

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

Ciudad de México, 19 de septiembre de 2019.

P R E S E N T E

LIC. MIRIAM DE LA CRUZ MIRANDA RAMIREZ

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

PRODUCCIÓN DE TEXTOS CON APOYO DE LAS TIC'S CON ESTUDIANTES DE 4° DE LA ESCUELA PRIMARIA "LUIS G. LEÓN" EN TEPITO.

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 Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. MIREYA MARTÍNEZ MONTES
SECRETARIA (O)	DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO
VOCAL	MTRO. GUADALUPE MANUEL MARTÍNEZ MARÍN
SUPLENTE	MTRA. REMEDIOS SANTIAGO DOMINGO
SUPLENTE	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



DR. VICENTE PAZ RUIZ P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

VPR/RGA*jjcc

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 094 D.F. CENTRO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

**PRODUCCIÓN DE TEXTOS CON APOYO
DE LAS TIC´S CON ESTUDIANTES DE 4º
DE LA ESCUELA PRIMARIA “LUIS G. LEON”
EN TEPITO**

TESIS

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

PRESENTA:

MIRIAM DE LA CRUZ MIRANDA RAMÍREZ

ASESORA: DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO



CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2020

INDICE

INTRODUCCION	1
I. CONOCIENDO EL MUNDO DE LAS COMPETENCIAS	6
A. En manos de la Política educativa	7
1. En lo internacional: “Efecto mariposa”	7
2. Cercando el objeto de estudio desde la visión nacional	11
B. Mirada y origen de la RIEB	16
1. Una reforma que inicia en el parvulario (2004)	23
2. Culminación de la incorporación de la educación básica (2009)	25
3. Reforma de Educación secundaria (2006)	26
C. Al derecho y al revés RIEB	27
II. TEXTOS DE USO SOCIAL ELABORADOS CON TECNOLOGIA	30
A. Producción de textos publicitarios en la escuela	30.
1. La importancia de la producción de textos	31
2. La producción de textos escritos y la tecnología	31
3. El contexto sociocultural y la producción de textos escritos	32
4. El uso de los textos en los contextos de los niños	33
5. Textos muy próximos al área de Tepito	34
B. Conociendo el contexto y áreas de oportunidad para la producción de textos publicitarios	35
1. El método y la técnica	35
2. Lo que los instrumentos aportaron	36
a. El estudio socioeconómico	36
b. Ubicación de la problemática	36
c. El diario de campo	38
d. El diario autobiográfico	41
e. La entrevista	43
f. Relato autobiográfico	44
g. El cuestionario	46
3. Evaluación del Diagnóstico Específico: Áreas de oportunidad para trabajar los textos publicitarios	50

C. Planteamiento del problema. Buscando soluciones	52
1. Computadoras y textos. Planteamiento del problema	52
2. Preguntas de Indagación	52
3. Supuestos teóricos	53
D. Cuestión Metodológica. Documentar lo no documentado	53
1. Enfocando la práctica docente. El relato	53
2. La técnica. La narrativa	54
3. Características narrativas	55
4. Los instrumentos. Recaudo metodológico	55
III. EL APOYO DE LA TECNOLOGIA EN LA ELABORACIÓN DE PRODUCCIONES LA RECETA Y EL CARTEL	57
A. Caminos ya marcados	57
1. El uso de la computadora y los estilos de aprendizaje	57
2. Hiperactividad, computadora y cuentos	59
3. Postura de los maestros ante las TIC's	59
4. Publicidad y tecnología	60
5. Pizarrones interactivos	61
6. La era del conocimiento y la información, la escritura	62
B. <i>Pedagogía por Proyectos</i> , tecnología y textos publicitarios	63
1. Génesis de Pedagogía por Proyectos	64
2. Marco teórico	64
3. Ejes rectores	66
4. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje	67
5. Roles como docentes y alumnos	69
6. Tipos de proyectos	73
7. Concepción de la cultura escrita en PpP	78
a. <i>Módulo de interrogación del texto</i>	78
b. <i>Módulo de aprendizaje de la escritura</i>	80
c. <i>Metacognición</i>	82
d. <i>Metalingüística</i>	82
8. Niveles lingüísticos	83
9. Evaluación	84
a. <i>Evaluación Continua</i>	84

<i>b. Evaluación formativa</i>	85
<i>c. Evaluación sumativa</i>	85
C. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	86
1. Para que sirven las TIC	86
2. La función de las TIC en el mundo actual	88
3. La función y uso de las TIC en la escuela	89
a. Las TIC como alfabetización	90
b. Tipos de alfabetización en las TIC	90
4. La computadora y su uso	91
a. Un poco de historia	92
b. Software y proyectos tecnológicos	94
c. Usos de la computadora, el celular y la red	95
d. De las TIC a las TAC	99
IV. PRODUCCIÓN DE TEXTOS DIGITALES: LA RECETA Y EL CARTEL	102
A. Comienza la travesía	102
1. Contexto	103
2. Participantes.	103
3. Duración	103
4. Las tareas que se previenen	103
5. Propósitos	104
6. Justificación	104
7. Competencias e indicadores	107
B. Procedimiento de la intervención Pedagógica. Proyecto de acción	108
C. Evaluación y seguimiento	110
1. Lista de cotejo	110
2. Diario Autobiográfico	111
V. EL USO DE LA RECETA Y LOS CARTELES EN LA VIDA SOCIAL	112
A. Chiquillos planeando una escapatoria: Informe Biográfico-Narrativo	112
Episodio 1. El preludio de mi vida	112
Episodio 2, Preparando el ambiente de aprendizaje	119
美 ¡¿Es mío?!	122
美 Tras pies involuntario	123

Episodio 3. Entra la negociación: Luchando por un grupo	126
Episodio 4. De computación y algo más	129
美 Enfrentando mi miedo	129
美 Andamiaje en el secreto consenso	132
美 ¡Manos a la obra!	136
美 ¡Las paletas de osito más sabrosas!	140
美 La Bomba	141
美 Aprendiendo juntos	142
Episodio 5. “Un cartel animado”	144
美 ¿Qué es? ¿Qué es? Qué sí, se ve	145
美 La animación en los carteles publicitarios	148
美 Fuga masiva en la escuela	151
美 Bautizando nuestro proyecto	153
美 Juego de niños	158
美 Sesión de fotos	159
美 La coevaluación y metacognición	160
Episodio 6. Los usuarios finales	160
美 Lo que se aprendió y cómo se aprendió	164
美 En plena libertad	165
美 Ya en sociedad	168
B. Informe general: Los datos que validan el relato	172
1. El campo de intervención	172
2. Sustento metodológico	173
3. Metodología de la Intervención Pedagógica	174
4. Resultados	175
CONCLUSIONES	183
REFERENCIAS:	189
• Bibliográficas	189
• Hemerográficas	194
• Electrónicas	195
• Otras	196
ANEXOS	198

Dedicatorias:

Por tu constante compañía,

Ju amorosa motivación,

Ju incondicional apoyo.

Gracias esposo mío.

Guillermo.

Nuevamente su tiempo lo comparte

Para que una meta más la alcance,

Queridos hijos míos, los amo.

Sariah y Andrés

Cual tiernos observadores,

cual curiosas mentes.

Esa tan amorosa pregunta:

¿Qué haces abu?

También forman parte motivante,

de esta tesis.

Kaleb , Ariel y Kelly

Querida Olimpia, sin tu apoyo, confianza y

amistad. Esto no sería posible,

Je quiero amiga.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis parte del impacto de las competencias como guía de acción de los grandes grupos de poder, cuya mirada está en la visión económica y global que determina la posición de las posturas institucionales como la OCDE con sus programas de evaluación tal es el caso de PISA, y en lo nacional a la SEP en sus planes y programas de estudio. Todo ello en contraste con ideas de Laura Frade, Alfredo Torres, Jimeno Sacristán, Gilberto Guevara, y otros tantos que ofrecen su visión analítica tanto en lo internacional como en lo nacional.

Para los diversos países que se integran a este marco implica ajustar sus programas a Políticas Educativas orientadas por ellos. En el caso de México impacto directamente sobre la Educación Básica, con el PEP 2004, RES 2005 y culminan con la RIEB en el 2011 y se continúan los agregados de control hacia los maestros llamada Reforma Educativa, y posteriormente a esto, ahora si desde lo pedagógico con el Nuevo Modelo Educativo a aplicarse en 2018-2019.

En todo esto, el mundo global implica hacer uso de las Tecnologías y las reformas señala el uso de diversas herramientas que, aunque muchas de las veces aspectos como que se desconozca su funcionamiento, su aplicación o no se emplean por temor a que se descompongan los equipos o por no haber capacitaciones o por no tener la infraestructura pertinente no se utilizan.

A pesar de ello, y buscando contrarrestar un poco esta situación la tesis aborda el uso de algunas herramientas tecnológicas, de manera específica el uso de la computadora con el software de office en cuanto a Words y Power Point, y desde luego el uso de la red Internet, con niños de cuarto de primaria. Hacer la intervención pedagógica para que vean esta herramienta no sólo como un espacio de diversión, de entretenimiento, de libre esparcimiento no fue sencillo y menos cuando se aplica bajo la posición de no ser el maestro o maestra titular, sino cubriendo la función de apoyo a la dirección del plantel, donde hay que realizar diversas actividades administrativas. Con todo y los contratiempos que implicó esta situación, el tener al inicio la responsabilidad de la Sala de Computación permitió el acercamiento con un grupo, con el cual se hizo dicha intervención pedagógica. Lo más valioso de ello, es que tuvo un alcance social en la comunidad tanto escolar como familiar, y que los niños pudieron valorar que lo que aprenden en la escuela es útil en su comunidad de desarrollo y lo que viven en ésta, se puede relacionar con los aprendizajes escolares.

Cabe mencionar que es importante decir que los avances tecnológicos día a día impactan en la cotidianidad y eso implica que el saber usarlos, muchas veces se torne necesario e indispensable, ya se hable de una u otra generación. Cambiar de analfabetos digitales e ir avanzando a conocer los usos que puede prestar la tecnología. Y qué decir del fomento de ésta, como esparcimiento. La presencia de ellas es inevitable en la sociedad (Bartolomé 2003).

Es decir, hay que reconocer que, efectivamente las tecnologías impactan la vida y tienen un gran potencial, más aún cuando se dice que quien tiene el conocimiento, tiene el poder, pero también con ello acrecentar más las diferencias sociales entre ricos y pobres, aunque en apariencia la información esté al alcance de todos (Bartolomé 2003).

Esto es posible verlo en el contexto donde se aplicó la intervención pedagógica que se da a conocer en Tepito, una zona donde llegan los avances tecnológicos más modernos, aquí se venden, pero son pocos los que acceden a ellos, esto se observó en la escuela. Se vio el uso de la red y la computadora como un

motivo de recreación, pero no de apoyo al aprendizaje. Incluso, también hay que reconocer que en el plano de la enseñanza el docente no es capacitado para el empleo de la computadora. Queda a las necesidades, gustos y posibilidades su aprendizaje, pues tienen que emplear su tiempo libre y propio salario para pagarse cursos que los capaciten. Por eso, como diversos investigadores y autores reconocen los cambios en la escuela son lentos, como tantas veces (Bartolomé, 2003). Es *cosechar trigo con una hoz o una yunta de bueyes* (Bartolomé, 2003:13)

Esta investigación quiere dejar expuesto que es posible conectar el mundo escolar con el social, que los niños encuentren que lo que aprenden en la escuela sirve para su uso social, como los textos publicitarios entre carteles, instructivos, recetas de cocina, volantes o los escritos que se producen usando la computadora y la red internet. Una pregunta que constantemente circuló a lo largo del Diagnóstico Específico que se realizó, de lo que se buscó para sustentar teóricamente este proceso, para diseñar las acciones de la Intervención fue ¿cómo lograr que los niños vean la tecnología como una herramienta de aprendizaje? Quienes lean el relato construido por medio de la Documentación biográfico-narrativa, juzgarán si se le dio respuesta o no. No es una catarsis, fue partir de conocer en dónde se ubica la práctica docente desde lo internacional, lo nacional y las reformas educativas actuales, construir un Diagnóstico dirigido a un aspecto de la lengua, la producción de textos, donde se indagó qué papel jugaban las tecnologías en él, considerando el contexto de política educativa, y desde luego la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica). Se investigó el sustento teórico y con base en todo ello, se construyó el diseño de la Intervención Pedagógica, que se aplicó y cuyos datos, tanto de ésta como del Diagnóstico que se denominó específico se atendieron con diversos instrumentos, que aportaron datos para reconstruir la experiencia.

Sobre la base de las ideas expuestas se presenta una Intervención Pedagógica que sin dejar de seguir la cuestión curricular y con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a través de la enseñanza de la lengua, de manera específica, con la producción de textos pretende hacer un trabajo

colaborativo respetando los aspectos culturales que contextualizan a una de las colonias de la Ciudad de México, que se ubica a un costado del Zócalo.

La voz y los carteles son los promotores de los productos de miembros, que van desde los abuelos y tíos, pasando por los padres de familia, hasta los propios estudiantes que atienden o apoyan en muchos momentos los comercios del barrio de Tepito. Por medio de una técnica de corte cualitativo, con un método Investigación-acción y una técnica de observación directa, esta investigación, parte Diagnóstico Específico, de un registro y ciertos cuestionarios, en aplicados en la colonia Ampliación Morelos.

La investigación se aborda analizando la influencia de las competencias en el mundo actual, después se realiza un Diagnóstico Específico sobre la situación actual del objeto de estudio, que es útil para construir los fundamentos teóricos, con los cuales se crea la Intervención Pedagógica que dé respuesta al problema planteado sobre la producción de textos en niños de cuarto grado. Por último se aterriza en dar a conocer la producción de conocimiento a través de un relato pedagógico donde cobran voz los protagonistas.

En el capítulo 1, se presenta el panorama nacional e internacional sobre el mundo de las competencias y lo que estas han aportado para la producción de textos escritos, relacionados con el uso de la computadora, además de su influencia en la reforma educativa que es aplicada en México. En este caso la Reforma de la Educación Básica.

El capítulo 2, evidencia como a partir del Diagnóstico Específico la importancia, de los textos publicitarios y la relación de éstos con la tecnología y su contextualización sociocultural. Se reconocen las áreas de oportunidad para la producción de textos publicitarios e instructivos en contextos del centro de esta gran urbe por medio de instrumentos de corte cualitativo, todo lo anterior plantea supuestos de indagación cuestionables en un documento no documentado.

El apoyo de la tecnología en la elaboración de textos orienta el capítulo 3 desde un enfoque holístico que abarca la postura del docente, la publicidad y la tecnología, hasta la explicación detallada de Pedagogía por Proyectos en el Módulo de escritura e interrogación de textos, las posturas y roles del docente y del estudiante junto con los compromisos que esto conlleva a través del uso de las computadoras y de un software específico que busca elaborar un artículo de uso familiar extraescolar.

En el penúltimo capítulo, el 4, se describe todo lo utilizado, desde la selección de los participantes, los materiales didácticos, el propósito comparando la “Petición del programa oficial de 4º Bloque 1” y la “Petición de producción de textos digitales. Un diseño de Intervención Pedagógica” permeadas con las competencias e indicadores propios de este trabajo.

Se finaliza con lo más sabroso, con lo que los niños y yo hicimos juntos. El capítulo 5, contiene el relato pedagógico que es la producción viva del conocimiento que muestra la enseñanza y el aprendizaje en un contexto real. Se encontrará primero que nada la evidencia fundamental del cómo se hizo, lo que se narra con la historia socialmente vivida de niños y maestra de la intervención. En esta historia reconstruida metodológicamente, se dan a conocer los motivos, deseos y vicisitudes de los protagonistas del contexto escolar y social, ubicado en Tepito. Se pudo aprender que la tecnología puede estar al servicio social y no a la inversa. La cultura visual se revaloró. En el Informe General puede observarse como los datos se pueden volver relato.

Por último, se presentan las conclusiones que recogen lo logrado respecto a producción de textos, teniendo como base pedagógica una propuesta que de verdad pone a los niños en el centro, los empodera y hace que el maestro o maestra en este caso, resignifique, como dicen Bolívar, Domingo y Fernández en su libro sobre el enfoque biográfico-narrativo, su práctica docente desde su propio contexto, desde sí mismos, desde su realidad.

CAPÍTULO I

CONOCIENDO EL MUNDO DE LAS COMPETENCIAS

*“El mundo escolar es un universo
herméticamente clausurado”
Gilberto Guevara Niebla.*

El impacto de las competencias es importante porque fue tomado como guía para las acciones de los grandes grupos de poder (Torres, 2010), y representan una muestra de la hegemonía internacional que busca perpetuarse. Otras de las estrategias es el Tratado de Libre Comercio (TLC), y desde luego la incorporación del trabajo educativo por competencias. De ahí la importancia de conocer el marco internacional dirigido a la educación, y desde luego en lo nacional.

El camino recorrido por algunos países para ceñirse a la política educativa orientada por estos marcos, es a través de reformas educativas que impactan en distintos niveles. En el caso de México la mayor repercusión es en la educación básica, iniciándose en el parvulario, siguiendo en los adolescentes y finalizando con la incorporación de los niños de primaria (Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)). Segundo aspecto tratado.

La importancia de esta cuestión es que afecta a nivel curricular y lleva a plantearse cómo relacionar uno de los factores que potencia la educación global,

como es el caso del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) a través de la enseñanza de la lengua, de manera específica, con la producción de textos, tema que es vertebral en esta investigación.

A. En manos de la política educativa

Los cambios educativos son necesarios por los avances tecnológicos, las variaciones culturales y sociales de este siglo, políticas que buscan ser promovidas por la autoridad y que no siempre consideran la realidad educativa de un pueblo y sus contextos. En este apartado se analizan puntos de política educativa que rigen a México desde el 2004, y que articuló los tres niveles educativos iniciales, denominados básicos.

1. En lo internacional: “Efecto mariposa”

Este efecto resume cómo una perturbación inicial, como el movimiento de las alas de una mariposa, puede generar cambios complejos dentro de un sistema, siendo perceptible éste, incluso al otro lado del mundo. Ese es el efecto que provocó la aparición de las competencias, un término actualmente muy citado y polémico. Sacristán (2008) critica esta “moda”, la que considera de uso pernicioso y una imposición; sin embargo, muchas administraciones lo han tomado como una fórmula mágica. Para él, lo que se dice es simplemente una interpretación burocrática de las competencias.

A continuación, presento algunas concepciones e interpretaciones del término *competencias*. Para Frade (2008): Te compete significa que te haces responsable de algo, que está dentro de tu ámbito de jurisdicción. Y es éste compete, te compete, el saber, el aprendizaje es tu responsabilidad, pues tú lo construyes y tú te apropias de él de suma importancia a desarrollar en él estudiante. Se trata de que el menor sea competente a lo largo de su vida.

Entre 1960 y 1966, Jerome S. Bruner psicólogo educativo, señaló que los seres humanos tenemos la tendencia de aprender en el ambiente, de ir más allá de

la necesidad adaptativa inmediata hacia la innovación. Esto lo identifica Frade como una ansia de competencia (Frade, 2008).

Noam Chomsky (1965), citado por Frade (2008), toma el término competencia, para definir la capacidad que tenemos los seres humanos de comprender y producir el lenguaje, de acuerdo con ciertas reglas y normas convencionales.

Además, Frade señala que las competencias son habilidades y disposición para actuar e interpretar y por lo tanto son capacidades cognoscitivas abiertas al futuro y a lo inesperado (2008).

Así, el término de *Competencia comunicativa*, deja de ser un concepto para ser visto como un proceso, una línea que propone que niños y niñas desarrollen competencias, más que estudien conocimientos. Para explicarlo, Frade (2008) referencia a David McClelland, para definir a las competencias como la capacidad emocional y motivacional para llevar a cabo un trabajo; de forma que, aquellos que posean una buena actitud para la tarea, serán los que aprendan lo necesario para salir airoso y ser exitoso en la vida.

Frade (2008) menciona que en 1973 los Estados Unidos revolucionan al sector educativo y países como Inglaterra son de los primeros en diseñar planes de estudio por competencias.

Muchos años después, en 1999, organismos internacionales retomaron algunos de los elementos anteriores; por ejemplo, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura por sus siglas en inglés) definió el término de competencias como: “El conjunto de comportamientos socioafectivos, y las habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudin, 2005).

Así como las competencias en educación establecen un nuevo paradigma de aprendizaje por parte del sujeto, también implican una forma distinta de trabajar para el docente, quien debe construir sus propias competencias (Frade, 2008).

Es de gran importancia conocer este desarrollo para que la postura ante esta vertiente educativa sea la mejor sustentada. En este trabajo, estos conceptos no son considerados como la panacea, pero la incorporación no debe perder de vista ese contexto educativo.

El desarrollo de las competencias de estudiantes y como consecuencia de docentes, cuentan con varias perspectivas para su diseño, y también tiene una ineludible influencia externa (Frade, 2008).

Desde esta perspectiva, la práctica educativa por competencias reconoce al docente como un intelectual capaz de adherirse a la gestión de un proyecto institucional y curricular; y es en función de ese compromiso institucional, que diseña su docencia, planificando su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz, al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas. Asimismo, es una persona que reflexiona durante la acción para reajustarla a su práctica educativa, gestionando así cómo la progresión de los aprendizajes de sus estudiantes y reflexionando posteriormente sobre la acción para evaluar el proceso y refinarlo (Perrenoud, 2006).

En la actualidad, entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), utilizan este término para evaluar, a través del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA). Por tanto, el término de competencia se transforma en instrumento y motor de las reformas políticas educativas, las cuales son el blanco de presiones económicas, obligando a los países a reformular y satisfacer intereses, con la justificante, pero no menospreciada situación, de la necesidad de un currículum, una visión y una concepción de los procesos de aprendizaje (Coll, 2007), que fomenten, en el menor, una postura crítica y orientada a desarrollar valores, actitudes y habilidades para un contexto cambiante.

Recientemente, las comunidades o las organizaciones de trabajo, reconocen, cada vez con mayor frecuencia, que su futuro bienestar depende, en gran parte, de la capacidad analítica y de razonamiento, lo que frecuentemente resulta ser un obstáculo para un cierto tipo de población. Lomas (2009), refiere lo limitante e importante de esto, cuando se intenta transformar los conocimientos y saberes desde un aspecto crítico.

En consecuencia, el término competencia señala la capacidad, habilidad, conocimiento y destrezas, que adquieren y desarrollan los seres humanos en diferentes actividades.

Es importante observar que las definiciones de competencia y sus conceptos, no incluyen la manera de interesar a los estudiantes en su propio medio, porque son muy generales, y los contextos de los niños, muy particulares. Guevara (2012), reconoce cómo la educación impartida por las escuelas es estrechamente intelectual, otorgando conceptos y conocimientos con un uso académico, sin que trasciendan las paredes de la escuela.

Olac Fuentes Molinar (2009) refiere que el enfoque sustentado por estos proyectos no considera los causales sociales como: pobreza, desigualdad y diversidad cultural e individual, y pese a ello se sigue promoviendo una evaluación estandarizada mundial por parte de organismos internacionales a niños y recientemente a docentes.

Adecuarse a los cambios sociales y tecnológicos no es tan desfavorable, así como tampoco es inevitable la relación entre las naciones distantes, aunque el intercambio de productos, saberes y actividades económicas se dé inequitativamente. Desde este marco, es incoherente una evaluación estándar que por un lado, no considere el contexto del estudiante, pero sí necesite una evaluación de los logros adquiridos en la escuela por ambos actores. Otro aspecto importante es conocer quienes harán las evaluaciones, incluidas las autoridades de todas las instancias educativas, y qué uso se le dará a la información generada.

Por ejemplo, en el caso de PISA México, la evaluación se hizo sobre aspectos que no se atendían en el plano curricular y que al hacerlo afectan la motivación del estudiante, o como los estándares de fluidez lectora que son un lastre para la comprensión de la misma, aspecto que se asentó en la cartilla de evaluación del ciclo escolar 2012-2013, en educación primaria del país.

Esta influencia internacional está en todos los países, por ser miembros de la OCDE y México no es la excepción. A continuación presento lo que nuestro país ha realizado en cuanto a las competencias.

2. Cercar el objeto de estudio desde la visión nacional

Es sabido, que día a día se genera un sinfín de información que requiere un proceso, interpretación, difusión y adecuación, entre los acelerados cambios de la vida económica, social y política, incluyendo aquellos que se relacionan con las nuevas tecnologías y la presente globalización, resultando ser grandes desafíos en este mundo moderno. Pero, en el caso de la joven comunidad estudiantil, ¿se allega a estos desafíos?, ¿los niños pueden hacerlo? o ¿serán tan sólo consumidores?

Como respuesta a la primera pregunta, se puede decir que sí constituye un desafío que los jóvenes se incorporen al mundo tecnológico, porque tienen pocas oportunidades de trabajo y de demostrar lo que saben hacer; pero también porque se encuentran ante un mundo hostil que no les da oportunidades para el estudio. De ahí el surgimiento de los Ni-nis.¹

Estudios recientes de la UNAM (2007), advierten que los Ni-nis son una bomba de tiempo, a la que el gobierno no ha querido desactivar, y que aumentará el número de jóvenes que prefieran migrar hacia Estados Unidos o Canadá, con el objetivo de

¹ Término británico originado del acrónimo inglés NEET, de la expresión Not in Employment, Education or Training (Ni trabaja, ni estudia, ni recibe formación) acuñado por DFEE (Department for Education and Employment) en el 2000.

encontrar mejores oportunidades, o que opten por la economía informal o la delincuencia.²

En el caso de los niños, tal pareciera que efectivamente los tornamos a ser únicamente consumidores, que sólo ven la tecnología como una herramienta de diversión, de juego y de entretenimiento, por lo que es imprescindible que desde corta edad se oriente al menor sobre su uso social y educativo.

Autores como Torres (2010), ha realizado un análisis de cómo las naciones atrasadas tienden a crear relaciones empresario-trabajador, donde la administración digitalizada es impersonal, sin interesar quién realice el trabajo, creándose operarios anónimos obligados a incrementar el rendimiento, independientemente de su contexto y sin importar si les gusta, les interesa o ven atractiva esas funciones o no. México no es ninguna excepción, cada tres años, los jóvenes seleccionados de preparatoria son evaluados por PISA y en lo nacional todos los terceros años del nivel de secundaria y en el nivel primaria los estudiantes de 3ro, 4to, 5to y 6to grado, cada año realizan el ejercicio de ENLACE.³

Hacer un examen implica tomar en cuenta las condiciones en que trabajan los educandos, y en México, la infraestructura del 80% de las escuelas no cumple con los requerimientos mínimos sanitarios, como lo informa cada año el reporte RM-10 de las Direcciones Operativas. Asimismo, la implementación de instalaciones eléctricas es deficiente para el uso y manejo de las TIC, lo que representa un problema, pues las cargas eléctricas de los equipos y el balance de los mismos no se realiza en la

² A través del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM-UNAM) en el 2010. También se menciona en la investigación, que el 37% de los adolescentes abandonan la escuela antes de terminar la secundaria, lo que equivale a más de una tercera parte, y se advierte que esta cifra podría aumentar debido a las condiciones económicas.

³ ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares), es un programa de la SEP cuyo propósito es contribuir al avance educativo de cada estudiante, cada centro escolar y cada entidad federativa, aunado al trabajo diario de los docentes, la conducción de los directivos, la participación de los padres de familia y el esfuerzo de estudiantes y estudiantes, así como el compromiso de las autoridades educativas.

Desde el ciclo 2014-2015 a los grupos de cuarto de primaria se realiza el examen PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, desde el 2015-2016 en adelante también a los grupos de sexto grado y tercero de secundaria y en el 2017-2018 incorporaron al último grado de nivel medio superior..

mayoría de las 2,171 escuelas de la Ciudad de México, antes D.F.⁴ Éstos son algunos de los primeros obstáculos físicos que se presentan en la nación y otros países de Latinoamérica.

Y qué decir de la formación docente, un maestro, frente a grupo, que egresó de la universidad cuando el internet apenas se socializaba, ¿podrá enseñar a tener una postura crítica de lo que los medios de comunicación muestran, proporcionar el andamiaje para que el niño adquiriera el poder de seleccionar lo fidedigno, necesario y útil? A pesar del esfuerzo realizado por los gobiernos para proporcionar recursos y formación básica a los profesores, aún hay poca información disponible sobre cómo hacer buen uso del ordenador en términos educativos y menos información todavía sobre cómo reconocer los resultados positivos de estas experiencias (McFarlane, 2003).

Para atender ésta y otras necesidades se implementan talleres y cursos, pero la asistencia es mínima; por ejemplo, a uno de ellos, titulado Habilidades Digitales, sólo asiste el 4% de los docentes en funciones; además de la amenazante y utilizada evaluación académica y de gestión al docente, que ha resultado en que: “Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo” (OCDE, 2010). Lo anterior fue citado en el documento publicado por la OCDE en octubre de 2010 a petición del gobierno mexicano, que pagó por el estudio un total de 14 millones de pesos, cuando Alonso Lujambio, entonces titular en funciones de la SEP, aseguró que las recomendaciones de la OCDE ayudarían a acelerar los cambios en el sistema educativo mexicano.

La OCDE, inicialmente no entregaba informes científicos, pero poco a poco ha ido incursionando en estas prácticas. El informe Stalling involucró lo pedagógico y da cuenta de que las buenas relaciones entre maestros y estudiantes sean positivas para el rendimiento; lástima que no atienden la forma de ayudar a los estudiantes

⁴ Fuente: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, a través de la unidad de enlace folio 2510100025409.

desde un enfoque cualitativo y sólo lo utilitario y productivo es destacado en estos informes (Gimeno, 2009).

Un ejemplo de la descontextualización en el uso de las tecnologías es el proyecto de Enciclomedia, el cual, al digitalizar los libros, pasa, de usar el texto impreso a verlo en pantalla; pero las habilidades y destrezas necesarias para incorporar el aprendizaje de los estudiantes a sus contextos, sigue sin ser atendido; es decir, que la concepción educativa del recurso aún estaban distante. Tirado reconoce que no hay indicios claros de que las escuelas que cuentan con mayores recursos tecnológicos sean las que mejores resultados obtengan (Guevara, 2012).

