo de cada uno de los relatos.

Para fortalecer la producción de conocimientos en el relato de la intervención pedagógica que presento, incorporo en un segundo momento un informe general que incluye la presentación de diversos datos, que me permitieron emitir juicios valorativos relacionados en específico a la escritura de cuentos fantásticos, pero también a los procesos didácticos vividos en el aula. Con todo ello, se le da mayor validez al relato presentado.

A. Los cuentos fantásticos en la realidad: Informe biográfico-narrativo

En este espacio presento siete episodios narrativos, que dan cuenta de la fuerte capacidad que se puede desatar en los jóvenes de secundaria, cuando le encuentran sentido y gusto a la escritura y al arte. Inicio el relato, a partir de mí mismo y aquí muestro que uno como profesor, muchas veces no sabe de dónde salen las motivaciones, para trabajar tal o cual tema de investigación, donde también están involucrados nuestros estudiantes.

Episodio uno. *Indagando por los caminos de la Literatura*

Hablar del cuento es recordar mi niñez, esa etapa de la vida en la que aprendí a leer y a escribir. En la añoranza de aquel ayer, entre un delicioso y humeante atole de coco, hicieron su aparición los primeros relatos de mi madre y mi prima Norma, la mayor, quienes incidieron en mi imaginación infantil. Entonces, personajes como La mujer de la nieve, El tío conejo y Hansel junto a su pequeña hermana Gretel irrumpieron en mi mundo de significados. De esta forma viene a mi mente Myriam Nemirovsky.¹⁸

Además, había un viejecito que recolectaba la basura de la casa, por quien me interrogué más de una vez cómo era su vida. Nunca le pregunté su nombre, pero cierta tarde ya no escuché el característico toque que producía con su bote de lámina, tal como si fuera un tambor de hojalata dentro de una orquesta de asfalto. Eso sí, todavía es tan prístino el recuerdo de observarlo leer revistas y periódicos y reconocer que tenía una letra más legible que la mía. Lo que más me intrigaba era qué leía ese señor.

La oferta de narraciones es amplia, pero los textos que de verdad inciden en nuestra forma de concebir el mundo son contados. Después de todo, *no sirve de mucho educar la mente si antes no se educa al corazón*, de acuerdo con Aristóteles. Sin duda, los relatos que han dejado huella en mi memoria son

¹⁸Nemirovsky, M. (1999), "*Personaje prototípico de un cuento*" en: *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México, D. F., México: Paidós.

aquellos que movieron mis estructuras sentimentales. De estos conservo un grato recuerdo, pues convirtieron instantes de soledad en momentos de perdurable satisfacción.

La revelación

Ahora que reflexiono, la epifanía de mi ser lector surge desde casa, cuando mi mamá llevaba algunos libros de cuentos, para leernos a sus tres hijos. Después de algunos años, mi hermana adoptaría el papel de la cuentista de la familia, con las pertinentes interrupciones de mi hermano, quien solía preguntar cualquier cosa que se le ocurriera. De esta manera, la semilla de la lectura de cuentos fue sembrada en el hogar, germinó y daría frutos en las respectivas escuelas en las que estudié, gracias al cálido aliciente de los profesores.

En mi segunda etapa, la adolescencia, me confieso culpable de no ser un lector, pues en la secundaria solía cumplir con los textos académicos requeridos para aprobar las asignaturas. Sin embargo, en la etapa de bachiller descubrí las tragedias griegas y el inevitable hado que éstas acarreaban. Desde entonces, el tema del “destino” me ha provocado curiosidad. Asimismo, el profesor de la materia Taller de Redacción nos invitó grupalmente a conocer las artes escénicas.

No obstante, el exceso de tareas, en el bachillerato, buscaba la hora para leer, como un murciélago, a: Óscar Wilde, Edgar Allan Poe, Sófocles, Shakespeare, Juan Rulfo, José Revueltas y uno de mis favoritos, el anónimo: *Las Mil y una Noches*. Esta etapa de lectura noctámbula me hacía sentir como un vampiro, que buscaba la esencia de los libros para apropiársela.

Por último, como parte de mi formación académica, en la Escuela Normal Superior de México me fueron requeridos textos de diversa índole, aunque recuerdo sobre todo los de vena literaria como *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez y *Palinuro de México* de Fernando del Paso, así como alguno que otro, que de verdad no leí cuando me lo dejaron consultar a la fuerza.

Sin duda, por obligación, necesidad y gusto aprendí a leer, al traducir los símbolos que aparecían en el papel, pero lo que me hizo entrar a la cultura de lo

escrito fue el deseo de leer y escribir cuentos. Después de algunos años de cursos en la SEP y en la UNAM decidí que sería oportuno comenzar un posgrado relacionado con el nivel educativo en el cual laboro. Visité varias instituciones y, ahora, ya sin vergüenza admito que no fui aceptado en algunas.

Ni modo, pensé, triste Cinvestav ni oportunidad tuve de hacer su examen, pero algún día regresaré. Entonces, al revisar las opciones de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional leí que había algo relacionado con la Recreación Literaria y de inmediato llamó mi atención. —Esto no lo había visto antes— pensé.

Debo confesar que me emocionó mucho el ser aceptado en la Maestría en Educación Básica y más por lo de Especialización en Recreación Literaria, pensé que aprendería tanto y así fue. De esta forma, comencé a retomar un ritmo de lectura que había perdido unos años antes. Debido a esto, concebí el tema del anteproyecto de intervención: “La producción de cuentos fantásticos”, por el interés que el cuento ha causado en el devenir de la vida. Asimismo, recuerdo que en ocasiones, mi hermana menor nos contaba una historia, antes de dormir, por lo que el cuento ha estado presente incluso antes de contar ovejas.

La expresión escrita es más compleja que la oral, pues lleva todo un proceso metacognitivo. Además, los doce años de mi labor docente me han permitido observar que a niños y adultos nos cuesta mucho trabajo darnos a entender por escrito. Asimismo, a muchos estudiantes les agradan los cuentos y no sólo escucharlos, sino hasta escribirlos. A veces pienso que los niños escriben, como una forma de perpetuar la cultura, por eso llega a mi mente como miel, la sabia voz de Zygmunt Bauman¹⁹: *el ser humano se sabe mortal, lo único que lo salva de este destino inevitable es la cultura. La cultura es la gran invención humana*. Y verdaderamente, los niños nos dan ejemplo de cómo va quedando en ellos el capital cultural.^{20,21}

¹⁹ Bauman explica que la vida del ser humano sólo puede perpetuarse a través de la cultura, pues ésta es el medio de permanecer en la memoria colectiva, aún después de la muerte fisiológica.

²⁰ Pierre Bourdieu explica en su obra *El capital cultural*, que la escuela y la familia son parte esencial de la distribución del capital cultural. Asimismo, los capitales económico y cultural se relacionan.

El cuento al desnudo

He considerado al cuento como el género literario que mayor impacto puede tener en una sesión de 50 minutos. También he experimentado al narrar el género dramático, sin duda que los niños lo vivirán fugazmente, pues los tengo atentos durante veintitantos minutos que dura la narración. Aquí puedo citar, al dilema del “Ser o no ser” de *Hamlet, príncipe de Dinamarca*, que con el perdón de William Shakespeare tuve que adaptar al tiempo de la clase. Sin duda, los textos que más éxito han tenido en la relatoría oral son los cuentos de las *Narraciones extraordinarias* de Edgar Allan Poe, por ejemplo: *El corazón delator*, con el desesperado latir de la locura y la culpa; *El gato negro*, y su sórdido maullido que congela hasta la médula ósea; *La máscara de la muerte roja*, ante su inexorable y callado avance a través del palacio; y el poema *El cuervo*, que proyecta su sombra taciturna encima del lívido busto de Palas Atenea.

De manera tal, la escritura y producción de textos ha estado presente en mi grupo de intervención, primero de secundaria, pero también en el desarrollo de mis estudios de posgrado, pues en la construcción de mi relato me he encontrado con algunas dificultades de redacción y personificación de éste. Ahora bien, en el transcurso de los cuatro bimestres de la maestría uno de los puntos torales ha sido la escritura, pues los reportes de tareas y el documento de avance de la tesis lo ameritan.

En el recorrido de estos dos últimos años, gracias a la maestría, el transporte público se ha convertido en una sala de lectura en movimiento, con sus respectivos toques de incomodidad y olores de todo tipo; además, alguno que otro pasajero me ha solicitado la bibliografía del libro: *Niños que construyen su poder de leer y escribir* y la profesora de Matemáticas solicitó fotocopias de uno de los libros de Antonio Bolívar Zapata. Por lo visto, algunas personas han visto con curiosidad algunos de los textos que me acompañan en este camino.

²¹Roxana Morduchowicz argumenta que tender puentes, entre los contenidos escolares y el universo real de los jóvenes es la forma en que se podría enriquecer su *Capital cultural*. Relacionar lo aprendido en los salones de clase y la cultura popular, en los estudiantes, sería una forma de evitar el fracaso escolar.

A decir verdad, estos cuatro trimestres de la maestría han transcurrido de manera agitada, entre tareas, desvelos, lecturas y correcciones a la redacción de mi documento final de cada trimestre. La producción de textos es algo que he llevado a cabo de forma académica, durante estos meses de estudio e intervención.

Sinceramente, confieso que las condiciones facilitadoras colaboraron en la intervención que estoy llevando a cabo. Como dije, no hay lugar para el ocio ni el aburrimiento, pues con cita en la tesis del filósofo noruego Svendsen que al hablar de ocio menciona: *el tedio radica en una pérdida del sentido de la vida*. En este momento mi vida laboral y de estudiante están rebosantes de sentido.

La aplicación de ideas fundamentadas en la propuesta pedagógica de *Pedagogía por Proyectos* ha tenido un sólido sustento, gracias a las propuestas de autores del eje de enseñanza de la lengua. Cabe destacar a Goodman, Cassany, Lomas y Rodari.

Sin embargo, no puedo dejar de soslayo que mi interés principal por la producción de cuentos está en la escritura y lectura de los mismos. Además, considero que la experiencia de ser escritor es única y no podemos ser ajenos a nuestro medio circundante, que se refleja en las páginas de los libros.

A través de mi carrera docente, he experimentado una serie de sensaciones encontradas. Desde la rabia hacia los medios de comunicación que tanto denostan nuestra labor magisterial, hasta el grato saludo de padres y niños que me dicen: *¡Buen día profesor!* Cuando voy en la calle.

Después de doce años de trabajo docente, no hubiera imaginado que redactaría algún episodio sobre la Secundaria 276. Aquí estoy, en un proceso de aprendizaje continuo. Ser profesor implica una constante renovación, en la forma de concebir mi devenir como docente. He percibido, especialmente, que la escritura es uno de los procesos de aprendizaje que permite la autorregulación, ésta a su vez implica un proceso de metacognición.

En el transcurso de esta docena de años, los estudiantes han mostrado especial interés en los cuentos, leyendas, mitos y otras narraciones. Es probable que la relatoría verbal haya servido para fomentar este interés. No puedo soslayar, que hemos utilizado la técnica de Celestine Freinet para ilustrar sus cuentos con dibujos.

De conformidad con lo expuesto, empecé a realizar el diseño de mi intervención al pensar cómo lanzaría la pregunta: *¿qué quieren que hagamos juntos esta semana?* Así pues, al hablar de las condiciones facilitadoras, los niños propusieron un cuadro de cumpleaños, un rincón del arte, las biografías de personajes famosos y adornar el salón de clase mensualmente, conforme a las efemérides que se celebrarían *ad hoc* a las fechas.

Sin duda, cada día otorga una oportunidad diferente de aprendizajes. Desde la convivencia con los niños (escuchar sus inquietudes, problemas, deseos, miedos y anhelos), hasta la decisión de compartir con ellos las decisiones que se toman en el aula. Después de todo, ¿no quisiéramos un país donde nos tomen en cuenta a todos?

Por último, menciono que la literatura y, en especial, los cuentos son un oasis en un currículo que promueve el oficialismo, pues a través de las palabras es como los seres humanos dotamos de sentido a nuestra existencia y escribimos las páginas de nuestra libertad.

Episodio dos. La escritura de cuentos: Nos divertimos, aprendemos y escribimos

En los primeros días de septiembre de 2013, se celebró la junta con los padres del **1o. B**, a quienes expliqué de manera muy general cómo íbamos a trabajar; mencioné la propuesta pedagógica a implementar y solicité su autorización para tomar fotografías y video a los jóvenes. Todos los padres asintieron con impasibilidad gélida, que más bien mostraba una completa indiferencia, contraria a mi nerviosismo y preocupación por involucrarlos en una

propuesta diferente, a lo que habitualmente realizamos los docentes siguiendo el programa.

Tal y como menciona Apple (un investigador que habla sobre el curriculum y el desempeño docente) quien a la letra dice: *De hecho la institución educativa contribuye a que la población escolar vaya asumiendo los principios y normas "de sentido común" que rigen el orden social vigente*²² y precisamente, eso parecía ocurrir ahí: el profesor (o sea yo) representaba el orden social actual, dictaba cómo íbamos a trabajar y ellos (los padres de familia) eran un muro inexpugnable que se aparecía ante mis ojos. Ni siquiera el decirles que iba a tomar fotografías y videograbaciones de sus hijos los sensibilizó. Lo único que pocos padres hicieron fue cuestionar acerca de lo mismo de siempre:

— *¿Cuánto cuesta el material que quiere profesor?*

— *¿Cómo dijo que iba a calificar a los niños?*

Esta actitud silenciosa y tradicional de la mayoría hizo salir mi postura directiva, la que yo quería abandonar. Sin embargo, el muro seguía ahí. Hablaba sobre la educación de sus hijos y de todo lo que éstos necesitaban. Expresé con insistencia que la educación compete a estudiantes, padres y profesores, pero en mi mente pululaba, tal cual una luciérnaga, el principio de vida cooperativa, que quería desarrollar. Sin embargo, la pared seguía ahí. En mi mente, la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*²³ insistía en que pugnara por la construcción de un ambiente de aprendizajes cooperativo, democrático y libre; donde el aprendizaje y la metacognición se lleven a cabo en situaciones de gusto por el conocimiento.

Es complicado detallar cómo ha sido mi intervención; pero he de comenzar diciendo que ella originó que aprendiera a distribuir el tiempo, en varios días, debido a los problemas que como delegado sindical me correspondía atender, y que por ejemplo son inherentes a todo trabajador sindicalizado: que sí habían incurrido en faltas y ya se habían agotado las amonestaciones verbales, atender

²² Apple, M.W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.

²³ Jolibert, J., Sraïki, C. et al. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

consultas de carácter laboral, acompañar a realizar trámites; además de enterarme de varios rumores, que acaban por confirmarme que los seres humanos nos complicamos la existencia. Combinando mi quehacer docente, con el sindical se fue llevando a cabo el devenir de la intervención.

Continuando con la junta de los padres de familia, les comuniqué la intención de trabajar con una propuesta francesa, denominada *Pedagogía por Proyectos*. Les resumí, que consistía en dar la voz a los niños al preguntarles *¿qué quieren que aprendamos juntos hoy, o esta semana o este bimestre o a lo largo del año?*

Sugerí a los padres su intervención, para proyectos de lectura y de escritura. Debo admitir que enfatice en lo concerniente a la escritura de cuentos, pues era parte medular de la intervención pedagógica que realicé en el proyecto para la maestría, que realizaba en la Unidad U. P. N. 094. Alguna que otra madre de familia se mostró interesada, en la propuesta pedagógica explicada en cuestión de unos minutos.

Preparar el terreno

Una de las finalidades que nos proponemos es escribir y desarrollar nuestro lado literario. Estas fueron mis palabras, en el primer encuentro con los niños. Aún recuerdo las caras compungidas y serias de la mayoría de los niños, que ante el acto de escribir padecen los síntomas del escritor frente a la hoja en blanco. Al pedirles que escribieran lo que quisieran, alguno que otro me dijo: *No se me ocurre nada profesor*. A lo que respondí inmediatamente: *Escribe de lo que tú quieras, pero escribe*. En este instante, me viene a la mente lo que decía David Graves: *la escritura no es un acto obligatorio sino natural; se hará cuando el niño lo considere necesario*.

Además, la literatura es la oportunidad para dar un sentido a nuestras vidas; pues nos brinda la oportunidad de viajar, de conocer personajes del mundo, de imaginar realidades alternas y de escapar a una realidad sórdida donde premia el egoísmo y lo físico. Ahora que lo pienso, los libros han sido esos consejeros

incondicionales, a quienes puedo acudir sin necesidad de hacer cita o buscarlos con insistencia. Me atrevo a decir que son el objeto tangible que más ha marcado mi existencia, en un contexto donde la banalidad y la insoportable sustitución del ser por el tener son una característica de nuestro tiempo.

Así pues, los libros, en especial los cuentos, han hecho más afable esta travesía de doce años que realizo al atravesar el Distrito Federal de Norte a Sur, cada mañana. Han sido el acompañante sincero y callado que me enseña y aconseja. También el mar profundo donde puedo cavilar en completa calma, el vehículo para un cosmos donde me aventuro y no dejo de aprender y sorprenderme.

Debido a este gusto por la “Cuentística”, término acuñado gracias a Gianni Rodari en su libro *Gramática de la Fantasía*,²⁴ propuse que el objetivo principal de esta intervención estuviera fundamentado en que los niños escribieran cuentos de fantasía. Sin embargo, me doy cuenta de que existe la posibilidad de considerar las condiciones de vida democráticas como un avance inapreciable en la vida cooperativa del grupo. Los niños proponen, cuestionan, eligen y hablan, ¡vaya que si hablan! Todo esto hace de ellos estudiantes inquietos y un grupo muy difícil, para la mayoría de los compañeros docentes.

Al principio, expliqué sobre una lista de asistencia que entre todos participaríamos en hacerla. Quedamos que sería por parejas y de inmediato Daniel y Ximena se aprestaron a tomar nota de los 50 integrantes del 1o. B; de esta manera, cuando los formándose pasaban lista me fui aprendiendo los nombres y algunas características de los niños.

Guadalupe y Yadira se nominaron para hacer un cuadro de todos los cumpleaños del mes correspondiente; Cecilia y Angélica sugirieron una exposición de escritores; Javier, Axel y Martha se encargarían, al menos durante un mes, del rincón del arte. Este espacio consiste en exhibir los dibujos, poemas y creaciones de los niños en un espacio del salón. Esta vez no tuve que elegirlos, ellos fueron

²⁴Rodari, G. (1973). *Gramática de la Fantasía*. México, D. F., México: CONACULTA.

voluntarios, pues se había fomentado un ambiente participativo y democrático en el salón, al dar la voz a los niños.

De acuerdo con el párrafo anterior, empezábamos con el labrado del terreno, para empezar a sembrar la semilla de la *Pedagogía por Proyectos (PpP)*. Ahora venía la confrontación con el alter ego, es decir, conmigo mismo. ¿Será fácil dejar a un lado el tradicional método de llegar y decirles a los niños lo que haremos ahora?

Finalmente, lo decidí, *¿qué puede pasar?*, me preguntaba. Entonces dije: *¿Qué quieren que hagamos juntos este bimestre?* (Aclaro que hubo una rápida respuesta, a causa de un ambiente de confianza y gracias a las *condiciones facilitadoras del aprendizaje*, que fueron adoptándose en la clase).

Luis propuso: — *¡Poemas!*

Angélica dijo: — *Cuentos de terror.*

Daniel comentó: — *¿Y si dibujamos?*

¡Se suscitó un aguacero de ideas! Todos hablaban al mismo tiempo, hasta que algunos compañeros intervinieron y mediaron las participaciones (el ambiente democratizador de *PpP*). Como un destello en la habitación del pensamiento recordé el término *Mediación* de Reuven Feuerstein, donde los niños se organizaban social y cognitivamente.

De entrada, pensé que me costaría mucho pronunciar la pregunta detonadora, pero no fue así. Tampoco me sentí nervioso, pero sí esperaba escuchar cosas que no me imaginaba. Los niños fueron muy propositivos y si mi intuición de detective, estilo Sherlock Holmes, no me falla me atrevo a aseverar que los sentí felices. En otras palabras, *se les dio el poder de leer y escribir* a los niños, tal como mencionan Josette Jolibert, Christine Sraïk y colaboradoras.

No obstante, que la escritura tiene menor énfasis que la lectura, al menos en primero de secundaria, los estudiantes no se niegan a escribir lo que sea, aunque no tenga sentido (para los adultos) y otras cosas con todo el sentido, si es algo que está próximo a sus necesidades y les permita aprovecharlo. Asimismo,

los docentes de otras asignaturas utilizan la escritura como una base indisociable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, ningún profesor es ajeno a la escritura, tal y como sugieren los Goodman: *todo docente, sin importar la materia es un docente de lengua.*

Un mundo de propuestas

A causa de la gran cantidad de propuestas, me encargué de anotarlas en el pizarrón y solicité la ayuda de cuatro integrantes del grupo, para contar los votos. Las propuestas fueron:

1. Escribir cuentos
2. Hacer poemas
3. Actuar en obras de teatro
4. Dibujar
5. Organizar un convivio

Lo más importante era respetar la decisión de los estudiantes. Por lo tanto, nos dispusimos al consenso y la oferta que obtuvo más votos fue: “Escribir cuentos”. ¡Qué alivio!, pensé. Este es el tema que esperaba, pero más adelante recordaría las palabras de Mario Vargas Llosa: *El escritor no escoge al tema; sino que el tema elige al escritor.* Hasta este día no comprendía el sentido completo de estas palabras.

Al día siguiente hubo otra votación, pues estábamos en el dilema de escribir cuentos de amor, de aventura, de fantasía o de terror. Sinceramente, confiaba en que los cuentos de fantasía fueran los ganadores, pues es el tema fundamental de este proyecto de intervención. Sin embargo, no fue así. Ahora comprendo, lo que Julio Cortázar y Mario Vargas Llosa comentaban de *la cuestión espacio-tiempo*, con relación a la escritura de cuentos, pues se aproximaba la celebración del 1 y 2 de noviembre. Por lo tanto, los vencedores fueron los cuentos de horror.

¡Ah, qué tradiciones! Conforme a esta circunstancia se decidieron por los cuentos de terror. Ni hablar, aunque en el profundo consciente de mis ideas esperaba que ganaran los cuentos de fantasía. Después me enteraría, que hablar

de cuentos fantásticos no es sólo referirse a las hadas; sino que dentro de los cuentos fantásticos están los cuentos de miedo. Esto gracias a observaciones hechas por mis compañeros, durante los coloquios de presentación de los proyectos de intervención en la Universidad Pedagógica Nacional.

Debido a la proximidad del *Día de muertos*, los niños me pedían que les contara alguna historia de miedo y como muestra narré, en los días sucesivos: *La Leyenda de los ojos verdes* de Gustavo Adolfo Bécquer; *La gallina degollada* de Horacio Quiroga y *El corazón delator* de Edgar Allan Poe; es probable que estos cuentos influyeron en la elección de cuentos de terror como los triunfadores.

Visto que la decisión de los niños estaba tomada, noté que el contexto de los jóvenes escritores no es muy propicio, para el desarrollo de la expresión escrita. En particular, en los hogares rara vez se fomenta la creatividad literaria y menos la expresión escrita. Por lo tanto, las condiciones previas deberían adaptarse a un ambiente con escasos estímulos.

Con referencia a escasos estímulos, es notoria la presencia de indicadores como: falta de coherencia y cohesión en los párrafos; la ausencia de un argumento que proporcione sostén al cuento; mínima presencia de marcadores textuales y una estructura incompleta del cuento, que tiene un inicio, en ocasiones un desarrollo o la ausencia de éste y un final abrupto. Asimismo, sólo aparecen tres o cuatro personajes en el texto, pero en muchas ocasiones la presencia de éstos no es precisa y es difícil saber si es primario, secundario o incidental.

A pesar de las escasas condiciones para escribir, queda una luz de esperanza en el oscuro paisaje. A efecto de automotivación, retomé las palabras de Lev Vygotski quien reconoce *en todos los hombres una predisposición común a la creatividad, con las diferencias, en cada persona, de los factores sociales y culturales*. Entonces: no será imposible que escriban, medité, pues dentro de todo ser humano, con un ambiente poco propicio, existe un espíritu que desea expresarse y producir algo para ser recordado. Esta inquietud se mostrará con mayor detalle, en el próximo episodio.

Episodio tres. Acercándonos a la escritura

La escritura de cuentos es una manera de expresar la creatividad, de esta forma nos acercábamos a un terreno interesante por explorar. Se aproximaba noviembre y los niños querían escribir historias de terror, así que nos iniciamos como escritores novicios sobre el tema. De éste partimos para construir la historia, pero los chicos veían el tema como título y opté por dejarlo así, para no complicar la estrategia.

En el transcurso de la escritura del cuento les iba comentando que realmente el título se deja hasta el final, pues algunos chicos ya me habían preguntado el por qué. A lo que argumenté, que con esto se busca atrapar al lector. Confieso que se los dije amparado en la estrategia de la *Pedagogía del regalo*,²⁵ que de acuerdo con las autoras de *PpP* corresponde al docente saber hasta dónde pueden llegar sus estudiantes y qué regalos (una palabra, una pregunta, una estrategia, una lectura) habrá que hacerles, para que construyan lo que todavía no han hecho. Así, iniciamos de nuevo la composición del texto. La idea de esta estrategia es que desate el proceso cognitivo atorado que reflejan los estudiantes.

Durante la redacción de los cuentos tuve algunas impresiones y sentires. En primer lugar, recordamos la silueta básica de un cuento. Es decir, las partes que lo integran. En segundo plano, una idea concurrió caóticamente en mis agobiadas neuronas: —déjalos escribir libremente. Esto me permitió percibir la fuerte influencia de películas de terror extranjeras, en sus escritos. ¡Qué lástima, no aparecían por ninguna parte *El Santo* y *Blue Demon*! ¡Qué tiempos aquellos cuando luchaban contra las momias de Guanajuato!, en fin medité, eran otros tiempos don Simón.

²⁵ Jolibert, J., Sraïki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

“El comal le dijo a la olla...”²⁶

Otros factores que me hicieron pensar, por un lado: ¿cómo evaluar la sintaxis en tantos escritos?, por otro: ¿De qué manera subsanar conocimientos básicos como el uso de las mayúsculas y la acentuación? Esto me llevó a emplear los niveles lingüísticos de *PpP*, para responder a este par de cuestiones. El primero fue el empleo de la norma del nivel cinco, que atiende a la coherencia del discurso y de la cohesión del texto. Asimismo, sobre el uso de mayúsculas y la acentuación, se utilizaron *Las marcas no lingüísticas del texto*²⁷ como son: las marcas de puntuación y los puntos y aparte, también incluidas en el quinto nivel lingüístico.

Por ejemplo, al preguntarles sobre el uso de mayúsculas al empezar cada párrafo, los niños dedujeron que se usaban después del punto y aparte. Asimismo, infirieron que los nombres de personajes concernían a nombres propios y su primera grafía era mayúscula. Ilustre es el caso de Cecilia, cuando como estrella que titila en el firmamento de las ideas, dijo:

— *Van con mayúsculas porque son nombres de personas*

El profesor preguntó: — *¿Qué otras palabras se escriben con mayúsculas?*

A esta cuestión, sobrevino un aluvión de respuestas por parte de la clase: apellidos, ciudades, países, planetas, mares, volcanes y otros lugares geográficos que movieron a la reflexión y el recuerdo.

En lo particular, fue de mi especial agrado cuando los estudiantes hicieron la comparación entre oraciones que tenían las mismas palabras, pero con diferente acomodo. Antes hubo una previa explicación, con ejemplos anotados en el pizarrón, por el profesor. Poco después, les pregunté en qué se parecían, a lo que de forma automática contestaron que el significado era el mismo, pero las palabras se “revolvían diferente”. Sugerí que aplicarían este saber en el pizarrón, a

²⁶ Este es uno de los versos de la canción homóloga de Francisco Gabilondo Soler, “Cri Cri, El Grillito Cantor” (1945), quien explica a través de un refrán hecho copla popular la importancia de la competencia lingüística, para comunicarnos con personas distintas a nosotros.

²⁷ *Ibíd.*

lo que como estrellas fugaces, sólo unos cuantos levantaron la mano, pero muchos, desde su asiento, participaban cual supernovas que irradian ejemplo tras ejemplo como corpúsculos de luz.

Recuerdo con especial interés el hipérbaton de Angélica: — *La nieve blanca cubre mi rostro de esperanza* o también *De esperanza cubre mi rostro la blanca nieve*. A su vez, son estos momentos los que reavivan la esperanza en este camino sinuoso.

Como una guía para estudiar las clases de conectores (de inicio, consecuencia y final), les regalé a los chicos una lista que contenía y explicaba la función de ellos. Fue de esta forma, como Mariana mencionó: — *Ese “por otra parte”, ya lo conocía profesor*. Justiniani expresó: — *Finalmente, va a lo último del cuento, ¿verdad?— Muy bien—* dije. De esta manera, les pedí que escribiéramos de nuevo sus cuentos, pero con la inclusión de los conectores y el uso de párrafos, donde se notara el uso de mayúsculas. Lo anterior otorgaría más soltura a sus cuentos y los haría más fáciles de leer. Un ejemplo fue al iniciar el cuento:

Ximena: — *Había una vez...*

Mariana: — *Para comenzar esta historia, recordaré un cuento de mi...*

Justiniani: — *Por lo que el fantasma...*

En las marcas no lingüísticas del texto, los jóvenes no se esperaron a cuestionar el uso del punto y aparte, al terminar cada párrafo. También dedujeron que al comienzo de cada párrafo, se usa un conector diferente seguido por una coma. Lo anterior, permitía mantener “el hilo de la idea” como ellos le llamaron. De esta forma, cual orquesta sinfónica, cada uno daba sus notas y autorregulaba sus tonos en un ambiente de cooperación y democracia.

Poco a poco los fui involucrando en el nivel cuatro: de la superestructura de los textos. Es decir, de la organización. Lo cual es determinante en su producción y comprensión. La sistematización de cómo ir construyendo y organizando el texto y sus funciones se fue dando poco a poco. Los jóvenes iban siendo capaces de

realizar inferencias lógicas al ir encadenando los conocimientos lingüísticos tal y como mencionan Jolibert y Sraïki.²⁸

Los chicos, al leer sus cuentos frente a la clase, aprendieron a identificar las marcas de superficie o sea los puntos y aparte, acentos y uso de mayúsculas, en los diferentes escritos.

Ellos mismos propusieron leer sus cuentos a sus compañeros de grupo. Sin embargo, se percibía que varios de ellos luchaban por controlar el miedo de pasar al frente. Yo me sentí aliviado de que el miedo de los jóvenes no fructificara, todos se comportaron respetuosos y atentos con sus compañeros.

Las voces de — *¡Yo quiero leer!*— surgieron espontáneas y frescas como las gotas del rocío de un nuevo día. Me sentí a gusto, más que contento porque ellos mostraban con eso su iniciativa y autonomía.

Esto me hizo ver que la reflexión metacognitiva y metalingüística se empezara a reflejar. Así que continué preguntándoles:

— *¿Qué se escribe al final de cada párrafo?*

Axel contestó: — *Punto y aparte.*

— *¿Con qué se empieza un párrafo?*

Cecilia respondió con espontaneidad: — *Con letra mayúscula teacher.*

— *¿Cómo van escritos los nombres propios?*

Guadalupe: — *¡Con mayúscula!*

— *¿Dónde suena fuerte la sílaba?*

Grupo: — *¡En la penúltima sílaba!* — Gritaron entusiastas los compañeros.

— *¿Qué conectores utilizarían ustedes?*

Estas preguntas llevaron a realizar la siguiente herramienta cognitiva, en el pizarrón, la cual fue anotada por los estudiantes en su cuaderno:

²⁸ *Ibíd.*

Uso de mayúsculas y el punto

Se usa mayúscula después de punto.

En los nombres propios

Al iniciar un párrafo

Con estas preguntas y herramientas de *PpP* como los contratos individuales y colectivos, los formándose tomaron la iniciativa, se hicieron responsables y propositivos. Además, supieron realizar inferencias, análisis y deducciones sobre sus procesos cognitivos de escritura. También, como otra estrategia permanente, los muchachos escribirían en su cuaderno lo que copiábamos en el pizarrón y veíamos en la clase. Esto servía como una bitácora involuntaria de lo que aprendíamos cada día, aparte de un precedente, para lo que posteriormente sería nuestro diario de vida.

Reflexionando sobre lo que hacía con ellos, pensé cómo iba a trabajar los cuentos que los muchachos construían con el *Módulo de escritura de PpP*.²⁹ Cierto que este asunto llevaría más tiempo, pero las siguientes subetapas facilitarían su desarrollo: Los desafíos, las características de la actividad y los aspectos del texto que se tiene que producir. Recordé que este *Módulo de aprendizaje de escritura* hace que los estudiantes de forma colectiva construyan competencias individuales y motiva un uso funcional de lo aprendido en un contexto real. Verdaderamente, sería un reto pasar de la teoría a la práctica.

Escribir o no escribir, he aquí el dilema

Pensé, que el desafío para mí sería motivarlos a escribir, pero no fue tan difícil, pues al invitarlos se animaron a redactar. En lo que desarrollaba sus ideas, se me vino a la mente lo sustentado por *PpP*, sobre el que escribir desarrolla procesos cognitivos y metacognitivos que benefician el desarrollo intelectual de las

²⁹ El módulo de escritura es una estrategia didáctica que se trabaja en colectivo, hacia la construcción de competencias individuales que da lugar a la producción de textos completos, dentro de un proyecto real.

personas, pero también lo que dijera Platt.³⁰ *La escritura creativa es uno de los mejores medios para estimular los procesos de pensamiento, imaginación y divergencia.* Lo que aportó este autor sobre la escritura creativa, oscilaba como péndulo, en mi interior. De repente, cual trueno, la voz de Luis me sacó de mi ensimismamiento: — *Profesor, y si primero dibujo y luego escribo.* A lo que contesté: — *Si te es más fácil, adelante Luis.* Lo anterior me hizo pensar que también entran estas expresiones como parte de una escritura creativa.

Hay ocasiones que surgen contratiempos necesarios en la vida laboral de un docente, en mi caso no fueron la excepción. Durante ese tiempo y hasta este momento, tengo la representación sindical de mis compañeros y los problemas que van surgiendo llegaban a mí como ráfagas de viento impertinentes que surgían en los momentos de mayor y motivante trabajo con los niños. De la misma forma, todo el trabajo administrativo que día con día surge y que hay que cargar como el Pípila la losa a sus espaldas, porque de forma ineludible hay que cumplir con esa tarea. Es decir, adentrarnos en la selva de las palabras.

Episodio cuatro. *En la selva de las palabras*

Y pensar que todo comenzó, con la decisión de los chicos por escribir. Donde el cuaderno sería el lienzo en el que plasmaron con seguridad el vaivén incontenible de las palabras navegantes, en el mar de la creatividad. En un principio, escribieron párrafos sin forma ni medida, no había renglones completos y tampoco signos de puntuación, sólo a lo lejos cual isla, alguna que otra coma. Al leer sus escritos, se dieron cuenta que eran muy difíciles de comprender, por lo que algunos sugirieron usar puntos y no juntar tanto las ideas. Fue así, como Cecilia tuvo la idea de escribir en párrafos y otros compañeros hablaron sobre el uso del punto y aparte.

Cecilia: — *Hay que separar en párrafos porque está todo junto y no se entiende.*

³⁰ Platt, S. en Rizvi, F., Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, España: Morata.