Entre los justificantes del Acuerdo 592, publicado en el Diario Oficial, el 19 de agosto de 2012, donde se establece la articulación de la educación básica, se encuentra que la reforma marca un perfil de egreso definido y habilidades que facilitan una ciudadanía global, así como garantizar un apoyo económico por parte de ciertos organismos internacionales, muy a pesar de que el contexto sea o no acorde a las necesidades, habilidades, competencias genéricas y emblemáticas de quienes consigan obtener un certificado escolar y una mayor discriminación a quienes no lo consigan, por motivos cómo la descontextualización de los aprendizajes, las directrices de estrategias de intervención para la operación de la práctica docente, las cuales muchas de las veces sean equivocadas.

El joven y el niño, aprenden con, sin y a pesar de la escuela. En ella se les orienta a obedecer las normas, a cumplir con características citadas en el perfil de egreso, estándares y competencias homologantes, con sometimiento a la influencia americana que desde hace años nos orienta. Pero el país, como tal, no tiene, en la actualidad, los suficientes trabajos en la planta productiva, para esos tipificados estudiantes, generando una economía tal, que por los bajos salarios que ofrece, desanima a los jóvenes a continuar realizando estudios superiores, pero sí una incorporación temprana al comercio informal, un fuerte pilar de este proyecto (Torres, 2010).

Por lo anterior, trabajar la competencia comunicativa, que es la que se pretende desarrollar en el campo del lenguaje y la comunicación, no significa desatender las cuestiones gramaticales o sintácticas, sino también mirar en un segundo plano esas cuestiones.

De ahí que es importante considerar las palabras de la investigadora Lerner (2001), quien menciona la necesidad institucional de controlar el aprendizaje, y llevar a él, únicamente los aspectos más accesibles a la evaluación, aquello que pueda calificarse como "correcto" o "incorrecto". Y de eso no se trata la competencia comunicativa, más aún, no incide de forma directa en la cuestión de hacer niños lectores y niños productores de textos.

Uno de esos ejemplos es precisamente el trabajar la ortografía de las palabras que para algunos ocupa un lugar importante y para otros no, en la enseñanza del Español (SEP, 2011).

La información que se presenta, ejemplifica lo que se vive cotidianamente en las escuelas, y no sólo en las internacionales, sino también en las mexicanas, de ahí que debe ser claro establecer qué está pasando con el propio campo educativo.

Ya con la incorporación de México al proyecto Tunning Latinoamérica, surge una oleada de aspectos políticos y educativos. ¿Qué significó esto? Obviar las condiciones históricas, culturales y sociales del país, y aplicar medidas legislativas ante la no aceptación acrítica de las medidas propuesta (Aboites, 2009).

Parafraseando a Torres (2010): Se dieron directivas, el gobierno actual inició una reordenación del sistema educativo mediante la figura de "reforma integral" el cambio era necesario, inapelable. La conceptualización de las competencias en la educación formó parte de un proceso de apropiación y de construcción (Sacristán, 2009).

Un ejemplo de esto es lo que ocurre en México, que en 2013 lo inapelable se confirmó con las palabras del Secretario de Educación de ese entonces, quien habló

respecto a las sanciones a las que se harían acreedores quienes no se apegaran a los cambios, sin existir una posición crítica y quizás ni innovadora. Por tanto, los docentes sólo somos operarios del sistema educativo (Bañuelos, 2013).

Estos son asuntos que los diferentes modelos educativos de otros países están tratando, no siendo la excepción nuestro propio país, mediante la RIEB.

B. Mirada y origen de la RIEB

México justifica la necesidad de una Reforma Educativa partiendo de las evaluaciones internacionales estandarizadas. El papel de los maestros en éstas, es ser instructores efectivos al servicio del desarrollo económico propio de una integración global. Y como se ha expuesto en el apartado anterior, estas propuestas educativas surgen en Europa, impulsadas por organismos internacionales que dirigen el mundo globalizado. Su búsqueda de satisfacer intereses hegemónicos, bajo un desarrollo utilitarista, ha dejado en el desinterés aspectos culturales y humanos. Diversos países congregados en la OCDE, como es el caso de México, se incorporan a ello con la justificante paradójica de que es necesario aplicar las reformas educativas para un mejor desempeño (Ferreiro, 2000; Navarro, 2013). A tal grado llegó la complacencia, que en el “Pacto por México” (2012), se incluyó la Reforma Educativa. Ferreiro afirma que la intención es que se eduque al pobre para seguir siendo pobre, y de acuerdo con Torres (2010), la reforma aplicada en México intenta reforzar y mejorar las habilidades, pero no enmarca los contextos, fomentando o profundizando una crisis laboral, ética y económica en el país. Aunque en el discurso, la RIEB sostiene que está centrado en los estudiantes, el contexto de éstos no está considerado y por tanto no influye en el acto educativo.

En la RIEB se modifica el plan educativo bajo un enfoque basado en competencias que conllevan en sí los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos del programa oficial, orientado hacia el Perfil de Egreso

de Educación Básica. Esta propuesta sigue desvalorizando las situaciones y los contextos diversos en que se trabaja en la escuela, porque hablando de competencias, no se es competente, si se redacta una carta sin sentido, sin uso real, y se aplican los temas de reflexión lingüística y gramatical, señalados en los aprendizajes esperados y productos definidos institucionalmente, pero no partiendo del interés y necesidad de los estudiantes y del propio proyecto que realmente ellos definieran. Por lo mismo se desdeña un uso de una gramática pedagógica (Lomas, 2002; Cassany, 2007).

Otro elemento que maneja la RIEB es la inclusión, sin embargo, enumerar los derechos humanos no significa ser incluyente, pues en los hechos, en muchas ocasiones se discrimina a las personas que presentan alguna discapacidad (Lazarin, 2012). Un problema que surge, ante la diversidad de los niños con discapacidades, es que los docentes no tienen la preparación adecuada para dar atención a Necesidades Educativas Especiales por no recibir dicha instrucción en su formación por las diferentes escuelas como la Normal, entre otros.

En 1994, se instituyó el enfoque comunicativo, que consiste en tomar en cuenta el desarrollo de competencias que faciliten a los estudiantes en el uso de la lengua, en todos los ámbitos de la vida y en el marco de su realidad sociocultural, donde la competencia comunicativa sea reconocida como la capacidad cultural de las personas (adquirida en la escuela y en otros ámbitos sociales del uso lingüístico), para expresar y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana (Lomas 2008).

Se considera al enfoque comunicativo como el entretelado de relaciones y significaciones que los seres humanos utilizamos, ya que no usamos palabras aisladas, sino que lo hacemos a través de unidades de sentido llamadas textos. Así, la diversidad lingüística, así como la lectura y la escritura, se consideran procesos que proponen desafíos e implican un conflicto cognitivo (Montenegro, 2008).

La SEP retoma, para la RIEB, este mismo enfoque, pero acotando las prácticas sociales del lenguaje en el enfoque por competencias, que consisten, de acuerdo con

el plan y programas, “*en pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales*” (SEP, 2011, p. 247).

Desde esta línea, se define a la competencia como la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (SEP, Programa de estudio, 2011). Éstas se clasifican en:

- ☞ 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.

Las competencias señaladas van a hacer evaluados conforme estándares,⁵ que serán revisados en cuatro periodos: al final de la educación preescolar, en tercero y sexto de primaria, y en tercero de secundaria.

La finalidad de esta revisión estandarizada,⁶ por un lado, era favorecer el llamado programa ENLACE (Examen Nacional para el Logro Académico en Centros

⁵ El referente internacional para estos recayó en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, al participar en la elaboración de estándares educativos referidos al desempeño: a) curricular, b) de gestión escolar, y c) docente, cuya primera prueba piloto se realizó en 600 escuelas del país durante el ciclo escolar 2008-2009.

En el caso de los Estándares Curriculares, para contar con otra perspectiva internacional, la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal convocó al Instituto de Educación de la Universidad de Londres, para realizar una propuesta que permitió enriquecerlos. El desarrollo de estos instrumentos orientó la planeación de los procesos de aprendizaje dirigido a metas; establecer puntos de referencia para la organización de los procesos de conocimiento, y hacer comparaciones en el tiempo; es decir, su pertinencia para replantear los fines y métodos para la evaluación del aprendizaje.

Por su parte, los estándares de desempeño docente se desarrollaron en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y el Centro de Estudios Educativos, buscando orientar de manera precisa e informada la transformación de las prácticas de los docentes de Educación Básica, lo que implica un proceso sistemático que contribuirá, de manera significativa, a establecer una cultura de evaluación para la mejora continua.

Escolares) que fue suspendido en el ciclo escolar 2013-2014 y que el INEE, tuvo en estudios para determinar cómo seguir realizando la evaluación de niños y maestros.

Por otro lado, también tiene una intención internacional. Desde el año 2003 se realiza un examen estandarizado a jóvenes de 15 años, que están en secundaria o en el nivel de bachillerato para identificar sus competencias, éste es, el examen PISA (por sus siglas en inglés).⁷

A los estudiantes se les evalúan aspectos como son la comprensión lectora y el pensamiento matemático, pero no su creatividad, su iniciativa, su resolución a problemas en su contexto. Los resultados de estos exámenes constituyen un papel determinante para los organismos internacionales, quienes “sugieren” orientaciones en los objetivos del Programa Sectorial e incluso en las modificaciones básicas funcionales que abarcan todo el modelo educativo (OCDE, 2009). También, se evalúan aspectos, independientemente del grado escolar que estén cursando los estudiantes, debido a que se considera que a esta edad, es cuando se define la incorporación laboral de los mismos y la permanencia educativa al nivel medio superior.

Las evaluaciones tienen por objetivo determinar el nivel de desempeño de competencias básicas en los estudiantes: “comprensión lectora”, resolución de problemas (matemáticas) y competencias científicas, donde han resultado, con un nivel 3, tan sólo el 20% de los niños evaluados; y para ello, se han implementado

⁶ Los Estándares Curriculares son descriptores de logro que definen aquello que los estudiantes demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto.

Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes (SEP, *Plan*, 2011).

⁷ El programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) es una evaluación internacional de los conocimientos y habilidades de los estudiantes de 15 años, independientemente del grado escolar que estén cursando. Es promovido y organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (OCDE), es un esfuerzo de colaboración internacional, el cual representa un compromiso de los gobiernos de los cuales países que la integran para monitorear regularmente los resultados de los sistemas educativos de los países participantes (miembros y no miembros de la OCDE) en términos de logros de los estudiantes.

proyectos como el PNLE (Proyecto Nacional de Lectura y Escritura) que busca atender la meta de que lleguen al nivel 2, el 80 % de los estudiantes evaluados, a través de estrategias como “En mi escuela todos somos lectores y escritores” y “5 actividades permanentes en el aula”⁸ (OCDE, 2007).

Los docentes deben registrar los parámetros obtenidos por cada uno de los estudiantes en cuanto a comprensión, velocidad y fluidez lectora, en la cartilla de Educación Básica, que posteriormente se llamará Reporte de Evaluación. Esta actividad, aunada a las evaluaciones bimestrales, ejercicios evaluativos y a las actividades académicas propias de la escuela, resultan estar fuera del contexto propio de los niños y ser una carga administrativa más para los docentes.

Otro obstáculo, al que se enfrentaba el docente, impidiéndole contextualizar sus clases por cumplir con actividades adicionales, fue el reporte mensual de las actividades realizadas en la escuela, acordes a las estrategias 11+5; acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores que anualmente enviaba a la antes

⁸ Las cinco actividades permanentes dentro del aula son:

1. *Lectura en voz alta.* Todos los días, el docente inicia las actividades escolares dedicando 15 minutos para compartir con sus estudiantes la lectura en voz alta de un libro de la Biblioteca de Aula o Escolar. Es importante seleccionar las lecturas (escoger los textos adecuados para los estudiantes) y preparar la lectura.
2. *Círculo de lectores en el aula.* Junto con los estudiantes, se identifican 10 libros de la Biblioteca Escolar y de Aula, los cuales se comprometen a leer, uno cada mes, durante el ciclo escolar. El último jueves hábil de cada mes, se organiza un círculo de lectores en el salón de clases con el propósito de que estudiantes y docentes conversen sobre las impresiones, puntos de vista, relaciones de contenidos y significados a partir de la lectura seleccionada. Como opción y al final, pueden escribir el resumen de alguno de los textos leídos en el Círculo.
3. *Lectura de diez libros en casa.* Cada estudiante se compromete a leer en casa, con el apoyo de los padres de familia, durante el ciclo escolar, diez libros de su preferencia y a elaborar una recomendación escrita de cada uno de ellos. La primera semana de cada mes, los estudiantes pegan en el periódico mural del salón de clases la recomendación del libro leído con el propósito de que sus compañeros se animen a realizar la lectura a partir de los comentarios. El seguimiento de las lecturas se registra en la Cartilla de lectura: leyendo juntos. Asimismo, los padres de familia se comprometen a leer y dialogar 20 minutos con sus hijos diariamente en casa.
4. *Lectores invitados al salón de clases.* Cada semana se recibe, en el salón de clases, a un lector invitado, el cual puede ser un padre, madre u otro familiar de los estudiantes, incluso una persona de la comunidad, con el propósito de compartir una lectura con los estudiantes. El docente apoya al lector invitado en la selección del libro y en la preparación de la lectura.
5. *Índice lector del grupo.* En coordinación con los estudiantes, se llevará un registro de los libros que cada uno de ellos lee y se determinará el Índice lector del grupo que corresponde a la relación del número de libros leídos por el grupo en un mes entre el número de estudiantes. Esta información le permitirá estar atento al comportamiento lector de sus estudiantes y en su caso apoyar a los que menos libros han leído.

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.⁹ Estos informes consideran la participación de los CEPS (Consejos Escolares de Participación Social), no son responsabilidad de un docente, y sus intervenciones resultan totalmente ajenas a los intereses de los niños.

Éstas, son sólo algunas de las acciones de esta política educativa, que se han implementado para cumplir con los objetivos impuestos por los organismos internacionales antes citados.

“La Reforma Educativa que vivimos se inicia, en el 2004, en el nivel preescolar”, así lo anunciaba el Plan de Desarrollo vigente durante el gobierno del presidente Miguel De La Madrid. El proyecto del Neoliberalismo es la globalización que vivimos. Al pueblo como pueblo, no lo hemos trascendido.

En los cursos de actualización que los docentes reciben, se justifican los fundamentos de la RIEB mediante documentos de investigadores de otros países, como son: *Diez nuevas competencias para enseñar y Construir competencias desde la escuela* de Philippe Perrenoud entre otros, a partir de los cuales se sustentó el acuerdo; sin embargo, el mismo Perrenoud (2006), menciona que la escuela no es la única formadora de competencias, por lo que no dan a conocer una visión integral de lo que ese mismo autor expone y argumenta, y defienden a otros, como Sacristán (2009), quien agrega que no es la única ni absoluta formadora de competencias. Por su parte, Fuentes Molinar (2009) dice que la situación sigue siendo igual, nada más el envase es nuevo, el contenido es el mismo.

⁹ El Programa Nacional de Lectura ha sistematizado las acciones de formación de lectores y dichas experiencias las ha integrado en la Estrategia 11+5. Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores en el ciclo escolar 2012-2013, la cual se ofrece como un calendario orientador de actividades de fomento a la lectura y escritura, con el propósito de que sean los propios colectivos escolares, considerando sus condiciones particulares, los que decidan el plan de trabajo de la biblioteca, a partir de identificar las actividades que pueden comprometerse a desarrollar.

La Estrategia 11+5 Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores, ciclo escolar 2012-2013, se caracteriza por señalar las responsabilidades de cada una de las figuras educativas para garantizar la instalación y uso de la biblioteca escolar; la integración, registro y funcionamiento del Comité de Lectura y Biblioteca; así como, la promoción de las 5 Actividades Permanentes en el Aula mínimas que debe garantizar el docente frente a grupo.

Un ejemplo de lo anterior se reflejó en el ya citado proyecto de *Enciclomedia*, que no tuvo el éxito esperado pues se limitaba a presentar los libros de texto en un formato digital, sin que hubiera una orientación de estrategias; además, los talleres para tal uso resultaron poco significativos para los docentes, ya que eran impartidos por especialistas tecnológicos y distaban del contexto educativo (Torres, 2010); asimismo, este apoyo no se otorgó de igual forma en todas las escuelas del país, por lo que pocos tuvieron acceso a él y en donde lo hubo, generalmente fue utilizado con una nula información de los docentes.

El Perfil de Egreso, que supuestamente señala preparar para la vida, puede tomarse como otro ejemplo de esta difícil situación. En teoría, al finalizar la Educación Básica, los estudiantes deberían estar preparados para su inserción laboral, incertidumbre que preocupa a muchos estudiantes y les hace reflexionar sobre un futuro desconocido e incierto.

Preparar para la vida, desde el punto de vista de este trabajo, es garantizar que todo estudiante pueda elegir entre continuar preparándose o adentrarse al mundo laboral, pero en ambos casos, tener la seguridad de un empleo. Los hechos marcan que tan sólo México tiene 54 millones de pobres y 15 millones en la indigencia, lo que muestra un futuro oscuro, porque como parte de esos millones está nuestra nación juvenil. Y no es México el único país, muchos otros de Latinoamérica articulan los niveles de preescolar, primaria y secundaria en una reforma emulada. La comunidad estudiantil no está consciente de que es necesario dejar de pensar en la escuela básica como una preparación para los estudios largos, y es preciso prever lo contrario, y verla como una preparación para la vida para todos, incluida la vida de los niños y los adolescentes, lo que no es sencillo.

Por otro lado, la aplicación de la RIEB se encuentra saturada de actos descontextualizados y aunque la transposición didáctica de los contenidos aún no se asienta, ya está funcionando (por la premura de los gobiernos, como el de México, de mostrar resultados aunque éstos sean solamente en apariencia), desde 1993, en la reunión del proyecto PROMEDLAC IV, donde se advirtió que el “*problema educativo*

se debía al agotamiento de las posibilidades de los estilos tradicionales de la enseñanza” (Mortiz, 1998, p. 82). Además de que el BI (Banco Internacional), a través de la OCDE le “solicitó” a Latinoamérica dichas reformas para continuar con los prestamos y apoyos (Sacristan, 2009).

La Reforma que vive México habla de un colectivo, pero no deja de ser narcisista o de enamoramiento de sí mismo, y como consecuencia manifiesta de un proceso de personalización, pasa de un individualismo limitado al individualismo total, a ideas de: “Yo soy especial, único e irreplicable, primero debo estar bien yo (publicidad).¹⁰ Ésta fomenta las labores colaborativas, pero se observa que la mayoría de los trabajos y exposiciones son individuales, y que los estudiantes avanzan en el individualismo de insumo (Torres, 2010).

En cuanto a la evaluación, la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación, si bien se incorporan en el currículum, son desestimadas y mínimamente consideradas en los hechos, ante el creciente número de estudiantes en los grupos de las escuelas oficiales. La calidad es trastocada, no es la misma atención y nivel de aprendizaje que se da a un grupo de 25 niños que a uno de 40 o 50, sea del nivel que sea. El ritmo de aprendizaje de los niños no avanza de forma homogénea, sino heterogénea, gradual, sus ritmos y estilos de aprendizaje son diferentes.

Este breve análisis, en específico, de los niveles educativos que conforman la Educación Básica, irá dando atención especial a las modificaciones que en particular se hacen al campo de Lenguaje y Comunicación, y a la asignatura de Español, pues en éste se encuentra enmarcado el proyecto.

1. Una Reforma que inicia en el parvulario (2004)

La escuela propone “*oportunidades formativas de calidad*”, como si éstas fueran independientes del nivel socioeconómico o cultural en que viven cada uno de los

¹⁰ Zigmund Bauman en el análisis de la modernidad líquida, inmersa en el contexto de los debates contemporáneos entorno a la modernidad de finales del siglo XIX, caracteriza el problema del vacío, un narcisismo que impregna, incluso hoy, nuestra práctica docente.

estudiantes, sin tener en cuenta que hay aspectos difíciles de atender en la actualidad, ante el desarrollo económico de la sociedad donde se acrecienta la falta de empleo, la delincuencia, la inseguridad social y de salud entre otros aspectos estructurales que influyen determinadamente en la educación (Fuentes, 2009).

Los primeros años de vida en el ser humano son trascendentales y es en esta etapa que surge el conjunto de experiencias de aprendizaje en las cuales los educandos desarrollan habilidades, de ahí que el campo sea formativo. Reciben, por la institución, una clasificación como sigue: 1) Campo de formación: Lenguaje y comunicación, 2) Pensamiento matemático, 3) Exploración y comprensión del mundo natural y social y 4) Desarrollo personal y para la convivencia.

De manera específica el primer campo es útil y moldeable hacia los otros campos, por los contenidos que son herramientas para los demás. En el campo de formación, lenguaje y comunicación, es relevante desarrollar el interés y gusto por la lectura, a través de interactuar con diversos tipos de textos, para que conozcan su uso y producción. También, es fundamental que se inicien en la práctica de la escritura, al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura, lo que perfila características que va fortaleciendo la competencia lingüística (Cassany, 2007). Es importante observar que en este periodo escolar, la educadora tiene la libertad de seleccionar la forma de trabajo que considere más conveniente para que sus estudiantes desarrollen las competencias propuestas y cumplan con los propósitos del programa.

Entre el ciclo 2011-2012 en preescolar, no hay una tendencia marcada a fomentar un acercamiento a los textos de manera crítica. En el programa de preescolar de 2004 y en su ajuste, en 2011, que son muy parecidos, aunque en el segundo las situaciones didácticas deben girar alrededor de un proyecto que trabaja las competencias que se buscan ir desarrollando, se fomenta encauzar al niño en forma positiva, con actividades dirigidas, creando en el aula un clima de confianza que le permita expresarse con libertad.

La pregunta obligada es: ¿Cómo pueden trabajar didácticamente los docentes con los niños que llevan esta formación durante 3 años, si la reforma en la educación primaria se dio hasta el 2009 y ellos salieron en 2006 o 2007 y ya no alcanzaron la reforma cognitivamente? ¿Qué pasó con ellos? ¿No que son lo más importante?

2. Culminación de la incorporación de la educación básica (2009)

Toda esta reforma concretó una integración entre los tres niveles básicos, iniciando en el 2009, con una etapa de prueba con los grupos de 1ro y 6to grado; en el 2010 se incorporaron 2do y 5to, y para el ciclo 2011-2012 con sus respectivos cursos de capacitación para los docentes. Aunque hubo algunas deficiencias, como proporcionar los libros de los estudiantes de un año y los planes de otro, así como escasos materiales para las capacitaciones y cursos, se continuó la marcha. Otro foco de atención, que se ha citado brevemente, ha sido que los proyectos ya prediseñados limitan la labor docente, por lo que se constituyeron en todo un obstáculo pedagógico que se trabajó en la presente intervención.

La RIEB, dice a los maestros de primaria, favorece el desarrollo de competencias para la vida, el perfil de egreso que se presentó en la reforma de secundaria y en específico las competencias lingüísticas que se aprovechan a través del Plan Nacional de Lectura, con el fin de poner en práctica la lectura y escritura de los niños.

Para el programa de 2011, se afinó el mapa curricular (ver anexo 1), y en éste, se incorporan los campos formativos y la asignatura de Español, que inicia en el campo formativo de lenguaje y comunicación del nivel preescolar. Ahora, curricularmente atraviesa los tres niveles.

En este nivel y en el siguiente, la asignatura de Español, que es parte del primer campo formativo, se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que están definidas como pautas o modos de interacción en la producción e interpretación de

prácticas orales y escritas; sin embargo, en la práctica, los proyectos no trascienden las paredes de la escuela.

Ya Rojas (2002) evocando a Vigotsky menciona que el niño aprendiz consigue aculturarse y socializarse, así se convierte en miembro de esa cultura, al mismo tiempo que se individualiza y desarrolla su propia personalidad al involucrarse en diferentes prácticas, procesos y artefactos sociales, como es el caso de la computadora que es un aparato de gran impacto social y una herramienta útil en la producción de textos.

3. Reforma en Educación Secundaria (2006)

Uno de los elementos con los cuales la Secretaria de Educación Pública ha buscado la articulación de los tres niveles educativos, son los estándares. Éstos se definen como el conjunto de rasgos que debe tener el estudiante al finalizar la educación básica, y están especificados en el Perfil de Egreso. Esto es lo que se espera formar en el paso por la Educación Básica, donde hay como ya se dijo, cuatro cortes, definidos como ciclos y que corresponde: primer ciclo, preescolar, de 3-5 años; segundo, incluye los tres primeros grados de primaria, aproximadamente de los 6-9 años de edad; al tercero corresponden los grados de 4^o, 5^o y 6^o, con edades de 9-12 años; y cuarto ciclo, integra a los tres grados de secundaria, con edades que fluctúan entre los 13 y 15 años, definiendo esto como educación obligatoria, y definiendo los rasgos deseables adquirir en esos periodos, pero que como se expresó anteriormente, homologa al estudiante. Pareciera como si éste fuera un producto mercantil.

El Perfil de Egreso considera los siguientes rasgos¹¹:

¹¹ RIEB plan y programa 2011

1. Utiliza el lenguaje materno para comunicarse en distintos contextos y a futuro en inglés.
2. Argumenta sus ideas, enriqueciéndolas con las valiosas opiniones de los otros.
3. Realiza análisis críticos de la información.
4. Toma decisiones individuales y colectivas con conciencia socioeconómicamente responsable, así como con un enfoque ambiental.
5. Actúa con responsabilidad social y en apego a la ley.
6. Convive armónica y respetuosa en la diversidad social, cultural y lingüística.
7. Trabaja colaborativamente en proyectos personales o colectivos.
8. Se responsabiliza ante el medio ambiente y de su propio ser.
9. Utiliza adecuadamente los medios de comunicación y de información.
10. Recurre a formas artísticas como medios de expresión.

Toca a los docentes en el aula, dar la tregua pedagógica que haga que lo estandarizado muestre realmente de lo que son capaces los niños. Para ello hay que tomar en cuenta el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos y físicos, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo.

C. Al derecho y al revés en la RIEB

La RIEB maneja el principio pedagógico centrado en la atención del proceso de aprendizaje del estudiante. Tiene como objetivo crear ambientes de aprendizaje cooperativos al fomentar que participen todos en diferentes fases del proyecto y colaborativo al permitir el aprendizaje entre pares (SEP, *Plan de Estudios*, 2011).

Este proyecto, espera que el docente fomente el uso de los materiales tecnológicos, aspecto novedoso, buscando, en todo momento, favorecer el aprendizaje.

En cuestión de evaluación, la RIEB adecuó (en el ciclo escolar 2011-2012 la boleta (Cartilla Nacional de Evaluación), con la incorporación de los estándares nacionales de habilidad lectora, que a saber son:

1. Fluidez,
2. Velocidad y
3. Comprensión lectora

Reitero, aspectos que resultan ser más una carga administrativa para los docentes, ya que se toman estos parámetros descontextualizados de la actividad áulica.

La operación didáctica de los aprendizajes esperados y las formas de reflexión es a través de proyectos, bloques, unidades de trabajo permanentes definidas hacia competencias. Sin dar pie a que el maestro aplique su creatividad y menos los niños. El hecho es que el docente es operario del programa.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) plantea la necesidad de establecer la escuela de calidad y de excelencia, pero la excelencia per se, sin ética y sin pensar en desarrollar el humanismo, se convierte en una escuela demagógica. Si no existen objetivos claros entre los que impulsan los nuevos planes y programas, los estudiantes se integrarán a una sociedad sin ética, donde supuestamente todo está permitido, como la explotación de los demás, la destrucción de la naturaleza, la ausencia de identidad nacional y la indiferencia ante la explotación y el dolor de nuestros semejantes.

La escuela debe construir espacios de reflexión permanentes sobre el tema de los valores y de la democracia, evaluando las conductas y el quehacer de docentes y estudiantes, problematizando las contradicciones de la sociedad y del sistema educativo.

El aprendizaje en las escuelas debería enfatizar modelos de acción colectiva, donde los estudiantes puedan estudiar en equipo, presentar trabajos en grupo e, incluso, a menudo puedan ser evaluados colectivamente como un ejercicio de socialización del aprendizaje.

Los programas de Español están totalmente organizados por proyectos basados en los aprendizajes esperados que son un rasgo para ir logrando las competencias del perfil de egreso.

También los docentes tienen que ir tratando los temas de relevancia que son de preponderancia nacional; pero la enseñanza debiera ser en un sentido contrario, lo que hay que trabajar en la escuela es en torno a la modalidad: corrupción, impunidad, inseguridad, incongruencias con la comunidad.

Realizar todo esto, junto con la participación de los estudiantes es un reto difícil, debido a la formación de los docentes y al contexto de los estudiantes; la práctica dista mucho de lo que proponen los programas.

Es necesario, por todo lo descrito con anterioridad, hacer una propuesta partiendo no sólo de los intereses, habilidades y gustos de los niños, sino identificar los estilos y velocidades de aprendizaje, sus situaciones socioeconómicas e incluso el medio de la comunidad donde están inmersos.

Lo que se vive en la escuela queda sólo documentado en esa Cartilla de Evaluación como única evidencia, pero no un diagnóstico, ni un análisis de los estudiantes ya que es el currículum el que dirige. Al acercarnos a los estudiantes, como en el siguiente capítulo se constatará, podemos valorar si son o no adecuados los aprendizajes esperados como directrices de la intervención pedagógica, si son verdaderamente inclusivas las estrategias pedagógicas propuestas por la RIEB, y si los contenidos promueven la incorporación de las TIC.