Hubo que recordar el uso de mayúsculas, en nombres propios y después del punto. Lo anterior fue auspiciado por mí, a través de preguntas al grupo. Aquí me percaté, que los elementos básicos de puntuación y uso de grafías eran de su conocimiento. Después de hacer tres borradores en su cuaderno, lo transcribieron en la lámina de papel bond. A su vez, ésta fue ilustrada y leída al grupo en la sesión de compartir historias. De esta forma, nos preparábamos para degustar nuestra tertulia literaria en la secundaria 276.

— *Entonces, ¿cómo se escribe la primera letra de los nombres propios?* — pregunté.

— *Con mayúscula, contestaron varios de ellos.*

Por un momento pensamos, que no acabaríamos de presentar todos los cuentos en el periodo acordado; sin embargo, dejamos que el tiempo pasara cual flor de jacaranda en primavera y dejamos de soslayo la limitante de Cronos. Fue así, que decidimos disfrutar de los cuentos que como grupo habíamos construido. Sin duda, esto nos llevó a una experiencia muy grata.

A veces, de los 50 minutos del módulo de clase sólo aprovechábamos la mitad y, en ocasiones, no estuve con mi grupo 1o.B. Una manera de invitarlos a la lectura era narrarles cuentos de terror, con los silencios y cambios de voz que fueran necesarios. Acepto que, a lo largo de estos diez años, mi fortaleza ha sido el contar historias y no el leerles en voz alta, pues al pasar entre las filas y mantener un contacto visual con ellos se ha hecho más cercano este degustar del banquete literario. Conforme a las ventajas de contar los cuentos, sobre el leerlos viene a mi memoria Bruno Bettelheim y su obra psicoanalítica del cuento de hadas.³¹

Y ahora, ¿qué escribimos?

La producción de cuentos era el meollo de la intervención. Había llegado el momento de atenderla. Me parecía esa manzana carnosa y jugosa que invita a morderla, pero que también a uno le gustaría conservarla impecable. Elaboramos

³¹Bettelheim, B. (2013). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. México: Crítica.

un contrato colectivo y en ese momento pensamos que duraría dos semanas. Cada quien se haría responsable de sus materiales. El tener poca experiencia en PpP propició que entrara de inmediato al *Módulo de escritura* y después realizara el contrato. Las posibilidades de cuentos quedaron como sigue:

1. Cuentos de romance
2. Cuentos de ciencia ficción
3. Cuentos de aventuras
4. Cuentos de terror
5. Cuentos de fantasía

Después de una votación prolija, por el conteo que hicieron Luis, Daniel y María Isabel, la propuesta ganadora fue: cuentos de terror.

— *¡Bravo, ganamos!* —dijo Luis.

—*Profesor, de todas formas ¿yo puedo hacer un cuento de aventuras?* — comenta Angélica.

— *¡Claro!* —dije. *Si así tú lo prefieres*—, mi respuesta se fundó en que en PpP se consideran los gustos, opiniones y trabajos de todos los estudiantes, en un ambiente de democracia y vida cooperativa.

—*Yo quiero hacer uno de aventuras* —dijo Karla.

—*Está bien, si no te gustan los cuentos de terror, adelante* —expresé.

— *Recuerden agregar los conectores, mayúsculas y signos de puntuación que ya vimos* —les agregué.

—*Sí, “tranquiqui” profe* —habló Axel. Lo cual provocó carcajadas de sandía.

— *¿Puedo hacer uno con Justin Bieber?*—gritó Ximena.

Esto provocó que gran parte del grupo hiciera: *¡Aaaaah, cállate!* En señal de desacuerdo. Entonces intervine y dije que debíamos respetarnos, pues desde el inicio del ciclo escolar habíamos hecho nuestras reglas para la convivencia en el salón de clase. Además, ustedes propusieron varias de estas normas: *¿ya lo olvidaron?*

— ¡Nooooo!— dijeron varios.

Entonces, les pedí que voltearan a ver la pared y se encontraron con esto que ellos mismos habían hecho.



Propuesta de convivencia por estudiantes de español.

Lo tradicional *versus* lo nuevo

Así pues, fuimos allanando el terreno para establecer las condiciones facilitadoras como las listas de asistencia, el cuadro de cumpleaños y los rincones del arte. —*Yo me hago cargo del cuadro de cumpleaños*—, comentó Guadalupe, y así fue como empezamos a textualizar nuestras paredes. Este comienzo fue emocionante para mí, pues los muros adquirirían un sentido fuera de lo cotidiano. Al fin dejaban de ser de ese gélido azul, como los glaciares del olvido borgenianos, a los que tanto me había acostumbrado. Ahora, gracias a todos, ¡estaban vivos y llenos de colores!

A partir del siguiente día, los niños llevaron su investigación sobre las características de los cuentos de terror. Después de compartir su tarea, los que la llevaron, empezaríamos nuestro camino como escritores de cuentos. Todo comenzó con una pregunta del docente: *¿Cómo iniciamos un cuento?* A lo que en coro contestaron: — *Había una vez...* Paso a paso iniciábamos la *fase del Módulo*

de *Escritura*.³² Empezaron a brotar sus preguntas como agua cristalina de un límpido manantial:

Mariana: — *¿Puedo incluir varios personajes en mi cuento?*

Ximena: — *En mi cuento aparecerán fantasmas y drones.*

Luis: — *¿Cómo puedo empezar mi cuento profesor?*

Axel contestó: — *Pues con “Había una vez” o “Érase una vez”, mi chavo.*

Cecilia: — *Mi cuento tendrá muchos personajes.*

De esta manera, los jóvenes fueron regulando su participación para la escritura de sus cuentos. Además, hicieron una propuesta de trabajar en equipos, en pareja e individual. La retomé y la votamos. La propuesta ganadora fue trabajar en equipo de tres. Por lo que se respetó por casi todo el grupo. Fue especialmente notorio, que al pronunciar el abracadabra de *PpP*: *¿Qué quieren que aprendamos juntos este bimestre?* Tal cual rayo iridiscente los jóvenes respondieron a la velocidad de partículas subatómicas: — *¡Cuentos, profesor!* De esta respuesta, surgieron como sus preferidos: los cuentos de terror, que a su vez nos mantuvieron en un vilo de alegría, durante el resto de dos meses que faltaban, para terminar la intervención pedagógica. De esta forma, la espada de Damocles no caería sobre nuestras cabezas.

Los adolescentes comenzaron a construir sus cuentos, conforme a las historias escuchadas, que verbalmente el profesor y otros estudiantes, como Ximena, en representación de su tercia, habíamos relatado. Todavía recuerdo cuando ésta jovencita leyó su cuento:

Ximena: — *Y entonces... la chica se dio cuenta de que no estaba sola en la recámara, pues el muerto había regresado a pedir su sábana, por eso ella gritó: ¡ahhh! Y despertó a su mamá, quien de un brinco llegó a su cuarto.*

³²Estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales, que produce un texto en un contexto real. Para su mejor estudio se divide en tres fases: 1. Preparación para la producción del texto: los desafíos, las características de la actividad y del texto; 2. Gestión de la actividad de producción del texto: puesta en texto, revisión del texto y producto final donde está la “obra maestra” y entrega a los destinatarios; 3. Sistematización metacognitiva y metalingüística: retorno reflexivo sobre la actividad, generalización y puesta en perspectiva en función de los obstáculos.

De manera escrita, ella lo tenía así:

Ximena: — *Y entonces... la chica se dio cuenta de que no estaba sola en la recámara, pues el muerto había regresado a pedir su sábana, por eso ella gritó: haaahh! Y despertó a su mamá, quien de un brinco llegó a su cuarto.*

Asimismo, llevaron cuentos descargados de Internet y algunos libros. También influyó que se acercaba el 1 y 2 de noviembre, fecha que en México celebra a los *Fieles Difuntos* y *Todos los Santos*.

Al preguntarles: — *¿Qué elementos debe tener un cuento de terror?*

En coro contestaron: — *¡Inicio, final, desarrollo, clímax!*

Nuevamente les cuestioné: — *Sí, bien, y aparte de estos elementos qué debe incluir un cuento de cualquier género.*

Alán contestó: — *Personajes y un lugar donde se desarrollen los hechos.*

De nueva cuenta lancé una interrogación cual hoja al viento: — *Ahora, si son cuentos de terror, ¿qué clase de personajes debemos incluir en ellos?*

Mariana dijo: — *Vampiros, fantasmas, hombres lobo y locos.*

Ricardo bromeó: — *Ahí te hablan Axel, dijeron locos.*

Lo que de inmediato incitó al grupo a desmoronarse en risas como palanqueta de amaranto. Siendo sincero, mi temor fue que Axel se lo tomará a mal, pero al contrario: él también reía gustoso.

Después de este jocosos incidente, que mostró parte de la dinámica diaria no documentada de la clase, cuya influencia repercute en lo académico, el llamado *Curriculum oculto*,³³ empecé a indagar en sus conocimientos previos, esto pavimentó el camino para la redacción de sus cuentos. Fue así, que empezaron a escribir en sus cuadernos. Algunos preguntaban si tal palabra se escribía con tal grafía; otros revisaban el cuadro de conectores que días antes vimos en la clase; una voz interrogó acerca de cuántos personajes podían incluirse en el cuento. Se hizo un despliegue de letras y voluntad, que inundó el salón de las palabras de la imaginación.

³³Torres, Jurjo, S. (2005). *El curriculum oculto*. España: Morata.

Con relación a los materiales, los niños propusieron: papel bond, hojas blancas, plumones, colores, pegamento, tijeras y ¿estambre? Todos hablaban al unísono, fue cuando intervine y les pedí: —*Levanten su mano si quieren hablar*. Ximena me ayudó diciendo: — *¡A ver, se callan y hablan uno por uno!* De esta manera, comenzamos a desarrollar el contrato colectivo.³⁴ Acerca del estambre, sería para hacer sus cuentos del tamaño de un rotafolios, a manera de libro.

Proyecto Contrato Colectivo de: Angélica, Luis y Andrea			
Tareas	Responsables	Material	Fecha - Plazos
<p>Escribir cuentos de Terror.</p> <p>Revisar nuestros cuentos.</p> <p>Exponer el cuento que escribimos.</p> <p>Corregir nuestros cuentos de Terror</p>	<p>Angélica, Luis y Andrea.</p> <p>Todo el grupo y el profesor.</p>	<p>Cuaderno de espiral, plumas de colores negra y azul, colores y papel bond</p>	<p>Últimas 2 semanas Octubre y primeras de Noviembre de 2013</p>

Contrato colectivo de Angélica, Andrea y Luis: La escritura de un cuento de terror.

Los niños dibujaron y escribieron su primer cuento de terror, en cooperación con sus otros compañeros. Ahora sí, leyeron lo que durante casi cinco días habían estado escribiendo y dibujando. Por cada tercia que leía su cuento, los niños se ponían inquietos, al punto que dos integrantes del grupo pedían al resto callarse. Así ocurrió con cada cuento, niños regulándose entre ellos. La voz del profesor no

³⁴En *PpP* se conoce como contrato colectivo a la herramienta utilizada para planificar un proyecto. Un contrato contiene los siguientes elementos: Tareas, responsables, material y fecha. En su realización participamos estudiantes y docentes.

se escuchó. Sin embargo, para la participación de los cuentos, el salón era una selva donde todos querían emitir su palabra.

— ¡Silencio!— Gritaba Ximena.

— ¡Bájales un punto profesor!— Recomendó Daniel.

Con esta expresión que buscó mediar, comprendí que los jóvenes estaban acostumbrados a las medidas clásicas de coerción que uno ejerce en el aula de clase. De esta manera, el salón de clase puede ser la reproducción, en pequeño, de lo que el sistema educativo hace, a nivel nacional, con los docentes.

A decir verdad, la “Reforma Educativa” de 2015 impone una *comunicación didáctica autoritaria pero ineficaz*.³⁵ Donde la enseñanza autoritaria ha perdido su sentido y los estudiantes reaccionan a ella con la ausencia de comunicación. Existe un comportamiento sumiso, pero no se consigue un aprendizaje eficaz, por no interiorizar las reglas que garantizan el aprendizaje. Esto me recuerda, a los “Hombres grises” de Momo³⁶ cuya prioridad era la administración del tiempo, sin importarles la relevancia de la comunicación en las relaciones humanas.

Por último, como se dio esta situación, tuve que tomar una medida drástica. Regresar al tradicional condicionamiento, así que les dije: *Sacan su cuaderno y vamos a hacer caligrafía, pues no les interesa escuchar los cuentos de sus compañeros. Entonces vamos a volver a lo tradicional*. De nueva cuenta, tuve que hacer uso de la postura directiva. Esa, que a la “Reforma Educativa” impuesta por el gobierno le conviene tanto. Sin duda, estas leyes intentan ser unos grilletos de titanio para el trabajo liberador de la colectividad. Después del condicionante sobre realizar un trabajo convencional, vino la centellante respuesta de los jóvenes que se me figuró al “Ábrete sésamo” de Ali Ba Bá:

— ¡Nooo!— Al unísono clamaron varios del grupo.

— *Bien, entonces... ¿proseguimos?*

³⁵Titone, R. (1981). *El Lenguaje en la Interacción Didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea.

³⁶Ende, M. (2008). *Momo*. México, D. F.: Alfaguara.

Y de nuevo se escucharon las historias del grupo. Una de ellas representativa del tema constante de la muerte, fue la de Luis.

Luis: —*Y entonces Fernanda se dio cuenta que no estaba sola en la habitación, pues la mujer de la montaña había asesinado a todos sus compañeros y ahora estaba justo detrás de ella, a punto de cortarle la garganta.*

Elemental, mi querido lector

Respecto a la evaluación de este proyecto, fueron tomados en consideración los cuentos escritos y narrados, así como las exposiciones, los dibujos y saberes de interés de los jóvenes, sin dejar de soslayo el contrato individual de aprendizajes y los logros personales de los estudiantes. Los niños realizaron metacognición al reconocer y usar conectores de inicio: *Había una vez, Érase una vez*; conectores de desarrollo: *Por lo tanto, Así pues, En segundo lugar*; y conectores de desenlace: *Por último, En conclusión* y otros. Asimismo, reconocieron el uso de mayúsculas después de punto y seguido y aparte.

Es así, como la muerte del personaje principal fue una de las constantes de sus cuentos, también la presencia de seres monstruosos o sobrenaturales que participaron en sus historias. Los cuentos fueron una pasarela de fantasmas, aparecidos, vampiros y la muerte de al menos un personaje, casi siempre el principal. Para muestra no sólo un botón, sino un tejido de terroríficos desenlaces:

Eva: —... *Y cuando subió a la montaña murió.*

Diego: —*Más tarde un equipo militar llegó a matar a los zombis y uno le dijo a Fernando que se cuidara porque eso sólo era el principio.*

Melissa: —*Al otro día Juan no supo dónde estaba y de igual manera, murió como Estela, sola y perdida. Y ahora los dos se hacen compañía.*

Ricardo: —... *Y prometió que si volvía a ver a alguien lo mataría por no haberse preocupado por ella. Después murió.*

Alan: — *Juan, asustado, se asomó y vio a su padre, despedazado en su cama, y en el piso decía: por no haberse preocupado por mí.*

Asimismo, a través de la *Revisión del texto* de la *Gestión de la actividad de producción del texto*,³⁷concerniente al *Módulo de Aprendizaje de Escritura*³⁸se notó aún la ausencia de acentos, mayúsculas y una grafía por otra. Debido a la premura del tiempo de clase, no todos estos aspectos fueron abordados en su totalidad. Concluimos que tales carencias afectan a la cohesión del escrito.

Los estudiantes también mostraron avance al aplicar en su escrito las partes de un cuento. Reconocieron a personajes primarios, por su presencia imprescindible; a los secundarios por su papel ocasional, pero determinante; y a los incidentales, por su complemento para el desarrollo del cuento. Se utilizó el cuento de *Caperucita Roja y el Lobo feroz* como ejemplo.



Producimos cuentos de terror.

Este episodio, lo dedico a la memoria de Gianni Rodari y su libro,³⁹ pues esta aventura pedagógica que navegó por los mares de la imaginación llegó al puerto de la esperanza y tiró sus anclas, no para permanecer inmóvil, sino para estimular el gusto por la escritura de cuentos. Me queda una buena experiencia y

³⁷Jolibert, J., Sraïki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

³⁸Íbidem.

³⁹ Rodari, G. (1973), *Gramática de la Fantasía*.

el gusto de haber sido, aunque sea por un momento, un participante del derroche de creatividad literaria que los niños rezuman por los poros de la imaginación. Esta creatividad en la escritura tendría un aliciente, semanas después, al visitar el Palacio de Correos, donde escribimos muchas cartas que también pueden llegar a ser inusitados cuentos.

Episodio cinco. *Visita al correo: yo, tú, él, nosotros elegimos*

¿Quién lo diría? Primero cuentos fantásticos y ahora una carta. Se podría pensar que no existe relación entre ellos, pero una misiva, al igual que un cuento, incluye una introducción, un desarrollo y un final. Asimismo, para su comprensión es indispensable estructurarla en párrafos con cohesión y coherencia, usar conectores, signos de puntuación, ortografía y saber quién es el destinatario y el remitente.

Hay mucho por hacer y la historia que presento es sólo el principio. Yo buscaba que al entrar en la vida de proyectos, los niños lo hicieran para escribir textos literarios, pero las lecciones que ellos nos dan, toman muchos caminos. Fue así como surgió un pequeño proyecto donde la vida democrática tomó su curso.

Madurez inusitada

Poco más de un mes nos llevó hacer los preparativos del proyecto para la visita a la suntuosa y elegante oficina central del Palacio Postal de Correos, en el Centro Histórico de la Ciudad de México. Llevar ahí a los adolescentes, significaba remontarse a la época Porfiriana y revivir la época en que era un palacio. Los jóvenes se quedaron admirados ante tal obra de arte hecha edificio.

Conviene aclarar que desde hace dos años se tiene la invitación anual a este inmueble de carácter histórico, por lo que no fue una propuesta que haya surgido del grupo, pero se aprovechó la oportunidad para propiciar las condiciones de vida democrática y ellos mismos sugirieron desde quiénes asistiríamos y porqué lo haríamos, hasta el material a utilizar y los responsables. De esa forma, se construyó el nuevo contrato colectivo. En él se estableció que yo me encargaría

de comunicarme telefónicamente con el señor Luis Guevara Negrete, encargado de recibir a los visitantes del museo y facilitador del taller, para reservar nuestra reunión.

A los niños les correspondió enviar correos a dicho señor, para recordarle la reservación a ese palacio. Posteriormente, al comunicarme con él para conocer las condiciones de la visita me dijo algo que no me agradó:

—Profesor, sólo puede traer a quince niños.

¿Quince niños? pensé, ¡pero si el grupo es de 48! ¿Cómo les digo que no todos pueden ir? Eran políticas del lugar, en fin, que no había forma de negociar, pues mi compañera de tercer grado también quería llevar a sus quince estudiantes.

A la hora siguiente tenía clase con el 1o. “B” y mi ánimo estaba decaído mientras que el de ellos estaba muy animado. ¿De qué forma, sin herirlos, puedo decirles que no todos pueden asistir? Me di cuenta de que no sería fácil tomar por mí mismo esta decisión. Finalmente, me animé a comentarles que no iríamos todos, y les pedí que me ayudaran a elegir a los concurrentes al Palacio Postal. Para mi sorpresa, noté una inusitada madurez en los niños, que definitivamente no me esperaba.

Cecilia dijo: — Usted decida, los que se portan bien que vayan—

Contesté: —No, prefiero que ustedes me ayuden a decidir, porque no quiero quitar a nadie la oportunidad. Entonces Mariana propuso:

— Que vayan los que no asistirán al paseo de Ciencias, así ya todos habrán ido a un paseo.

Gustavo también habló: — Que vayan los de mejores calificaciones.

— Mejor un sorteo, sacamos un papelito y a ver quién gana — intervino Ricardo.

Luis gritó: — ¡Por conducta “profe”!, ¡los que se han portado bien!

Algunos niños replicaron: — Entonces, tú no irías Luis, mejor... ni digas.

El ambiente no podría estar mejor, todos en el grupo rieron, incluyendo a Luis, quien no lo tomó personal. Hasta yo, con mi pesadumbre de no llevar a todos, esboqué una sonrisa de oreja a oreja. La sinceridad de los adolescentes es implacable con todos, en especial con los del mismo grupo, quienes convivirán juntos tres años de su estancia en la secundaria y formarán vínculos de amistad inolvidables. Yo no esperaba en este grupo, desde que inició el ciclo escolar 2013-2014, el alto nivel de cooperación que habían mostrado.

El consenso se había logrado al estar de acuerdo en que unos irían a la visita al correo y otros al paseo de Ciencias. Eso hizo que con mucha tranquilidad resbalara, como el agua en un arroyo, el proceso de votación para elegir una de las propuestas. Al preguntarles, todos asistieron. Así pues, anoté en el pizarrón lo indicado por ellos y Guadalupe, su compañera, hizo lo mismo en su cuaderno. La propuesta ganadora fue la de Mariana, es decir, que asistieran aquellos que no irían al paseo de Ciencias. Después, saltó una propuesta de los niños llena de cooperación, como el Big Ban de la creación. No logré distinguir quienes la dijeron, pero en resumidas cuentas se escuchó:

—Hagamos un sorteo, porque son 15 lugares y hay como veinte que no han asistido a ningún paseo.

La mayoría estuvo conforme con la propuesta y así fue como llevamos a cabo el sorteo. Justa o no, así tuvimos la lista de los asistentes al Palacio Postal Mexicano.

Ulteriormente, le pregunté al grupo si querían escribir una carta, aunque lamentablemente no todos asistiéramos al Palacio Postal. Los niños contestaron en su mayoría que sí. Por lo tanto, pregunté qué material utilizarían para una carta y contestaron:

—Papel, un sobre, pluma, colores — entonces pregunté—, ¿Y qué más?, ¿qué se necesita para que una carta llegue a su destino?— Con una chispa de brillo en los ojos, Angélica pronunció:

— ¡Una estampillaaa!

— ¡Muy bien, Angélica!— Ahora, ¿qué debemos anotar en la parte externa del sobre?—

— La dirección y el nombre a quien le escribimos—. Gritó Victoria.

— ¿Y qué más?—, pregunté de nuevo.

—Nuestra dirección y nombre—. Comentó Axel.

—Bien, ¿y cómo se le llama a esos datos?—, hubo un silencio que parecía extenderse. Entonces recordé que ahí podía aplicar la *Pedagogía del regalo*, herramienta que permite, en el marco de trabajo de *Pedagogía por Proyectos*, desatorar procesos cognitivos; así que intervine y les dije:

—La dirección de ustedes se llama remitente y el domicilio a quien se dirige es el destino. Es decir, el destinatario.

De esta forma, los niños anotaron sus materiales y cada uno se responsabilizó de traerlo a la clase. Al día siguiente, me preguntaron:

— ¿Vamos a escribir una carta?

Contesté: —Sí, sólo déjenme darles una información.

El aviso era que la visita había sido programada para el 15 de noviembre de 2013. Una semana y estaríamos allá.

— ¡Eeeh, bravo! — gritaron algunos.

Los niños escribieron su carta, la mayoría la dirigió a sus amigos del salón y algunos otros a externos. Entonces recordé a D. H. Graves,⁴⁰ quien dice *que los niños sólo escribirán cuando tengan una motivación para hacerlo, sin necesidad de insistirles tanto*. Al respecto, también recibí una carta, me emocionó tanto que la guardé tan bien, que ahora no recuerdo dónde ha quedado. Esa pequeña cartita dejó en mí una huella indeleble, la bocanada de aire que todo maestro recibe, como un tanque de oxígeno para seguir adelante.

El cartero llama a la puerta

¡Al fin, el día ha llegado! Después de haber revisado los permisos firmados por los padres, con una semana de antelación, ya estaba el camión que solicitó la

⁴⁰ Graves, D. H. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.

dirección del plantel a la delegación Tlalpan. *Bueno, al menos en esto me ahorraron el trabajito*, —pensé. A falta del secretario David, la señorita Silvia me proporcionó la lista de los 16 niños que irían al paseo. Así es, pude incluir uno más en el mismo. Por fin todo cuadró para asistir al Palacio Postal, quedamos quince estudiantes de tercer grado de la “Profe” Verónica, ella, y quince de mis jóvenes de primer grado “B” y yo.

Existía una atmósfera de expectación que era atenuada con los alimentos que los niños consumían con fruición, en el mismo camión. Hasta parecíamos de una escuela particular en nuestro camión amarillo, yendo de paseo.

Llegamos a las 9:30 a nuestro destino, por lo que nos dimos la oportunidad de admirar, como extranjeros en el palacio de un rey, la diversidad arquitectónica del lugar. Poco después, un recepcionista nos avisó, de manera cortés, que el recorrido comenzaría a las 10:00; por lo tanto, hubo media hora para una sesión fotográfica en la que todos salimos muy acomodados, con un fondo dorado que me figuraba al palacio del rey Salomón. Los chicos miraban admirados el barroco y excéntrico lugar.

Por un momento pensé tener al alcance una carta literaria, pues esa hubiera permitido que los niños la enriquecieran con historias, cuentos e incluso hasta poemas. En realidad, no tenía que decirles qué tanto debían hacer, pues en cuestiones de creatividad para escribir sus pensamientos y sentimientos, ellos son una fuente de inagotables ideas.

Eso sí, antes de iniciar nuestro recorrido oficial y de pensar en escribir cuentos o cartas, comenzaron relámpagos sin truenos, pues una tormenta de selfies invadió por un momento el inmueble de Tacuba y Eje Central. Además, hubo tiempo para la tradicional fotografía de grupo que no puede faltar en estas ocasiones.



En el Palacio Postal del Centro Histórico.

A la hora convenida, se presentó el Sr. Luis Guevara Negrete y nos condujo por el bello inmueble que alberga la zona postal uno. Observamos la estructura del edificio que, de acuerdo con el guía, fue construido durante el gobierno en el cual un presidente ha estado más tiempo en la silla presidencial. Luis Guevara preguntó: — *¿Qué presidente duró 32 años en el poder en México?* Gustavo respondió, seguro de sí mismo: — *Porfirio Díaz*—. Sí, dijo nuestro guía y continuamos por el museo del Correo del Primer Cuadro de la Ciudad de los Palacios.

Respecto a la respuesta de Gustavo, debo admitir que me dejó un grato sabor de boca, pues tengo predilección por aquellos que saben historia y ciencias. De esta forma, encuentro una esperanza en el contexto de precariedad en la cual viven la mayoría de mis estudiantes, pues recuerdo que el periodista Ryszard Kapuscinski consideraba que *la pobreza producía seres apáticos, mezquinos y egoístas sin interés en la cultura*.⁴¹ Gustavo refutó, al menos por un instante, a uno de los grandes críticos de este mundo fugaz.

⁴¹ Kapuscinsky, R. (1978). *El Emperador*. Barcelona: Anagrama.

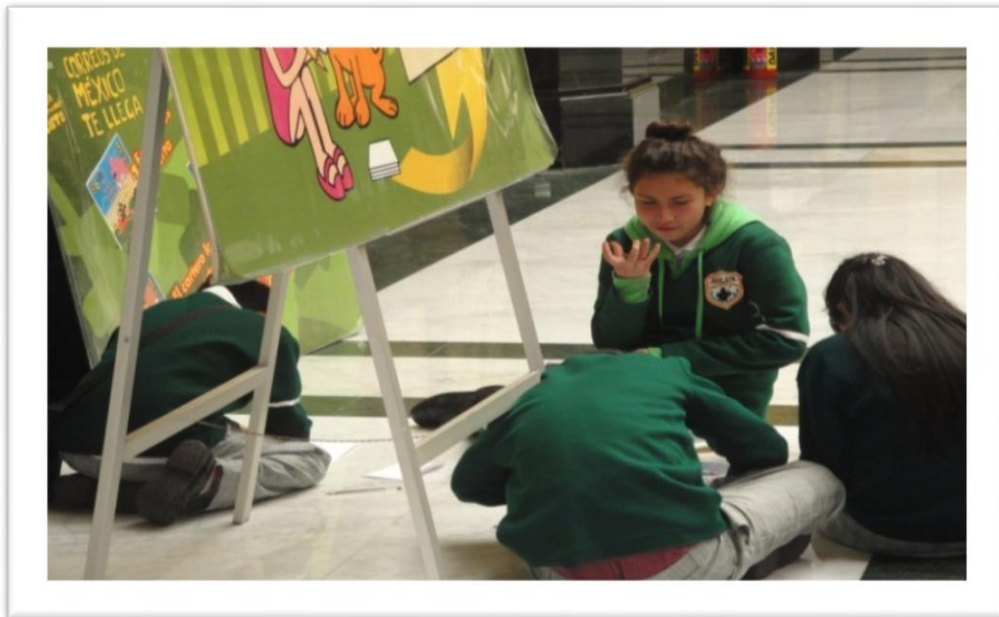
Dentro del Palacio, observamos un mural hecho de muchísimos timbres, era El Escudo Nacional, que aún se conservaba bien, pero no podíamos fotografiarlo. ¡Lástima! Es muy bello. Entonces Ximena, quien desde la escuela tenía en sus ojos ese brillo más valioso que el oro, preguntó:

— *¿Cuánto cuesta enviar una carta a Inglaterra?*

Luis Guevara le respondió: — *No lo sé, depende del peso de la carta, ¿a qué parte de Inglaterra la enviarías?*

Ximena: — *A Londres.*

Luis Guevara: — *Al rato, después de escribir nuestra carta iremos a comprar las estampillas y la señorita te dirá el precio.*



Escribimos nuestra carta.

Unos minutos después, iniciamos el taller de escribir una carta. Las muestras de talento no se hicieron esperar, pero antes, nuestro guía nos explicaría los requisitos que debe contener una carta, en su exterior e interior. Tenía como material didáctico unos muñecos de tamaño real que señalaban la estructura de una carta y los niños colocaban en los espacios faltantes los nombres como destinatario, remitente, estampilla y contenido. Era una especie de “ponle la cola al burro”, pero con los ojos abiertos.

Los niños estaban callados y con sonrisa de rebanada de sandía. Se encontraban muy concentrados en su trabajo que ni siquiera hubo necesidad de decirles cuántos párrafos tenían que escribir; ellos soltaron la pluma y los colores sin premura. Entonces pensé: *esto es escribir sin necesidad de forzar a nadie, sólo hay que esperar a que los estudiantes requieran hacerlo*, lo que me remontó nuevamente a David H. Graves y sus ideas sobre la escritura en los niños y jóvenes.⁴²

Durante el desarrollo del taller los noté contentos, iluminaban y escribían con dedicación, ya que varias de las cartas fueron adornadas con dibujos y pintorescos mensajes, sin necesidad de que estuviera tras ellos. Al verlos felices, un sentimiento de entusiasmo se apoderó de mí, pues la carta que escribían era prueba tangible de su escritura, por lo que las palabras de Daniel Cassany me fueron susurradas al oído: *vemos que el texto escrito configura, organiza y da credibilidad a nuestro mundo*.⁴³

Una vez terminada la redacción de nuestra misiva, nos fuimos apresurados a comprar los timbres postales. Ahora Ximena aprendería cuánto le costaría enviar una carta a la sede del Big Ben.

Una vez con las estampillas en la mano, las pegaron, sellaron su sobre y verificaron, una vez más, que todos los datos estuvieran completos. Después, nos fue indicado dónde era el buzón de depósito de las cartas y, formados con orden, algo que no se ve todos los días, depositaban con cierto aire de ilusión su escrito. En este momento mi mirada se detuvo en Ximena que le había escrito a su padre, quien vive en la capital inglesa.

Ninguno de mis estudiantes había visitado este lugar y sólo unos pocos habían escrito una carta, con destinatario real. Tal es el caso de Yair, quien inventó una especie de carta-cuento dirigida a un monstruo. Este texto se inspiró en el cuento de *Lucy y el monstruo*, historia que les conté unos días antes. Tiempo después hicimos la revisión de este escrito, mediante la técnica de Freinet. Todo

⁴² Graves, D. H. (1991), ídem.

⁴³ En: Cassany, D. et. al. (2007). *Enseñar lengua*. México: Grao.

lo anterior trajo consigo una experiencia grata y de aprendizaje e incluso los invitó a desarrollar su creatividad, cuestión muy útil para el cuento.

Al retirarnos, los niños se deshacían de agradecimientos al Sr. Luis, quien les reiteraba que eran bienvenidos para las visitas que desearan hacer.

Ya en el camión, los niños no podían dejar de soslayo la experiencia de visitar este lugar comentando entre ellos:

—*Hasta los baños estaban bonitos*—decía Luis Fernando.

— *¿Qué les gustó más?* — les pregunté.

Eva dijo rápidamente: —*Escribir la carta.*

—*Conocer ese lugar*—mencionó Andrea.

Mientras que Ricardo, solamente dijo: —*Salir de la escuela.*

Así fue como concluimos nuestra visita, a ese monumental Palacio. Esta experiencia, me permite ratificar los conocimientos y la importancia de promover la escritura de diferentes tipos de textos, fuera y dentro de la escuela. De la visita al correo, nació un texto epistolar con estructura de cuento que Yair nos leyó en la clase, cartas a los padres, a la novia, a los amigos y a una hermanita.

En fin, la escritura de cartas fue un pretexto para seguir reglas, pues la redacción abunda en ellas. Sin embargo, fueron normas sugeridas por la clase que no laceran ni cohíben a la imaginación. Los integrantes del 1o. B ponen el ejemplo, en un país, donde el pueblo ha declinado a su derecho a autogobernarse para decidir, así como pensar en un porvenir en el que puede elegir de una amplia gama de colores. Las normas surgieron de la clase misma, por y para los estudiantes, quienes en un arco iris de papel fundamentaron su propia vida democrática, al consensar sobre su vida democrática en el salón de clase.

Esta experiencia fue un aprendizaje significativo para los niños, pues además de permitirles autorregularse en la escritura y su conducta, mencionaron que lo que más les gustó fue escribir una carta, a una persona que no verían y más porque lo habían hecho en un castillo de fantasía.

Yo quedé extenuado, satisfecho, pero ahora me doy cuenta que perdí una magnífica oportunidad de que crearan un cuento a partir de un bello palacio, en el Centro Histórico de la Ciudad de México. Uno como docente tiene que aprender a ocupar todos aquellos instantes que provoquen nueva situación didáctica. Como dice el dicho: *Hasta al mejor cazador se le va la liebre*.

Episodio seis. *Finales de diversos colores, entre reglamentos y cuentos*

La vida en el aula es diversa. Camina como entre mares de distinto oleaje. El trabajo realizado había logrado que los chicos observaran que era necesario cumplir con ciertas reglas para llevarlo a cabo. Aquí se cumplió su cometido, la premisa de Celestine Freinet: la disciplina por el trabajo. Autorregular la conducta en el salón de clase llegó a ser una tarea de trabajo conjunto. El grupo mismo elaboró sus reglas no sólo al principio, sino en el transcurso del ciclo escolar. A través de hojas de colores, cartulinas, plumones y otros materiales los jóvenes del 1o. B se hicieron escuchar, al sugerir, por ellos mismos, las normas de conducta en su salón de clase.

De esta manera, cada integrante propuso una norma de conducta y convivencia. Fue una propuesta de Ximena y Mariana, al ver que el reglamento interno de español propuesto por ellos mismos al inicio del ciclo escolar parecía haberse olvidado, fue así como surgió la idea: —*Hagamos de nuevo un reglamento*—. Ellas preguntaron al grupo, quienes a manera de una reacción en cadena, cual fisión nuclear, comenzaron a decir: —*No comer en clase; Respetarnos, sin decir groserías; Hacer las tareas*—, y una serie de aspectos que son más convincentes que el *Marco para la convivencia*⁴⁴, propuesto por la SEP.