CAPÍTULO II

TEXTOS DE USO SOCIAL ELABORADOS CON TECNOLOGÍA

*“Somos radicales por que proponemos educar
más allá de la tecnología: educar para la
solidaridad humana”*

Paulo Freire

En algunas colonias de la Ciudad de México, es más importante que en otras la producción de textos. A un costado del Zócalo, la voz y los carteles son los difusores, por excelencia, para la venta de productos, y en este mar comercial todos participan, desde los abuelos y tíos, pasando por los padres de familia, hasta los hijos. La escuela, mientras tanto, se mantiene en un camino paralelo, observando, cuestionando y analizando, por medio de una técnica de corte cualitativo, con un método de Investigación-acción y una técnica de observación directa, que se verá en el presente capítulo. En esta investigación, todo lo anteriormente mencionado se verificará a través de un diagnóstico, un registro y ciertos cuestionarios, en la colonia Ampliación Morelos, de esta ciudad.

A. Producción de textos publicitarios en la escuela

El capital cultural en la ciudad de México es pluricultural, y está impregnado de una diversidad de medios que se publicitan de manera visual, textual y auditivamente, con medios tan antiguos como el papel, hasta las mega pantallas digitales. En este contexto, ¿qué sucede en y con la escuela?

1. La importancia de la producción de textos

Los medios de comunicación muestran un abundante bagaje de ideas, información, y propuestas que saturan las mentes de los niños que no alcanzan a discernir entre tantas ideas, pero que aún con errores y con mensajes manipuladores, éstos imitan. De ahí que es importante que la escuela aliente, desde el capital cultural de los niños, la producción de textos (Cassany, 2007; Morduchowics, 2004).

Cuando se dice a los niños: “A la escuela vamos a aprender”, y se repite a los propios hijos, se da el principio cultural de transmisión de generaciones (Colomer, 2002). Por tanto, hay que tomar en cuenta que no solamente hay que aprender lo que se dice y lo que se hace; sino también tomar en cuenta el capital cultural de los niños, pues enriquece lo que se tiene, y para ellos tendrá un mayor significado y un sentido funcional.

Si bien es importante considerar la hipótesis que representa el programa curricular, también es necesario considerar las necesidades reales, así como los intereses de los niños para realizar diferentes tipos de textos que sean funcionales para ellos, sin que cumplan el ser textos escolarizados. La escritura de textos, desde este marco, aunque no sea en forma literal como lo indica el programa, va a responder tanto a los estándares de Español como al Perfil de Egreso de la RIEB.

En la escuela se producen textos, pero estos dejan de tener un interés genuino para los niños cuando no le ven una utilidad, aunque se busque cumplir con la dicotomía de que leer es para aprender la información y escribir es para darse cuenta de lo aprendido. Los textos descontextualizados no son significativos para los niños (Colomer, 2002).

2. La producción de textos escritos y la tecnología

El bagaje cultural de la mayoría de los chicos se amplía con las tecnologías y los medios audiovisuales de comunicación, permitiendo el ensanchamiento de la

lengua oral y escrita. Cuando los contenidos de estos son atractivos, los niños los impregnan de su propia cultura (Colomer, 2002).

Así, la cultura en nuestra ciudad capital se va incrementando gracias al matiz pluricultural de las personas que la habitan (187,363 son emigrantes de otras entidades, principalmente del Estado de México),¹² y que vienen a ella de puntos, cada vez más distantes, del interior de la República.

Actualmente, los niños son grandes consumidores de tecnología, a la que consideran una herramienta de diversión, de juego, de entretenimiento; y es por ello que es imprescindible que a su corta edad se oriente al menor sobre el uso social y educativo de ésta. Sin embargo, no sólo niños caen en estas prácticas, autores como Torres (2010) han analizado la forma en que las naciones retrasadas tienden a crear relaciones empresario-trabajador, donde la administración digitalizada es impersonal, y sin importar quien la realice, se crean operarios anónimos, obligados a incrementar su rendimiento, independiente de su contexto, de si les gusta, les interesa o ven atractivas esas funciones.

3. El contexto sociocultural y la producción de textos escritos

En las ciudades, los textos publicitarios cubren no sólo los techos de los edificios, los postes de luz y los medios de transporte, hay algunos extraoficiales que muchos locatarios del comercio formal e informal utilizan para promover sus productos. En el centro de la ciudad de México, del 22.6% al 30.7% del total de la población, no cuentan con el ingreso suficiente para cubrir sus necesidades de alimentación, salud, vestido, vivienda, transporte y educación,¹³ por lo que obviamente recurren a éstos.

¹² Cifra establecida por el CONEVAL. El 50% de esta cantidad ingresa al Distrito Federal proveniente de Oaxaca, y el 35% del Estado de México.

¹³ Llamada condiciones de pobreza patrimonial que tiene la población de la delegación Cuauhtémoc. Proporcionado por el Centro de Estudios de las Finanzas Públicas.

En todas las delegaciones de esta gran urbe los carteles publicitan, promueven y difunden diversos artículos que van desde las bebidas, alimentos y acciones gubernamentales, hasta programas, campañas y un sinfín de bienes, servicios, productos y más. Pero es, entre otras, en la Delegación Cuauhtémoc, donde la publicidad pasa del texto a ser reforzada por la oralidad, aspecto que afecta a la población del centro de esta metrópoli provocándole estrés, angustia, e influyendo en la relación que vive la escuela y la cultura popular (Morduchowicz, 2004).

4. El uso de los textos en los contextos de los niños

En el centro del Distrito Federal, en la calle de Peralvillo no. 51, de la Col. Ampliación Morelos, hay un lugar conocido coloquialmente con el nombre de Tepito,¹⁴ donde pareciera existir una sociedad paupérrima, lo cual no es real. El ingreso mayoritario de la población es mercantil y la presión publicitaria es motor y lastre de esta comunidad. Ciertamente es que hay innegables carencias y situaciones desmotivantes, principalmente en el área escolar, siendo muy importante la reciprocidad existente entre la cultura popular y la producción de textos que hacen los estudiantes. A su modo, los comerciantes en pequeño implementan varias formas de publicidad con la finalidad de que su economía crezca, aunque no siempre son atractivos los difusores que de manera escrita utilizan, además de que, en muchas ocasiones, lucen mal por la falta de higiene.

En ese panorama surgen factores que influyen, y que tienen que ver con las relaciones sociales que impactan profundamente con la desintegración familiar, aspectos que se registran en el *Breviario de Cuauhtémoc*.¹⁵ Actitudes relevantes como la desatención familiar y escolar, forman parte del contexto que influye grandemente en la relación que vive la escuela y la cultura popular (Morduchowicz 2004).

¹⁴ ¿Qué es Tepito? Los orígenes, los contextos, los referentes disponibles en el anexo 2.

¹⁵ La Delegación Cuauhtémoc elaboró, con apoyo del Gobierno del Distrito Federal en el año 2000, este documento, en el marco del programa "Ciudad de la esperanza". Disponible en: <http://www.-copo.df.gob.mx/publicaciones/cuauhtemoc.pdf>. [Consultado el 18 de septiembre de 2011].

¿Cómo establecer, a través de cierto tipo de producción de textos, la relación con la familia, cuando los niños también participan en las situaciones laborales? Tal es el caso de los niños de Tepito, del que se conocieron éstas y muchas características más, mediante un Diagnóstico Específico que permitió validar lo expresado anteriormente

El Diagnóstico Específico utilizado fue de corte cualitativo, y se realizó bajo el método de investigación-acción, como estudio de una situación social, con la finalidad de mejorar la relación social vivida entre la comunidad implicada (docentes, educadores y padres de familia). Éste se efectuó a partir de conductas inferidas con la técnica de observación directa, con situaciones áulicas y de escuela, siguiendo una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Cañizales, 2008).

Como instrumento de excelencia se utilizó un registro sistemático de lo que se realizaba en el campo de investigación (diario de campo), fotos, grabaciones de audio y video (recaudos metodológicos) entrevistas y la carpeta de aprendizajes (Bolívar, 2001; Cañizales, 2008; Suárez, 2009).

5. Textos muy próximos en el área de Tepito

En esta particular zona, una tipología de textos llamados publicitarios, mismo que cita Casasny (2007) los medios publicitarios elaboran mensajes pensados para los adultos, para iniciar la preparación de los niños con la comprensión de estos mensajes hay que valorar el grado de dificultad. Se deben dar herramientas para que usen, escojan, entiendan y critiquen lo que estos contienen. En Tepito, donde la voz de los vendedores inunda las calles esta tipología de textos cobra un gran peso.

Son un tipo de textos que están repletos de referentes culturales y por otro lado conectan al estudiante con la actualidad y el entorno. En una vertiente productiva en la que tanto padres de familia como los mismos menores desarrollan la posibilidad de crear textos similares a los que los medios de comunicación proponen, y muy

particularmente a los que tiene un fin comercial. (los textos publicitarios) Productos donde la imagen atrae y obceca; es un soporte que muestra el sentido implícito y explícito de los mensajes publicitarios. Principalmente por esto y el gran uso que tiene en esta zona es imprescindible desarrollar una actitud crítica y analítica ante la avalancha de información. Y más aún la imperiosa necesidad de dar un uso a los saberes adquiridos en la escuela en el beneficio de las familias por parte y los estudiantes.

B. El contexto y áreas de oportunidad para la producción de textos publicitarios

La observación directa requiere de instrumentos como el diario, el cuestionario y otros más, que permiten identificar el contexto. En este proyecto, el Diagnóstico Específico se dirigió de la siguiente manera.

1. El método y la técnica

Este Diagnóstico Específico tomó, como guía de acción, el método de investigación-acción, un proceso por el cual se busca que los miembros de una comunidad “oprimida” actúen sobre sus propios problemas, con el propósito de encontrar soluciones y promover transformaciones sociales y educativas; es decir, permite que se mire la práctica y se reflexione en ella (Balcazar, 2003).

El Diagnóstico Específico (D.E.) dicta el problema áulico que debe tratarse, por ser auto-reflexivo, de carácter social, y buscar mejorar la práctica docente con un gran poder de crecimiento para los actores del proceso educativo; además, intenta construir y probar teorías desde la práctica, con la indagación de la conducta de los implicados, por lo que resulta ser la herramienta idónea y suficiente para emplearse (Cañizales, 2008).

Bajo esta orientación metodológica, se empleó la técnica de observación directa, consistente en planear y recoger evidencias que permitan la reflexión y evaluación individual o colectiva, de acciones críticamente estructurada para mejorar

la práctica actual o solucionar un problema, llevándose el registro de dicha observación en un diario de campo. Actividad de carácter cíclica, que implica un vaivén entre la acción y la reflexión (González, 2007).

La observación directa permite ver la problemática sin la intervención inmediata y saber cuál es la o las áreas de oportunidad, con relación a la producción de textos publicitarios, reconociendo el punto medular de incidencia para ayudar a los estudiantes de Tepito a que se contextualicen, y así dar funcionalidad social al texto, motivo fundamental para el uso de esta técnica.

2. Lo que los instrumentos aportaron

En este apartado se incluye un estudio socioeconómico que muestra cómo es la población objeto, así como el diario de campo, que aporta elementos relacionados con los diversos usos y valores que le dan a los textos, en particular a los publicitarios, esta comunidad estudiantil. En los cuestionarios se observa el sentir de los estudiantes ante el trabajo asistido con la tecnología.

a. El estudio socioeconómico

Este tipo de instrumento se utilizó para conocer a la comunidad y a los niños en general, y fue aplicado por la propia escuela al inscribir a los estudiantes, en el inicio del ciclo escolar. Éste aporta elementos interesantes como la justificación de la actitud que muestran los padres respecto al desarrollo profesional de sus hijos, la regulación económica que proporciona el comercio a la vida de esta población, lo que logra ubicar la problemática donde está inserto el objeto de estudio, la producción de textos publicitarios.

b. Ubicación de la problemática

Los niños de la escuela primaria, “Luis G. León”, localizada en Tepito, son acosados permanentemente por textos publicitarios descontextualizados que saturan

sus mentes, y que se encuentran muy alejados de los objetivos escolares que buscan propiciar en el estudiante la reflexión, e incluso el fomento de la producción de textos.

Los padres de éstos propician que se incorporen a la vida laboral prematuramente, así como todos y cada uno de los miembros de la familia lo hace. En la comunidad que conforma esta escuela primaria, los principales puestos de trabajo están relacionados con la venta en el mercado de la calle Matamoros. Los adultos, generalmente se desempeñan como encargados de los puestos ambulantes, en un horario de 8:00 am a 7:00 pm, con un salario que oscila entre \$1,000 y \$1,200 semanalmente. Ningún niño que también trabaje puede alcanzar eso, aunque tenga buena venta, porque en su mayoría solamente laboran medio tiempo, de 3:00 pm a 8:00 pm ó 9:00 pm.¹⁶

La principal motivación en la vida de estos chicos es la comercialización, y no porque busquen tener dinero para divertirse o realizar gastos superfluos, sino que lo hacen para subsistir. Esa es la herencia que mucha de esta población tepiteña deja a sus hijos. El mensaje que les brinda la familia, desde muy temprana edad es vender, razón por la cual muchos de los tutores no buscan otras opciones de estudio para sus hijos, pues han experimentado el fracaso educativo ellos mismos, con un contexto de discriminación, desempleo y violencia de género (Torres, 2010). Muchas familias de esta zona expresan estar resignadas y esperar únicamente que sus hijos consigan saber sumar, restar y leer, para que se incorporen a la fuerza laboral, en el negocio informal, que resulta ser su único legado.

Los datos anteriores se comprueban una y muchas veces en los registros del programa SIIEP (Sistema Integral de Información de Educación Primaria, propio de la SEP), donde los padres de familia registran a qué se dedican y cuál es su grado máximo de estudios, una vez que inscriben o reinscriben a sus hijos. (Ver Anexo 3).

¹⁶ Información verbal proporcionada por 8 de los padres del grupo de 4º grado y el niño Luis Yabel de 6º grado de primaria.

En el grupo de 4° “A”, que cuenta con 21 estudiantes, se observan claramente los aspectos antes citados, como son: el efecto de la desintegración familiar y el abandono, pues 13 niños y niñas, el 62%, viven con sus padres y los 8 restantes, el 38%, con algún familiar. La escolaridad de los padres es exclusivamente el nivel primaria y en todos los casos su único ingreso económico lo obtienen al ser responsables de algún puesto comercial (Ver figura 1).

Figura 1. Datos relevantes de los estudiantes de 4° “A” de la escuela Luis G. León ciclo 2011-2012

Desintegración familiar				
Estudiantes	Viven con padres	Viven con familiares	Tutores que son encargados de puesto	Tutores con nivel primaria
Niños	7	4	10	11
Niñas	6	4	11	10

c. El diario de campo

En este instrumento se registran situaciones, acciones y sentimientos. Anotaciones que ayudan con la mala memoria y señalan lo importante, ya que contiene las impresiones iniciales, las que surgen durante la estancia en el campo, y sirven para documentar la descripción del ambiente, las interacciones y experiencias, que se recogen de la observación directa, evidenciando que el investigador docente “estuvo allí”. Permite anotar opiniones que fomentan la reflexión e indagación (Suárez, 2009), y citas de autores que han analizado situaciones problemáticas similares, como el uso del texto. Instrumento de gran utilidad para la etnografía educativa ya que es el uso descriptivo el cual favorece dicho trabajo.

Al releerse, se interpreta e infiere lo registrado, lo que permite conocer las fortalezas y efectividad de la práctica, dejando ver las necesidades no satisfechas. Por ser cronológico, muestra, si es que hay, el o los avances, así como los lugares o momentos de cada situación (Ver figura 2).

Fig. 2. Formato del diario de campo.

Fecha, lugar.	
Descripción detallada del evento, con los diálogos de los participantes.	Citas de autores como soporte teórico metodológico vistos en la maestría.
	Anotaciones propias del investigador en la relectura de este.

El que se tenga buen espacio para el registro anecdótico, permite que se incluyan comentarios, actitudes, emociones y sentimientos manifestados en la intervención. En él se registraron ideas como la siguiente:

Yo, en varias ocasiones he sucumbido y he sido presa de éstos, como cuando de niña veía la publicidad impresa en esas grandes cajas del taller de mi abuelito, las cuales resultaron ser mis pizarrones, en ellas comencé a leer slogans que decían “Usted ha adquirido el mejor...”, “El más actual...” o “Ha sido usted muy sabio al adquirir este producto”. Esas cajas que de ser casitas, autos, camas, llegaron a ser mis pizarrones, junto con lo que viví con mi abuelito, Luis Olin Ramírez, orientaron mi vida (Relato de vida de la investigadora, 01 marzo 2012).

El investigador, muy a su particular modo, “sucumbe” ante la publicidad, acepta la cultura de masas y es influenciado dándole un uso propio con su bagaje cultural. La inevitable ubicuidad que los medios publicitarios tienen penetra los pensamientos de un sinnúmero de habitantes (Lomas, 2009). En este contexto, se nota lo importante que es la producción escrita, para tal fin la ejecutora modifica su entorno y así satisface esa necesidad que desde épocas cavernarias tiene el hombre de plasmar, o en este caso, escribir sus ideas.

Otra situación que sirve de ejemplo, es:

Pues traigo a mi Rolando para que sepa leer y escribir y haga cositas, y no se quede como yo con sólo hablar español y mazahua y no sepa escribir nada, porque aquí hay más, ¡por eso nos vinimos! (Sra. Escobedo, madre de Rolando García Escobedo, 16 enero 2012).

En el anterior testimonio se atisba la resignación de la madre y el anhelo de dejar una herencia o patrimonio mejor a su hijo. El hecho de mencionar su origen

étnico muestra como se ha diversificado la cultura en las escuelas gracias a los migrantes, como es el caso de esta persona, que dejó San José del Rincón, y vino a permear de pluriculturalidad el aula, efecto que ocurrirá cuando su hijo comparta sus saberes previos, tal como Morduchowicz (2004), lo menciona.

Entre líneas se percibe el anhelo de que su vástago consiga plasmar sus pensamientos, es latente el objeto de estudio en este párrafo, y obvio que su arribo a esta zona es debido a las posibilidades de venta que aquí puede conseguir. Basta con escuchar los murmullos que inundan todas las aulas, durante la semana, y que rodean la escuela; sonidos producidos por el mercado, en la calle de Matamoros, a espaldas de los salones de 3º, 4º, 5º, y 6º. Sólo los martes hay un silencio que desconcierta, sin embargo, y a pesar del ruido, las clases se imparten diariamente.

Un ejemplo más:

Al iniciar mis cursos con los niños, realizo un examen diagnóstico, el cual releo, medito y analizo. En él observo que: la producción escolar o de textos que realizan los niños en esta escuela es poco atractiva, colorida, nada significativa y con un escaso uso social. Algunos de estos escritos utilizan hojas de colores, otros pliegos de papel o cartulina, que resulta ser lo más atractivo para ellos. Su fin es netamente curricular. Son realizados a petición del docente y en ocasiones se reducen a la dirección de éste, o en el peor de los casos, son dictados por él y su elaboración es poco interesante.

—Maestra, y el trabajo de la computadora que hagamos, al terminarlo ¿podemos llevárnoslo a casa o, como siempre, se quedará en la escuela? —pregunta la estudiante Lupita (Estudiante Guadalupe Airiani Rosas Álvarez e investigadora, 21 Septiembre 2011).

Surge la conciencia de la estudiante por el uso de sus producciones escolares, le interesa no sólo que sus textos no tengan un uso más allá de ser pegado en las paredes del salón, no sólo lo rutinario o poco significativo que después de una semana, resultará su empeño, sino que tiene una gran expectativa del trabajo por elaborar con la computadora y de lo atractivo que pudiera llegar a ser. Este comentario reitera y denota el escaso o nulo uso social que las producciones escolares muestran, y no sólo Morduchowicz (2004) lo asevera, sino también Zepeda

(2008) y otros sociolingüistas acogen y promueven la idea del uso, de los productos escolares.

Es importante conocer, valorar y respetar el interés de los estudiantes para desarrollar propuestas pedagógicas, atractivas, significativas y de un gran valor para los jóvenes, orientando el trabajo, sin desatender el Perfil de Egreso de Educación Básica, y los ejercicios de las prácticas sociales. Las propuestas pedagógicas de Jolibert (2009), se pueden fácilmente incorporar a los Programas de Estudios 2011, dentro del currículo que encamina al docente.

Finalmente se escucha que:

*Adrián argumentó que “chido” es una palabra muy propia de Tepito y que los papas la usaban, que todos los del mercado la usaban y si querían mostrarles su presentación usando esa palabra, les gustaría. Y que como yo no objetaba, ni sancionaba el uso de ésta, tenían la libertad de ponerla a su tema, y verían que a todos les gustaría, y volvían a reiterar que a ellos, ésta les gustaba. Esto movió las fibras de Citlalli, quien comandaba al grupo de las niñas, decidiendo combinar el título del proyecto, quedando: **“Trabajando unidos y con esfuerzo para los carteles más padres y chidos de Tepito”** (Investigadora, 01 junio 2012).*

d. El diario autobiográfico

Otro instrumento reflexivo que difiere del anterior al tener un apartado con lo “previo”, aspecto donde se registra eso que se pretende alcanzar tras el análisis a D.E. Otra sección reflexiva es “registrando” en la cual el docente de manera cíclico va construyendo tras meditar en el apartado donde describió la realidad. Y se culmina este formato (Ver figura 3) con la reflexión, proceso de recomposición y diálogo con el formador o con una comunidad mutua.

Fig. 3. Formato del diario autobiográfico

		Fecha.
Descripción de la realidad	Previo	
	Registrando	
	Reflexionando:	

Con ello se transforma, es otro, al asumir esas posiciones y llevar adelante esas tareas cognitivas sobre sus propias prácticas de formación, significa animarse a sostener una interpretación narrativa de sí mismos y aventurarse en una reconstrucción relatada de la propia posición en la enseñanza y de la propia identidad como docentes. Es decir, permite poner los sentimientos que viven los protagonistas. Esto permite que las actitudes y las emociones se describan.

La planeación es la parte donde lo curricular puede ser insertado. Como se puede ver a continuación:

Adrián, tan directo y participativo, intervino: —Entonces, primero buscamos la información, ¿podemos hacerlo de los cuadernos o del libro de Historia? ¿Es en equipos o cada quién? —Es individual y sí, pueden en ambos. Pero eso hay que anotarlo... Veamos, Actividad: investigar información. Responsable... —¡Pues todos!, porque es individual —continuó Adrián con un tono de crítico de arte, que sorprende y da gusto. —Sí, todos y también yo, para verificar que todos trabajen. ¿Para cuándo? A ver, hoy es martes 10 de enero y yo espero que nos veamos el próximo martes 17. Ese día deberán traer los materiales: Libro de texto de Historia, cuaderno de esta materia, un pliego de papel bond de cuadro chico, plumones, computadora e impresiones de los dibujos.

En lo previo se buscó: “Leer comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento, mismos que dicta el currículum”, pero tras describir lo sucedido es de notarse en la voz de Adrián que las emociones están lejos, que la rutina de investigación es palpable, que no hay un Interés genuino por lo que se hace.

Al reflexionar, es notorio la distante postura de vivir un ambiente cooperativo, colaborativo y constructivista esto impide lograr y fortalecer el propósito general de la lengua. Por lo que la planeación en las actividades es de suma importancia para concretar las etapas propias de la intervención coincidiendo con lo observado el 17 de mayo (Ver figura 41)

Tras analizar la redacción del título del proyecto y realizar un consenso, éste se acepta, pues es un trabajo cooperativo y colaborativo, que permite el aprendizaje entre pares. Se destaca como una propuesta áulica atractiva, un uso del lenguaje vernáculo, con un uso social muy característico de esa comunidad, muchos autores como Colomer (2002), Cassany (2008), Jolibert (2009) e incluso la RIEB (Programa

de Estudios 2011) los recomiendan. Un producto escrito publicitario que no sólo es una herramienta al servicio del consumo de objetos en el mercado económico, cual cita Lomas (2009), sino un instrumento de gran utilidad para sus respectivas familias, para ayudar de una nueva manera a su tan unida comunidad, que es en este objeto de estudio, uno de los principales motores económicos. Los estudiantes tienen una imperiosa necesidad de darle un uso a sus trabajos escolares.

e. La entrevista

En esta reconstrucción retrospectiva las expectativas de los padres de familia salen a la luz, la reacción del tan emotivo sentir, que va más allá de lo planeado en el guion de la entrevista de preguntas abiertas y de estructura no directiva, lo que permite que los padres expresen sus opiniones, e incluso sus emociones. Con el contexto temporal y afectivo adecuado se indujo una situación de dialogo interactivo en el que se pudo captarse en la actitud y tono expresivo del padre lo siguiente:

—Axel está haciendo un cartel del “Recolector no. 1” y me insistió mucho en traer la imagen de una camioneta roja, pero no sé de qué tipo —le expliqué al papá del niño.

—¿En serio maestra? Él es muy callado, en casa no dice mucho y yo trabajo de recolector de cartón. Antes trabajaba en la bodega de aquí enfrente, pero ahora estoy en la del Eje 1. Cuando empecé traía jalando un carrito avalancha, antes yo tomaba mucho, pero ya cambié. Siempre pensé que a mi hijo le daba vergüenza mi trabajo. Ya con los meses me compré un diablito y llegué a tener una bicicleta, eso me costó mucho. Pero hace una semana me regaló mi primo una camioneta, me está costando mucho levantarla, tiene varias fallas, ya ve que lo gratis luego cuesta más. Pero maestra, él no dice nada, ni de la camioneta, ni de mi trabajo..., lo que usted me dice es bien bonito, gracias, maestra — mientras hablaba, sus palabras estaban acompañadas de lágrimas en los ojos que expresaban la emoción que sentía al decirlo

En la transcripción de la entrevista para el presente informe y buscando prescindir de la subjetividad, los “ hechos del lenguaje “¹⁷ evidencias como este tutor se da cuenta de la conciencia que tiene el niño sobre la fuente de ingresos en su familia. Tras saberlo, el Sr. Marco explica la evolución de su medio de transporte, fomentado con la apertura de la entrevista abierta semi-dirigida que propone Bolívar (2001). Al tiempo que valora el interés del menor su rostro refleja el suceso crítico que propicia un acercamiento entre padre e hijo. Siendo esto un motivo de influencia en las conclusiones de la presente tesis.

f. Relato autobiográfico

La recogida de datos y sustento metodológico parte de la literatura y de la hermenéutica, es decir, que las personas son tanto escritores como lectores, entendiéndose la vida como un texto. Un constructo narrativo de la realidad. Este relato permite hablar de uno mismo, experiencias del docente dentro de la vida aúlica

Narración anecdótica de incidentes particulares, en forma de relatos, que permiten comprender como, en este particular caso, el docente da sentido a lo que hace.

Es este facilitador del saber, que como único individuo parte de elaborar su vida con un objeto de investigación, que en esta Intervención es la producción de textos publicitarios e instructivos. En una narración anecdótica de incidentes particulares, en forma de relatos, que permiten comprender como, en este particular caso, el docente da sentido a lo que hace.¹⁸

¹⁷ Para Antonio Bolívar los hechos del lenguaje son no sólo un fuente simple de datos del mundo o de la persona, es decir que se puede aprender de un cierto tipo de discurso y de sus lógicas internas de constitución. El asunto es como hacer una inducción, extrayendo las categorías de análisis a partir de los datos de la entrevista, suponiendo medios metodológicos más fuertes que la categorización.

¹⁸ Los relatos son configurados a dos principales voces, que cambian entre uno y otro estudiante, los padres, la autoridad los coetáneos, siempre con el análisis como investigador, además de su voz, del docente.

—Ok, casi todos trajeron la tarea, que bonitos niños y niñas, vamos a definir el título del proyecto del salón, ¿ya pensaron en alguno? —les interrogué.

—“Los carteles de Tepito” —propuso Axel.

—“Los carteles más chidos” —dijo Rolando, quien casi nunca, pero nunca, opinaba.

—Sí, ese me gusta —dijeron Carlos, Iker y Axel.

—¡Noooo! —dijeron las niñas a coro.

—Mejor los más padres —propuso Paola.

—Sí, “Chido” se oye caló —externó Ximena, pero los niños se integraban en el equipo de lo “Chido”. Iván, Alfredo y los demás, incluso jalaron sus mesas y se unieron al grupo de los chicos que debatían a las niñas, sintiéndose incluidos y con confianza en el grupo.

—A ver, a ver, tenemos que hacer un consenso, donde la opinión de todos sea considerada —les dije y les pedí que se acomodaran por equipos, de los cuales surgió el de los chidos, el de los padres y de las que no opinaban, Lupita, Carla, Dafne, Yoali y Mercedes. Por momentos se elevó la voz y los gritos intentaban persuadir a los demás, pero retomé el silencio con un ¡Shh!, utilizando el ya conocido dedo en la boca.

Con razón, cuando Josette Jolibert nos visitó, hizo tanto hincapié en qué era un consenso y su diferencia con la votación, ya que el primero imprime una argumentación ardua, una labor de convencimiento y defensa de los ideales de cada uno de los estudiantes del grupo. Pero les comenzó a gustar hacer equipo, comentar y buscar entre los adeptos el justificante ideal de su título; y qué decir de las niñas, que intentaban persuadir sin motivar ofensas, mientras que había indecisos y convencidos.

Cual concienzudos votantes escuchaban a uno y a otro de los equipos. Se sentían felices de ser el centro de atención. De pronto, las chicas propusieron agregar al título: “Trabajando unidos y con esfuerzo para los carteles más padres”, lo que generó más adeptos, al grado de que el equipo de los chidos perdió cuatro elementos y tuvo que retomar su postura, ya que aún los indecisos fueron atraídos cual polos contrarios a este equipo.

Este fragmento del relato único (Bolívar 2001) razona sobre las evidencias del proceso de consenso, la voz del docente reflexiona sobre lo que se vive. Va a contra punto del relato. Es un medio con el cual el docente recupera su autonomía se mira como protagonista de su labor educativa.

g. El cuestionario

Este instrumento se utiliza para conocer el interés, respecto al uso de la tecnología, que tienen los grupos y el área de oportunidad que tiene ésta, en el trabajo escolar. Cuestionario 1. Se realizó inicialmente con un dibujo sobre lo atractivo de la computación, en donde el 100% de ellos, dibujó una laptop con un juego en la pantalla.