El consenso fue evidente: hacer un nuevo reglamento. Así que proponían normas. Angélica, sin esperar nada, propuestas del grupo o sugerencias más, se

⁴⁴ El *Marco para la Convivencia* es un documento editado por la SEP, a nivel de Educación Básica: Preescolar, primaria y secundaria. En éste, se establecen las normas de comportamiento que los estudiantes deben cumplir y las sanciones correspondientes según la falta cometida, que van desde una amonestación verbal hasta la solicitud de cambio de plantel escolar.

paró y comenzó a dibujar en el pizarrón el contrato colectivo, que en otras ocasiones ya habíamos trabajado.

Verdaderamente, este organizador de ideas que Jolibert y Jacob aportaron para la construcción de *Pedagogía por Proyectos* es muy útil en la distribución de tareas, de responsables, materiales y tiempos⁴⁵. El contrato colectivo que se logró, fue sencillo, para ellos decía todo lo que esperaban:

Propósito: Nuevo reglamento del grupo.

Tareas	Responsables	Material	Fechas/Plazos
Hacer un reglamento nuevo.	Todo el 1o. B	Hojas, cartulinas, plumones, colores y cinta adhesiva.	Dos a cuatro días.

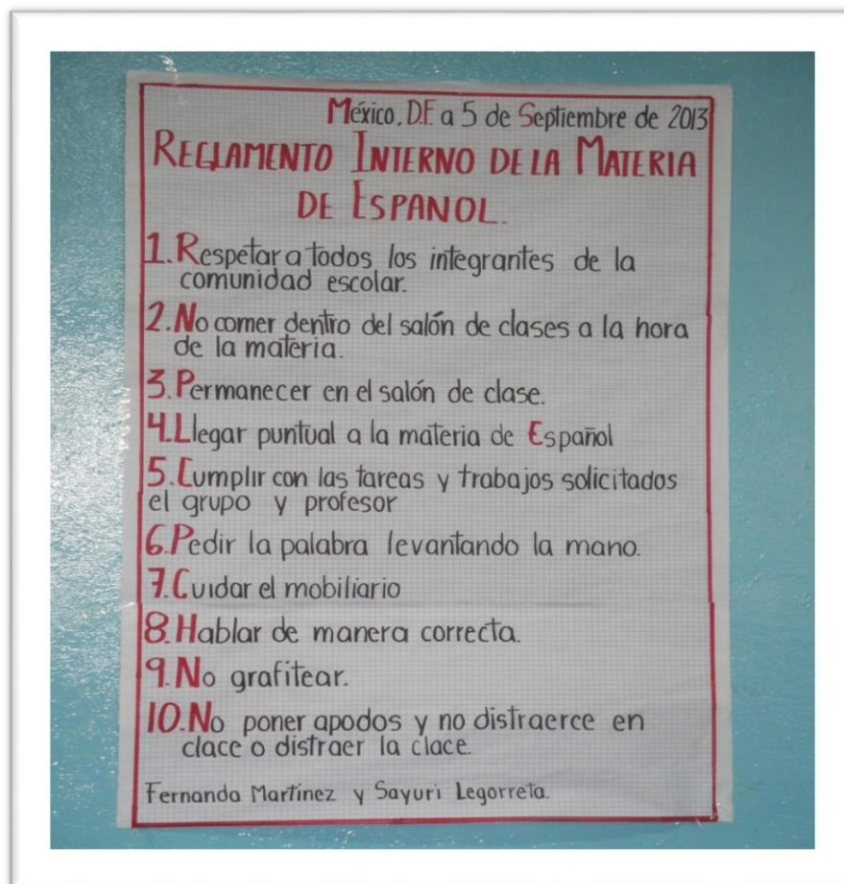
Al día siguiente, casi todos llevaron sus materiales o consiguieron con sus compañeros, quienes no tuvieron ninguna objeción al compartir. Fue un deleite verlos trabajar, sin que tuviera que asumir la postura tradicional de dar instrucciones. Esta vez sólo fui un espectador. En realidad, ellos comenzaron a pintar, escribir y adornar sus hojas, cual lienzo en manos de un diestro pintor. Cada sonrisa de los jóvenes significó llenarme de alegría y orgullo.



Hacemos nuestras reglas.

⁴⁵ Jolibert, J., Jacob, J. (1985). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Manantial.

Ahora, empezaba no sólo a observar, sino a vivir los resultados de la PpP. Los niños trabajaban sin necesidad de que el profesor hablara de más. El salón fue decorado con los colores de la imaginación y el respeto. Entre las normas que ellos propusieron se encontraron:



El reglamento hecho por los estudiantes.

Sin embargo, este pequeño proyecto fue más allá. Aquí confieso *mea culpa* cuando presuroso pregunté: *¿Qué más podemos hacer al terminar estas normas muchachos?* Fue entonces cuando Guadalupe dijo: —Escribir un cuento sobre las normas—. Pregunté al grupo qué opinaban. Al no encontrar negativa, todos empezaron a redactar su cuento en el cuaderno. Ya habían transcurrido los dos días destinados para el proyecto de rehacer nuestro reglamento y para mí fue una sorpresa cómo los muchachos iban vinculando sus aprendizajes. Un cuento sobre la disciplina.

De lo mismo, pero diferente

Esta vez, todo fue como una luz silenciosa en el firmamento, cada quien asumió actividades. Ximena, Mariana y Lupita junto conmigo hacían preguntas al grupo, quienes contestaban emocionados a cada cuestión. El acuerdo al que llegamos fue tener como tema de los cuentos los valores. Así pues, al preguntarles como docente: — *¿Cuál es el tema de nuestros cuentos muchachos?*— Casi todo el grupo, en coro, contestaron cual *Fuente Ovejuna*: — *¡Los valores!*—

Había entusiasmo en sus rostros, después de escribir, recortar y pegar en sus hojas de colores que figuraban mariposas que transportaban palabras, comenzaron en sus cuadernos a soltar la pluma de la imaginación. Me preguntaban: — *¿Puede tener más de una regla?* — *Sí, les decía*—. Ellos recordaron por sí mismos las partes del cuento, lo bautizaron y le dieron vida con diferentes personajes. Además, cuidaron de incluir alguna de las reglas que se vieron en el salón de clase. ¡Era sensacional ver cómo se autorregulaban y hacían metacognición! Para muestra este pequeño gran botón:

Cecilia: — *Las partes del cuento son: inicio, desarrollo y desenlace.*

Justiniani: — *Te falta el clímax.*

Luis: — *Había una vez....*

Quedé muy impresionado de su proceso, ahora más que antes las sibilas me aullaban que los dejara escribir con libertad. Estaba muy orgulloso de ellos, aún sin haber visto la *obra maestra*.⁴⁶

Empleamos otros dos días para terminar los cuentos, que tenían como tema los valores propuestos por el grupo. No fue necesario decirles que separaran en párrafos y noté con satisfacción que utilizaban con cierta regularidad las mayúsculas.

⁴⁶ Recuérdese que este término es ocupado en el *Módulo de Producción de Textos de Pedagogía por Proyectos*. Se refiere a la culminación del trabajo después de varias *maquetas* o borradores. Tomado de: Jolibert, J., Sraïki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Al tercer día llegó la resurrección, leímos algunos de sus cuentos, los que quisieron, pues incluso yo participé en la lectura de algunos fragmentos de sus cuentos. Cuando de repente una voz, que ni siquiera me enteré de quién fue, dijo: — *¡Ah, los finales son siempre los mismos! ¡Es aburrido!* — El chico tenía razón.

Los cuentos terminaban siempre en la norma acatada, así que aquí me vino a la mente una estrategia de Gianni Rodari, quien propone hasta tres finales distintos para cada uno de sus cuentos de fantasía.⁴⁷ En eso, Luis dijo: — *¿Y si cambiamos los finales profe?* Entonces pregunté al grupo: — *¿Están de acuerdo?* Se oyó un grito unánime de afirmación. De inmediato, Alan interrogó: — *¿Puede ser en pareja profe?* — *Sí, por qué no*—. Pensé: Ahora no quieren trabajar individualmente, la vida cooperativa daba sus frutos.

El trabajo en parejas permitió que los jovencitos tuvieran una mayor confianza al compartir sus finales; asimismo, se identificaron en su proceso de aprendizaje y su misma autorregulación los llevó a corregirse hasta un poco de ortografía:

Angélica: — *Luis, había lleva h y mayúscula, porque inicias un cuento.*

Cecilia: — *Isabel, todavía no cambias tu final. Es el mismo del cuento pasado.* (Se refiere al borrador anterior).

La expectativa de escribir cuentos creció mucho, sin duda las narraciones orales que les conté y el constante ejercicio de redactar había influido en ellos.

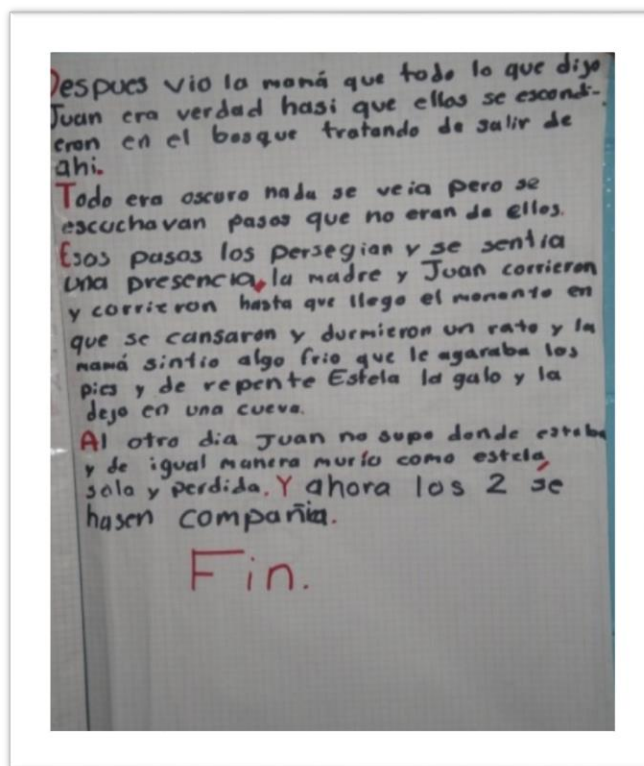
Aún recuerdo que al final de la semana me pedían: — *Cuéntenos un cuento.* En varias ocasiones, cuando les llevaba un dibujo no faltaba quien preguntara: — *¿Podemos escribir un cuento después de colorear?* ¡Cómo me hubiera gustado que el propio Celéstine Freinet hubiera escuchado estas dulces palabras! Se hacía presente la disciplina por el trabajo que el pedagogo francés había propugnado.

Poco a poco, fueron mejorando la distribución de párrafos, el redactar renglones completos y el uso de nexos: preposiciones y conjunciones, conectores

⁴⁷ Rodari, G. (2014). *Cuentos para jugar*. México: Alfaguara infantil.

y una redacción un poco más clara. Aunque el resultado no es definitivo, pues indudablemente la escritura de un cuento es un proceso permanente.⁴⁸

Angélica y Andrea en su primer final escribieron: —*Entonces los amigos aprendieron que la honestidad era la mejor forma de mantener su amistad.* En el segundo desenlace propuesto por ellas mismas: —*Al otro día Juan no supo dónde estaban y de igual manera murió como Estela, sola y perdida. Y ahora los dos se hacen compañía.* Estos finales no fueron abruptos, sino que fue la consecuencia del desarrollo de acciones, que los personajes llevaron a cabo durante la escritura del cuento.



Los finales de los cuentos de Angélica y Andrea.

A su vez, Mariana y Ximena en su primer final comentaron: —*Entre todos se ayudaron y preocuparon por buscar a sus amigos, hasta que los encontraron a todos.* Y en el segundo desenlace ellas mismas redactaron: —*Ella, tan asustada pensó que no era importante porque no se habían encargado por buscarla. Se*

⁴⁸Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid, España: Morata.

enojó y prometió que si volvía a ver a alguien lo mataría, por no haberse preocupado por ella. Después murió.

La fantasía de estos jóvenes los llevó hacia el subgénero de terror. Como en un menú, pensé, el lector tiene para degustar dos succulentos finales y elegir el que sacie su apetito lector y a manera de un susurro, en medio de una sinfonía, recordé a Celestine Freinet en la imprenta, los jóvenes se motivarán vivamente a leer y escribir si participan como autores y editores. Lo importante era que ya habíamos comenzado. Ahora, tenían dentro de su mente el imaginar nuevas posibilidades para romper con el tradicionalismo de un final único.

Respecto a los desenlaces fatales, a lo largo de esta intervención, hubo un gran interés en éstos. Sin duda, el miedo a lo que no conocemos es muy atractivo, pues como escribió H. P. Lovecraft: *La emoción más antigua y más intensa de la humanidad es el miedo, y el más antiguo y más intenso de los miedos es el miedo a lo desconocido.*⁴⁹ La fantasía de estos jóvenes los llevó hacia el subgénero del terror.

El poder de la palabra

El lenguaje oral y escrito es tema de controversia por educadores y lingüistas. La cultura e idiosincrasia de un pueblo toman forma a través del lenguaje, pues éste, en su forma escrita, es el legado para la posteridad. Como dijera Sullivan en Mitchell: *El lenguaje crea la posibilidad de una experiencia compartida (sintáctica) que se establece con otros a través de una validación consensual y se despoja progresivamente de sus características idiosincrásicas, ofreciendo al niño un magnífico vehículo para salir del aislamiento y para entrar a un mundo de claridad, de experiencia compartida y de conexión significativa.*⁵⁰

Las anteriores son razones de peso para invitar a los formándose a redactar sus cuentos. Una forma de invitarlos a escribir, fue dejándolos libres. Es decir, los jóvenes decidieron qué hacer con los finales de su cuento. Esto permitió, una

⁴⁹ Lovecraft, H. P. (2001). *El horror en la literatura*. México: Tomo.

⁵⁰ Mitchell, S., Black, M. (2004). *Más allá de Freud. Una historia del pensamiento psicoanalítico moderno*. España: Herder.

compilación de finales inesperados, en su mayoría, como una muestra de la escritura creativa. Esa que toma como base, *modelos escritos de la lengua que estimulan la imaginación y producción de los niños, pues al contrario de lo que se cree en pedagogía, en vez de copiar, escriben textos creativos, a partir del modelo dado. A partir de un conocimiento innato de la lengua materna, que les permite adaptar sus estructuras léxico-sintácticas, hacia la construcción y recreación de mundos nuevos.*⁵¹

Allende y Condemarín, expertas e investigadoras en la enseñanza de la lengua, mencionan que entre los variados medios para estimular los procesos del pensamiento están el confrontar la escritura entre pares. De esta forma, la imaginación y la divergencia se desarrollan.⁵² Por estas razones, insistí con efusividad: — ¡Escriban, escriban!— pensando que el tiempo se extingue al trote exangüe de las palabras por el correr de la imaginación.

¡Qué difícil es organizar las palabras que revolotean en la mente, vaya que con este relato lo estoy experimentando! Estas figuran cual golondrinas que se aferran a no llegar al nido. Después de pensar, escribir y leer durante varios días, los jóvenes compartieron más que sus ideas, desnudaron sus sentimientos y mostraron una parte de sí mismos. Ya lo dice Platt⁵³: *La habilidad de organizar los propios pensamientos para escribirlos ayuda a la comprensión plena de los pensamientos escritos por otro.*⁵⁴ Y yo los viví con ellos.

No cabe duda que producir un texto es un proceso que implica una metacognición y autorreflexión sobre nuestro hacer. De ahí que, cuando leemos al “otro”, nos identificamos como si fuéramos nosotros mismos.

Yo no salía de mi asombro, los muchachos dieron muestra de su capacidad imaginativa. Cada par de estudiantes propuso tres finales distintos para cada

⁵¹ Alonso, R., Aguirre de Ramírez, R. (2004). *La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas*. Venezuela: Revista de Pedagogía.

⁵²Allende, F., Condemarín; et al. (1981). *Comprensión de la lectura*. Santiago, Chile: Galdoc.

⁵³ Platt es un docente e investigador que trata la importancia de la escritura en la organización del pensamiento.

⁵⁴*Ibidem*.

cuento. Estos desenlaces fueron escritos en su cuaderno, pero el grupo consensó que sólo leerían el final que más les gustase. Así pues, leyeron los finales preferidos y los compartieron con el grupo.

Quisiera poner todos los finales, pero el espacio no es suficiente. Cecilia y Ricardo representando su relato expresaron: *Entonces la muchacha salió corriendo de aquel lugar, pero nunca llegaría a su destino.*

Roberto expresó lo que escribió con Johana: *Nadie más supo del secreto que la chica, a través de un diario, guardaba para revivirlas después de muchos años.*

Ximena dijo lo que luego escribió con Mariana: *Entonces todos los personajes cayeron en la trampa, pues habían sido emboscados, por los seres misteriosos y nadie sobreviviría.*



Escriben e ilustran sus cuentos.

Esta vez, Gianni Rodari me sacó de apuros en nuestro salón de clases, con la diversidad de sus propuestas lúdicas y pedagógicas de escritura. Con éstas estrategias, que él mismo, en su momento, vivió con sus estudiantes en la Italia de la posguerra, permitió una forma nueva y creativa de escribir finales de cuentos. La estrategia del profesor italiano, que utilizamos los jóvenes y yo fue *Cuentos*

para jugar, un libro donde cada cuento te da la oportunidad de escoger entre tres finales distintos. El lector lee, piensa y decide cual fin quiere para el texto leído, pero también permite, que si ninguno de estos desenlaces te agrada, puedes inventarlo, dibujarlo o escribirlo por sí mismo.

En estos tiempos, a pesar de la oscuridad y la estulticia, se mantuvo la luz de la creatividad y el conocimiento para quien más lo necesitaba. Ahora, en nuestro país, se viven tiempos similares, con una reforma que sume en el desencanto al docente y causa la inseguridad de su empleo. A pesar de esto, también debemos mantener esa luz con vida.