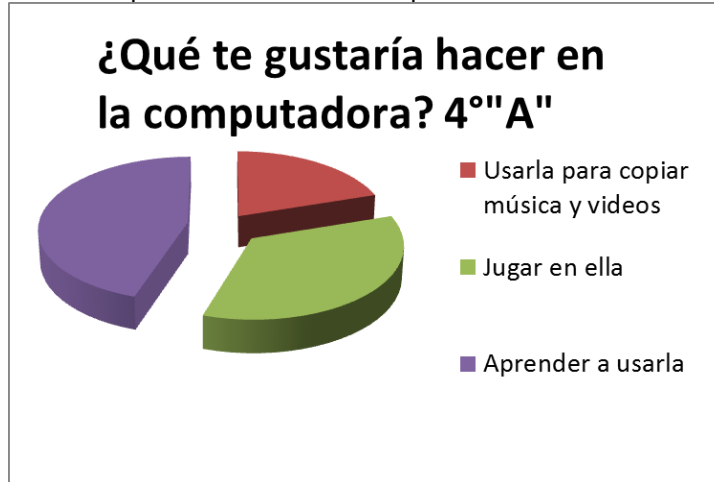
Se preguntó a los estudiantes: ¿Qué te gustaría hacer en computación? Las tres principales respuestas fueron:

- ✎ En 4º grado: 45% quería aprender a usarla, 35% jugar en ella y 20% aprender a copiar, grabar música y videos.
- ✎ En 5º grado: 60% deseaba aprender a usarla, 20% jugar en ella y 20% aprender a copiar, grabar música y videos.
- ✎ Y en 6º grado: 70% quería aprender a usarla, 10% jugar en ella y 20% aprender a copiar, grabar música y videos.

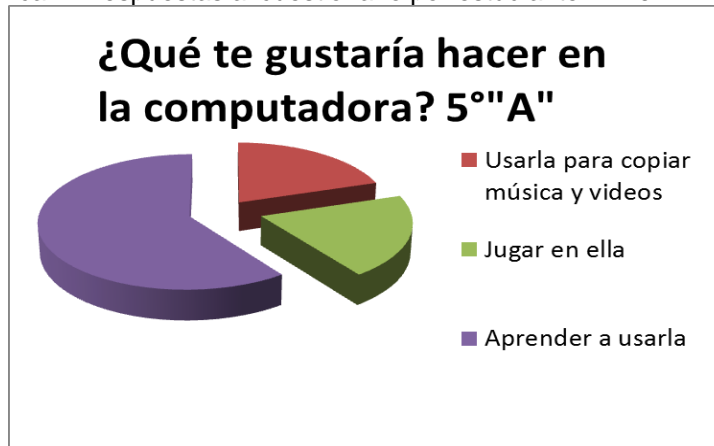
Es notable el interés que presentan los chicos por aprender a usar la computadora conforme aumentan de edad, y muy probablemente tenga que ver con que sean más susceptibles a las necesidades familiares y por ello se afinen sus intereses.

El apartado de aprender a usarla para copiar, grabar música y video es constante, muy posiblemente por la socialización del uso que tiene en sus contextos. Si el juego, a medida que avanza el grado escolar, va perdiendo interés, pudiera ser, principalmente, por su prematura incorporación para ayudar al ingreso familiar (Ver gráficas 1, 2 y 3).

Gráfica 1. Respuestas al cuestionario por estudiantes de 4° "A"



Gráfica 2. Respuestas al cuestionario por estudiantes de 5° "A"



Gráfica 3. Respuestas al cuestionario por estudiantes de 6° "A"



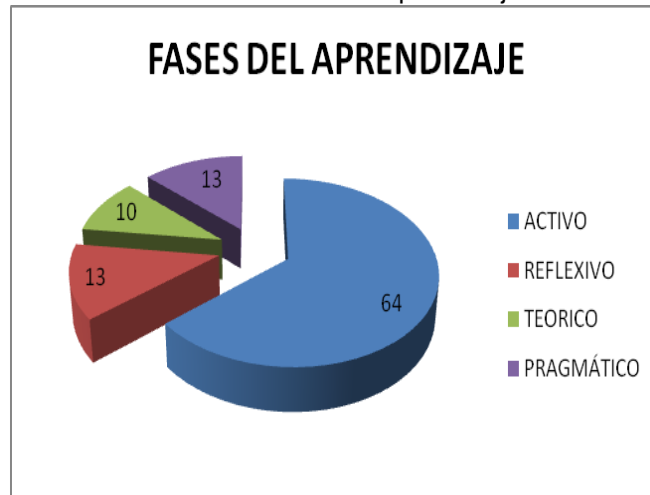
Otros cuestionarios aplicados a los estudiantes y que arrojan datos importantes a la presente investigación son: El estilo social del trabajo, en donde se observa que prevalece el trabajo social, la Fase del aprendizaje y El canal de percepción visual liderea a los otros canales.

Fueron aplicados por coordinación regional de operación No.1. Zona de Supervisión I-12 USAER I-50 (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular hoy llamadas UDEII Unidad de Educación Espacial Inclusiva e interdisciplinaria) a los 140 niños de la escuela primaria “Luis G. León”. A detalle se muestra la gráfica siguiente obtenida del Anexo 5:



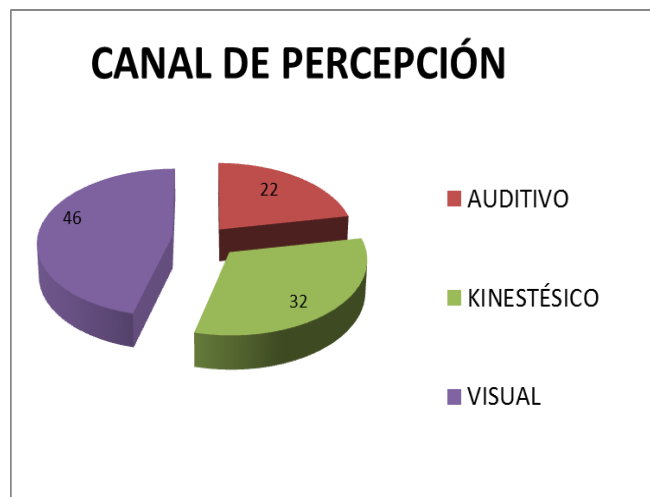
Lo que resulta ser un gran referente, la conformación de equipos. Se requiere fomentar la cooperación y colaboración, la organización y delegación de actividades, realizando un contrato entre los diferentes actores del acto educativo. Actividades que fomenten el trabajo cooperativo.

Gráfica 5. Fases del aprendizaje.



Por estar los estudiantes, en su mayoría en una fase activa para el aprendizaje, los productos que se elaborarán deben tener un uso social, ya que la actitud que presentan los chicos a la teoría y a lo reflexivo, es pasiva, no les resulta ni atractivo, ni interesante y si no le ven algo práctico o útil. Ellos prefieren participar activamente en el desarrollo de trabajo, ya que así lo comprenden mejor (Ver Anexo 6).

Gráfica 6. Canal de percepción.



Inmediatamente salta a la vista que las imágenes son un medio importante para la atención e interés en estos chicos, lo que se facilita mediante el uso de la computadora. Trabajar con un medio visual y auditivo se atiende perfectamente con el uso de las TIC.

3. Evaluación del Diagnóstico Específico: Áreas de oportunidad para trabajar los textos publicitarios

Al llevar acabo el Diagnóstico Específico, pude percibir que cuando los niños reciben la consigna de elaborar textos que les resultan sin sentido, descontextualizados, y que no consideran sus estilos de trabajo, no les son atractivos, no son funcionales y eso lleva a que formen grupos para realizar lo que les motiva, lo que consideran interesante y funcional, para las actividades que realizan.

Cuando el docente da la consigna de elaborar o producir un texto con fines académicos, ya sea para enseñar la estructura del idioma, o con la intención de observar el uso ortográfico que cada estudiante domina, los niños asumen realizar la actividad porque saben que tiene que hacer lo que el maestro o maestra les indica, ya que tienen, al final, que recibir una evaluación.

Aunque los niños se enfrentan a diferentes tipos de textos, los que les resultan más ajenos son los publicitarios, aun cuando los acompañan día a día. Ellos los observan, los tocan, los juegan y les incorporan su capital cultural, pero no reciben orientaciones que los enlacen al contexto donde viven y lo que elaboran en la escuela, a pesar de ello, algunos niños que sí se dan cuenta y lo manifiestan cada vez que pueden, no son escuchados.

En algunas ocasiones, hay niños que, ante las necesidades contextuales de la zona tepiteña, que son las de la comercialización, solicitan, con cierta exigencia al maestro, que les apoye con textos útiles para sus padres. Sin embargo, este interés es desdeñado, por estar la educación enfocada a los contenidos escolares que se exigen cubrir al docente.

El interés ya mencionado surge en los estudiantes por la observación y trabajo que hacen con sus padres, en los puestos ambulantes donde comercializan sus mercancías, puesto que ahí se desarrollan sus habilidades para vender y asumen las responsabilidades que sus tutores les designan.

Al igual que el lenguaje, su primer apoyo es verbal, y tiene como fin la promoción del bien mercantil. Así un niño “observa”, que lo que aprende en la escuela, puede ser otro gran apoyo para esa exigencia de la vida diaria y reflexiona que él puede colaborar con la promoción de los productos familiares.

Los niños de este emporio comercial agudizan, como principal canal de percepción, la vista, y aprenden a corta edad a vivir una actividad cooperativa que les dé para comer. Se fomenta de esa forma un estilo social de trabajo, una constante por integrarse en equipo de manera práctica.

Durante el tiempo que laboran, los chicos tienen un acercamiento funcional y espontáneo a la tecnología. Esto se debe a que, generalmente, los puestos cuentan con un medio de comunicación masivo y gratuito por excelencia, que es la televisión, la cual representa un acercamiento al capital cultural que se les forma, o incluso que los deforma y enajena.

Un segundo acercamiento a los medios electrónicos, son los equipos de video, sonido, grabadoras y estéreos, que reproducen pistas almacenadas, con diversos géneros de melodías o videos. Equipo que les estimula el oído, aunque lo visual es sumamente atractivo para ellos.

Un tercer acercamiento tecnológico es a la computadora y a la tableta. No sólo para reproducir, sino para satisfacer una de las principales fuentes de ingresos de esta zona de la Delegación Cuauhtémoc, que es la “piratería”.¹⁹ Aquí, se encuentran equipos que pueden grabar 50 discos compactos con una velocidad de entre 1 y 5 minutos, ya sea con música “mp3”, videos o películas. Tecnología que los chicos ven y manejan a pesar de su corta edad.

¹⁹ El término “piratería”, abarca la reproducción y distribución de copias de obras protegidas por los derechos de autor, así como su transmisión al público o su puesta a disposición en redes de comunicación en línea, sin la autorización de los propietarios legítimos, cuando dicha autorización resulte necesaria legalmente. La piratería afecta a obras de distintos tipos, como la música, la literatura, el cine, los programas informáticos, los videojuegos, los programas y las señales audiovisuales, e incluso, objetos como perfumes, bolsos, juguetes y más (Información consultada en el portal de Unesco, el 25 agosto 2015).

Esta evaluación permite valorar y precisar el objeto de estudio planteado en el siguiente espacio.

C. Planteamiento del problema. Buscando soluciones

En este espacio se presenta el problema delimitado, que en sí se constituye en el objeto de estudio de esta tesis. Posteriormente, se ofrecen las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

1. Computadoras y textos. Planteamiento del problema

La producción de textos que realizan los niños de 4º grado es poco significativa y con un escaso uso social, de ahí que la vean con poco o nulo interés. Los textos que realizan son para cumplir la solicitud del docente, bajo las estrictas indicaciones que ellos les establecen. Anotan textos que no les hacen desarrollar su creatividad y se sienten obligados a ilustrarlos como apoyo visual a sus exposiciones de temas académicos, registro de recetas y carteles. En muchas ocasiones recurren al copiado, pegado o captura de monografías o recortes de revistas, para ilustrar, sin que tengan coherencia con el texto expuesto. La producción de textos tiene escaso o poco uso en la vida de los niños fuera del aula. También se muestra que no se atienden, ni se estimulan sus canales de percepción, viendo a la computadora como un auxiliar ocasional, un distractor con poca utilidad para producir textos, y no le encuentran un interés real para sus labores académicas. Su uso es individualista.

2. Preguntas de Indagación

- ✎ ¿Cómo fortalecer la expresión y creación de textos, como carteles y recetas de interés del niño, con apoyo de las TIC, bajo un ambiente de aprendizaje cooperativo, constructivista y de uso social, en el estudiante de cuarto grado de primaria?
- ✎ ¿Qué tipo de contextos se tiene que generar para lograr un ambiente propicio que dé lugar a la construcción de recetas de cocina y carteles publicitarios

empleando la computadora, para que satisfaga necesidades propias de cada contexto de los niños de cuarto grado?

- 美 ¿Cómo orientar la apropiación de ideas y estructura de los textos informativos (carteles y recetas) para la comunidad, bajo los principios de *Pedagogía por Proyectos*, en los niños de cuarto grado?
- 美 ¿Cómo estimular los canales de percepción, respetando el bagaje cultural de los estudiantes, en cuanto al desarrollo de textos, bajo un uso social de la lengua, en los niños de cuarto año?

3. Supuestos teóricos

- 美 El fortalecimiento de la expresión y creación de textos como carteles y recetas se desarrolla mejor con el apoyo de las TICs, considerando el interés genuino de los niños, bajo un ambiente cooperativo, constructivista y de uso social.
- 美 La producción de textos informativos se logra mejor cuando se propician contextos reales y se satisfacen necesidades auténticas propias de los estudiantes para la construcción de recetas de cocina y carteles publicitarios empleando la computadora, en los niños de cuarto grado.
- 美 Los textos informativos, como la receta y el cartel, tienen una orientación más pertinente en sus ideas y estructura, cuando son elaborados con un sentido útil hacia su comunidad, bajo los principios de *Pedagogía por Proyectos*, en los estudiantes de cuarto grado.
- 美 Los textos informativos, como la receta y el cartel, desarrollados bajo un uso social de la lengua, respetando el bagaje cultural y con la incorporación de las TIC's, resultan ser un gran aliciente de los niños, ya que estimulan los canales de percepción de los estudiantes de cuarto grado.

D. Cuestión Metodológica. Documentar lo no documentado

En este apartado se da a conocer la forma en que se fue mirando la intervención, desde una visión biográfico-narrativa, buscando con ello indagar y reflexionar sobre el análisis y la interpretación de la labor pedagógica, dirigida a textos informativos como la receta y el cartel publicitario.

1. Enfocando la práctica docente. El relato

La investigación está basada en el Enfoque Biográfico-Narrativo propuesto por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y en los textos de Documentación Narrativa de experiencias Pedagógicas de Daniel Suárez (2009). De ahí que se presenta una narración de lo que no se registra en el documento oficial llamado Reporte de Evaluación, antes conocido como Boleta. A través de la narración biográfica se busca resignificar la práctica docente, permitiendo así, una visión global de lo que se vive en el aula.

El relato único es la técnica que sirvió como medio para validar la resolución del problema investigado, reflexionando en la práctica docente, en este referente al objeto de estudio, sin dejar la visión contextual. En esta técnica se empleó el análisis holístico de contenido, dado que se atendió todo el proceso.

2. La técnica. Narrativa

La narrativa, para este fin, se concibe como el convertir la palabra dicha en palabra escrita; la palabra formada de historias vividas en la escuela, de las vivencias contadas en pasillos y recreos, y en cientos de eventos que se comparten entre uno y otro facilitador del saber. Por ser una narración hermenéutica, se prioriza la interpretación de las experiencias con base a los diarios.

A través de esta narrativa pedagógica se objetiva la vida áulica. Estos documentos toman ahora una dimensión pública, al salir a la luz pública en un proceso llamado Publicación. Empero, esto no es todo, debe hacerse una difusión de los relatos de experiencias pedagógicas a través de medios, como por ejemplo un libro, una revista, un coloquio o un encuentro (Suárez, 2006).

Las experiencias pedagógicas analizadas e interpretadas son escritas con la intención de que sean leídas por otros docentes, para fomentar la reflexión y la reorientación de la acción pedagógica por venir tanto de ellos cómo de quien aplica la Intervención Pedagógica en esta tesis.

3. Características narrativas

El recaudo metodológico o recogida de datos conlleva seleccionar lo significativo, y tras ser comentado con los pares, motiva la reescritura. En este andar metodológico el docente narrador, se cuestiona constantemente ¿Qué quiero contar en mi relato y de qué se trata el relato? (Suárez, Ochoa y Dávila, 2004).

La formación docente vivida en “la documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, es una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores orientada a generar procesos individuales y colectivos a través de la realización coparticipadas de indagaciones cualitativas del entorno escolar, centrando la atención en la elaboración de relatos de experiencias fomentando la co-indagación de las prácticas e interpretaciones pedagógicas. Regulando las prácticas de escritura, lectura, reflexión comentario y conversación entre docentes (Suárez 2006)

Esta narrativa introduce una dimensión literaria en el campo científico a este enfoque biográfico narrativo (Bolívar, 2001) Misma que requiere de particulares herramientas que fomentan la reflexión a esa experiencia áulica diaria.

4. Los instrumentos. Recaudo metodológico

Para desarrollar la investigación de documentación biográfica narrativa, de acuerdo a Bolívar están: la entrevista, el cuestionario, auto informes, carpetas de aprendizaje, observaciones del aula, diarios, portafolios, grabaciones, fotografías, cartas, crónicas, historias orales, De los cuales se retoman los que a continuación se mencionan.

- 美 **Diario autobiográfico.** Registro reflexivo escrito por el investigador de la vida diaria del aula, donde se plasman las observaciones a lo largo de un periodo de tiempo. Seguido de un análisis de las experiencias y la interpretación de la práctica, reflejando emociones, pensamientos, afectos, preocupaciones, etc., de la vida cotidiana.
- 美 **Listas de cotejo.** Esta es una herramienta que sirve para observar los avances y los retrocesos de los niños de manera organizada.
- 美 **Cuestionarios de los estudiantes.** Preguntas más o menos abiertas de cuestiones que interesan al investigador docente, sobre el proceso de lectura de textos informativos, escritura y uso de los mismos. Al ser escritas estas, son objeto de análisis posteriores para la orientación pedagógica.
- 美 **Evidencias de los niños.** Objetos personales que elaboran los participantes, conjunto de premisas sobre la enseñanza y aprendizaje. Trabajos de los estudiantes que se consideran son útiles o significativos y manifiestan una imagen sobre quién es su autor.
- 美 **Videograbación y grabación.** De forma excepcional se puede observar las diversas emociones que se experimentan durante la intervención dándole una mayor vivencia al relato. Lo que permite captar de manera fresca a las conductas e intencionalidades de los niños para la elaboración del relato.
- 美 **Grabaciones. Instrumento** que sonoriza las emociones ya que en varias ocasiones los padres de familia no autorizaban se video grabará a los menores, pero dicho instrumento se logró utilizar en escasos eventos registrando experiencias de esta Intervención Pedagógica.

Esta narrativa biográfica se fortalece al constatar la intervención realizada con los elementos teóricos pedagógicos referentes al objeto de estudio en la propuesta didáctica empleada. La voz de los profesores y profesoras se registran, las intenciones y entonaciones de los estudiantes se evidencian, se describe el mundo, se crean los contextos que hay en las aulas, penetrando el complejo mundo de símbolos que la gente usa para conferir significado a la vida. Dichos elementos teóricos se tratarán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

APOYO DE LA TECNOLOGÍA EN LA ELABORACIÓN DE PRODUCCIONES

LA RECETA Y EL CARTEL

*“Nosotros damos forma a nuestras herramientas
y luego nuestras herramientas nos dan forma a nosotros”*

Marshall McLuhan

El tema de la producción de textos en las escuelas ha sido planteado por diversos autores, es por ello que abordo algunas investigaciones en este sentido, que conforman un breve estado del arte. También se presenta, en dos niveles, la fundamentación pedagógica: La propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos* y aportes relacionados con el uso de las computadoras y de un software específico.

A. Caminos ya marcados

En este subcapítulo presento cinco investigaciones que aportan elementos para trabajar con la computadora y otras TIC, como el pizarrón interactivo. Algunas se eligieron por su cercanía con la tecnología, otras por estar próximas a los niños y otras más por atender la elaboración de textos.

1. El uso de la computadora y los estilos de aprendizaje

En los años de 1994 y 1995, se presentó el trabajo “Conformación del Área de Informática Educativa”, en la Dirección General de Educación Especial, dirigido por María Judith Alvarado Torres, en el que participaron 15 docentes especializados de diversas Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), interviniendo, en conjunto, en 16 centros de trabajo, levantando registros diarios en computadoras.

La organización de la investigación se basó en tres elementos: teórico, metodológico y operativo. Dichos aspectos norman el trabajo de los 16 integrantes, uno de ellos, la maestra Alvarado, quien atendía un centro USAER (Ver tabla del anexo 8).

Las actividades que se realizaron fueron: Generación de videoconferencias en lenguaje de señas, ejercicios de comprensión, redacción, geometría, mecanografía, reproducción de cuentos con paquetería y programación en computadora.

Los logros obtenidos: Tres menores de 8, 9 y 10 años, del Grupo Integrado Específico para Hipoacústicos (GIEH), se volvieron más autodidactas al practicar con las videoconferencias. En cuanto al niño y la niña de 11 años, con capacidades y aptitudes sobresalientes, sus niveles de comprensión se vieron notablemente elevados al usar la computadora con los diferentes ejercicios. El trabajo con niños que presentan alteraciones a nivel conductual, a través de la resolución de problemas geométricos en la computadora, resultó ser motivante para el auto control de conductas inapropiadas en el aula, en niños de muy variadas edades. Un resultado positivo se logró con uno de los tres niños, de entre 9 y 13 años, que presenta Trastorno neuromotor, y que consiguió, a pesar de ser parapléjico, programar un videojuego para sus compañeros, con la ayuda de un teclado con membranas más sensibles y teclas espaciadas.

Otro desempeño sobresaliente sucedió con dos niñas de 12 y 13 años, que presentan debilidad visual y ceguera, respectivamente, quienes se volvieron más autodidactas y mejoraron su autoestima. A través de un lector auditivo de pantalla, surge la esperanza de que en el futuro haya mejores expectativas laborales y por ende de vida.

Esta investigación evidencia cómo el uso de la computadora sirve para potenciar los estilos de aprendizaje, cuestión que es útil saber para trabajarla con los niños regulares, como es el caso de la intervención pedagógica pretendida.

2. Hiperactividad, computadora y cuentos

En octubre de 2006, Elizabeth Contreras Islas presentó la tesis “La tecnología informática como medio pedagógico para fomentar la lectura en estudiantes adolescente hiperactivos”, en el Instituto Comunidad Educativa Ecológica, ubicado al sur de la ciudad de México. Para esta investigación, trabajó con doce jóvenes adolescentes diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

Actividades realizadas: A través de la hiperactividad de los hipertextos, el colorido de la pantalla, el sonido de las bocinas y los textos de suspenso, terror y fantasía, durante las tardes, en los talleres de asesoría para tareas en el ciclo escolar, se elaboraron animaciones y proyecciones de diversos textos.

Logros: Se fomentó y mejoró la lectura de comprensión de los adolescentes, incrementándose sus calificaciones.

Con lo anterior se demuestra que el Déficit de Atención no es un muro infranqueable, y que para mejorar el desempeño escolar es necesario estimular los canales de percepción, así como considerar los intereses del estudiante, lo que eleva el potencial de aprendizaje de los chicos.

3. Postura de los maestros ante las TIC

Irma Concepción Lira Carrillo, en el 2007, analizó de manera cualitativa las posturas de algunos docentes de educación primaria de Jalisco, en su tesis “Las actitudes de los docentes hacia las Tecnologías de la Información y Comunicación y su integración en la educación”.

Actividad realizada: Analizar, por medio de encuestas, la inclusión de las denominadas TIC, desde la televisión hasta la computadora. En su tesis documenta, analiza y grafica las respuestas de los docentes ante la incorporación de las computadoras al espacio áulico.

Logros: Identifica que los docentes prefieren mantener lejos del aula a la televisión comercial, por reconocer que lo publicado en ésta no es educativo. Reconocen los docentes no conocer el uso de la computadora para fines didácticos y no localizar suficientes asesores para su incorporación. Poco a poco, cual nativos digitales, van acercándose a las tecnologías y a su vez, las consideran para su quehacer docente. Su actitud la representa con la fórmula: *Conocimiento + agrado = mayor valoración = mayores elementos para la acción* y *Desconocimiento + desagrado = menor valoración = menos elementos para la acción* (Carrillo, 2007: 90).

Las propuestas pedagógicas que incorporen a las TIC dentro del aula, deben considerar la postura, actitud y saberes del docente. Las orientaciones o fundamentos pedagógicos deben contextualizar a la comunidad escolar.

4. Publicidad y tecnología

Carlos Lomas García plasma “Una propuesta didáctica sobre el lenguaje de la publicidad”, en uno de sus libros del año 2009, dónde define el impacto y los elementos atractivos que puede tener un anuncio publicitario, que, en su afán de promover y vender, llega a convertirse en una imposición ideológica del modelo social vigente.

Actividad: Busca generar una actitud crítica en torno a los carteles, a través de acciones como la observación de verbos utilizados, identificación de las funciones del lenguaje, reconocimiento de los valores y producción de textos orales y escritos que culminan en carteles o anuncios audiovisuales. Se propone evaluar dichos productos de manera crítica, con un auto y coevaluación.

Logros: Esta propuesta dirige una intervención punto a punto. Incorpora a las TIC y no sólo a la computadora. Analiza el mensaje obvio, el oculto y las visiones de la publicidad, orientaciones sumamente importantes para que se genere un aprendizaje crítico en los estudiantes.

5. Pizarrones interactivos

Las autoridades también han desarrollado propuestas de incorporación de las TIC. Uno de los más costosos proyectos que implementó la Secretaría de Educación Pública, fue en el ciclo escolar 2003-2004, llamado *Enciclomedia*.

Actividad: Los salones de los grupos de 5º y 6º, fueron equipados con una computadora de escritorio, un cañón, un pizarrón interactivo y una impresora, denominando a esto como: “Un nuevo sistema de aprendizaje”, persiguiendo optimizar el uso de materiales, así como integrarlos. Para este proyecto, se digitalizaron los libros de texto gratuito, agregándoles juegos interactivos y recursos como referencias bibliográficas, video, audio, mapas e imágenes. Al mismo tiempo, se capacitó a los docentes frente a grupo de ese ciclo escolar, en el manejo de dicha plataforma.

Logros: Acercamiento y suministro masivo de las tecnologías a la escuela, incluso de consumibles, como cartuchos de tinta para impresoras, y capacitación a docentes frente a grupo. Mesa de ayuda mediante acceso telefónico, con asesoría técnica inmediata.

Los inconvenientes de este proyecto fueron muchos, pues fomentaba que el maestro siguiera cumpliendo con una función directiva, pero ahora con recursos tecnológicos. Además, los niños no tenían una participación activa en el uso de las tecnologías, ni la capacitación mantuvo continuidad, debido a la permanente rotación de maestros que impidió continuar usando el equipo. Tampoco auxilió la Mesa de ayuda asignada, solamente recibía reportes técnicos y no pedagógicos; no asesoró, para la incorporación de este proyecto en las planeaciones de los maestros.

6. En la era del conocimiento y la información, la escritura.

La obviedad de leer y escribir como acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales, salen de ámbito escolar y a través de a la invasión masiva que realizan los medios de comunicación como la televisión y el internet. Escritos abundantes en la vida cotidiana con textos que van desde lo que pueden ser y lo que son, entre la realidad y la ficción; reflejando el acto de poder de aquellos quienes controlan no sólo lo dicho, sino también los canales de difusión a gran escala de esos mensajes. Esto, junto con otros valiosos aspectos y una propuesta didáctica Carlos Lomas (2009) describe en su texto de *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación*.

Expone que los textos con mensajes en su función social de la cultura de masas atienden una paridad: Primero por su naturaleza cognitiva, esta se refiere a la adquisición de un conocimiento del mundo construyendo la identidad personal y cultural de los grupos. El segundo de naturaleza ideológica, al construirse en una eficaz herramienta al servicio del consumo no sólo de bienes, sino de formas de vida e ideologías asociadas a las sociedades de libre mercado.

En ese diluvio de información que está en la ventana digital de las computadoras, tabletas y celulares donde navegamos y que no es casi nunca objeto de selección, lectura y evaluación, es decir un análisis crítico. Que se existe un abismo entre la formación y profesionalización docente que ha realizado esfuerzos, entorno a las nuevas tecnologías y entre la ausencia de tareas en las aulas en las que se utilicen esas tecnologías audiovisuales e informáticas al servicio del aprendizaje escolar aun es gigantesco.

Dentro de este libro la propuesta didáctica sobre el lenguaje publicitario invita a una ...

"...conversación simbólica en la que el espectador se transforma en una mirada fascinada entorno a cuerpos y objetos que se exhiben con la voluntad de atrapar su mirada deseante (Lomas 2009:212)"

Se proponen 10 instrucciones de uso para el análisis e interpretación crítica de los anuncios para ayudar a las personas a ser conscientes de las cosas que se dicen y de las cosas que se hacen en el territorio óptico de los anuncios. Y son: 1. El escenario (generales del anuncio) 2. El tiempo (ritmo narrativo, dinamismo auditivo) 3. El poder de la imagen (análisis y descripción) 4. El poder de la palabra (cuestionamiento del texto) 5. La música (vínculos) 6. El argumento (Indagación de los deseos) 7. Las funciones del anuncio (cuestionamientos del fin) 8. Los estereotipos de la recepción (análisis estético) 9. La poética de los objetos y la ética de los sujetos (trasmisión de ideología) 10. Conclusiones (resumen).

Todas las investigaciones planteadas anteriormente, se tomaron en cuenta para la intervención, pues muestran cómo se puede potencializar el saber con el uso de la computadora y exponen ideas para el uso de paquetería y algunos programas que fomenten un aprendizaje significativo en los niños. Sin embargo, la mayoría dejan a un lado del camino los intereses de los chicos en el aula.