La intervención pedagógica que pensé sencilla estuvo llena de ricos aprendizajes. Si bien, de acuerdo a lo planeado, concluía en tiempo y forma, en realidad sólo fue el principio de una nueva forma de aprender, en la que todos seguimos en un ambiente de cooperación y diversión. Sin dejar de reconocer, los obstáculos y problemas inmanentes, que de forma permanente exige la normatividad a los docentes que desarrollan su trabajo en el aula.

Episodio siete. *La trascendencia de PpP: La Galería de arte*

Bien dije que sólo habíamos empezado una parte de los relatos de esta tesis, pues como resultado de esta intervención, en la vida del aula predominaba una postura democrática. De esta forma, los jóvenes propusieron dibujar: ¡¿Y, cómo dibujar en la clase de Español?!

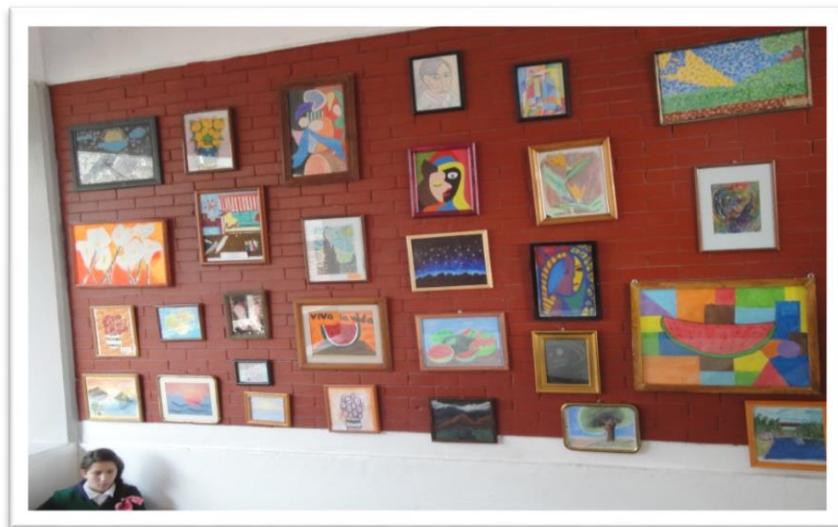
Sin embargo, toda actividad se puede relacionar con la lengua, pues como dicen los Goodman: *Todo docente es un profesor de lengua*.⁵⁵ Aquí viene el trabajo transdisciplinario con la expresión oral y escrita: la producción de textos, desde la escritura de cuentos, la redacción de cartas, el cambio de finales en cuentos redactados por los estudiantes y la ilustración de estas historias. Fue así como surgió la propuesta de hacer una galería. La pintura y la literatura se unían para ser parte del aprendizaje que los adolescentes querían apoderarse durante las casi tres semanas de preparación de este proyecto.

⁵⁵ Goodman, K., Goodman, Y. (1993). *Vigostky y la educación*. Buenos Aires: Aiqué.

La intervención de la dirección

Esta vez, la más interesada en la propuesta del grupo fue la directora. Nos vio trabajando en uno de los patios y nos sugirió que enmarcáramos las pinturas de los estudiantes. Menos mal, que no me hizo firmar, que si llegara al proceso de momificación tuviera que sepultarla con todo y las pinturas de los chicos. En fin, al cliente lo que pida. Así pues, se dedicó un espacio para la galería en uno de los muros de la escuela, muy cerca del salón de Música. De esta forma, la belleza visual y la auditiva quedarían expresamente juntas, para el deleite artístico de todo aquel que suba por la escalera del arte, tal y como la he bautizado de unos meses a la fecha.

Pablo Picasso, Vincent van Gogh, Joan Miró, Frida Kahlo, Diego Rivera y otros espíritus de reconocidos pintores hicieron su aparición al plasmar la magia del color, la luz, la línea y el punto. Todo esto, en el espacio y tiempo subversivos de un lienzo. La madera, la tela, la acuarela, el óleo, el grafito y la tinta, así como otros materiales poco creíbles son el vehículo para la elaboración de las más asombrosas pinturas. Sin duda, la diversidad del pensamiento humano nos permite manifestar en la pintura, la literatura, la música, el teatro y en las diferentes ramas de la ciencia, la plenitud del conocimiento por el amor y por el deseo de saber.



Un muro de colores.

En los tiempos homéricos, los héroes blandían sus lanzas bronceas y éstas fulguraban al rayo del sol helénico. Ahora, los niños mostraban orgullosos sus pinceles, crayolas, gises y colores para demostrar que dos milenios después los héroes llevan nombres como: Angélica, Ximena, Luis, Mariana y que no sólo el bello Aquiles y el orgulloso Héctor son dignos personajes del recuerdo.

Al principio, pensaba que todas las obras de los jóvenes serían exhibidas en la galería del arte, pues de acuerdo con *PpP todos los trabajos de los niños deben ser considerados*⁵⁶ y no hay ni buenos ni malos. Sin embargo, en el transcurso del proyecto, me di cuenta de que la directora no compartía la misma opinión. Poco a poco, me iba diciendo cómo tenía que llevar a cabo nuestro proyecto: a quién tenía que consultar para la selección de las obras, qué cuadros deberían montarse en la pared, qué materiales utilizar para enmarcarlos, qué iba a dar de almorzar y hasta quiénes iban a ser los invitados para la inauguración de nuestra galería.

Confieso que ella dio la idea de exhibir los cuadros en la pared, pero ahora lo único que le interesaba era elegir las obras estéticamente más aceptables y no sólo eso, sino que debía seguir el itinerario que “La Direc” había ya calculado en su cabecita. Así que ahora, la protagonista del proyecto era ella y no los estudiantes. Al transcurrir los días procuraba ser paciente, pero el día de la inauguración mi molestia se dejó fluir como Las Cataratas del Niágara, después de todo, se cortó más de un listón en la apertura de esta pinacoteca estudiantil.

Artistas verdaderos

El esmero, la calidez y la emoción con que los chicos trabajaron en sus pinturas fueron el acicate que me motivó a seguir adelante con este proyecto, a pesar de los enfrentamientos con la autoridad del plantel. Observar los colores pastel del Impresionismo me transportó al París de finales del siglo XIX, cuando Matisse, Degas, Monet, Manet, Gauguin y Van Gogh se reunían en los cafés para discutir sus teorías acerca de la forma y el color. El espíritu del arte resplandecía

⁵⁶ Jolibert, J. y Sraïki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Manantial.

entre nosotros como *La noche estrellada* del pelirrojo pintor neerlandés, los mares de la Polinesia, las bailarinas haciendo flexiones en lívidos rosas y unos alcatraces de albos destellos, junto a una sandía escarlata nos invitaban a soñar con las infinitas posibilidades de la luz y su naturaleza física.

En realidad, no hubo problemas para que los niños consiguieran sus materiales para dibujar. Los papás les compraron cualquier clase de pinturas, lienzos y hasta cuadros de madera para enmarcar sus obras. Sólo fue necesaria una plática en la junta de firma de boletas para que casi todos los padres de familia participaran materialmente en nuestro proyecto. Aún en la inauguración, varias mamás nos acompañaron en el concierto que el profesor de Música dirigió previamente al corte del listón que la Mtra. Olimpia realizó para dar paso a la exposición que las jóvenes explicaron con denuedo.

A veces, por voluntad propia, los padres de familia suelen involucrarse en los proyectos escolares que sus hijos llevan a cabo. La galería de arte fue una de estas oportunidades para trabajar de manera cooperativa entre estudiantes, padres y profesores. Varias mamás expresaron su beneplácito al ver el trabajo de sus hijos. Recuerdo con aprecio las palabras de la mamá de Sara, quien dijo: *Mi hija estaba emocionada haciendo su pintura, ella habla de usted con cariño maestro.*

Cuando una de mis compañeras docentes me preguntó ¿cómo organizaste a los niños? Le respondí: *No fui yo, ellos se organizaron solitos.* En realidad, las estudiantes que expusieron las vidas de los pintores y sus vanguardias se propusieron a sí mismas. Estaban muy emocionadas de poder participar en la presentación de sus pinturas. Entre Angélica, Ximena y Guadalupe asignaron los turnos en que cada una de las presentadoras hablaría sobre algún pintor y vanguardia en particular. Un día antes de la inauguración, acordaron que llevarían un listón blanco en el cabello, aquí les sugerí que vistieran el uniforme verde para la ocasión y las señoritas lucieron como princesas que cautivaron con la palabra.

A propósito de la elocuencia, una de las madres de familia expresó: *Mi hija habló muy bonito, no sólo de memoria, sino que parecía disfrutar de lo que*

exponía. Ahora habla mucho. ¡Uy, si viera maestro, cómo habla en casa! Este comentario me provocó una sonrisa, tanto por el comentario de la señora como por el orgullo que me daba el que Lupita se expresara sin timidez.



Lupita habla de pintura.

Después de la exposición y el concierto hubo una serie de preguntas que la Mtra. Olimpia, docente de la maestría, hizo a las señoritas, quienes contestaban con cierta reserva y pundonor. Después de algunos minutos de interrogatorio hubo una interrupción forzada, pues la directora no permitió más preguntas. En realidad, yo esperaba que mencionaran que esta idea de pintar había surgido del grupo 1o. B, pero estas exquisitas palabras no fueron parte del banquete de aquel día. Además, no me correspondía a mí el contestar a tales preguntas.

A propósito de comida, el ambigú ofrecido después de la ceremonia de inauguración consistió en pasta, vegetales y de postre una nata de vainilla que nos endulzó una suave mañana de mayo. Asimismo, tuve la ayuda desinteresada de mis compañeras docentes, quienes al observar la tensión generada durante el evento, se portaron con una discreción y responsabilidad notables. Aún ahora les estoy agradecido.

Conforme los días pasaron, las obras maestras fueron tomando el lugar que les correspondía en unos muros, que en un principio eran de tabique y mezcla, pero que en el devenir de los días se han convertido en cómplice de la vida cooperativa y la creatividad. Al final, el trabajo y el gusto por hacer las cosas triunfaron sobre la adversidad.

B. Informe general

Este último apartado tiene la función de dar mayor validez al relato, pues refleja la producción de conocimiento. En él, se presenta de manera concisa el método de la investigación: la Documentación Biográfico-narrativa. Se enuncian las preguntas de indagación, los supuestos y propósitos de la intervención para no perder de vista la intención de investigar. Se hace una somera visita al sustento teórico, a la metodología de la intervención y al plan didáctico que le corresponde, sin dejar de lado lo correspondiente a la narrativa y, por último, los resultados más objetivos de este trabajo de intervención pedagógica.

1. Metodología de la investigación

El proyecto de intervención desarrollado corresponde a una investigación de corte cualitativo. Durante el Diagnóstico Específico se usaron elementos del método de la Investigación-acción y los datos recogidos se realizaron mediante la técnica de Observación directa con el apoyo del diario de campo y cuestionarios a estudiantes, docentes y padres de familia. A partir de la Intervención Pedagógica se empleó la Documentación Biográfico narrativa basada en los principios del Enfoque Biográfico-Narrativo de Bolívar Zapata et al (2001) y de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas explicado por Daniel Suárez et al (2007), se recuperó para la reconstrucción de la intervención la técnica del relato único; con el uso el diario autobiográfico, las evidencias de los niños y los aportes de las evaluaciones para poder realizar la triangulación teórica.

2. El contexto y su diagnóstico

La intervención pedagógica inició un 23 de septiembre de 2013 y concluyó el 25 de enero de 2014. La población donde se desarrolló fueron los estudiantes del grupo 1o. B de la Escuela Secundaria Diurna No. 276. “Juventino Rosas Cadenas”. Turno matutino, en la Delegación Tlalpan; localizada al sur del Distrito Federal, y se desarrolló principalmente en el aula y en ocasiones en el patio de la escuela.

El diagnóstico arrojó que la mayor parte de los estudiantes no tienen la posibilidad de acceder a la cultura escrita, no conviven en ambientes lectores, tienen escaso apoyo en sus hogares para la realización de tareas y les gusta más escuchar historias que escribirlas.

Este planteamiento del problema dio origen a realizar las cinco preguntas de indagación, de las que considero como principal la siguiente: ¿Qué estrategias hay que lograr, para la producción de cuentos y con ello contribuir en la competencia comunicativa y al desarrollo creativo de los estudiantes de primer grado de secundaria?

El supuesto teórico más relevante es con respecto a: Al aplicar diferentes estrategias de varios autores se garantizará trabajar la producción escrita de cuentos, bajo la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos (PpP)*, contribuyendo con ello al fortalecimiento de la competencia comunicativa y el desarrollo de la creatividad, en los estudiantes de primer grado de secundaria.

Este supuesto teórico lleva hacia el propósito general, que se enuncia a continuación: Motivar la escritura de cuentos a través de diversas estrategias de autores diversos que desarrollen la creatividad, desde el marco de la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos*, en los estudiantes de primer grado de secundaria.

3. Sustento teórico

Se consideran los aportes teóricos en la rama del lenguaje por parte de varios autores, tales como Cassany quien contempla la funcionalidad del lenguaje sobre la estructura, sin dejar a un lado la función pedagógica del cuento de la que Gianni Rodari es un especialista. Respecto a la tesis de Teberosky, se tomó como base que todos los conocimientos se sirven del lenguaje para ser adquiridos; de Goodman, que el alumno construye y descubre por sí mismo sus aprendizajes y la relación del lenguaje con todas las disciplinas de aprendizaje; a su vez, de Lomas las diversas competencias para la construcción del texto como unidad de significado y se tomó como base didáctica la implementación del “Módulo de escritura” fundamentada en la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert et al (2003 y 2006).

4. Metodología de la intervención

Del 25 de septiembre de 2013 al 27 de enero de 2014 se fueron desarrollando los más de cinco proyectos de acción, con la viva participación de los jóvenes. Incluso después de concluida la intervención, se llevó a cabo el proyecto de la galería de arte. Como resultado de estos proyectos, se obtuvieron: cuentos de fantasía, cuentos de terror, se cambiaron finales de cuentos como lo recomendaba Gianni Rodari, se redactaron cartas que fueron enviadas desde el Palacio Postal, se promulgó un reglamento interno que autorregularía la forma de comportarse en el salón y comenzamos con una muestra pictórica en los muros de la escuela. Estos proyectos, algunos emergentes, surgieron como parte de la vida democrática, cooperativa y de otorgar la voz a los niños.

De acuerdo a *Pedagogía por Proyectos* se partió de preguntar a los estudiantes: ¿Qué quieren que hagamos juntos en esta semana? Es el docente quien especifica el tiempo. A través de este medio, se brinda la oportunidad de adquirir y retroalimentar aprendizajes de forma significativa y permanente, ya que se parte de las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes. En todo momento se fue valorando el desarrollo de cada proyecto, sin limitarse al tiempo señalado, sino a las necesidades del grupo.

En esta intervención pedagógica se llegó hasta la fase cinco del proyecto de acción, es decir a la evaluación, que a decir verdad fue una coevaluación y una heteroevaluación, y con el ejercicio de redactar una carta y la escritura de un cuento se brincó, aunque sea por un instante, esa barrera entre el lenguaje oral y el escrito. En la figura 33 se muestra un compendio de los proyectos realizados, sus fechas de realización, los logros de aprendizaje de lengua y las prácticas sociales del lenguaje.

Figura 33. Resumen de los proyectos realizados durante la intervención

Nombre del Proyecto	Fechas de realización	Logros de aprendizaje de lengua	Prácticas sociales del lenguaje
En la búsqueda de la escritura.	25-09-2013 al 7-10-2013.	✓ Autorreflexión en mi proceso escritor, con la escritura de textos originales.	Investigar sobre mitos, leyendas y cuentos de la literatura universal.
Nuestro primer cuento de terror.	9-10-2013 al 23-10-2013.	✓ Emplear el lenguaje para comunicarse y aprender.	Escribir un cuento de fantasía para aprender.
Escribiendo cuentos.	25-10-2013 al 4-11-2013.	✓ Producción de textos escritos. ✓ Identificación el uso de mayúsculas y signos de puntuación.	Escribir un cuento de fantasía para compartir.
Escribiendo cuentos.	5-11-2013 al 13-11-2013 y del 19-11-2013 al 10-12-2013.	✓ Escritura de cuentos con coherencia y cohesión.	Escribir un cuento de fantasía para compartir.
Visita al Palacio de Correos.	15-11-2013.	✓ Producción de textos breves y alentar la lectura para fines diversos.	Escribir cartas formales que contribuyan a comunicarse o a solucionar un problema.
Reglamento interno del salón de clase.	5-09-2013 al 13-09-2013. (Proyecto anterior de la intervención).	✓ Ponerse de acuerdo verbalmente y por escrito.	Elaborar un reglamento interno del salón.
La galería	Proyecto posterior a la intervención. Mayo 2014.	✓ El arte por placer y estética.	Tomar como referencia los movimientos de vanguardia para pintar obras maestras.

Estos proyectos dieron lugar a los episodios que a continuación se enlistan:

1. Indagando por los caminos de la Literatura.
2. La escritura de cuentos: Nos divertimos, aprendemos y escribimos.
3. Acercándonos a la escritura.
4. En la selva de las palabras.
5. Visita al correo: yo, tú, él, nosotros elegimos.
6. Finales de diversos colores entre reglamentos y cuentos.
7. La trascendencia de PpP: La Galería de arte.

5. Resultados

Los resultados son más de corte cualitativo que cuantitativo. Por los comentarios, algunos escritos de mis compañeros docentes, se nota que el grupo 10.B es participativo y trabaja en equipo de manera cooperativa y eficiente. Además, suelen hablar mucho y exponer sus puntos de vista con sinceridad y de forma asertiva. Se muestran entusiastas cuando se trata de actuar en obras de teatro y leer relatos. Asimismo, han obtenido el mejor promedio de primer grado en dos ocasiones. Sin mencionar que en la prueba estandarizada de lectura que maneja la SEP fueron el primer lugar de los primeros.

Así pues, *Pedagogía por Proyectos* es una posibilidad de aprender con gusto y de forma eficaz. Un ejemplo de autorregulación de su aprendizaje, es el contrato individual que Angélica elaboró por sí misma, en el desarrollo del proyecto *Nos divertimos, aprendemos y escribimos* (ver Fig. 34).

Fig. 34. Contrato individual de Angélica

Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje En lectura y producción de escritos
Lo que yo tengo que hacer: Un cuento de terror.	Lo que ya sé: Las partes de un cuento y los personajes primarios y secundarios.
Lo que logré: Escribir un cuento con personajes de miedo.	Lo que aprendí: A separar en párrafos, uso del punto y aparte, usar conectores y recordé el uso de mayúsculas en los nombres propios.
Lo que me resultó difícil hacer: Escribir en párrafos y ordenar mis ideas, usar los puntos y aparte y los acentos.	Cómo aprendí (metacognición) y lo que debo reforzar: Aprendí al observar otros ejemplos de cuentos y la recordar el uso de las mayúsculas. Debo practicar más mi escritura para expresar mejor mis ideas.

En segundo lugar, en cuanto al proyecto de escritura de cuentos, se muestra una lista de cotejo sobre la estructura del cuento donde se puede observar el avance en cuanto a la estructura: inicio, desarrollo, clímax y final. Así como la presencia de personajes: primarios, secundarios e incidentales. En esta lista se recopiló la participación de 24 estudiantes de primer grado y fue elaborada al término del proyecto de intervención. A diferencia del Diagnóstico específico donde no existía el problema, ni personajes secundarios, pocas veces un clímax y había desenlaces abruptos; ahora ya se ve un problema planteado, más de la tercera parte utiliza personajes secundarios, hay un desarrollo en la mitad de los casos, un clímax en más de la mitad de los cuentos y existe un final en varios cuentos.

Es notoria en la lista anterior la ausencia de personajes secundarios y aún más de los incidentales. Sin embargo, existe una mayor familiaridad con esta clase de personajes que antes de haber iniciado la intervención. Asimismo, doce escritores presentaron un desarrollo; once un clímax y trece no cerraron con un final de cuento. De acuerdo, con los primeros cuentos del diagnóstico existe una mejoría en la presencia de partes, antes ausentes, del cuento. En la siguiente lista de cotejo pueden observarse tales resultados (ver Fig. 35).

Fig. 35. Lista de cotejo sobre la estructura de un cuento

Estudiante	Inicio			Desarrollo		Clímax		Final	
	Problema	Personajes		Presente	Ausente	Sí	No	Sí	No
		Princ	Sec						
1. Yohana Reyes	√	√	√		√			√	√
2. Ángel Ortega	√	√	√		√			√	√
3. Arturo Mancera	√	√	√		√		√		√
4. Esmeralda Martínez	√	√			√		√	√	
5. Montserrat Fuentes	√	√			√		√	√	
6. María Bernal	√	√	√			√			√
7. Axel Martínez	√	√	√		√		√		√
8. lotzahandy González	√	√				√		√	√
9. Sebastián Rosas	√	√				√			√
10. Luis M. Luna	√	√			√		√		√
11. Daniela Jiménez	√	√				√		√	√
12. Araceli Jardines	√	√	√		√		√		√
13. Diana Méndez	√	√			√		√		√
14. Gloria Hernández	√	√				√		√	√
15. Pedro Pérez	√	√		√		√		√	√
16. Carlos Mendoza	√	√		√		√		√	√
17. Irán Ortiz	√	√				√		√	√
18. Danae Mercado	√	√				√		√	√
19. Erick Campos	√	√	√			√		√	√
20. David Felipe	√	√				√		√	√
21. Roberto Espinoza	√	√				√		√	√
22. Ximena Álvarez	√	√	√		√		√		√
23. Iván Justiniani	√	√	√		√			√	√
24. Javier Rentería	√	√			√			√	√

Como parte del trabajo del docente, se encuentra el preparar la forma en que se lleva el desarrollo del proyecto de intervención. Por lo cual se realizó con los jóvenes un proyecto colectivo, para organizar lo que se realizaría, como puede observarse en la figura 36.

Fig. 36. Proyecto colectivo: *Nos divertimos, aprendemos y escribimos*

Proyecto de acción	Proyecto global de aprendizaje	Proyecto específico de construcción de competencias	Aprendizajes esperados:	Temas de reflexión
<p>1. Lo que yo tengo que hacer: escribir un cuento.</p> <p>2. Planificación de tareas.</p> <p>3. Reparto de tareas y de roles: el pase de lista y la pared del cumpleaños.</p> <p>4. Modalidades de socialización y de valorización del resultado: compartir los cuentos y hacer una tertulia literaria.</p> <p>5. Evaluación (autoevaluación y heteroevaluación).</p>	<p>Lo que uno va a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales en cuestión.</p> <p>Dominio del lenguaje y la lengua.</p> <p>Temas de reflexión:</p> <p>Recursos literarios para provocar emociones en el lector.</p> <p>Voces narrativas y su efecto.</p> <p>Función y característica del cuento de ciencia ficción.</p> <p>Valoración de la información de distintas fuentes de consulta.</p>	<p>La producción de cuentos fantásticos.</p> <p>Escribir cuentos de fantasía.</p> <p>Lo que ya saben: partes del cuento, cómo inicia un cuento.</p> <p>Nos interesamos en escribir cuentos.</p> <p>Lo que aprendí y lo que debo reforzar.</p>	<p>Bloque II. Analiza los recursos literarios y discursivos empleados en los cuentos de ciencia ficción.</p> <p>Bloque III. Selecciona información de un tema para presentarla en una exposición.</p>	<p>Recursos literarios para provocar emociones en el lector.</p> <p>Voces narrativas y su efecto.</p> <p>Función y característica del cuento de ciencia ficción.</p> <p>Valoración de la información de distintas fuentes de consulta.</p>

En consecuencia, si el estudiante carece del sustento teórico para escribir un cuento en toda su extensión, con la estructura mínima (inicio, desarrollo, nudo y desenlace) será difícil que redacte un cuento de fantasía que pueda entenderse. Por lo tanto, con la propuesta didáctica de *PpP*, contribuye con la oportunidad de escribir con los estudiantes cuentos con mayor libertad, pues partió de sus intereses que esto condujo a la escritura de textos más claros e interesantes. Además, se suscitó la metacognición y metarreflexión para hacer significativas las normas de sintaxis, cohesión y la ortografía. De esa forma, se obtuvieron escritos originales que respetaron las normas básicas de ortografía y redacción, logrando

con ello las prácticas sociales del lenguaje, de la forma más natural y verdadera, esto es en situaciones reales de aprendizaje.

En cuanto a las competencias, se valoraron las siguientes que permiten ver el avance de cada una en el siguiente cuadro (ver Fig. 37).

Fig. 37. Cuadro de competencias

Competencia general	Competencias específicas	Indicadores
Produce cuentos de fantasía de manera autónoma, creativa y espontánea, empleando elementos estructurales de un cuento clásico (inicio, desarrollo, nudo y desenlace), cuidando la coherencia y la cohesión en los acontecimientos; así como la función de los personajes y el ambiente en que se desenvuelven los sucesos, incrementando su interés por la literatura.	1. Aprender a escribir cuentos de fantasía con los elementos integrantes básicos (inicio, desarrollo, nudo y desenlace), con una escritura coherente y cohesionada, para expresar sus ideas de forma espontánea, en ambientes creativos y cooperativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear elementos, en cuentos individuales y colectivos, como la cohesión y la coherencia. • Contrastar los cuentos escritos por los mismos niños, en diferentes periodos del ciclo escolar.
	2. Desarrolla narraciones de tipo fantástico, de manera autónoma y creativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Producir cuentos originales que puedan leerse, con el respeto de las reglas de sintaxis y redacción, sin menoscabo de la idea original.
	3. Trabaja de manera individual la producción de cuentos fantásticos con sus respectivos personajes y ambientes.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar entre personajes principales y personajes secundarios

Para una mejor comprensión de los indicadores de esta tabla, se presentan dos listas de cotejo, conforme a la información recabada de los cuentos de los estudiantes. Se muestran en las figuras 38 y 39.

A medida que los estudiantes escribían, se presentó una notable mejora en la presencia de conectores, pues 20 de los 24 jóvenes los utilizaron, entre los que

están las conjunciones: y, e, ni; preposiciones: a, con, desde, de, en, para, por, pues, bajo.

Se destaca que 19 jóvenes escribieron con marcadores textuales, entre ellos: por lo tanto, en último lugar, además, también y sin embargo; diez redundaron en sus ideas como se muestra en los siguientes párrafos:

Axel: Y entonces la niña se encontró de nuevo sola en el bosque, por lo que buscó ayuda, y entonces se quedó sola, pues nadie la pudo ayudar. Hasta que muchos días después encontraron su cuerpo solo en el bosque.

Ángel: La mañana comenzó, fría y con nieve, pues ya era de mañana y amanecía. La nieve caía hasta formar grandes témpanos que provocaban una mañana fría.

Yohana: Nadie sobrevivió al ataque de Slenderman, todavía quedaba un sobreviviente, pero al final también se murió y no quedó nadie más.

Ximena: Ella tan asustada pensó que no era importante, porque no se habían encargado de buscarla. Se enojó y prometió que si volvía a ver a alguien lo mataría, por no haberse preocupado por ella. Después murió.

Iván: Además, Michel y sus amigos jugaban desde el atardecer hasta la noche, para ellos no importaba si el fantasma estaba cerca, sólo querían estar jugando y por eso no se dieron cuenta porque estaban jugando.

Asimismo, uno de los estudiantes utilizó de forma inadecuada los tiempos verbales: *Y los niños brincaron y luego suben a lo largo del camino.* También es de resaltarse, que 15 de los 24 aplicaron de manera adecuada los signos de puntuación, que se marcaron con colores distintos. (Ver Fig. 38).

De acuerdo a la norma se utilizan comas, para hacer una enumeración de elementos de la misma especie:

Danae: Y enviaron muchas cosas para comer: carne, verduras, frutas, pasteles y sopa. Todo muy rico. Además, se utiliza coma antes de las preposiciones: a, ante, bajo, cabe, con, de, desde, hasta, por, pues y sin.

Ximena: —Y entonces... la chica se dio cuenta de que no estaba sola en la recámara, pues el muerto había regresado a pedir su sábana, por eso ella gritó: ¡ahhh! Y despertó a su mamá, quien de un brinco llegó a su cuarto.

Justiniani usó signos de admiración en expresiones como: ¡Ah, qué susto!
Tal como se percibe en la figura 38.

Fig. 38. Lista de cotejo sobre la cohesión del cuento

Estudiante	Presenta conectores entre las oraciones		Existen marcadores textuales		Hay redundancia de ideas		Uso correcto de los tiempos verbales		Utiliza adecuadamente la puntuación	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
1. Yohana Reyes	√		√		√		√		√	
2. Ángel Ortega	√		√		√		√		√	
3. Arturo Mancera	√		√		√		√			√
4. Esmeralda Martínez		√	√			√	√		√	
5. Montserrat Fuentes		√		√	√		√		√	
6. María Bernal	√		√			√	√			√
7. Axel Martínez	√		√		√		√			
8. Itzahandy González	√		√		√		√		√	
9. Sebastián Rosas	√		√		√		√		√	
10. Luis M. Luna	√		√		√		√			√
11. Daniela Jiménez	√		√			√	√		√	
12. Araceli Jardines	√		√		√		√			√
13. Diana Méndez	√		√		√		√			√
14. Gloria Hernández	√			√		√	√		√	
15. Pedro Pérez		√		√		√	√			√
16. Carlos Mendoza	√			√		√	√		√	
17. Irán Ortiz	√		√			√		√	√	
18. Danae Mercado	√		√			√	√		√	
19. Erick Campos	√		√		√		√			√
20. David Felipe		√		√		√	√		√	
21. Roberto Espinoza	√		√			√	√		√	
22. Ximena Álvarez	√		√		√		√			√
23. Iván Justiniani	√		√		√		√			√
24. Javier Rentería	√		√		√		√		√	

Los 24 estudiantes presentaron un tema y una trama originales en su cuento; aparte 23 relacionaban sus ideas en cada uno de los párrafos; todos trabajaron en equipo considerando el esfuerzo de cada integrante y la totalidad de los cuentos se leyeron frente al grupo. Es decir, fueron compartidos entre pares y con el docente.

Fig. 39. Lista de cotejo sobre la originalidad en el cuento

Estudiante	Presenta un tema y una trama originales		Existe relación entre las ideas de cada párrafo		Hubo trabajo en equipo		Se considera el esfuerzo personal de cada quien		Se compartió con el grupo	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
1. Yohana Reyes	√		√		√		√		√	
2. Ángel Ortega	√		√		√		√		√	
3. Arturo Mancera	√		√		√		√		√	
4. Esmeralda Martínez	√		√		√		√		√	
5. Montserrat Fuentes	√		√		√		√		√	
6. María Bernal	√		√		√		√		√	
7. Axel Martínez	√		√		√		√			
8. Iotzahandy González	√		√		√		√		√	
9. Sebastián Rosas	√		√		√		√		√	
10. Luis M. Luna	√		√		√		√		√	
11. Daniela Jiménez	√		√		√		√		√	
12. Araceli Jardines	√		√		√		√		√	
13. Diana Méndez	√		√		√		√		√	
14. Gloria Hernández	√			√	√		√		√	
15. Pedro Pérez	√		√		√		√		√	
16. Carlos Mendoza	√		√		√		√		√	
17. Irán Ortiz	√		√		√		√		√	
18. Danae Mercado	√		√		√		√		√	
19. Erick Campos	√		√		√		√		√	
20. David Felipe	√		√		√		√		√	
21. Roberto Espinoza	√		√		√		√		√	
22. Ximena Álvarez	√		√		√		√		√	
23. Iván Justiniani	√		√		√		√		√	
24. Javier Rentería	√		√		√		√		√	

La trama está caracterizada por las acciones que suceden en el cuento, así como por sus circunstancias. El tema de los cuentos de Ximena, Justiniani y Mariana queda como sigue:

Ximena: —*Y entonces... la chica se dio cuenta de que no estaba sola en la recámara, pues el muerto había regresado a pedir su sábana, por eso ella gritó: ¡Ahhh! Y despertó a su mamá, quien de un brinco llegó a su cuarto.*

Justiniani: *Entonces todos los amigos cayeron en la trampa, pues habían sido atrapados por los seres misteriosos y nadie sobreviviría. Esto sería el final de los aventureros.*

Mariana: *¡Al fin! —Gritó el agua del manantial. ¡Hoy es un gran día para seguir yendo al exterior! ¡Qué hablen y hagan ruidos hasta el cansancio! Más tarde, encontrarían la vieja llave que abría el profundo sótano.*

Estas fueron algunas de las temáticas, que los estudiantes utilizaron con mayor regularidad. Lo que muestra la redundancia en su escritura de cuentos, pero a la vez la necesidad de escribir y expresarse libremente.

CONCLUSIONES

- Los estudiantes de primer grado de secundaria tienen obstáculos para producir cuentos fantásticos, ya que les parecen carentes de sentido debido a que se les dificultaba aplicar conectores y marcadores textuales para crear ideas fantásticas que se asocien, pero al aplicar la estrategia del uso de oraciones cortas y sencillas, hizo que su sintaxis se fuera tornando clara.
- El empleo de estrategias lúdicas como el establecer relaciones entre palabras que trabajen la yuxtaposición entre ellas que se lograran efectos fantásticos, la relación entre personajes protagónicos de diversos cuentos, así como asociar las ideas de los contenidos de los cuentos, así como vincular el uso de marcadores textuales: *sin embargo, además, también, asimismo, por último, por lo tanto* y de otras conjunciones y preposiciones, contribuyó a que los cuentos que escribían se fortalecieran en el contenido. Asimismo, motivaron el gusto por la escritura.
- La creación de cuentos apoyándolos en el uso de conjunciones y preposiciones, bajo el marco de la aplicación de la técnica freinetiana de texto libre se desarrolló con mayor facilidad; esto también facilitó que al ser revisados los textos se detectara el uso de pausas relacionándolas con los signos de puntuación.
- El uso de diversas estrategias como observar, detectar y escuchar dónde se generaban pausas en la lectura de lo escrito, para relacionarlas con diversos signos de puntuación, contribuyó a se dieran cuenta que lo que reescribían lograba darle mayor sentido y fuerza a sus ideas durante la producción del cuento. Tal fue el caso del punto y aparte y la coma.
- Asimismo, existieron avances en la distribución de las ideas en párrafos, pues éstas adquirieron un poco más de coherencia. La distinción entre

mayúsculas y minúsculas en los nombres propios fue notable, así como el uso de los puntos y aparte al término de cada párrafo.

- Al usar la estrategia de preguntas, sobre las ideas que trabajan, durante la creación de los cuentos, se logra que los estudiantes identifiquen en sus escritos las partes que la escritura del cuento requiere: inicio, desarrollo, clímax y desenlace.
- Los estudiantes, al llevar a cabo la construcción del argumento del cuento, ubican sus elementos estructurales (inicio, desarrollo, clímax y desenlace). Esto hace que determinen quienes fungen como personajes principales y ambientales, cuestión que de continuo confundían.
- Los niños, al desarrollar el argumento, pudieron notar que el o los personajes principales o protagonistas tienen mayor carga emotiva, participan en más acciones, a diferencia de los personajes ambientales, a quienes podían cambiar e incluso eliminar y la historia central permanecía. Se dan cuenta que ellos son los escritores y que al tener dominio de los conectores pueden decidir la trama y el final de sus cuentos. Incluso advierten que tienen el poder de autonomía e independencia, para decidir sobre el curso de sus ideas.
- Propiciar la vida en el aula, bajo un ambiente cooperativo y democrático, al educar a los estudiantes en el fortalecimiento de sus procesos cognitivos en proyectos, permite que se desarrolle una escritura espontánea y recreativa, que fortifica, incluso la competencia comunicativa de cada estudiante. Dicha competencia se vio estimulada al mostrar las producciones textuales en las paredes del salón y de la propia escuela.
- La diversificación de estrategias permite que los adolescentes pongan en práctica una amplia gama de procesos, para escribir sus cuentos. Con ello se fomentó su pensamiento divergente, se estimula su creatividad y desde luego se pone en juego el desarrollo de sus competencias comunicativas al trabajar en equipo y exponer sus cuentos ante sus compañeros.