B. *Pedagogía por Proyectos, tecnología y textos publicitarios*

La *Pedagogía por Proyectos* (PpP), es una propuesta que modifica muchos aspectos que se trabajan en la escuela, como el Rol del Docente y el Rol del estudiante, donde la democracia y la responsabilidad, son experimentadas por los miembros más jóvenes de la comunidad y como se verá a continuación, la secuencia didáctica contempla muchos otros aspectos.

Se constituye en una base didáctica que reflexiona sobre como tener a los niños en el centro de la actividad, así como dentro de esta misma. Los hace con ayuda invaluable del mediador, esto es del maestro o maestra que se pregunte: ¿Qué quiero, por qué, cuándo, cómo, dónde, qué sí, qué no, qué evalúo, qué aprendí, cómo lo aprendí, de qué soy responsable?

De esta propuesta didáctica hay que conocer su génesis, el marco teórico, sus ejes didácticos convergentes, las condiciones facilitadoras para el aprendizaje en las

que se basa, los roles del docente y del estudiante, su propuesta y los tipos de proyectos:

1. Génesis de *Pedagogía por Proyectos*

Aceptar proyectos que impliquen una investigación-acción no es fácil de llevar a cabo, pero en Chile, en 1992, un conjunto de profesores de grupo, supervisores y docentes universitarios de la Provincia de Valparaíso, asesorados por la experta en Didáctica de la Lengua Materna, Josette Jolibert, emprendieron el reto y aceptaron aplicar los frutos de una investigación germinada entre 1980 y 1992, en el norte de París, a sus 2700 estudiantes (Jolibert y Jacob, 2012).

Esto fomento que Chile y Francia firmaran un convenio de colaboración y la rueda comenzó a girar hacia la construcción de un largo camino de proyectos. Como el que se verá a continuación.

2. Marco teórico

El éxito de la enseñanza de la lectura y escritura de textos es posible gracias a siete factores teóricos que son: Concepción netamente constructivista, educabilidad cognitiva, reflexión metacognitiva, enfoque textual del lenguaje, unidad fundamental del texto basado en la diversidad de dimensiones lingüísticas, bidimensionalidad (funcional-ficcional) de la cultura escrita y comprensión y producción de textos contextualizados. A continuación se explican brevemente:

- ✎ Las *estrategias constructivistas* transforman al docente en un verdadero mediador y facilitador de procesos de aprendizaje, y la visión socio cultural en el niño, junto con sus compañeros, fomenta que aprendan haciendo (*auto aprendizaje*), dialogando e interactuando entre sí y con la comunidad (*socio aprendizaje*).
- ✎ Al *estimular la capacidad de comprender y producir textos* se fomenta, por medio de proyectos, en todos los niños, trabajos donde verdaderamente se enfrentan a textos contextualizados, que los motiven a interactuar con ellos, así

como construir y utilizar criterios de evaluación continua de sus actividades, desarrollando sus procesos cognitivos.

- ✎ Para lograr una *reflexión metacognitiva*, se genera una formación de análisis que periódicamente evalúa sus logros (*autoevaluación individual*) y los de sus compañeros (*coevaluación grupal*), para reconocer cuáles estrategias fueron más exitosas. La frecuente evaluación de este tipo, permite que el menor tome conciencia de lo aprendido; es decir, transforma sus descubrimientos y avanza en estos; además de identificar sus propios recursos, procesos y reconocer cómo él los utiliza.
- ✎ La *construcción del lenguaje* se concibe en situaciones comunicativas y de acciones pragmática, escenarios auténticos a través de la comunicación con una variedad de interlocutores en situaciones reales de intercambio, para un cierto destinatario y con un propósito dado.
- ✎ El lenguaje escrito se construye a través de la práctica efectiva: “Se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo, y también a leer escribiendo, y a escribir leyendo” (Jolibert y Jacob, 2012: 213).
- ✎ La *unidad fundamental significativa es el texto*, considerando las dimensiones lingüísticas del mismo. Es preciso que los niños, tanto para leer como para producir trabajen con textos completos, no fragmentos, no palabras o frases. Que engloben todas las estructuras, que identifiquen su uso y sistematicen dichas estrategias, al igual que las claves de diversa naturaleza para construir su significado.
- ✎ La *cultura escrita es vista desde lo ficcional y lo funcional*. Motivado porque la manera de escribir entre uno y otro dista mucho, mientras que en el primero, la imaginación juega un papel fundamental, así como motor de deleite, para la otra perspectiva, el funcionamiento o propósito dirigen al texto.
- ✎ Los procesos de lectura y escritura son articulados entre sí y deben ser totalmente contextualizados en función de un proyecto, de una necesidad o por placer del niño.

3. Ejes rectores

Esta propuesta se fundamenta en siete ejes didácticos: vida cooperativa y proyectos dinámicos; estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo auto y socio constructivistas; práctica comunicativa y textual de lo escrito; representación clara de leer y escribir contextualizadamente; vivir, comprender y producir textos literarios y funcionales; práctica y estimulación de reflexiones metacognitivas sistemáticamente; y herramientas de aprendizaje con la autoevaluación y la coevaluación (Jolibert y Jacob, 2012; Jolibert y Sraïki, 2011).

- ✎ Al trabajar por proyectos en un clima afectivo y colectivo, con sus tensiones y conflictos, pero también con el apoyo y entusiasmo de la *vida colaborativa*, se fomenta el desarrollo de personalidades sólidas y flexibles, que efficienten y profundicen los aprendizajes, al tener un manejo constante de actividades académicas. Los estudiantes serán gestores del tiempo, espacios y recursos; así, evaluando sus propios frutos, adquirirán aprendizajes más significativos.
- ✎ Cuando se aplica el *enfoque constructivista del aprendizaje*, el niño construirá desde sus propios saberes y competencias. Además, con las facilidades que el docente le otorgue y la interacción con sus coetáneos, podrá llegar a otras nuevas competencias.
- ✎ Por ser un *enfoque práctico comunicativo y textual del escrito*, se trabajará con textos auténticos, completos y adecuados para una situación real, tanto en la lectura como en la producción.
- ✎ Fomentar para la lectura y la escritura el uso de textos completos, para una comprensión clara y precisa, por estar directamente contextualizados, y para el entorno de sus proyectos, por satisfacer sus necesidades o por placer, persiguiendo un fin específico, a un destinatario real y con el acompañamiento del docente, para pulir el diamante creado.
- ✎ Impulsar en los estudiantes la experiencia de viajar en la comprensión y producción literaria, motivados por el interés o la necesidad de comunicarse en un proyecto en particular.

- ✎ Fomentar la *reflexión metacognitiva* con los diferentes instrumentos que el docente facilite a los estudiantes. Como se comentó anteriormente, al ser de forma periódica, se registrarán puntos específicos donde actuar y mejorar, promoviendo la conciencia del saber adquirido y la forma en la que lo consiguieron para futuras situaciones.
- ✎ Desarrollar una *autoevaluación y coevaluación* a través de las preguntas: *¿Qué aprendí, ¿Cómo lo hice? y ¿Para qué lo hice?* Buscando un análisis tanto individual como grupalmente que concentre la atención del estudiante, hasta llegar a la toma de conciencia de sus saberes, asimilándolos y reconociendo los recursos y el manejo de esas estrategias de éxito. Con esto se pretende *mejorar el aprendizaje e identificar dónde debe apoyar el docente, nunca como un juicio.*

4. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

Se consideran las condiciones generales que permiten la formación de la personalidad y la construcción de estos aprendizajes; es decir, condiciones previas o prerequisites pedagógicos que faciliten el aprendizaje (Jolibert y Jacob, 2012). Éstas son: reorganización del salón de clases; uso de diversos textos, actividades pedagógicas por proyectos (*Pedagogía por Proyectos*); y vida cooperativa. Consisten en:

- ✎ Reorganización de los salones de clases. Requiere de una distribución de los espacios áulicos que brinde un ambiente grato y excitante, donde los niños se sientan animados a comunicarse y estimulados para el aprendizaje. Debe incluir *movilidad de las sillas* en las diversas actividades y según las necesidades, y *movilidad de los niños* a otros espacios como rincones de casa (ejemplificando los roles propios de la misma), del almacén (tiendita), de la biblioteca (inicialmente de lectura y a futuro ser enriquecido con producciones propias de los estudiantes), de buzón (correspondencia con otros o con la autoridad para solicitudes, comentarios o sugerencias), de las ciencias (fomento y difusión de actividades relacionadas con ésta), de los juegos matemáticos (organización,

acomodo y actividades lúdicas con este enfoque), de la noticia (periódicos murales) y los que se vayan implementando, de acuerdo a las exigencias del grupo, sean amigos del saber. Las paredes también se deben metamorfosear en herramienta de trabajo, convirtiéndose en espacios funcionales para la expresión y el aprendizaje, en constante mutación y renovación por voluntad, tanto del docente, como de los propios estudiantes.

- ✎ Textos múltiples y utilización, dentro del aula, de textos diversos en distintas formas, mismos que deberán ser 100% funcionales, atendiendo aspectos como:
 - * Ubicación temporal del niño, por ejemplo, con relojes y calendarios.
 - * Informativos, como noticias o campañas de salud, convocatorias, etcétera.
 - * Producciones escolares generales, no particularizando entre los mejores o los peores.
 - * Metacognición o sistematización. Herramientas de sistematización para la metacognición, con las que los estudiantes convivirán cotidianamente y en donde ellos puedan consultar permanentemente los acuerdos y los compromisos: “Así sacan de ellos información y placer, al mismo tiempo que se construye la idea de que el lenguaje escrito SIRVE para algo” (Jolibert y Jacob, 2012: 29).
 - * Listas de asistencia, reglamento con derechos, deberes y textos ligados al aprendizaje o los que se considere pertinente que difundan los estudiantes o el docente.
 - * Paredes textualizadas, presentando textos funcionales de la vida cooperativa, como cuadro de responsabilidades o asistencia, láminas con los elementos del o de los proyectos por realizarse y en realización, reglamentos, diario mural, producciones escritas del colectivo y textos ligados al aprendizaje.
 - * La biblioteca de aula se transfigura en un espacio vivo, acogedor, cómodo, enriquecido con material propio de la institución o donados por los padres de familia o producidos por los niños. Un lugar atractivo y accesible para el grupo.

- * Textos de comunicación, para conversar con la comunidad, recopilados en ficheros o carpetas especiales que son referente constante de la vida del aula, conteniendo la información necesaria y pertinente que se elabora para la autoridad y sirve para ser difundida en otros grupos e incluso en otros grados.
- La implementación de una *Pedagogía por Proyectos* que otorgue sentido a las actividades realizadas en clase.

Se inicia preguntando a los estudiantes qué quieren hacer en clase y se consensa mediante una lluvia de ideas con las propuestas que ellos hacen sobre actividades significativas. Los estudiantes se convierten en los promotores de sus aprendizajes y quienes toman las decisiones de *qué, cómo, cuándo, dónde y porqué*, experimentando la responsabilidad y el trabajo cooperativo. Este tipo de acciones fomenta las relaciones intergrupales, las socializaciones y la autoestima, facilitando la comunicación y la participación de toda la comunidad. Al trabajar los objetivos por proyectos, los elementos que definirán el tipo de proyecto, como tiempos, recursos, responsables y productos quedan especificados en diversos contratos.

- 美 Estimulación de una vida cooperativa activa que proporcione al curso un ambiente grato y alentador, en el que se utilicen, de forma constante, los diferentes textos y espacios, analizando los cuadros de compromisos, distribución del trabajo, fechas de finalización y cumplimiento de estos. Tras una periódica evaluación del trabajo, los niños se vuelven seres más autónomos, al acercarse a diferentes experiencias y desafíos, lo que les permitirá confiar en que pueden concretar sus proyectos. Oportunidades en las que los alumnos experimentan el logro y la cooperación y colaboración entre sus pares.

5. Roles como docentes y estudiantes

Ambos roles distan mucho de lo que se vive generalmente en las aulas, donde la sumisión estudiantil es una característica frecuente que involucra a todo el ciclo escolar.²⁰

a. *El docente*

Fungirá como el gestor, promotor, mediador y obviamente facilitador, que ayudará a sus estudiantes cuando surjan dudas o dificultades (Jolibert y Jacob, 2012): “Actuará como un verdadero investigador de su propia práctica, enriqueciéndose y retroalimentándose por la información que obtendrá de su propia realidad” (Jolibert, 2009).

Al gestionar el saber del aula, será quien promueva la renovación del material de las paredes, recuerde las responsabilidades de los participantes y los invite a conservar las evidencias, por medio de archivos o portafolios. Su labor será orientar a los estudiantes sobre las herramientas útiles para sus necesidades específicas, fomentando la actuación directa de los niños en los proyectos. Asimismo, evitará su participación abierta y directa en los mismos.

Con todo esto, creará las condiciones necesarias para el aprendizaje activo-participativo de los estudiantes, facilitando múltiples situaciones de intercambio, tanto orales con distintos interlocutores, como escritas, con diversos tipos de textos, en un ambiente afectivo y cotidiano con textos completos, recurriendo a actividades regulares de *metacognición*, de *sistematización* y de *evaluación*. En el afán de esclarecer este rol, se enfatizan sus funciones:

- ✎ Crear dentro del salón condiciones acogedoras y estimulantes, que favorezcan las interacciones de los estudiantes.

²⁰ Al menos, los doscientos días escolares que marca el calendario actual.

- 美 Proporcionar situaciones funcionales y de uso cotidiano, tanto orales como escritas, en el marco de una PpP.
- 美 Facilitar situaciones variadas que tengan un propósito y propongan desafíos.
- 美 Acercar diversos textos a los niños, tanto funcionales como literarios.
- 美 Estimular la lectura comprensiva y la producción de textos desde el inicio del curso y de su vida escolar.
- 美 Organizar con los estudiantes y con otros docentes y grupos, proyectos integrados que se vinculen con la práctica del lenguaje, las artes y la ciencia.
- 美 Realizar, de forma regular, actividades de reflexión metalingüística y metacognitiva.
- 美 Efectuar actividades de evaluación formativa, sumativa, coevaluación y autoevaluación, en relación con la *Pedagogía por Proyectos*.

La relación, en cuanto al enfoque de competencias, se observará:

- 美 Como persona será cálido, sociable, atento, un buen comunicador oral para llegar a ser emulado. Un buen lector y productor competente de todo tipo de textos.
- 美 Como ciudadano y actor social será identificado como una persona perteneciente a un país multicultural. Un profesional encargado de respetar, rescatar y valorar las diversas experiencias orales y escritas de los niños para ayudar a contribuir al respeto de las culturas de su comunidad y a propiciar que los niños también lo hagan. Actor social en la implementación de proyectos para y con la comunidad.
- 美 Como facilitador de aprendizajes creará las condiciones para una enseñanza activa-participativa, proporcionando múltiples situaciones de intercambio, estimulando una efectiva cotidianeidad de lectura de comprensión y producción de textos completos y de uso real.

b. El estudiante

Al evaluar los proyectos realizados por PpP, se notan cambios en los niños que van desde su desarrollo personal hasta el cognitivo, tales como: optar por el éxito; optar por la inteligencia; optar por la complejidad; optar por la exigencia; y optar por la responsabilidad. Los cambios producidos hacen a los niños:

- 美 *Optar por el éxito.* Participar de manera cooperativa y colectiva, descubriendo lo valioso de sus aportaciones y las de los demás, resolviendo desafíos que permiten adquirir herramientas que fomenten un mayor éxito escolar.
- 美 *Optar por la inteligencia.* Al ir teniendo control de su libertad, con responsabilidad, desarrollan una capacidad de organización y no sólo copiando o realizando lo que el docente les dirige, sino razonando a partir de sus ideas.
- 美 *Optar por la complejidad.* Por el constante trabajo cooperativo, se encuentran más dispuestos a realizarlo, a enfrentarse a textos completos y a la interrogación de estos, al tiempo que se fomenta el respeto por sus pares, adquiriendo un fuerte espíritu de solidaridad. Se vuelven más espontáneos y aprenden a construir con el sentido propio de los textos, *auto-evaluándose* constantemente.
- 美 *Optar por la exigencia.* Al trabajar con libertad, adquieren firmeza, determinación y más frecuentemente toman la iniciativa. Son capaces de planear, explicar, justificar y cuestionar, al tiempo que miden sus progresos y difunden sus productos.
- 美 *Optar por la responsabilidad.* Al estar comprometidos con el aprendizaje explícito y encontrarle sentido, logran expresar sus ideas de una forma adecuada. Los sentimientos que el proyecto implica son de alegría al ver sus avances, se vuelven críticos y prestos a exploraciones voluntarias.

Este tipo de opciones permite que los niños:

- ✎ Confíen en sus posibilidades de aprender y progresar; es decir, sientan que los docentes creen en sus potencialidades, que son garantes de sus éxitos y que están dispuestos a ayudarlos con perseverancia y tenacidad.
- ✎ Sean actores activos que encuentren permanentemente el sentido de ir a la escuela. Adquieran el compromiso intelectual profundo y a largo plazo del tiempo invertido en sus horas escolares. Adquieran un aprendizaje significativo constructivista.
- ✎ Al *socio-construir* explícitamente su lenguaje y su aprendizaje, nunca están solos, ni aislados, sino constantemente en interacción con las personas y con el medio, fomentando un aprendizaje de la vida cotidiana, de los comportamientos sociales y culturales, y de las distintas materias.

6. Tipos de proyectos

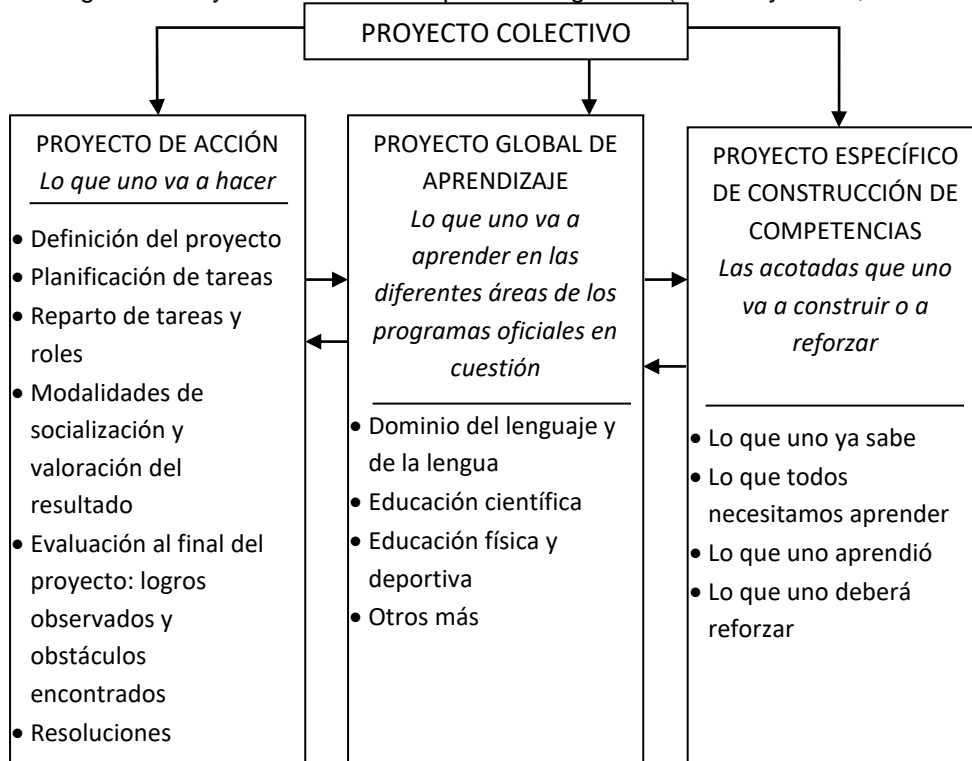
Con apoyo del maestro facilitador se fomenta un *aprendizaje conceptual y conductual* en función de las interrelaciones sociales del propio estudiante; convirtiéndose en una estrategia de construcción de la personalidad y del conocimiento. El estudiante efficientiza su aprendizaje al tener poder sobre sus propias actividades, moviliza toda su mente y toda su energía para alcanzar los objetivos que se fijó. Realiza, además, una transferencia a los demás aprendizajes al anticipar, organizar, controlar y saber evaluarse implementando una reflexión metacognitiva sobre el camino mental recorrido.

Dentro del salón de clases se realiza un Proyecto de aula o Proyecto colectivo, que a su vez implica tres programas: *Proyecto de acción*, *Proyecto global de aprendizaje* y *Proyecto específico de construcción de competencias* (ver Figura 4):

- *Proyecto de acción*. Éste es un proyecto de actividades orientado a un objetivo específico con una cierta duración. Es el que *abastece de situaciones de aprendizaje*, además de ser la fuente explícita de competencias por adquirir al finalizar el ciclo escolar. *Lo que uno va a hacer*.

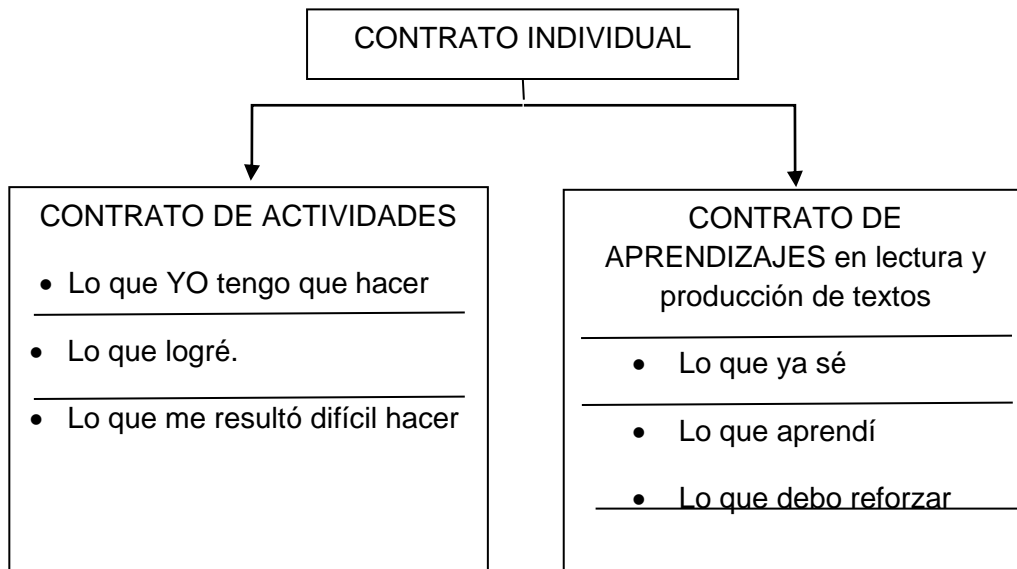
- *Proyecto global de aprendizaje.* Es el proyecto que acerca al niño al contenido curricular, bajo la planificación de aprendizajes razonados y programados. *Lo que uno va a aprender* en las diferentes áreas de los programas oficiales en cuestión.
- *Proyecto específico de construcción de competencias.* Son las competencias más acotadas, las que se van a reforzar o a construir. Son puntuales, explícitas y se siguen precisando conforme avanza el proyecto. La *reflexión metacognitiva sistematizada* permite evaluar las competencias antes citadas.
- Cada proyecto da lugar a la elaboración de *herramientas de organización y de gestión*, que pueden ser colocadas en las paredes como fuente de referencia en forma de carteles.

Figura 4. Proyecto colectivo. Un panorama general (Jolibert y Sraïki, 2011: 32)



Otros registros importantes en el trabajo por proyectos son los contratos, entre ellos el individual, que incluye dos tipos de compromisos: *Contrato de actividades* y *Contrato de aprendizajes* (ver figura 5).

Figura 5. Contrato individual. Compromisos registrados (Jolibert y Sraïki, 2011: 34)



- *Contrato de actividades*. Es un registro que puede ser asentado en el cuaderno del estudiante para identificar qué es lo que tiene que hacer el niño, cómo lo logra y los desafíos que enfrenta.
- *Contrato de aprendizajes*. Es la fuente de balance acerca de lo aprendido, de formular los progresos logrados, las carencias o aspectos a mejorar y una herramienta de comunicación con las familias.

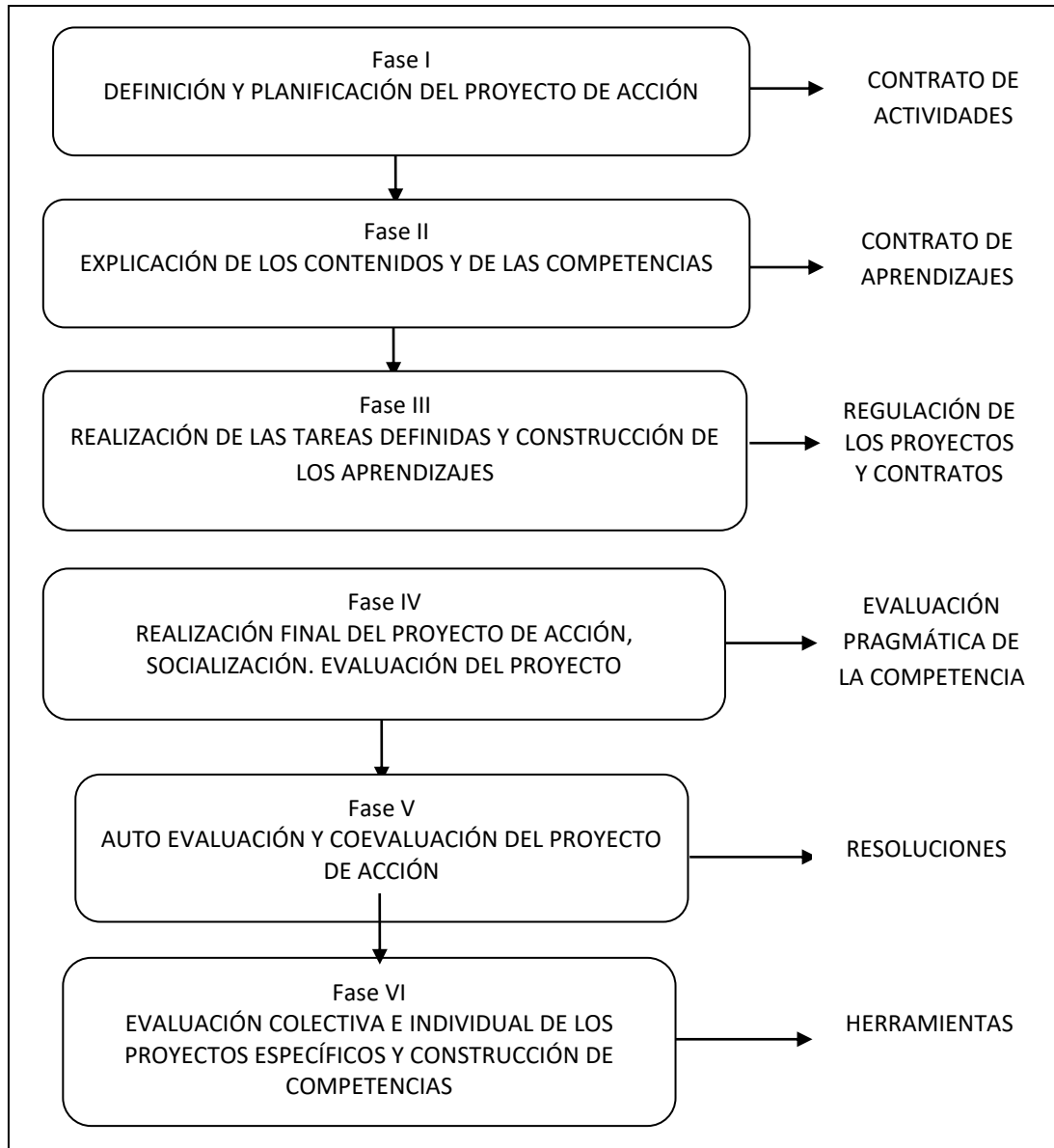
Jolibert y Sraïki (2011), proponen realizar el diagrama del proyecto, donde la organización didáctica del mismo es de suma importancia para el docente, permitiéndole una vista panorámica de cómo avanza el mismo (Figura 6).

La dinámica general de proyecto de acción es la siguiente:

Fase I. Donde se definen objetivos (*¿Qué queremos hacer?*), las tareas (*¿Qué?*), los responsables, las fechas y los recursos que son asentados en la primera herramienta, el *contrato individual* (*¿Quiénes?*), calendario (*¿Cuándo?*),

recursos (*¿Cómo?*), que a su vez se registran en una lámina que es el *Contrato de actividades personales* de cada niño.

Figura 6. Diagrama. Dinámica general de un proyecto colectivo



Fase II. Explicación de los *contenidos de aprendizaje* y de las *competencias a construir* para todos y para cada uno. *¿Qué queremos y qué debemos aprender para realizar el proyecto?* La elaboración se lleva a cabo junto con los niños y se identifican las competencias a construir definiendo los *contratos individuales*.

Fase III Realización de las tareas definidas y construcción de los aprendizajes. En ésta, los estudiantes localizan los materiales que se necesitarán y cumplen las tareas; mientras que el docente facilita, con una evaluación parcial, los avances y apoya en las dudas. Se realiza un balance intermedio *¿En qué punto estamos?*, para regular los proyectos y los contratos en función de los logros y las dificultades. Una de las herramientas que se pueden utilizar es la Pedagogía del regalo que consiste en que el docente “regale” palabras desconocidas o definiciones para que los niños puedan producir o interrogar los diversos textos. Textos reales en vez de limitarse únicamente a pequeños textos artificiales constituidos solamente por palabras ya conocidas por ellos ejemplifica Jolibert (2012)

El docente debe tener presente esta estrategia para poder identificar el momento del regalo, y así como el regalo real que se envuelve previamente, se debe planear y previamente identificar esas palabras desconocidas en textos reales que se acercaran a los estudiantes, esas donde la definición impedirá entender el texto completo. Esto limitaría la interrogación a textos breves, sencillos y cortos.