- Se percibió que al crear sus cuentos, tienden a desarrollar el argumento con pocos personajes, en su mayoría principales, dejando de lado el uso de personajes secundarios e incidentales. Pero también eso les facilitó modificar los finales de los cuentos cuando observan que tienden a tener un mismo final o tratan un mismo tema. Esto es, romper con los patrones clásicos de finales felices, princesas y héroes.
- En el caso de niños introvertidos, la escritura de cuentos fantásticos, su lectura oral y la escucha de su producción escrita propició que al compartir en grupo se diera lugar a un discernimiento sobre sus ideas. Esto es un apoyo para mejorar su escritura, para expresarse en público y para fortalecer su autoestima.
- Se observó que en los estudiantes de primer grado de secundaria, la ejercitación sobre los elementos del cuento estimula la creatividad. Da lugar a que los jóvenes creen sus propias historias, personajes y escenarios, además de que establezcan diversas acciones congruentes en el transcurso de la historia.
- El empleo de diversas estrategias, que desarrollan la creatividad, hizo que los estudiantes se interesaran en el cuento de fantasía, tanto para leer como para escribir.
- En general, el cuento fantástico fomenta la expresión oral, pues al leer y contar historias, los estudiantes se familiarizan al hablar frente a sus compañeros sobre sus propias producciones fantásticas. Cuestión que también logró ser un motivante para escribir.
- La escritura de cuentos motiva a que se interesen en otras áreas del conocimiento, aparte de la literatura, como son la historia y las ciencias.
- La lectura de cuentos, en equipo, permite que sean los estudiantes quienes autorregulen su intervención, se corrijan a sí mismos y trabajen en vida

cooperativa, desarrollando relaciones interpersonales pertinentes y de mutuo apoyo.

- Es evidente, que la lectura de cuentos propios, contribuye a que entre los estudiantes surja un ambiente de atención al otro, de respeto y de trabajo. Este tipo de actividad promueve la integración grupal, la vida democrática en el aula y un ambiente divertido al escribir y leer sus cuentos ante el grupo.
- Uno de los propósitos alcanzados con esta intervención fue incrementar el número de cuentos fantásticos escritos por los estudiantes. Lo que se constituyó en un incentivo para la escritura; además, de iniciar a los niños en el fomento hacia la lectura de cuentos.
- La vida democrática y cooperativa permitió que los niños, a través de proyectos de acción, lograran llevar a cabo la cultura escrita, vigorizando la escritura de cuentos redactados y corregidos por ellos mismos.
- La didáctica ofrecida por *Pedagogía por Proyectos* permite promover aspectos como dar la voz a los niños, la vida democrática, propiciar la cooperación y promover la metacognición en cada estudiante.
- Realizar una propuesta pedagógica determinada, requiere de considerar el contexto amplio de la política educativa vigente, ya que influencia no sólo el quehacer educativo que se hace en las escuelas, sino en sí, en toda la práctica docente de quienes estamos frente a grupo. La gestión del conocimiento en las aulas se ve afectada, por la política educativa del propio país. Las políticas neoliberales dictadas por las grandes transnacionales se convierten en políticas de estado, para países como México.
- Realizar la investigación sobre el contexto trae consigo afectaciones hacia la mayoría de la población, que lejos de recibir una educación de calidad, sólo son condicionados a conocer lo que al *status quo* le conviene. Asimismo, la implementación de ciertas “metas” que asociaciones civiles y

gobiernos siguen como un dogma, y los cuales tiende a beneficiar a una minúscula cúpula de empresarios y tecnócratas tendiendo a ignorar las repercusiones, en contra de aquellos millones de personas, que son vistos como cifras y potenciales consumidores.

- Tener conocimiento sobre investigaciones, en cuanto a la producción de textos literarios y lo que otros autores aportan sobre ello fue relevante, porque contribuyó a rescatar puntos de dónde partir o qué hay que tomar en cuenta, como el hecho de la plasticidad mental y el desarrollo de la imaginación que la escritura y lectura de cuentos confiere. Así como considerar, las estrategias y técnicas pedagógicas que han contribuido al desarrollo de la escritura de cuentos.
- El uso de la Documentación Biográfico-narrativa permitió reconstruir la intervención, a través de la narración y reflexión sobre lo acontecido, para interpretarlo desde el propio contexto de acción, desde la mirada del yo que aplicó, del yo que creó la intervención y del yo investigador. Esto lleva a ser uno mismo sujeto de investigación y a darse cuenta de la transformación que el profesor tiene en la práctica docente, lo que conlleva a un aprendizaje por demás reflexivo. Llegar al relato pedagógico autobiográfico no fue sencillo. En él se demuestra que se da la polifonía: surgen las voces de los jóvenes, quienes son los principales protagonistas de este trabajo, su manera de aprender, la manera de enseñar del profesor, y de todo ello se tiene un aprendizaje reflexivo, que lleva a la resignificación de la práctica docente; surge un relato con identidad, un relato en contexto. Los episodios relatados en este capítulo final, son la muestra fehaciente de este trabajo de intervención.
- La didáctica ofrecida por *Pedagogía por Proyectos* permite que el profesor instale desde sí mismo, la vida democrática al dar la voz a los estudiantes, para que propaguen, reflexionen, dirijan y vayan estableciendo la vida en el aula. Esto es, el desarrollo de relaciones horizontales. Las decisiones son tomadas en conjunto, entre los niños y el profesor. La alternativa

pedagógica, *Pedagogía por Proyectos*, permite que el docente considere en todo momento el contexto general de la comunidad, de la escuela y de los estudiantes, para la realización de todas y cada una de las actividades planteadas. Esto hace que como docentes se puedan elegir elementos para la construcción de cuentos fantásticos.

- Como docente, esta experiencia de investigación me deja las enseñanzas de diversos autores, pero en especial una reflexión acerca del quehacer personal en el aula de clase. Es decir, la resignificación de un trabajo que es inherente a mi desarrollo como docente y ser humano. Me ha resultado placentero aprender de los estudiantes, su manera espontánea de escribir y la naturalidad al compartir sus cuentos.
- Aprendí que no se puede forzar la escritura, si en verdad se desea que ésta sea creativa. Existen estrategias lúdicas que estimulan a la redacción de cuentos, pero antes el docente puede desarrollar un ambiente de confianza, trabajo cooperativo y vida democrática.

REFERENCIAS

➤ Bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Allende, F., Condemarín; et al. (1981). *Comprensión de la lectura*. Santiago, Chile: Galdoc.
- Andere, E. (2006). *México sigue en riesgo: el monumental reto de la educación*. México: Temas de hoy.
- Apple, M.W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Auster, P. (2012). *La invención de la soledad*. México, D. F., México: Booket.
- Balcázar, A. (2005). *El cuento literario en la educación secundaria. Análisis textual*. México: Apuntes de la Escuela Normal Superior de México.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, España: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bettelheim, B. (2013). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. México: Crítica.
- Björk, L., Blomstrand, I. (2000) *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona, España: Graó.
- Bolívar, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (2006). *La educación secundaria en América Latina, prioridad de la agenda 2000*. México: SEP.
- Buisán, C., Marín, Ma. (2001) *¿Cómo realizar un diagnóstico pedagógico?* México: Alfaomega.
- Cassany, D. (2010). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.

- Cassany, D. (2011). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. et al. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Grao.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Paidós.
- Coll, C. (2007). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Cummins, J. (1983). *Lenguaje, poder y pedagogía*. España: Morata.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Ende, M. (2008). *Momo*. México: Alfaguara.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2012). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. México, D. F., México: Siglo XXI.
- García, M. (1991). *La encuesta*. México, D. F., México: Siglo XXI.
- Gardner, J. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid, España: Morata.
- González, T. (Coord.) (2011). *Transformación, voces y poder. Narraciones docentes*. México: ADB.
- González, T. (2012). *Las competencias, enfoque de evaluación. Apuntes para la MEB, 2012*. México, D. F., México.
- González, T. (Coord.) (2012). *¿Qué vamos a hacer juntos? Resignificando nuestra práctica docente*. México: Litoimagen.
- González, T. (Coord.) (2014). *Sueños, voces y escritos de libertad. Identidades de maestros y niños*. México: Gabimarc.

- Goodman, K., Goodman, Y. (1993). *Vigostky y la educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Guerra, M y Rivera, L. (2009). *El lado oscuro de la RIEB*. México, D. F., México: UPN.
- Gillet, (1991) en: Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ciudad de México, México: Graó.
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. (2012). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, L. (2013). *No habrá recreo (Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial)*. Ciudad de México, México: Rosa Luxemburg Stiftung y Para Leer en Libertad.
- Ibarrola, M. (1977). *El papel de los sistemas escolares en el contexto de dependencia de los países del Tercer Mundo*. México, D. F., México: UPN.
- Jolibert, J., Sraïki, C. et al. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Jolibert, J., Jacob, J. (1985). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Manantial.
- Kapuscinski, R. (1978). *Ébano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Kohan, S. (2003). *Escribir para niños. Todas las claves para escribir lo que los niños quieren leer*. Barcelona, España: Alba.
- Latapí, P. (1993). *Política educativa*. Ciudad de México, México: SEP.
- Latorre, Antonio. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP-FCE.
- Lester, Tarnopol. (1976). *Dificultades para el aprendizaje*. Ciudad de México, México: La Prensa Médica Mexicana.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós.

- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Ciudad de México: México. FLACSO.
- Lovecraft, H. P. (2001). *El horror en la literatura*. México: Tomo.
- Mitchell, S., Black, M. (2004). *Más allá de Freud. Una historia del pensamiento psicoanalítico moderno*. España: Herder.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Ciudad de México, México: FCE.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Ciudad de México, México: Colofón.
- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ciudad de México, México: Graó.
- Propp, V. (1985). *Morfología del cuento*. Madrid, España: Akal.
- Ramos, S. (1978). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Edisa.
- Rincón, G. (2007). *Los proyectos de aula. La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rizvi, F., Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, España: Morata.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la Fantasía*. Ciudad de México, México: CONACULTA.
- Rodari, G. (2014). *Cuentos para jugar*. México: Alfaguara infantil.
- Rogoff, B. (2001). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sandoval, E. (2007). *La trama de la Escuela Secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Acuerdo 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica 2011*. Ciudad de México, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Plan de estudios 2011*. México: (SEP).

- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. Guía para la educadora de preescolar. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro*. Educación Básica Primaria. Tercer grado. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011d). *Programas de estudio 2011, guía para el maestro*. Español. Ciudad de México: SEP.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. España: Morata.
- Suárez, D. (2007). "Documentación narrativa de Experiencias Pedagógicas" en *Diplomado. La enseñanza de la lengua desde la pedagogía por proyectos*. México: Axólotl.
- Tagliabue, (1993) en: Rizvi, F., Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, España: Morata.
- Tardif, (1996) en: Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Ciudad de México, México: Colofón.
- Teberosky, A. (2001). *La alfabetización en educación infantil*. México: Paidós.
- Titone, R. (1981). *El Lenguaje en la Interacción Didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. España: Morata.
- Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la Didáctica de la lengua*. México: UPN.
- Viramonte, M. (1992). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y práctica metodológica*. Argentina: Colihue.

➤ **Hemerográficas**

- Alonso, R., Aguirre de Ramírez, R. "La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas" en: *Revista de Pedagogía*. 2004. Caracas, Venezuela.
- Andere, E. "Las incompetencias de las competencias" en: *Revista Educación* 2001. 2012. Ciudad de México., México.

Andere, E. en *Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*. 2012. Ciudad de México, México.

Andere, E. "El enfoque de enseñanza por competencias" en: *Revista Educación 2001*. 2009. México, D. F., México.

Ander Egg, E. (1999) en: Arzola, S. En *Revista Pensamiento Educativo*. 2011. Santiago, Chile.

Avilés, K. "México presenta ingresos tan bajos como algunos países de África" en: *La Jornada*, 24 de agosto de 2009. Ciudad de México, México.

González, T. En revista *Xiclli*. 2002. Ciudad de México., México.

Hernández, L. "La fuerza del Estado" en: *La Jornada*, septiembre de 2013. Ciudad, de México, México.

Salas, L. (2011). "La Política Educativa del Estado Mexicano con relación al enfoque basado en competencias" *En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Del 7 al 11 de noviembre de 2011. UNAM, Ciudad Universitaria, México, Ciudad de México, México.

Sandoval, E. en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2007. Ciudad de México, México.

➤ **Electrónicas**

Aguiayo, S. (2013). México en cifras. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx>

Andere, E. (2013). Las incompetencias de las competencias. Recuperado de <http://www.eduardoandere.net/contacto.html>.

Andere, E. (2013). En entrevista con Sarmiento. Noviembre 20, 2013. Recuperado de Programa de televisión: En entrevista con Sarmiento.

Coneval. (2013). La medición de la pobreza en México. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx>

Fuentes, O. (2012) et al. Perspectivas OCDE: Reformas para el cambio. Abril 10, 2012. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/09/sociedad> .

López, M. (2012). Reforma educativa y dignidad magisterial. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/09/sociedad> .

Sacristán, G. (2009) en Salas, D. (2011). Abril 19, 2011. De Tuning y DeSeCo. Recuperado de COMIE. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Memoria electrónica. Del 7 al 11 de noviembre de 2011. UNAM, Ciudad de México, México.

Sandoval, E. (2007). El enfoque por competencias. Marzo 12, 2007. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx>

➤ **Otras**

Suárez, D. (2012). Noviembre 19, 2012. *La Investigación Narrativa*. Recuperado de Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Ciudad Nezahualcóyotl, México.

ANEXOS

Anexo 1: Mapa curricular de la Educación Básica 2011 (SEP. Plan de estudios 2011: 45)

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1º PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3º PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR			
HABILIDADES DIGITALES	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			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud			La Entidad donde Vivo				Geografía ³			Tecnología I, II y III			
								Historia ³			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II				
				Educación Física ⁴						Tutoría				
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística ⁴						Educación Física I, II y III				
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)				

Anexo 2: Instrumento que engloba las preguntas, los supuestos teóricos y los propósitos de la intervención

Preguntas de indagación	Supuestos teóricos	Propósitos de intervención
1. ¿Qué estrategias hay que lograr, para la producción de cuentos y con ello contribuir en la competencia comunicativa y al desarrollo creativo de los estudiantes de primer grado de secundaria?	1. Al aplicar diferentes estrategias de varios autores se garantizará trabajar la producción escrita de cuentos, bajo la propuesta didáctica de <i>Pedagogía por Proyectos (PpP)</i> , contribuyendo con ello al fortalecimiento de la competencia comunicativa y el desarrollo de la creatividad, en los estudiantes de primer grado de secundaria.	General: Motivar la escritura de cuentos a través de diversas estrategias de autores diversos que desarrollen la creatividad, desde el marco de la propuesta didáctica de <i>Pedagogía por Proyectos</i> , en los estudiantes de primer grado de secundaria.
2. ¿Qué estrategia usar para encontrar las partes de un cuento, en los estudiantes de primero de secundaria?	2. Por medio de la propuesta pedagógica de <i>PpP</i> : Módulo de Aprendizaje de Escritura y potenciando la metacognición se logra la identificación de las partes integradoras de un cuento, en los estudiantes.	2. Conocer de forma teórica y práctica las partes integradoras de un cuento, a través de la estrategia de Interrogación de textos y fortalecida con El error creativo, Ensalada de cuentos y El binomio fantástico de Rodari; retroalimentando la metacognición en los discentes.
3. ¿Qué estrategias utilizar para identificar a los personajes primarios y secundarios dentro de un cuento?	3. El empleo de la estrategia de <i>Módulo de Aprendizaje de Escritura</i> es útil para el análisis estructural de los elementos del mismo.	3. Identificar bajo la práctica de la estrategia de interrogación de textos, en varios cuentos, la estructura de éstos.
4. ¿Qué estrategia aplicar para producir un cuento maravilloso que manifieste el uso correcto de la puntuación, en su estructura original?	4. Al desarrollar el uso de las diferentes estrategias pedagógicas de la propuesta <i>PpP</i> , y de autores dedicados al desarrollo de la escritura, se estimulará la producción de cuentos por los estudiantes.	4. Crear cuentos que respeten la trama estructural del cuento maravilloso, basándose en las funciones de Rodari.
5. ¿Qué elementos del cuento son necesarios conocer, analizar y practicar, para la escritura de cuentos, por los estudiantes de primer grado de secundaria?	5. El conocimiento, análisis y práctica del trabajo estimulador sobre el cuento (título, inicio, narrador, personajes, lenguaje, espacio, tiempo, género, intertextualidad y final), servirán como base para la producción de cuentos por los estudiantes de primer año de secundaria.	5. Conocer, analizar y practicar la escritura de un cuento maravilloso, en forma grupal, que contenga los elementos de análisis mínimos.
6. ¿Qué actividades lingüísticas hay que promover para lograr que se mantenga la cohesión en la escritura de cuentos?	6. El estudio de nexos, modos y tiempos verbales del párrafo y su estructura, en el marco de la propuesta de <i>PpP</i> facilita la producción de cuentos.	6. Aplicar el módulo de aprendizaje de escritura (aprender a producir textos), para construir su habilidad analítica y narrativa con relación a la producción de cuentos, a través de la sistematización metalingüística y metacognitiva.