Fase IV. Al finalizar el proyecto es necesario *socializar*, mostrar lo producido ya sea en una ponencia, exposición, por medio de carteles, etc., para vivir una incipiente recapitulación del trabajo. El docente funge como pacificador y tranquilizador ante la angustia que presentan los niños al exponer y ser evaluados. Se fomenta el respeto en todo momento.

Fase V. *Evaluar los logros y las dificultades*, las alternativas tomadas ante problemas y los *recursos facilitadores y obstaculizadores*, registrándose en otra lámina las resoluciones útiles para futuros proyectos; es decir, se realiza un análisis crítico. Se comparan los objetivos logrados con los objetivos esperados y a partir de este análisis, se toman resoluciones útiles para futuros proyectos que son socializadas por medios escritos en los contratos y en un cartel.

Fase VI. *Identificar lo que aprendieron* los estudiantes en cuanto a conocimientos nuevos, *dominio de conocimientos previos, estrategias y*

comportamientos sociales en la vida cooperativa como respeto, empatía, responsabilidad, coherencia y compromiso, entre otros más. Registro de estos en los diferentes instrumentos, como listas de cotejo, rúbricas, portafolio de evidencias, tomando en cuenta desde un análisis del trabajo propio, hasta lo realizado por sus compañeros y una evaluación por parte del docente para identificar deficiencias.

7. Concepción de la cultura escrita en PpP

La cultura escrita debe tener un fin determinado y un destinatario específico, pues al ser una actividad dinámica de construcción cognitiva, las relaciones sociales generan emociones afectivas en el estudiante; procesos singulares motivados por problemas que resultan ser desafíos donde los saberes previos del lector-escritor serán expresados por una necesidad, por un entretenimiento o por los dos motivos. Tomando en cuenta las diferentes características de los textos: *su soporte, tamaño, manuscrito, digitalizado, su silueta, los bloques que lo forman, el fondo, etcétera.*

Los textos deben ser *reconocidos y vividos* desde etapas iniciales, a través de estrategias muy diversificadas, identificando los procesos y operaciones mentales que van surgiendo, construyéndose paralelamente el trabajo sobre la lengua, consolidando, poco a poco, el proceso de escritura y el dominio de ésta. Cuando los retornos cognitivos suceden adecuadamente, el niño auto aprende de manera sistemática a *leer/escribir*.

Para clarificar el sentido de su actividad y de sus expectativas ante un texto en un contexto particular, para planificar las acciones, identificar índices de los niveles lingüísticos, establecer relaciones y representaciones que auto evalúe y registre el niño en la comprensión y producción de textos, se recurre a dos módulos: *Interrogación del texto y Aprendizaje de la escritura:*

a. Módulo de interrogación del texto. Esta propuesta desencadena que el estudiante no tan sólo identifique y combine letras, ni que memorice sílabas o palabras, sino que interprete el texto y se interrelacione con él. Desde este marco, Jolibert y Jacob conciben la lectura como: “Leer es construir

activamente la comprensión de un texto, en función de su proyecto o necesidad del momento” (2012: 215).

“Vivir en textos”, aprendiendo a reconocerlos y utilizarlos [...] basándose en el aprendizaje de estrategias diversificadas, en la identificación de procesos y de operaciones mentales pertinentes, [...] en una interacción permanente, explícita y eficaz [...] en paralelo y como una reflexión metacognitiva en la que cada niño autoaprende [...] sacando provecho de sus errores y evaluando su propio progreso (Jolibert y Sraïki, 2011: 55).

Partir de esta concepción propone tres etapas:

- Primera. Preparar al estudiante para el *encuentro con el texto*, al reconocer la noción de un contexto (el contexto de un texto, no de una palabra). El estudiante identificar los principales elementos decisivos de la situación de comunicación (autor / mensaje / destinatario).
- Segunda. *Construcción de la comprensión del texto*. Se clasifican los tipos de textos según el grupo al que pertenecen. Se elabora un esquema narrativo donde sea pertinente, facilitando la organización espacial de la diagramación y la articulación lógica de los bloques del texto (superestructura del texto), por medio de una lectura silenciosa individual. Esto genera una dinámica interna entre el inicio, el progreso y el cierre a primera vista. Después, reconocer los principales conceptos de lingüística textual global (sobre su tema y su cohesión, tiempos verbales, pronombres, sustitutos, nexos o conectores, temas semánticos y puntuación).

Aquí la lingüística de las frases toma valor en el nivel de las oraciones (sintaxis, vocabulario, ortografía y puntuación) adquiriendo peso las palabras y microestructuras que la constituyen. Cobran sentido y composición las palabras (modos para identificar palabras ya conocidas, nuevas, fáciles de adivinar y nuevas a definir. A estas alturas ya se detectaron e interpretaron los grafemas como prefijos, con un mismo sonido por ejemplo b, v, y las combinaciones consonánticas).

- Tercera. Realizar la *sistematización metacognitiva y metalingüística* por medio de un retorno reflexivo sobre qué se encontró, cómo se le hizo, qué obstáculos se enfrentaron y cómo se resolvieron. Se generan herramientas de referencia que son un elemento principal de las condiciones facilitadoras antes mencionadas.

b. Módulo de aprendizaje de la escritura. La escritura no dista del carácter social que se presenta en la lectura. Ésta no produce oraciones sueltas o párrafos aislados que más tarde se pegarán para llegar por fin a producir un texto, como su definición lo dice:

Escribir es producir mensajes reales, con intensidad y destinatarios reales. No basta con producir textos pertinentes y creativos. Se necesita sacar provecho de este proceso que se acaba de vivenciar, en beneficio de las futuras producciones (Jolibert y Jacob, 2012: 224).

Al igual que el *Módulo de interrogación de textos*, el *Módulo de aprendizaje de la escritura* atraviesa por tres etapas:

- Primera. Se inicia al *prepararse para la producción del texto*, cuando se plantea la elaboración de un escrito dirigido a un destinatario determinado, con una intencionalidad precisa, en el contexto de un proyecto de acción. Es decir, tendrá un significado para el niño, por lo que se llevará a término con agrado y sin fatiga. Se precisa para quién se escribe (destinatario), con qué propósito (desafío), qué es lo que se quiere decir (contenido), y qué ocurre si el texto no es adecuado. En este punto, los niños toman conciencia, a través de lo vivido, de la utilidad que tiene escribir.
- Segunda. *Gestión de la actividad de producción de textos*. Un texto se produce en un ir y venir, entre las intenciones del autor y las necesidades lingüísticas del escrito que va surgiendo. En el caso de los niños, Jolibert y Jacob (2012), explican que se debe dar la oportunidad de experimentar el poder y el placer que da el dominio adecuado de la escritura al convocar un evento, expresar un sentimiento, sueño u opinión, solicitar algo, argumentar para un cierto logro, divertir y más.

La estrategia para producir textos apoya la capacidad de representación, tanto de la situación como del tipo de texto deseado, fomenta las competencias que le permitirán escoger de entre diferentes tipos de escritos, el que mejor le convenga, pues identifica las principales características lingüísticas. Se fomenta una destreza en el cumplimiento de la actividad de producción (escritura y reescritura) considerando la microestructura que la constituye y el cambio en las palabras, así como el sentido y la composición de las palabras (en referencia a la ortografía).

La primera escritura individual no debe ser considerada un borrador simple, sino un esbozo completo del texto con su diagramación y las ideas que el niño considera importantes. Después, confrontará críticamente esa escritura con las de sus pares y esa comparación le permitirá mejorar y construir reglas de funcionamiento del texto. Se probará también con escritos sociales del mismo tipo, comparando lo elaborado y los elementos específicos del texto. Actividad metalingüística que se describirá en posterior apartado.

Realizar una reescritura individual, parcial o global del trabajo. Se recomienda, para ello, recurrir a usar corrector o tiras de papel pegadas sobre la parte a corregir. Efectuar una evaluación propia del niño (autoevaluación), de sus compañeros (coevaluación) y del profesor (evaluación). En este último ajuste se realiza la “limpieza ortográfica”, con las facilidades que brinde el docente.

- Tercera. Por último, se valora el texto y se procede a la transcripción impecable del mismo en papel, con el tamaño y la tinta apropiados. Incluso, ésta puede ser en computadora o manuscrita. Este texto debe ser considerado como la “Obra maestra”. Un trabajo que enaltece tanto al niño-autor como al texto producido.

Trabajar la cultura escrita y la lectura con los niños de esta forma, permite evidenciar cómo el lector/productor reúne la información del texto y cómo es que

funcionan los elementos lingüísticos: *Procesos bidimensionales Metacognitivo y Metalingüístico.*

c. Metacognición. Estrategia de reflexión de *cómo* y *qué* se aprendió durante la unidad de producción o sesión de interrogación de textos para mejorar. Reflexión sobre el camino que ha seguido el estudiante, el papel que ha jugado, las claves que ha descubierto, las estrategias utilizadas para enfrentar un texto, las dificultades encontradas y la forma en que las ha superado, confrontándolo con sus compañeros. Es un proceso mediante el cual el lector/productor tratará o reunirá la información transmitida por los textos.

La metacognición se sistematiza en esquemas elaborados junto con los niños, fácilmente legibles, usando siluetas de textos, cuadros recapitulativos, mapas, etcétera. Herramienta que como ya se dijo, quedarán en las paredes, no para memorizar, sino como conclusiones estructuradas a posteriori, construidas por cada niño, permitiendo el paso de los saberes intuitivos a los conceptuales.

d. Metalingüística. Estrategia donde se reconocen los elementos lingüísticos que funcionaron para la producción y comprensión de un texto, mismos que se tomarán en cuenta, para ser un eficaz lector/productor de textos.

Hay conceptos ante los cuales los niños se han sensibilizado y necesitan más concentración, más profundización o mayor ampliación. Es preciso que ellos sientan la necesidad de ir más allá de las competencias ya adquiridas, para enfrentar nuevos problemas o tipos de textos por iniciativa propia.

Mediante los textos producidos de manera individual, la confrontación grupal argumentada y con las facilidades que el docente preste, se elaborará un cartel que concentre las funciones lingüísticas recién adquiridas, que formarán parte de las paredes textualizadas, propias del salón de clases.

8. Niveles lingüísticos

En la tabla se evidencia que los niveles son susceptibles de intercalarse,

Figura 7. Los siete niveles lingüísticos tomado de Joliber (2012)

Conceptos	Nivel	Descripción
Conceptos que funcionan a nivel general del texto en su conjunto	La noción del contexto situacional y a la situación de comunicación	Parámetros de la situación de comunicación inmediata. <i>¿En el marco de qué proyecto llega el texto y que conlleva? Emisor (Quién), Destinatario (a quién), Propósito (para qué), desafío (efectos) y objetivo (contenido). ¿Es autónomo (carta, volante, cartel, etc.) o es parte de otro texto? (un diario, una revista, colección, etcétera)</i>
	Identificación de los principales elementos decisivos de la situación de comunicación o contexto cultural en sus distintas dimensiones	Implicaciones lejanas, del mundo de los escritos sociales. Contextos alejados del niño como el literario, el sociológico, el tecnológico, o el histórico, etcétera
Conceptos que funcionan a nivel de las frases u oraciones	Tipos de textos y función	Los funcionales en la actualidad: funcional (carta, cartel, recetas, manual, etc.) y ficcional o literario (cuento, leyenda, novela, poema, adivinanza, fábula, etc.)
	Súper estructura y dinámica del texto	Se refiere a: La organización espacial ("silueta" gráfica del texto), La articulación lógica de los bloques del texto, La dinámica interna (inicio, progresión y cierre) y Al esquema narrativo propio del tipo de texto.
	Coherencia del discurso, cohesión del texto y sus temas generales	Coherencias, cohesión y temas o campos semánticos. Refiriéndose al funcionamiento a nivel de la globalidad, detectar: temas, personas singular y plural, tiempos verbales, referentes de ubicación, descripciones (adjetivos y adverbio), sustitutos y nexos y puntuación a lo largo de todo un texto completo
Conceptos que funcionan a nivel de las frases u oraciones	Nivel de las frases, las marcas significativas en sintaxis en ortografía y en la elección del léxico	El funcionamiento lingüístico: sintaxis (concordancias), vocabulario, ortografía, la puntuación y la elección del léxico
Conceptos que funcionan a nivel de la palabra y de las microestructuras que lo constituyen	Nivel de las palabras, de las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que las constituyen	Palabras ya conocidas, su sentido, las que se infieren y las por conocer (familias de palabras). Reconocimiento de fonemas y grafemas (uso de minúsculas y mayúsculas). Marcas nominales y verbales. Combinaciones significantes (prefijos, raíces, afijos y radicales)

de llevar continuidad, de formar ciclos o repeticiones, en dos o más ocasiones.

Los conocimientos acerca de la lengua y de su función no son saberes para memorizar si no para construir conceptos. El objetivo es ir del concepto o nivel más amplio, más abarcador (contexto), al concepto del nivel más estrecho, las microestructuras (grafema). Para ello se recurre a siete niveles agrupados de la siguiente manera: Conceptos que funcionan a nivel del contexto general del texto (niveles 1 y 2); Conceptos que funcionan a nivel general del texto en su conjunto (niveles 3, 4 y 5); para comprender el texto (Figura 7).

Conceptos que funcionan a nivel de las frases u oraciones (nivel 6); y Conceptos que funcionan a nivel de la palabra y de las microestructuras que lo constituyen (nivel 7). El lector utiliza los niveles como información significativa para construir su comprensión y el escritor para elaborar un texto que sea entendible y tenga los efectos esperados, estos niveles viven un constante ir y venir aleatorio, no son una simple lista debe seguirse al pie de la letra, pues atienden conocimientos, saberes, funciones y conceptos.

Evaluación

La calificación final no es lo que esta propuesta concibe como evaluación, sino una reflexión constante basada en la metacognición que es parte del proceso de aprendizaje que acompaña a los niños. Al final de cada actividad o a la culminación de un proyecto, la viven de tres maneras: lo que realiza cada niño (autoevaluación), la de sus compañeros (coevaluación) así como la que el profesor asigna. Éste propone acordar con el grupo un puntaje para los requerimientos de las notas finales, por tanto, pone en marcha la Evaluación continua, formativa y sumativa.

- a. Evaluación Continua.** Evaluación que se hace día a día y que va mucho más allá del hecho de llenar una pauta. Fomenta la capacidad de autoevaluarse y evaluar al otro, sistematizando las estrategias que le han servido y en las que puede mejorar, además de reconocer en qué puede incidir y orientar el docente. Competencias que se van construyendo poco a poco.

b. Evaluación formativa. Toma en cuenta la información respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que identifica cómo ayudar a los mismos. Tiene una función reguladora con doble retroalimentación: hacia los niños y hacia el docente. En PpP representa también la anticipación de las acciones, la apropiación de criterios y autogestión de los que surgen conceptos como autocontrol, autoevaluación, autorregulación y coevaluación.

Se fundamenta en el principio de que la mejor forma de evaluar la competencia lectora es darse cuenta de hasta qué punto el niño es capaz de comprender un texto lo suficiente como para actuar por sí mismo, para hacer algo a partir de la lectura o producir un texto que satisfaga su necesidad de comunicación. Un estudiante puede, con el apoyo de sus compañeros y del docente, definir lo que tendrá que hacer para mejorar su rendimiento.

Además, la Carpeta de metacognición, que es un instrumento de autoevaluación y evaluación para el profesor, contiene:

- * Modelos o formatos de evaluación contruidos con criterios claros, concernientes al significado de todo el texto o de importancia en el esquema narrativo.
- * Proyectos que se van desarrollando.
- * Textos que interrogan y que producen.
- * Herramientas de sistematización metacognitiva o metalingüística que producen.
- * Autoevaluaciones, etcétera.

Esta carpeta debe ser periódicamente revisada por el estudiante y por el profesor, de preferencia una vez al mes. Es una fuente de relectura de textos y producciones y un comparativo de los avances. En ella se puede observar cómo el estudiante es responsable de su propio aprendizaje del cual conserva huellas evolutivas.

c. Evaluación sumativa. Para realizar esta forma de evaluación y cumplir con la exigencia solicitada en lo institucional y así determinar el nivel de logro de competencias y conocimientos, PpP propone el uso de carpetas de evaluación y

lista de cotejo, con los aspectos cumplidos o logros alcanzados. Esta evaluación complementa los registros del docente en una matriz de cuadros con las competencias que adquirió el estudiante, permitiendo que el docente mida la calidad de su propio trabajo.

Esta evaluación es regulada por un D.E. que permite hacer un inventario de las competencias anteriores y nuevas, con las que cuenta el pequeño.

Cabe destacar que aún, cuando esta propuesta es innovadora en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, al considerar los intereses de los estudiantes y fortaleciendo el rol del maestro como facilitador nato, hace uso, para el resultado final, de una expresión numérica que engloba la evaluación de las competencias, que es útil para cumplir con lo solicitado, en el caso de México, por los aprendizajes esperados. También da lugar a comparar con el perfil de egreso tan pregonado con la RIEB.

Esta propuesta pedagógica no obstaculiza el uso de las TIC y se puede mirar el tratamiento e incorporación del manejo de la computadora y de algunos programas de office, como son Paint y Power Point, a la escuela.

C. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

El presente apartado es una vista rápida al origen y la función de las nuevas tecnologías. Una mirada a la forma en que fueron incorporándose las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), nombre con el que hoy se conocen, hasta llegar al uso de computadoras en la escuela.

1. Para que sirven las TIC

El vertiginoso desarrollo de las TIC ha trastocado los espacios públicos y privados con una velocidad e intensidad inéditas en la historia; al grado que actualmente, sea cual sea nuestra profesión o situación social, cada vez nos resulta más necesario interactuar con una pantalla para conocer y participar en el mundo.

El universo digital, aparentemente enclaustrado en una computadora, nos parece vasto e inextricable. Y es con el uso de la tecnología que se trata de cambiar al mundo, para que se adapte a las necesidades humanas, transformando casi todo; por ejemplo, en 1980, los niños sólo conocían los ordenadores por medio de la ciencia ficción y las computadoras personales portátiles aún no eran un producto de consumo. Las únicas “máquinas de enseñanza” fueron desarrolladas en E.U., en los años sesenta y setenta, por lo que impresiona cómo en menos de una generación la computadora es casi omnipresente (McFarlane, 2003).

En ese periodo, la arquitectura era “cliente servicio”, cuya principal dificultad se presentaba en la actualización, pues se tenía que realizar de una en una. El tamaño también evolucionó a la computadora personal haciéndola cada vez más pequeña, progresos marcados por la necesidad de satisfacer ciertas comodidades y condiciones del hombre. Originalmente ésta fue construida con fines bélicos específicos (decodificación de mensajes, sistemas de control de artillería, etc.) y se desarrolló como un medio de comunicación y almacenamiento versátil.

Otro avance tecnológico de alto impacto sucede en las telecomunicaciones (telefonía móvil), pues antes el costo de éstas estaba en función de la distancia, que hoy en día es un factor de menor importancia. La fibra óptica, los robots, los reproductores de videos, la digitalización de libros entre muchas otras tecnologías han cambiado la forma de representación del conocimiento (Ferraro, 2002).

Gracias a las redes locales (comunicación entre computadoras de la misma localidad) y a las internacionales (mediante internet), surge la arquitectura: una computadora central y una red vinculada, permitiendo intercambiar y disponer de todos los programas que se necesiten en ellas. Más adelante, otros medios electrónicos de comunicación asemejan esta estructura de conectividad, como los teléfonos portátiles (celulares), que, al tener un navegador, pueden realizar casi cualquier actualización. Hoy también las tabletas asemejan dichas versatilidades.

Es bajo el rótulo de TIC que se engloba a las computadoras y a las redes de comunicación, pudiendo definir las como las tecnologías aplicadas a la creación,

almacenamiento, selección, transformación y distribución de conocimiento e información, concepto que más adelante desarrollaré.

En este contexto ocurre un aumento exponencial en la información que se produce y transmite, la que se digitaliza de épocas anteriores y las herramientas para su organización, surge la necesidad de gestionar los datos. La proliferación de conocimiento y la consideración de la información como materia prima han llevado al concepto de *Sociedad de la información*, la cual utiliza al internet como tecnología paradigmática, que además de ser una herramienta y un medio de comunicación, es un espacio cultural que modifica patrones cognitivos y modos de percepción con la realidad.

La UNESCO (2005), ha instado a los gobiernos a ampliar la educación para todos y fomentar el acceso comunitario a las TIC, así como a mejorar el aprovechamiento compartido de los conocimientos científicos en el nivel internacional, a fin de reducir la brecha digital y la brecha cognitiva, contribuyendo a mejorar el bienestar de las personas y las comunidades y abarcar aspectos sociales, étnicos y políticos, por medio del paso a una sociedad del conocimiento.

2. La función de las TIC en el mundo actual

Los avances tecnológicos que se han citado en el apartado anterior han provocado efectos en los gobiernos, mismos que fomentan la incorporación de leyes y políticas que regulan el acceso a la información y por ende al conocimiento.

Azinian (2009), describe cómo cada vez más niños y adolescentes de todo el mundo, especialmente en zonas urbanas, saben usar las TIC y tienen la facilidad operativa, pero no reflexionan sobre ellas. Al estar inmersas en las prácticas sociales tienden a hacerse invisibles, pasando de ser herramientas que se usan constantemente, a un sustrato para realizar tareas. Esto hace que se pierda la percepción de que su uso implica decisiones que, a su vez, expresan valores. En el caso de los adultos profesionales y culturalmente preparados, requieren adaptarse a este nuevo entorno, al decir de Presky, "*inmigrantes*".

3. La función y uso de las TIC en la escuela

La escuela refleja la sociedad en la que está inmersa y perpetúa la cultura dominante, convirtiéndose en un instrumento social para transmitir determinados valores y modos de actuación. La introducción y uso de las TIC ha obedecido inicialmente a intereses y necesidades de la industria y el comercio.

En este siglo XXI, tanto el conocimiento como la información han abundado sobre la poca capacidad que existe de usarlos con sentido. Ferraro (2002) considera que el conocimiento es mucho más amplio que la información y asigna cuatro componentes fundamentales, dos para el conocimiento: “saber cómo” y “saber quién”, y dos para la información: “saber qué” y “saber por qué”; aspectos de la economía basada en el conocimiento que la OCDE tiene bien identificado, al buscar promover y orientar.

El conocimiento codificado puede ser visto como la materia que debe ser transformada, lo que aumenta la demanda de personas capacitadas para discernir qué es relevante y desechar la información que no lo es, por lo que la educación debe dejar de enseñar como en las líneas de montaje, repetitivamente, y fomentar que se superen las barreras selectivas sociales, ayudando a completar un proceso que va más allá de la adquisición de conocimientos y competencias.

Hay que medir el aprendizaje, establecer estándares claros en todo el país y usar los resultados para corregir los programas y reasignar recursos. Realizar mediciones que sean independientes, públicas y comparables para el trabajo de toda la comunidad de estudiantes, docentes, directivos, padres y miembros de la comunidad local. Ferraro (2002) menciona que: “[...] la maestra de escuela primaria es el componente clave del sistema educativo, razón por la cual debe ser tratada, respetada y remunerada como tal” (114).

El sistema necesita libertad para actuar, desarrollar y distribuir el conocimiento, incluyendo la capacidad de usarlo y adaptarlo; los cambios tecnológicos y en particular las TIC valorizan el trabajo educado y capacitado, por lo que ya no es un

lujo innecesario. Es primordial que se acelere la masificación de ellas en la educación.

Hay autores que desde el 2001, como Moreira al igual que Torres 2011, plantean en el discurso que se conciba a las personas más como ciudadanos, como sujetos autónomos, que como meros consumidores de mercancías culturales.

a) Las TIC como alfabetización

Tradicionalmente, se usó el término alfabetización para dar cuenta de la capacidad de codificar y decodificar textos escritos. Los gobiernos siguen realizando los currículos en términos de la comunicación lingüística escrita y escasamente oral, mientras que en la *Sociedad de la información* hay una gran cantidad de palabras en chats, correos, foros, weblogs, páginas sociales y búsquedas en la web; sin embargo, mientras la cantidad de palabras escritas crece exponencialmente, las habilidades lectoras de los estudiantes disminuyen (Azinian, 2002).

Ferreiro (1996) dice que: “Con la aparición de las computadoras, el abismo que ya separaba a los alfabetizados se ha ensanchado aún más; algunos ni siquiera llegaron a los periódicos, los libros y las bibliotecas, mientras otros corren detrás de los hipertextos, correo electrónico y páginas virtuales de libros inexistentes” (65). El carácter singular de las formas de representación debido a las TIC hace necesaria una multialfabetización (visual, textual, digital y multimedia).

b) Tipos de alfabetización en las TIC

Para la multialfabetización, Azinian (2002) considera: Alfabetización tecnológica, informática, informacional, visual, y en medios.

- *Alfabetización tecnológica.* Está relacionada con la capacidad de comprender la interacción entre la sociedad y las tecnologías, de tres maneras: lógica subordinada, lógica de dominio y lógica de negociación.

- *Alfabetización informática.* Propuestas por Pere Masques, quien identifica 11 dimensiones: conocimiento de los sistemas informáticos, uso del sistema operativo, búsqueda y selección de la información a través de internet, comunicación interpersonal y colaboración en redes, procesamiento de textos, tratamiento de la imagen, ubicación de la hoja de cálculo, usos de bases de datos, entretenimiento y aprendizaje de las TIC, telegestiones y actitudes generales ante las TIC.
- *Alfabetización informacional.* Relacionada con gestión de la información y la realización de acciones adecuadas para identificar el canal que responda mejor a las necesidades. Sirve como base de la formación de los ciudadanos, para hacerlos responsables e informar en beneficio propio y de la sociedad.
- *Alfabetización visual.* Reflexión sobre las imágenes y su interpretación, el conocimiento de las características generales del lenguaje visual y de los aspectos fundamentales de su sintaxis y semántica. Trabajar con las dos representaciones simbólicas de la realidad (palabra e imagen), permite ejercitar habilidades analíticas y de síntesis, manejando unidades de información discreta y de estructura continua.
- *Alfabetización en medios.* Considerando los dos planos que atraviesa el medio: A causa de... (su forma física, las formas simbólicas que codifican los datos, la estructura técnica y económica, las condiciones en las que los atendemos y la accesibilidad y velocidad de los datos). Cada medio está atravesado por planos (sensoriales, intelectuales y emocionales, de contenido, sociales y políticos).

En lo anterior, los docentes tienen un rol crucial para dicha integración en la escuela, ya que es el contexto de uso el que determina la calidad de las experiencias educativas. Dicha integración suele ser un catalizador para los cambios y una oportunidad para repensar los planes didácticos.

4. La computadora y su uso

La computadora es el único medio de comunicación que tiene la capacidad de responder dinámicamente a todas las acciones. La interacción es la actividad recíproca entre dos agentes; en este caso, uno de ellos es real, el usuario, y el otro es virtual (Goldin, Kriscautzky y Perelman, 2012).

Para Azinian (2009): *“Desde el punto de vista físico (hardware), puede considerarse como un conjunto de componentes eléctricos que dejan pasar selectivamente la corriente. Y es el componente lógico (software), la aplicación que permite utilizarla como herramienta y como medio”* (Azinian, 2009:17).

La computadora es una herramienta especialmente interesante, que puede imitar ciertos aspectos de las funciones cognitivas humanas, esta característica combinada con la reorganización cognitiva la hace compleja y poderosa (Azinian, 2002). Los estudiantes, previamente a utilizarla como herramienta pedagógica para la construcción de saberes, necesitan desarrollar habilidades básicas de alfabetización informática.

a. Un poco de historia

Las profundas transformaciones económicas en la actualidad tienen su origen en los procesos de globalización que se verifican como resultado de la revolución tecnológica (robótica, biotecnología, tecnología de la información, nuevos materiales), lo que trae consigo una profunda transformación en los procesos económicos y productivos, en la organización social y en la concepción del mundo y de la vida.

Las primeras incorporaciones de la informática en la escuela fueron alrededor de los ochenta, en el nivel medio. Para 1999, se incorporó en las escuelas primarias públicas de E.U.A. el lenguaje LOGO, cuya meta era generar usuarios inteligentes; es decir, capaces de construir programas o modificar los ya existentes. (Rozenhauz y Steinberg, 2005). Empero, la responsabilidad del cuidado de bienes, como las computadoras, que les fueron confiada a directivos y docentes, al igual que en algunos casos las colecciones de libros, ha tenido como consecuencia la restricción

del acceso a ellos, combinada con el miedo a manejar una herramienta costosa y poco conocida, al considerarla frágil.

La computadora y las tecnologías de comunicación y de la información confluyeron, paulatinamente, pasando por comunicaciones mediante un cable (redes LAN Local Access Network) hasta interconexiones intercontinentales. Éstas incluso ocupaban, como ya se mencionó, toda una habitación (mainframes).

En los setenta, surgió el CAI, Aprendizaje Asistido por Computadora (del inglés Computer Aided Instruction), que tuvo como uno de sus primeros proyectos al PLATO, un software que ignoraba totalmente el contexto social al pretender sustituir o al menos complementar al docente, con un alto costo. Para 1972 se replanteo la propuesta usando elementos de inteligencia artificial, que eran capaces de ofrecer distintas secuencias de instrucción y detectar en qué momentos el estudiante tenía problemas, para ofrecer entonces ejercicios adicionales. Netamente una propuesta conductista que era severamente cuestionada (Goldin, Kriscautzky y Perelman, 2012).

En 1980, un discípulo de Piaget, Seymour Papert, propuso enseñar a los niños a programar, como una manera de estimular su creatividad y promover que generaran su propio aprendizaje. A través de un dispositivo mecánico (tortuga), que parecía más una aspiradora, los aprendices podían controlar y dibujar las trayectorias de ésta en una hoja de papel, que, posteriormente, podían compartir con sus compañeros y padres (construir y compartir elementos fundamentales de su enfoque “construccionistas”, similar al constructivismo), utilizando el lenguaje de programación LOGO.

El “alma” de la computadora, para 1990, era decenas de veces más rápida que en los años pasados, lo que permitió que los tamaños se redujeran, el color en los monitores se incrementara de 2, 16, 32, 256 hasta llegar a 16 millones de colores y obviamente que los precios bajaran. Hizo posible que en la tecnología se emplearan en los espacios educativos a través de los multimedia; es decir, la

capacidad de la computadora para ofrecer información no sólo en texto, sino, también en audio y video, con una interacción más fácil (mouse).

Los periféricos (dispositivos conectados en las inmediaciones del cerebro de la computadora, CPU, Central Process Unit) también fueron evolucionado al grado de producir pantallas táctiles y dispositivos de almacenamiento con capacidades cada vez mayores, interconexiones inalámbricas ahorradoras de espacios e integración de todo lo anterior al gabinete donde antes sólo estaba el CPU. Para 1995 el software se había transformado y la novedad eran los hipertextos, que no son otra cosa que el uso de ligas que permiten ir de una palabra en un texto a otra página, a un sonido, a una imagen, a un video o a correr otro programa, permitiendo generar textos con diferentes niveles de profundidad y lo que esto implica.

Los protocolos de comunicación también se popularizaron, se estandarizaron y potencializaron permitiendo desplegar gráficas, sonidos e imágenes. Pronto hubo presión por parte de la industria para que la red, que era básicamente una red universitaria, se usara de manera comercial.

b. Software y proyectos tecnológicos

La incorporación de las computadoras en el aula y el entrecruzamiento e intersección con las distintas áreas curriculares, implica necesariamente una revisión del modo de encarar todos los momentos de la enseñanza, desde la planificación, el diseño de las actividades, los tiempos involucrados, la evaluación, la organización del salón, etc. Considerar dicha inclusión conlleva ciertos niveles de incertidumbre, ansiedad e inseguridad. Esto supone prepararse para ello y cuidar que el esfuerzo que éste cambio implica, no se anule antes de comenzar.

En 1998, México concibió la necesidad de crear un sistema capaz de integrar, organizar y articular material educativo, con diversos soportes —audios, videos interactivos e imágenes, ente otros— a las lecciones contempladas en los libros de texto gratuito de los grados de 5to y 6to, surgiendo así el proyecto de *Enciclomedia*. Para este entonces enfrentó diversas problemáticas como: falta de redes eléctricas

en distintas zonas del país, de equipamiento para cubrir toda la demanda existente, de una infraestructura adecuada en las escuelas, problemas de conectividad en regiones apartadas, falta de programa permanente de capacitación a docentes, resistencia a la incorporación de las TIC por docentes y directivos, crítica en torno a si era un proyecto presidencial o no, entre otros. (Vicario, 2009).

En 2013, se implementó el proyecto PIAD (Programa de Inclusión y Alfabetización Digital), buscando fortalecer el sistema educativo mediante la entrega de dispositivos personales, promoviendo la reducción de la brecha digital y el uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, fomentando la interacción entre estudiantes, docentes y padres de familia, y fortaleciendo el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas públicas, con el objetivo de reducir el rezago educativo, en Sonora, Colima, Tabasco, Estado de México, Puebla y la ciudad de México.

Sin embargo, el uso de la tableta dentro y fuera del aula tiene varias peripecias, pues al ser dispositivos frágiles y caros, pueden perderse, romperse o ser hurtados. Además, las refacciones son escasas, caras y de uso exclusivo del proveedor y si se utilizan unas diferentes se pierde la garantía. Muchos docentes que no estaban del todo relacionados con los equipos, prefirieron guardarlos antes que exponerse a dañarlos o perderlos.

c. Usos de la computadora, el celular y la red

La realidad de la incorporación y la apropiación de las TIC en Latinoamérica, particularmente en el caso de adolescentes y jóvenes, se inscribe dentro de las condiciones familiares, laborales y sociales donde se mueven cotidianamente.

En este sentido, la red y el teléfono celular brindan un empoderamiento real de la vida cotidiana, frente a la dificultad de inclusión que les plantea la mayoría de las instituciones tradicionales, particularmente las que se relacionan con la formación, el empleo y el acceso al poder. Los jóvenes suelen generar estrategias flexibles y móviles de inclusión en los escasos márgenes que les brindan los circuitos formales,

pero fundamentalmente en los circuitos informales que generan ellos mismos, donde las TIC constituyen espacios privilegiados.

- *Uso social.* El incremento en el uso de teléfonos celulares y con internet son la base de la penetración de las TIC, y está en función de la sofisticación de las mismas. Los jefes de hogares con alto nivel de educación tienen también el nivel mayor de acceso a internet, pero esto no es siempre en todos los medios; por citar diremos que el 70% tiene radio, el 76% televisión, 14% tiene computadora y 43% celular.²¹

El celular, por no requerir de mucha educación para comprender su funcionamiento y utilidad, está incrementando su uso y penetración, para fines sociales e informativos (servicio de mensajería, chat, redes sociales para conocer qué hace el otro, carteleras de diversos espectáculos, video juegos, escuchar música, información del tráfico, ubicar lugares, etcétera).

El uso predominante, en niños de 10 a 18 años, en los siete países revelados, corresponde primero a la dimensión de comunicación (chat y correo), seguida de la dimensión de conocimiento y no estrictamente en el sentido educativo.²²

Debido a que la red contiene todo lo que interesa a la cultura juvenil, se ha vuelto relevante y significativo exhibir y compartir información, que es el principal uso que le dan a la computadora y principalmente al celular. En niveles escolares mayores, como preparatoria, profesional y los individuos que trabajan, el uso generalmente es específico para sus funciones (trabajos escolares y trabajo laboral pendiente por concluir).

- *Uso escolar.* Históricamente, la computadora (1970) introdujo en las prácticas escolares el uso de audiovisuales combinando la imagen y el sonido, a través

²¹ Estimación con base en datos de encuestas de hogares de 14 países, recopilado por OSILAC. Año más reciente disponible hasta 2008, en: <http://www.cepal.org/socinf/tic/serie_1001.html>.

²² Información tomada de Goldin, Kriscatsky y Pelerman, 2012: 134, de Brasil, Costa Rica, Honduras, México, Paraguay y Perú.

del teclado y el texto, sin la necesidad de conocer ningún tipo de lenguaje informático.

Los estudiantes y maestros de las áreas técnicas y científicas fueron los primeros en utilizarlas en los laboratorios de investigación y en diversos talleres; posteriormente, los servicios administrativos y las secretarías, para captura de diversos textos. Lo que desencadenó el primer uso antes de internet en la escuela, fue el editorial. Una vez que algún texto redactado a mano por los estudiantes quedaba en su forma definitiva, podía fácilmente ser editado y publicado gracias a una computadora conectada a una impresora, modificándose el estatus del impreso a un escrito posible de publicar.

Los primeros acercamientos de los niños y jóvenes a la computadora y al internet, sucedió particularmente en la escuela. Lo anterior debido a la búsqueda, descarga y edición de la información para cubrir exigencias escolares (Goldin, Kriscautzky y Perelman, 2012).

Un grave impedimento para el uso de la computadora y de las TIC es la ansiedad que le genera al docente, pues cada vez le resulta más difícil sustentar su posición como eje del proceso pedagógico, seguido de una urgencia de adaptación frente a un proceso de cambio tecnológico que le abruma por el lenguaje informático de los jóvenes, que el profesor muchas veces no domina y que termina por hacerle sentir falta de competencias y destrezas. Los docentes, en innumerables ocasiones ven dificultad en cumplir su rol de orientadores de los procesos de aprendizaje mediados por las TIC.

Otro factor de resistencia a la integración, que tiene que ver con la actitud es la cuestión de género, una gran proporción de los docentes de las escuelas de nuestra región son mujeres, que por una parte experimentan una doble sensación de exterioridad: “Las mujeres no pertenecemos a la tecnología y las tecnologías no pertenecen a la escuela” (Goldin, Kriscautzky y Perelman, 2012).

Internet es un medio que se asocia con el acceso a ámbitos en los cuales muchos maestros quieren operar por vivenciarlos, como una sobrecarga de responsabilidad (lo prohibido, el sexo, la pornografía, etcétera). Lo referente al equipamiento es otro laste a la incorporación de éstas, ya que no hay estrategias y recursos de mantenimiento; aunque, por ejemplo, en México, la Alianza por la Calidad de la Educación formuló, en 2008, el plan para promover el equipamiento al 75% de la matrícula de los centros escolares, políticas reorientadas en el 2016.

Todo lo citado anteriormente implica un cuestionamiento importante: ¿Cuáles serán las consecuencias previsibles de la lectura y la escritura con la utilización de las TIC para los estudiantes, los maestros y la institución escolar? Para mediar la respuesta podemos considerar las posturas pesimistas y entusiastas que surgen. Porque cuando alguien está frente a la pantalla con la mirada fija, no sabemos si está leyendo, escribiendo, haciendo cálculos, escuchando música, viendo imágenes, videos o incluso una película (ver figura 8).

Figura 8. Argumentos en pro y en contra de la computadora y de las TIC

Voz de los entusiastas	Voz de los pesimistas
Las máquinas son ejecutantes perfectas en todas las tareas escritas automatizables y repetitivas	Todo lo que es posible no necesariamente es realizable
La paciencia de las máquinas es inagotable	Las computadoras producen un cambio más aparente que real, porque si bien las potencialidades de las máquinas es vertiginosa, el tiempo de los individuos no puede expandirse
Las nuevas tecnologías permiten que todos aprenden a distancia	Las máquinas no pueden aprender en lugar de los estudiantes
	Estas tecnologías encadenan al usuario a su pantalla

No todos los docentes se alejan de las TIC, algunos piensan que el manejo del teclado y la búsqueda “ergonómica” de una escritura de gestos fluidos, podrían evitarse con los programas de reconocimiento de la voz. Otros empiezan a probarlas

con sus hijos, fuera de la escuela y las introducirán en la clase cuando han encontrado cómo “escolarizarlas”:

Nuestras sociedades quisieran ofrecer a sus niños “todos los saberes del mundo”, por medio de la tecnología del doble click. Pero el acceso a las informaciones no basta para construir saberes, y los saberes no se venden, ni se compran, no se regalan. Se siguen construyendo igual de lentamente, bajo la sombra paciente de los pedagogos (docentes) (Goldin, Kriscautzky y Perelman, 2012: 182).

Propuestas que trasciendan, ya existen muchas, pero son tan frías que no se puede imaginar esa experiencia con niños, que juegan, platican, preguntan, que viven una infancia entre la tecnología y los textos. Documentar esos momentos áulicos y argumentarlos es fundamental para valorar, contextualizar y comprender la importante labor docente y la incorporación de la tecnología. El siguiente apartado es una trascendental propuesta metodología biográfica narrativa.

d. De las TIC a las TAC

En esta nueva sociedad del siglo XXI se reforma la educación y en México, dentro del acuerdo 592 que valida a la RIEB, las TIC requieren ser atendidas, pero no como la enseñanza de tecnología que fomenta su uso en los ambientes de aprendizaje por medio de herramientas que se le han proporcionado a la escuela urbana.

Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) son las orientaciones que se dan a las TIC para un uso más formativo tanto para el estudiante como para el profesor con el objetivo de aprender más y mejor. Es una metodología que ayuda a que el uso de la tecnología no sea únicamente para el dominio de la herramienta informática.

Un uso de TAC que en el presente proyecto se persigue para que los textos y en especial los informativos, así como los instructivos sean elaborados con todas las herramientas que esta tecnología presta para un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Se plantea el cambio del “aprendizaje de la tecnología” por el “aprendizaje con la tecnología”, lo que es posible, entre otras cosas, gracias a que la Web evoluciona y permite compartir contenidos y producir otros, por los propios usuarios o navegantes de las páginas.

La Web 2.0 pone a disposición de millones de personas, herramientas y plataformas de fácil uso para la publicación de información en la red. Actualmente, está relacionada con nuevas tecnologías que permiten que cualquier persona que no sepa nada sobre programación pueda, por ejemplo, gestionar su propio blog y publicar sus artículos de opinión, fotos, videos, archivos de audio, etc., y compartirlos con otros portales e internautas (ver figura 9).

Figura 9. Algunos usos de la Web 2.0

Uso	Herramienta
Editar y compartir información	Wikipedia, Google docs o tribalos, google maps
Subir y compartir archivos a la red	Textos Scribd, Calameo, Issuu
	Videos: YouTube o Universia.tv
	Presentaciones: Slideshare
	Fotos: Flickr
Escribir	Colaborar en la producción de contenidos por medio de wikis o blogs
Escuchar y hablar	Participar en video o teleconferencias por medio de herramientas como: Skype o YouTube.
Participar en redes sociales	Por medio de herramientas como: Myspace, Second Life, Facebook
Plataformas educativas	Moodle, Webquest (Unidades didácticas interactivas)

Esta Web 2.0,²³ permite a sus usuarios interactuar con otros, cambiar contenidos, en contraste con los sitios Web no interactivos en los que tan sólo se limitan a la visualización pasiva de información que se les proporciona. Ahora los consumidores de información se han convertido en proconsumidores, es decir, en productores de la información que ellos mismos consumen.

Este enfoque tecnológico en México se enfatiza, al ponerse a tono con las exigencias de la globalización en discurso educativo, como:

*“Utiliza adecuadamente los medios de comunicación y de información”
Perfil de egreso (RIEB)*

Y no sólo el estudiante, sino también es una de las competencias que el docente debe tener. A continuación se explicitará una propuesta innovadora del diseño de Intervención Pedagógica (IP) que entre lo que aborda es el uso de las TIC´s para la producción de textos.

²³ Este término se utilizó por primera vez en el año 2004, cuando Tim OReilly y Dale Dougherty, de la editorial estadounidense especializada en libros de tecnología OReilly Media, expusieron en una conferencia el renacimiento y evolución de la Web.

CAPÍTULO IV

PRODUCCIÓN DE TEXTOS DIGITALES: LA RECETA Y EL CARTEL

“...los estudiantes tienen que pasárselo bien escribiendo, lo que les hará sentir más ganas de escribir, y poco a poco, empezar a apreciar la escritura. No se tratará tanto de motivar al estudiante como de conseguir que él mismo desarrolle sus intereses.”

Cassany Daniel

En la investigación educativa los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (Connelly y Clandinin 1995). En la captura de esos motivos, deseos, vicisitudes, se mezclan los hechos, se estudian para ser aclarados y entendido. Todo el paisaje, los actores y las acciones adquieren un único sentido cuando se construye un diseño. Permeado con emociones, situaciones, conflictos y una infinidad de situaciones que guían, mediatizan y reorientan el quehacer docente, una la práctica educativa reflexiva.

Este diseño de Intervención Pedagógica (IP) comienza en el apartado de la contextualización, el tiempo de duración de este, los participantes, los propósitos, la justificación, las competencias del proyecto, seguido de la evaluación y sus indicadores que ayudan a evaluar los logros que se persiguen en la presente tesis.

A. Comienza la travesía

1. Contexto

Los participantes son: 21 estudiantes, 10 niñas y 11 niños de entre 9 y 10 años que cursaban el 4º grado de Educación Básica en la escuela Primaria “Luis G. León” durante el ciclo 2011-2012. Escuela ubicada en el barrio de Tepito de la delegación Cuauhtémoc, entonces Distrito Federal.

2. Participantes

Los niños de este grupo son emotivos, colaborativos, les gusta trabajar de manera grupal. Cabe aclarar que debido a la reincorporación de quien escribe este documento a la Maestría un año después, este diseño se aplica en el mismo grupo que se hizo el D.E.

3. Duración

Este diseño de Intervención Pedagógica (IP) tiene duración de tres meses. Del 23 de febrero al 26 de junio del 2012 en un total de 15 sesiones esporádicas de una hora.

4. Las tareas que se previenen

En este punto se presentan diversas tareas que como docente tiene que prevenirse antes de la Intervención Pedagógica (IP). Como:

Material didáctico:

- Cartel publicitario de película “Bob esponja, la película”.
- Cuadernillos de trabajo
- Organizar refrigerios sencillos
- Formatos de: contrato colectivo, individual, evaluación, autoevaluación y coevaluación
- Listas de cotejo
- Diario de campo
- Pizarrones

Recursos:

- Cañón
- Laptop

Administrar y gestionar para el uso de:

- Centro de cómputo
 - Salón de clases.
- Tener en cuenta aquel material que surjan para gestionarlo, comprarlo, conseguirlo o gestionarlo.

5. Propósitos

- Que cada niño o niña fortalezca la expresión y creación de textos como carteles y recetas con el apoyo de las TIC considerando el interés genuino de los niños, bajo un ambiente cooperativo, constructivista y de uso social.
- Que los estudiantes produzca recetas de cocina y carteles publicitarios empleando la computadora y satisfaciendo sus necesidades sociales, en ambientes propicios.
- Que los niños y niñas orienten la apropiación de ideas y estructura de los textos informativos (carteles y recetas) en un sentido útil y comunitario, bajo los principios de Pedagogía por Proyectos.
- Que los estudiantes desarrollen estimulando los canales de percepción con textos informativos como la receta y el cartel, bajo un uso social de la lengua, respetando el bagaje cultural y con la incorporación de las TIC.

Resulta ser un gran aliciente de los niños desarrollar bajo un uso social de la lengua, respetando el bagaje cultural y con la incorporación de las TIC, la producción de textos informativos, como la receta y el cartel, ya que estimulan los canales de percepción de los estudiantes de cuarto grado al tiempo que potencia los contenidos de la SEP.

6. Justificación

Este diseño de IP contribuye a que se fortalezca el propio programa oficial en cuanto a lengua escrita dado que se lleva a los niños más allá de sólo saberse expresar por escrito, puesto que se hace en un ambiente de vida cooperativa, las

prácticas sociales del lenguaje tienen sentido y se contextualizan porque son funcionales en la vida diaria de los niños y su contexto.

Se deberá notar que no sólo se da la eficiencia, sino que se busca que predomine un interés genuino y funcional para escribir los textos. La necesidad de cumplir con un satisfactor social y familiar promueve el gusto por escribir y no sólo se queda en un interés académico.

Figura 10. Contraste entre el currículo oficial y el Diseño de Intervención de Pedagógica sobre producción de textos.

Petición del programa oficial de 4º Bloque 1.	Petición de Producción de Textos Digitales. Un Diseño de Intervención Pedagógica: la receta y el cartel
<p>En la enseñanza del Español de la Educación Básica se pide como parte de las competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Una participación eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, pero con un modelo ya determinado y <i>dirigido</i> ➤ Que lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento. Mismos que dicta el <i>currículum</i>, <i>siendo generalmente descontextualizados</i>. ➤ Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos). <i>Sin una metaevaluación y coevaluación sistematizada</i>. ➤ Que en el Bloque 1, en la Práctica social del lenguaje: indica que deberá Exponer un tema de interés que es especificado por el programa vigente. ➤ Que en los Aprendizajes Esperados (AE) se formule el estudiante preguntas para guiar la búsqueda de información e identifica aquella que es repetida, complementaria e irrelevante sobre un tema que no fue elegido por el menor. ➤ Que identifique y use recursos para mantener la cohesión y coherencia al escribir párrafos, los cuales están contenidos y definidos en su libro de texto, mismos que no 	<p>Se pide considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El Interés genuino por lo que se hace. ➤ Vivir un ambiente cooperativo, colaborativo y constructivista para lograr y fortalecer el propósito general de la lengua. ➤ La Sistematización de una evaluación significativa con los estudiantes. ➤ Partir de la pregunta detonante ¿Qué vamos a hacer juntos? Para que en la Práctica social del lenguaje se amplíen los espacios de incidencia de los estudiantes y se favorezca el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él. Generándose un AE y otros inesperados. ➤ La participación de la comunidad escolar recurre a recursos coherentes y concretos para una óptima

<p>coinciden con la necesidad social del momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se solicite que emplee la paráfrasis al exponer un tema. Explicación carente de sentido y que mecaniza el niño. ➤ Que resuma la información para redactar un texto de apoyo para la exposición mismo que mecaniza y es poco o nada significativo para el estudiante. ➤ Se dicten los Temas de Reflexión Comprensión e interpretación (TRCI) en: Diferencia entre copia y paráfrasis. Las formas de parafrasear información. La búsqueda y manejo de información. La correspondencia entre la forma en que está redactada una pregunta y el tipo de información que le da respuesta. Las propiedades y tipos de texto. Los recursos gráficos de los carteles y su función como material de apoyo. La correspondencia entre encabezado, cuerpo del texto e ilustraciones en textos. Se Elaboren preguntas para guiar la búsqueda de información. ➤ Que sea la autoridad educativa quien de la especificación de Las Producciones para el Desarrollo del Proyecto (PDP) que implican una lista de temas de interés para seleccionar uno sobre el cual investigar. Las preguntas para recabar información sobre el tema elegido. Las notas con la información encontrada para responder cada pregunta (verificando que sea adecuada, lógica y suficiente, si está repetida o es complementaria). El guion o esquema de planificación para la exposición del tema. Los carteles de apoyo para la exposición que contenga la información más relevante. Finalizando con la exposición del tema investigado utilizando un cartel expositivo. Todo dirigido. 	<p>implementación por parte de los padres del producto final.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La metacognición constante y sistematizar las estrategias que mejoren los productos que se generen, sin tener que declarar cuales TRCI deben abordarse y liberando el ambiente para que reine el respeto, el compromiso, la cooperación y la colaboración que queda registrado y estipulado en los diversos contratos. ➤ En este diseño de IP que las PDP se vayan especificando y reorganizando según las necesidades de este. Y que las evaluaciones sean constantes, desde la dimensión de la autoevaluación, coevaluación y la que debe registrar el docente al concluir un producto final que satisfaga la necesidad observada por el estudiante.
---	---

Mucho de lo que la autoridad pide, lo contradice en la currícula, el discurso de aspectos como las Practicas Sociales del lenguaje distan mucho de lo que se realiza y se evalúa en el aula.

7. Competencias e indicadores

La organización del diseño de IP es una orientación de todas las acciones y desde luego la evaluación final del trabajo escolar, tanto para la autoevaluación y la coevaluación; así como los indicadores necesarios a cumplir, son especificados en la Figura 11.

Figura 11. Competencias a evaluar en el Proyecto producción de textos digitales. Un Diseño de Intervención Pedagógico: la receta y el cartel.

Competencia	Indicador de evaluación
Emplear estrategias metacognitivas que favorezcan la expresión y creación de textos cómo carteles y recetas con el apoyo de las TICs considerando el interés genuino de los niños, bajo un ambiente cooperativo, constructivista y de uso social.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maneja adecuadamente los conflictos generados por las estrategias de evaluación de sus producciones escritas. ➤ Recupera los elementos propuestos por sus pares tanto en lo personal como en lo colectivo, así como en sus escritos. ➤ Comunica sus intereses partiendo del modelo expuesto. ➤ Aplica trabajo colaborativo en sus producciones escolares
Diseñen y fomenten situaciones de aprendizaje para que se produzca recetas de cocina y carteles publicitarios empleando la computadora y satisfaciendo sus necesidades sociales, en ambientes propicios.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Considera la lectura y estructura modelo, así como las necesidades propias para la elaboración de la recetas de cocina y carteles publicitarios empleando la computadora. ➤ Dar cuenta de la variedad de temas en la elaboración de estos tipos de textos. ➤ Dar cuenta de los problemas y posibles soluciones en la producción de estos tipos de textos.
Aplice la de Pedagogía por Proyectos considerando los aspectos psicosociales, afectivos, y motivacionales de cada estudiante para orientar la apropiación de ideas y estructura de los textos informativos (carteles y recetas) en un sentido útil y comunitario	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apoya a sus compañeros de manera respetuosa. ➤ Retroalimenta a sus compañeros. ➤ Identifica las carencias propias y las mejora.

<p>Estimular el desarrollo de los canales de percepción con textos informativos como la receta y el cartel, bajo un uso social de la lengua, respetando la heterogeneidad y el bagaje cultural de los sujetos de aprendizaje con la incorporación de las TIC's</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Registra el desarrollo de las actividades en las que considera la zona de desarrollo próximo óptimo para la producción de textos. ➤ Da cuenta de las ventajas de la heterogeneidad en la aplicación y uso de sus textos cada estudiante. ➤ Da cuenta de los beneficios y soluciones a problemas que se suscitan con el uso de las TIC's ➤ Identifica los canales de percepción estimulados y que fomentan una producción de textos más significativa
---	---

Otro aspecto a considerar es concebir a la docencia como una profesión que requiere de un espacio propio y específico, que este constituido por conocimientos de las disciplinas, sobre los procesos de intervención educativa, considerando las habilidades en el manejo de los recursos didácticos que cada docente tiene y respetando los contextos de cada comunidad.

B. Procedimiento de la intervención pedagógica. Proyecto de acción

El proceso que se realizó estuvo basado en la propuesta didáctica de PpP, por lo cual para desarrollar los proyectos con los niños se aplicaron las fases del proyecto de acción que a continuación de manera breve se exponen. Si se quieren consultar con mayor detalle se encuentran en el Capítulo III, página 78.

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

En plenaria se propuso al grupo la pregunta abierta. ¿Qué quieren que hagamos juntos en dos semanas? Se definió, se asignó y registraron las actividades propuestas por los estudiantes y que se consensó entre todos analizando su viabilidad en el contrato colectivo (Anexo 9). (Proyecto: acción, aprendizajes y competencias).

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

Con el formato de temas y objetivos (anexo 10) y con la vinculación a los contenidos curriculares propios del bloque IV de la asignatura español se explicitó

los contenidos de los aprendizajes y las competencias a construir con la opinión y propuestas de todos los estudiantes.

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

Los estudiantes realizaron las actividades registradas en el formato del Contrato Colectivo (Anexo 9) que al darle propósito y nombre se convierte en Proyecto de Acción. El docente medió estas actividades buscando la oportunidad de que los niños leyeran y produjeran textos que requería el proyecto. Y en cuanto el proyecto lo permitía, se introdujo la producción de textos específicos como: la receta, el cartel, la invitación, etc. Desde luego que entrar al mundo de la lectura y la producción de textos requiere que previamente los niños lean modelos y es ahí, donde se aplicó la estrategia de Interrogación de Textos y el Modulo de Escritura.

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

En una siguiente sesión se elaboró con los materiales proporcionados por el docente y siguiendo lo anotado en las recetas de cada estudiante las paletas de bombón. Observando si las instrucciones eran las adecuadas para la práctica. Las paletas debieron de envolverse para que las mostraran a sus padres con las respectivas impresiones. Puedo hacerse otro contrato colectivo para las actividades programadas para la socialización.

Fase V Evaluación colectiva del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos

En asamblea se evaluó las actividades del proyecto, donde utilizaron los estudiantes su contrato individual, se fue registrando en el contrato individual lo que sabían, lo que les falta por saber y como lo aprendían. También registraron las opiniones y comentarios en una lámina. Se realizó un sondeo para socializar ante la comunidad u otros interlocutores, ya sea mediante un evento o una acción la producción final del proyecto de acción.

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

Elaboraron en una plenaria los logros, desafíos y retos que se vivió en el proyecto grupal que contiene el contrato individual y el cuadro evolutivo de las situaciones del lenguaje registrándolo en una lámina todo lo antes mencionado.

El docente evaluó de manera general considerando las evidencias de los niños, en las escalas estimativas aplicadas a los mismos (Anexo 11) en el concentrado de evaluación anexo 12, además utilizó referentes del diario de campo. Permitiendo ver el proceso fino que se llevó con los estudiantes.

En una siguiente oportunidad con el grupo se evaluó las actividades del proyecto, registrando en el contrato individual lo que saben, lo que les falta por saber y como lo aprendieron, las opiniones y comentarios de sus familiares y las propias también se registraron en una lámina.

Estas fases serán útiles para los demás proyectos que se realicen con los estudiantes.

C. Evaluación y seguimiento

Dado que este diseño de la IP se llevó a cabo en un proceso de evaluación y seguimiento, se definió como sigue:

1. Lista de cotejo.

Es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, indicadores de logro o de aspectos que conforman un indicador de logro determinados y seleccionados por él y la docente, en conjunto con los estudiantes para establecer su presencia o ausencia en el aprendizaje, procesos o las actitudes que se desean evaluar, los alcanzados por los estudiantes.

Se usa para: Anotar el producto de observaciones en el aula de distinto tipo: productos de los estudiantes, actitudes, trabajo en equipo, entre otros. Verificar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos

Ya que generalmente, se organiza en una tabla que sólo considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso, y los ordena según la secuencia de realización, nos servirá como instrumento para ver los logros en las metas definidas.

2. Diario Autobiográfico

En este instrumento se registran las situaciones, acciones sentimientos, anotaciones que ayudan con lo que no se memoriza, señalan lo relevante, ya que contiene las impresiones iniciales, las que surgen durante la estancia en el campo, documentan la descripción del ambiente, las interacciones y experiencias, que se recogen de la observación directa, desde la particular perspectiva del docente.

Inicialmente son personales y profesionales, mostrando que el investigador docente “estuvo allí”. Permite anotar opiniones que fomentan la reflexión e indagación (Suárez 2009), junto con citas de autores que analizan situaciones problemáticas similares, como el uso del texto y los pro y contra de las intervenciones efectuadas.

Al releerse se retoman e interpreta de lo registrado, aspectos que permiten conocer las fortalezas y efectividades de la práctica, dejando ver las necesidades no satisfechas. Al ser cronológico permite valorar si hay o no, en él, avances, así como los lugares o momentos de cada situación.

Instrumentos, fases y una variedad de elementos que enmarcan la propuesta de intervención, misma que será documentada de manera narrativa, donde la cotidianeidad, las voces de los diferentes actores y la conciencia del docente se vertió en una serie de episodios y sub-episodios en el capítulo 5.

CAPÍTULO V

EL USO DE LA RECETA Y LOS CARTELES EN LA VIDA SOCIAL

“Hablar del otro como sujeto no basta, mientras no nos veamos a nosotros mismos como sujetos”

Alessandro Portelli

El informe Biográfico-Narrativo que en este apartado se presenta, desde una posición de primera persona, consta de seis episodios y de la relación con el objeto de estudio y mi trayectoria profesional, para seguir con el relato de la intervención. En ello se da cuenta de la atención otorgada al problema de la escritura, en cuanto a textos publicitarios e informativos, pero en un sentido holístico. Posteriormente, para dar mayor validez al relato, se presenta un informe general.

A. Chiquillos planeando una escapatoria: Informe Biográfico-Narrativo

Episodio 1 “El preludeo de mi vida”

Los textos informativos escritos en específico siempre estuvieron cerca de mí. Cuando era niña, en el taller de mi abuelito había hermosas cajas con publicidad muy novedosa y atractiva, cuya escritura penetraba como agujones multicolores a través de mi mirada infantil. Nunca pensé que ese simple hecho me influenciara tanto, y es hasta ahora, en esta investigación donde intervengo con los niños, que estoy mucho más consciente. Mi mirada se vuelve acuciosa e inquisitiva, pues busco caminos para ayudarlos más desde mi posición docente, en este caso sobre la escritura.

Diversas preguntas acudieron a mi mente en el momento de hacer el análisis y la interpretación de los datos que había recogido. Pero ¿por qué elegí escritura? ¿Por qué no lectura de comprensión, fomento a la lectura, literatura u ortografía? ¿Qué uso social puede tener un producto escrito por los niños de Tepito? ¿Hay que respetar el capital cultural que refiere Roxana Morduchowicz²⁴ en su texto? Fue hasta ese momento que comprendí cuánto significado había tenido en mi vida jugar con las cajas de cartón, con publicidad impresa, en el taller de mi abuelito. Cajas que convertí en mis pizarras, en donde leía frases comerciales que decían: “Usted ha adquirido el mejor...”, “El más actual...” o “Ha sido usted muy sabio al adquirir este producto”. Cartones que pasaron de ser casitas, autos y camas, para finalmente ser mis pizarrones. Por imitación comencé a hacer mis propios carteles publicitarios, con la ayuda de mi abuelito, Luis Ramírez Ollin, mi co-autor, ya que él mismo encontraba un camino formativo en esta actividad, pues comentaba que las revistas le habían dado pie a que fuera radio técnico

Foto 1. Miriam de la Cruz Miranda Ramírez (2años de edad)



Ahora estoy consciente de que hubo algo más que aprendí de él: la constancia y la imaginación. Viví entre las luces emitidas por los aparatos electrónicos; así, el

²⁴ Para Morduchowicz, es el potencial que tenemos adquirido de la cultura intelectual y del medio familiar. Los jóvenes y niños tienen una experiencia particular con la tecnología como televisión, películas, el internet, las redes sociales, etc., y este capital debe ser tomado en cuenta para acercarse a los saberes descentralizados y muchos destemporalizados de la escuela. *El capital cultural de los jóvenes*, 2004.

rojo y atractivo filamento de los bulbos me cautivaba cual insecto a la luz. Luz coqueta que me llenaban de ideas al transformar la electricidad en sonidos o imágenes.

Él era un gran técnico en radio y televisión, y se fortaleció con el estudio por correspondencia. Es increíble que un cartel publicitario fuera, de alguna manera, el responsable de esta acción y de que yo me haya ido por esa línea.

Foto 2. Mi abuelito Luis Olin y yo



Constantemente veía leer a mi abuelito y hundirse entre los fierros y las luces de su taller, con sus respectivos manuales. Su tesoro, un gran radio de onda corta, recibía de lugares muy lejanos señales en idiomas diversos, lo que me finalmente me persuadió a estudiar Técnico en Electrónica y la carrera de Ingeniería Electrónica hasta el quinto semestre. Este es el cimiento de mi relación entre la escritura y la computación. Las gracias se las doy a mi alma mater, El Politécnico.

Por varios años me desempeñé en esa profesión, entre corriente alterna y continua, con dispositivos semiconductores, diodos y circuitos integrados, trabajando

en distintos puestos, desde técnico hasta jefa de departamento y asistente, guiada por la publicidad de los diferentes dispositivos electrónicos y las distintas compañías que las revistas y ahora los comerciales mostraban,²⁵ un abundante bagaje de ideas, información y propuestas que me saturaban la mente.

Años después me casé y llegó mi primer hija, Saríah Gabriela, quien debido a las prisas, la economía, el diario y rápido vivir de esta ciudad, perteneció a la generación de niños de guardería de tiempo completo. Nunca me alejé de las revistas y fue por un publicitario aparecido en la revista *Liahona* que decía: “Ningún éxito justifica el fracaso de la familia” que al nacer, seis años después, mi segundo hijo, Andrés, busqué trabajo de medio tiempo.

Realicé muchas entrevistas, acudí a un sin número de citas y no encontraba el trabajo que buscaba. Un día que llevé a Andy al kínder de la misma escuela que Sary; la directora, para sorpresa, me invitó a dar clases de computación, ya que había notado que cuando solicitaban la participación de los padres para contar cuentos o realizar actividades siempre asistía y lograba una amigable relación con los niños. Y así, sin más, fui contratada e incorporada la plantilla docente como maestra de computación en el 2004.

Por varios años trabajé en esa escuela y gracias a las profesoras pude conocer a los niños desde otra perspectiva, como estudiantes. Durante ese tiempo estudié, me capacité y con la guía de diversos textos como manuales y otros más, adecué las actividades a las habilidades de los pequeños, a sus intereses e incorporé lo que hoy llamamos competencias, para que se desarrollaran.

Era evidente la ayuda y orientación de la directora técnica Laura Barreto, en cada una de mis planeaciones. Ella aplicaba la frase que dice: “Una estancia feliz para una vida plena” y así, en el Colegio Ricardo Bell conocí una práctica docente amigable, aunque a veces, algunos términos como etapas de desarrollo, cognición y

²⁵ Daniel Cassany menciona que los medios de comunicación muestran un abundante bagaje de ideas, información, y propuestas que saturan las mentes, en su libro *Enseñanza de la lengua*, 2007.

pedagogía, me hacían poner cara de “¿What?”. Yo viví el principio cultural de transmisión de generaciones, en donde “has lo que veas hacer”.²⁶

Realicé mis primeras intervenciones sin conocer al cien por ciento en qué consistía la pedagogía y la didáctica. Me gustó desde el principio y fue entonces cuando escuché un comentario de mamá que me causó un gran impacto, pues ella dice que desde mi primera infancia, ¡ya quería ser maestra!, y que a mis primos les enseñaba a leer los carteles publicitarios de esas olvidadas cajas del taller de mi abuelito que con intrepidez extraía, para adecuar el aula. Me contó que les pedía a mis hermanos y primos sentarse, poner atención y les enseñaba los colores, les indicaba que dibujaran y a veces les cantaba los *slogans*, así como lo hacía mi maestra Yaya del kínder.

Los textos publicitarios nunca me han abandonado, me persiguen como abejas a la miel. Más tarde, a través de un tríptico de la UPN,²⁷ fue que me llegó la información para hacer una licenciatura en educación primaria. De alguna forma eso es lo que estaba buscando, pues desde un año atrás, ya me desempeñaba como docente.

En la Universidad Pedagógica Nacional, fui encontrando caminos interesantes que orientaron mi formación docente. En el último año tuve un fuerte contacto con la expresión literaria, principalmente con el trabajo que realizamos en la propuesta pedagógica sobre la escritura de Gianni Rodari y su hermoso libro, *La gramática de la fantasía*, porque no puedo calificarlo de otra manera, pues a través de él, los niños despiertan su imaginación y la práctica docente se va por un sendero de amor hacia la expresión escrita. También fue mi primer encuentro con una maestra que nos impulsó a aplicar cada una de las estrategias.

²⁶ El principio cultural de transmisión de generaciones es aquel que Teresa Colomer explica sobre hacer lo mismo que se hacía en otras generaciones, en años anteriores, particularmente con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora de la comunicación en las aulas, en su libro *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*.

²⁷ Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En ese curso de licenciatura fue donde combiné la tecnología con la producción escrita, dada la exigencia de la maestra en que hiciéramos una antología donde mostráramos nuestras propias producciones, que fueron expuestas ante la comunidad estudiantil de ese entonces.

El texto verdaderamente me perseguía, ahora representado en un cartel que me llevó a un proceso que nunca me imaginé y que me hizo vivir fuertes frustraciones, que después se compensaron al darle otro rumbo a los estudios de maestría, en los que me sumergí durante cuatro años. La situación me dio la oportunidad de presionarme para titularme de la licenciatura, pues debía concluir la antes de seis meses, para validar la continuidad en los estudios del posgrado donde fui aceptada.

Mi vivencia con una niña en situación de vulnerabilidad económica que se agravaba porque tenía debilidad visual, me llevó a elegir la línea de investigación de la inclusión.

Ese primer año de posgrado fue caótico. Reconozco que mis carencias eran varias, pero superables, sobre todo si el acompañamiento hubiera sido más puntual, cercano, constante y congruente. No cabe duda que una cosa es la información y otra la acción. Para evitar tener que dejar la maestría, me vi en la necesidad de darme de baja temporal.

La antipatía juega un papel fundamental en las decisiones que uno toma y le hacen tomar. Regresé un año después a continuar los estudios de posgrado en una línea diferente, donde fui aceptada y vi la oportunidad de atender la inquietud de inclusión en la línea de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, donde me reencontré con mi maestra de expresión literaria, Olimpia González Basurto, un año después.

En esta línea, y al lado de quien después se convirtiera en mi tutora y amiga, pude dar a conocer mi voz. Su confianza en mí y los ánimos continuos me han acompañado en todo este proceso.

Retomar en esta línea el hábito de la lectura y la escritura ha sido también un gran reto, que poco a poco voy superando. Por momentos el nerviosismo, el estrés y todo lo que esto conlleva parecieran ganar, pero la satisfacción de crear me anima. Llegue aquí con la firme convicción de continuar, de desarrollar una propuesta que impactará y gustara a los niños y a sus padres.

Foto 3. Tras escuchar a Joseth Jolibert



Al entrar al conocimiento, de manera más profunda, con el apoyo de una investigación basada en el Diagnóstico Específico, pude observar que la producción de textos que realizan los niños en esta escuela era poco significativa y con un escaso uso social. Su fin era netamente curricular. Se observaba en los niños un fuerte desinterés por la producción de textos relacionados con su vida fuera del aula. Trabajaban con la computadora dentro de sus contextos, pero tenía un uso meramente para el entretenimiento y la recreación, y para descargar o copiar música, videos, películas y videojuegos. Muy pocos estudiantes la usaban para producir textos y menos escolares. La estimulación y canal de percepción visual eran escasamente atendidos, así como el trabajo colectivo.

Estos elementos son los que orientaron la problemática que encontré respecto a expresión y creación de textos. Pude notar la necesidad de los niños por expresar

sus vivencias y carencias. Eso me llevó, desde luego no sólo a mí, sino de forma conjunta con los niños, a desarrollar la intervención sobre la producción escrita.

Episodio 2. Preparando el ambiente de aprendizaje

En enero de 2012, llegó el momento de aplicar algunas condiciones facilitadoras que fueran introduciendo a los niños a una vida cooperativa. Inicié por invitarlos a hacer un cartel de las culturas prehispánicas, pues era un tema ya visto en clase. Decidí que realizáramos la planeación del trabajo, por medio del organizador de actividades que se emplea para llevar a cabo un proyecto de acción que promueve Pedagogía por Proyectos.

Dibujé el esquema del formato en el pizarrón con las tareas, los responsables, las fechas de entrega, materiales y le puse por título “Proyecto de acción”, sugerido por Jolibert (2012). Inmediatamente, aún sin terminar de escribir, me vi enfrentada a la curiosa y atrevida iniciativa de Paola, quien retomando las expresiones de duda y extrañeza de sus compañeros, que le compartían lo mismo a través de caras y gestos, se tornó en su portavoz, y cuestionó:

Figura 12 Proyecto de acción

—¿Por qué así, maestra?
¿Qué es eso de contrato y proyecto de acción,²⁸ responsable y todo lo demás?

Con disposición contesté:
—Es una nueva forma de ordenar lo que se va hacer, una manera nueva

Proyecto de acción para el cartel				
Actividad	Responsable	Desarrollo	Fecha	Material

de organizar nuestra clase a través de este formato, que vamos a llamar “Contrato”. Y que llamaremos “Proyecto de Acción” cuando esté totalmente construido, incluso le daremos un nombre. Esperen... termino de anotar y ahora sí... ¡Miren!, donde puse

²⁸ De esta forma es como los niños se han involucrado en una vida cooperativa. Es como Pedagogía por Proyectos (PpP) organiza la vida en proyecto de los niños. Éste es un formato que se llama “Contrato”, que contiene fecha del proyecto, responsables, recursos, y que después ellos lo toman en un proyecto al que le van a poner un nombre. Es un trabajo conjunto entre estudiantes y maestros.

“Actividad” se colocarán las partes que vamos realizando para elaborar el cartel de las culturas prehispánicas, que es un tema que ya vieron con el maestro Carlos. Y donde está “responsable”, ¿qué creen que va?

Un silencio sepulcral me anunciaba que no asociaban la palabra “responsable” a la organización, ni a una persona encargada de cada actividad. Ante las caras de incertidumbre les expliqué, para desatorar el problema cognitivo,²⁹ utilizando la Pedagogía del regalo,³⁰ que era la persona encargada de ver que se cumplan o realizar ciertas actividades. Les continué diciendo:

—En “Fecha” pondremos cuándo se comienza a llevar a cabo... es una fecha probable para iniciar y podemos anotar cuánto tiempo tardará esa actividad del proyecto. En “Materiales” lo que vamos a utilizar y requerir, y tomando en cuenta lo que ya trabajaron o hicieron con el maestro Carlos, díganme ¿qué actividades realizaremos para la elaboración del cartel?

El profesor Carlos también se apoyaba en la elaboración de carteles a mano, pero eran textos descontextualizados que resultaban poco o casi nada significativos para los niños. Eso me llevó a recordar lo que Teresa Colomer expresa con relación a que los textos tienen que estar contextualizados y que el aprendizaje de la comunicación dentro del aula, debe estar permeado por saberes propios del estudiante.³¹ También Morduchowicz remarca que el Capital Cultural se tiene que relacionar con su vivencia escolar.

Adrián, tan directo y participativo, intervino: *—Entonces, primero buscamos la información, ¿podemos hacerlo de los cuadernos o del libro de Historia? ¿Es en equipos o cada quién?*

²⁹ A los niños hay que enfrentarlos a situaciones complejas, con el fin de hacer trabajar sus procesos cognitivos, y eso es crearles un problema cognitivo. Cuando ellos desconocen o no saben algo, han entrado al problema y empiezan a desarrollarse con mayor fuerza sus procesos.

³⁰ La Pedagogía del regalo sirve para que el maestro explique a los estudiantes aquello que desconocen, y así desatar el problema cognitivo.

³¹ Teresa Colomer (2002), desarrolla un trabajo sobre estrategias de escritura o producción de textos con respecto a considerar siempre los saberes de los niños.

—Es individual y sí, pueden en ambos. Pero eso hay que anotarlo... Veamos, *Actividad: investigar información. Responsable...*

—¡Pues todos!, porque es individual —continuó Adrián con un tono de crítico de arte, que sorprende y da gusto.

—Sí, todos y también yo, para verificar que todos trabajen. ¿Para cuándo? A ver, hoy es martes 10 de enero y yo espero que nos veamos el próximo martes 17. Ese día deberán traer los materiales: Libro de texto de Historia, cuaderno de esta materia, un pliego de papel bond de cuadro chico, plumones, computadora e impresiones de los dibujos.

Figura 13. Proyecto de acción para el cartel

Proyecto de acción para el cartel				
Actividad	Responsable	Desarrollo	Fecha	Material
Asignación de cultura	La maestra	Elegir y asignar una cultura a cada estudiante	10 de enero	Pizarrón, plumones y libretas
Investigación	Todos	Buscar información en los libros de texto sobre las culturas asignadas	17 de enero	Libro de texto, libretas de trabajo
Elaboración de dibujos en Paint	Todos	En las Pc elaborar en Paint un dibujo característico de la cultura asignada	24 de enero	Centro de cómputo

A través del proceso que viví con los estudiantes, me pude dar cuenta de que uno como maestro no tiene que dejar fuera los conocimientos que ellos tienen, los aprendizajes, las vivencias familiares y cotidianas. Ese capital cultural tiene que ser rescatado, para que precisamente el proceso educativo que ellos viven en la escuela se pueda potenciar, les sea significativo y se dé un aprendizaje con el docente y sin el docente.

☞ ¡¿Es mío?!

En ese momento recordé que les había comprado a cada niño una libreta pequeña para que ahí escribieran los contratos que fueran surgiendo. Dirigiéndome a Citlalli le pedí que me ayudara a entregar a cada uno de sus compañeros una libreta. Ella, una niña de se distingue por su tez apiñonada y un hermoso y largo cabello color azabache, me miró sorprendida y admirada y cuestionó:

—¿Son para nosotros? ¿Usted nos las regala?

Con una sonrisa le infundí confianza, para que se apropiara de la libreta y le contesté: —¡Sí!, ¡Claro! Y continué registrando en el pizarrón los aspectos que ellos copiarían en su nuevo cuaderno.

Luego les aclaré: —*Fue adquirido para las clases de computación, y así no hacerlos gastar en otro cuaderno, ni afectar los apuntes del maestro Carlos. Les pido que copien la información que anoté en la libreta y no olviden ponerle su nombre en la portada.*

—¿Ya es nuestra? —me preguntó Citlalli. Y cuando le respondí afirmativamente, me interrogó de nuevo:

—Entonces, ¿podemos pegarle una estampita?

—Sí, pero dime ¿qué sigue?

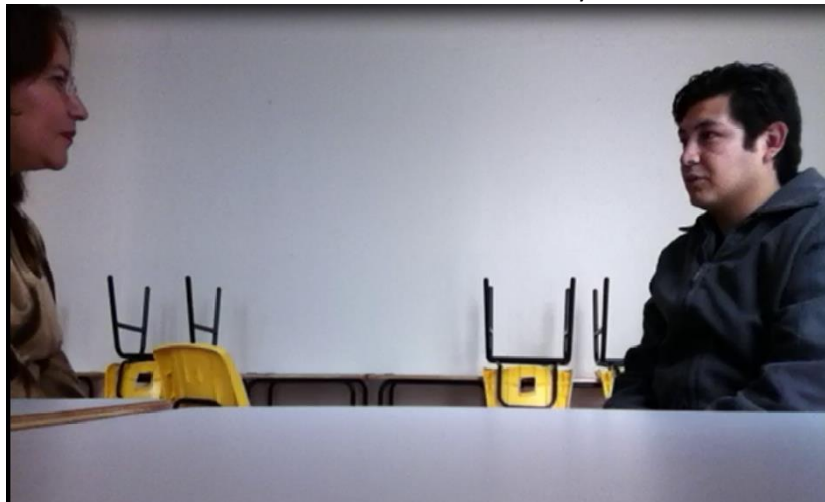
Y justamente cuando estaba lista para anotar, entró la directora para indicarme que un nuevo niño se había inscrito y debía irme, así que le pedí al profesor Carlos que por favor recogiera y guardara los cuadernillos para continuar la próxima semana. Luego me despedí de los niños: —*Chicos, no olviden traer su información, o si está aquí, tenerla a la mano. Nos vemos el jueves.*

La actitud y los cuestionamientos que inician este subepisodio, denotan cómo los niños se sienten no tomados en cuenta y que difícilmente alguien les regala algo.

✂ **Tras pies involuntario**

Para el día siguiente, miércoles, me acerqué con el profesor Carlos y le pedí que diera permiso a los niños de llevarse sus cuadernos y libros, para que trajeran la información necesaria para el cartel. Al tiempo que preparaba el Proyecto de acción

Foto 4. Profesor Carlos García y Yo



Debido a las funciones que tengo de secretaria, acudí con los niños hasta el jueves 2 de febrero, y con asombro y gran sorpresa vi que la gran mayoría cumplió con la tarea, sólo faltaron Lupita y Juan Carlos. No era necesario insistir, al sólo verme, la emoción de ir al Centro de Cómputo nos encaminó por los pasillos.

En el Centro de Computo, en una lámina de papel donde ya había transcrito el contrato colectivo lo coloqué para que en clase, con la participación de los estudiantes, en especial la de Adrián, Citlalli y Paola, se completara. Aunque muy, pero muy dirigido por mí, quedó como se ve en la figura 14.

Tan sólo 40 minutos duró la clase, pero en ese raquítico tiempo, tuvieron oportunidad únicamente de prender las computadoras para iniciar los dibujos de las culturas prehispánicas asignadas.

Después de unos días, con mirada crítica y sorpresa observé en el registro de éste y los siguientes eventos, que tan valiosamente logre anotar en el diario de

Figura 14. Proyecto de acción para el cartel final

Proyecto de acción para el cartel				
Actividad	Responsable	Desarrollo	Fecha	Material
Asignación de cultura	La maestra	Elegir y asignar una cultura a cada estudiante	10 de enero	Pizarrón, plumones y libretas
Investigación	Todos	Buscar información en los libros de texto sobre las culturas asignadas	17 de enero	Libro de texto, libretas de trabajo
Elaboración de dibujos en Paint	Todos	En las Pc elaborar en Paint un dibujo característico de la cultura asignada	24 de enero	Centro de Cómputo
Captura de información junto a los dibujos	Todos	En las Pc incorporaran los textos a sus dibujos en Paint propios a la cultura asignada	2 de febrero	Libro de texto, libretas de trabajo. Centro de Cómputo

campo,³² que mis clases se alejaban de días a semanas, y que la voz de los niños era muda, silenciosa. ¡Qué pena!, no se escuchaba, había una aplastante dirección educativa. Una lapidante autoridad escolar, totalmente institucional, diría Olimpia, mi tutora y maestra, quién también era la directora de tesis y con quien hoy la amistad se ha profundizado.

La nueva forma de trabajar que PpP impulsa me hace sentir miedo, inseguridad, pues el poder lo tengo que compartir con los niños. Tengo que hacer que ellos reflexionen a través de estarlos interrogando, pero no tengo experiencia en el fomento del trabajo cooperativo, me falta conciencia y práctica en el rol del docente, pues estoy acostumbrada a dirigir.

Desafortunadamente y a pesar del entusiasmo inicial, se quedó en el aire el cartel de las Culturas Prehispánicas, ni sus luces de la promoción, la mediación y obviamente, la postura de facilitador, lejana en el horizonte. Tampoco hubo la

³² Nelia González, María Laura Zerpa y Carmen Pirela, en su libro *La investigación educativa en el quehacer docente*, recomiendan que al escribir se relea para analizar la práctica docente de manera reflexiva.

creación de las condiciones necesarias para el aprendizaje activo-participativo de los estudiantes, pues no se dieron situaciones de intercambio, ya que no llegué a las actividades regulares de metacognición, de sistematización y de evaluación, entre muchos otros aspectos del rol del docente.³³ Sólo se trabajó como lo sugiere el libro de texto, y con la misma didáctica conductista se elaboró un producto escolar en papel, que con el apoyo del profesor Carlos se concluyó y colocó a las afueras del salón.

Ni siquiera propuse que pusieran un título, ni construir el propósito, ni continuar con todo lo que implica aplicar PpP. La pregunta abierta que me confrontaba no pudo ser emitida: *¿Qué quieren que hagamos juntos durante este mes?*

Yo sabía que la pregunta detonaría que los estudiantes se desarrollaran desde lo personal hasta lo cognitivo, optaran por el éxito, la inteligencia, la complejidad, la exigencia y la responsabilidad, gracias a las enriquecedoras experiencias que PpP orienta y fomenta. Sin embargo, al no surgir la pregunta, pude observar que ni siquiera experimentaron tener el control de su libertad al elegir la actividad, no probaron la responsabilidad, ni desarrollaron su capacidad de organización. ¡Qué pena! No hice honor al lema de mi universidad: *Educar para transformar*.

Sí, evadí... evadí... evadí la pregunta detonante, por miedo a la tormenta de ideas incontrolables que me lanzarían los niños. Y es así que entre el tiempo, la carga administrativa de mis funciones y estos dos motivos que he descrito, no realicé la fase cuarta, la realización final del proyecto de acción, que tiene que ver con la socialización y con la evaluación del proyecto. Y tampoco la fase quinta, que es la auto evaluación y co-evaluación del proyecto de acción. Y mucho menos la fase sexta, que tiene que ver con la evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos y la construcción de competencias.

Las instrucciones que recibí para atender las cuestiones administrativas más intensamente fueron mayores que la organización que pude tener para ir una hora a la semana al grupo.

³³ El rol que el docente cubre para trabajar el proyecto de acción puede verse en el capítulo 3 del libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (p. 57), donde fue explicitado.

El diario autobiográfico que llevé puede dar cuenta, cual caldero mágico que exprime mis pensamientos, y ahora como espectador del vaivén entre la acción e inmovilidad de mi práctica. A mi mente acudían las ideas revisadas en el posgrado como si fueran palabras que se gritaran a los cuatro vientos: ¡Democratícemos nuestra aula!, ¡Consensem entre todos!, ¡Que sea con cada uno de los integrantes del grupo!, ¡Que se desmenucen y argumenten las propuestas que los niños lanzan! Esto debió haber ocurrido para que con los niños se hubiera desarrollado el proyecto de acción.

Episodio 3. Entra la negociación: Luchando por un grupo

Durante tres meses, la imagen del grupo de cuarto año en plena ebullición llegaba a mi pensamiento, mientras yo me dedicaba a la función secretarial de la escuela. Ahora estaba rodeada de altas y bajas de los estudiantes, las capturas de calificaciones bimestrales y las actas de los diferentes organismos como la Asociación de Padres de Familia o los Consejos Escolares de Participación Social, y una infinidad de actividades administrativas que me absorbían, me saturaban y que por supuesto, no me llenaban.

En el camino de la labor administrativa se suscitó un altercado entre algunas maestras y la directora. Las profesoras de segundo y quinto grado, con el enojo a flor de piel le comentaron a la directora, molestas, que hacía falta la clase de computación, porque era un tiempo que a ellas les servía para realizar sus planeaciones y calificar o realizar manualidades.³⁴ La directora les contestó con firmeza: —*Maestras, la clase es adicional a lo curricular, por disposición de la maestra Miriam es que se ha dado, pero ustedes deben organizarse para cumplir con la planeación en tiempo y forma, independientemente de que los niños tengan o no esa clase.*

³⁴ Daniel Suárez, en el artículo “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares” (2009). propone reflexión e indagación, y esta opinión a distancia es un parteaguas en la IP.

Una de ellas respondió con voz en extremo amenazante: —*¡No maestra!, es que tenemos derecho a realizarlas cuando no esté el grupo. Ya ve que en Inglés, el maestro no puede con el grupo y tenemos que estar; y en Educación Física, a veces tenemos juntas con padres de familia. ¡Si no, no haremos ya ningún detalle para los niños, ni participaremos en los concursos que nos solicita!, pues no nos alcanza el tiempo.*

La directora, intentando conservar la calma les propuso: —*Maestras, la participación en ciertos concursos es obligatoria; y de los detalles, les dije que fuera algo sencillo que pudieran hacer, por ejemplo, a la hora del recreo.*

La otra profesora le propuso de manera imperativa: —*No maestra, usted tiene que organizar su dirección para que la maestra de apoyo cubra a la profesora Miriam y tengamos esa otra clase.*

Con un dejo de impaciencia la directora argumentó: —*Maestras, no es para molestarse, entiendan la responsabilidad de las funciones de secretaria que ella tiene. ¡No realicen manualidades!, pero la planeación es fundamental y todos los viernes tienen que entregarlas, como lo acordamos en la Junta de Consejo.*

El maestro de sexto año, que se encontraba entre ellas intervino: —*Mejor cambie las funciones entre ellas y así todos contentos.*

La directora, a punto de estallar como chinanpina, expresó: —*¿También usted maestro? Entiéndanme, no es eso, ella tiene más habilidades para lo administrativo y no es curricular la clase de computación.* Y sin quedarle otra, afirmó: —*Pero veré qué hago.* Y dándose la vuelta se despidió y se fue.

La gota que derramó el vaso fue una llamada de la supervisora de la zona escolar. Ella se enteró de que algunas llamadas a la dirección no se respondían porque yo estaba dando clase a los grupos. Entonces giró instrucciones para que decidiera cumplir con las responsabilidades como secretaria o se asignara al otro apoyo de dirección, para tal función. Ante lo cual me dijo la directora: —*Miri,*

tendremos que quitar la clase de computación, ya ves cómo se pusieron los maestros, ahora resulta que entre más clases libres tienen, menos pueden realizar su trabajo. No, ya no tendrán computación, ellos deberán incorporar las TIC a su planeación y asistir al centro de cómputo conforme al horario que ya tenían diseñado. ¿Está bien?

Tras guardar un silencio meditabundo y valorando toda la situación, tomé aire y le respondí argumentando: —*Yo necesito intervenir, aunque sea con un grupo para un proyecto, es indispensable para el posgrado que curso; además, ya documentamos en el Proyecto Estratégico de Trabajo Escolar, que se realizará un proyecto con carteles digitales que se publicará en la pantalla de la sala de usos múltiples, donde la verán los diferentes grupos y aquellos padres que quieran aceptar la invitación. Déjame continuar con la intervención con cuarto grado del profesor Carlos, él se ha mantenido al margen, ya vez que ni se acercó; además, él ha entregado todas sus planeaciones a tiempo.*

—*Se van a enojar los demás...* —comentó.

—*No, mira, también ingresaste en tu informe de carrera magisterial, como proyecto, el acompañamiento a un docente y aún no decides a quien. Los combinamos y matamos dos pájaros de un tiro. Yo te ayudo y te doy toda la información que necesitas, las evidencias y demás. ¿Ándale? ¿Sí? ¡Lo necesito!*

—*¿Y con zona?* —me preguntó, dudosa.

—*Mira, si es sólo un grupo, yo puedo, mientras que cuando falte un docente, Rosy sea quien cubra, y en los comunicados y cosas de no tanta responsabilidad me apoye en ella. Sí puedo, y de ser necesario, cuando no voy a clases a la universidad me quedo contigo hasta las 4 o me llevo los informes como nómina plantilla, la captura de asambleas de Asociación de Padres de Familia o los Consejos Escolares de Participación Social a casa y ahí los hago e imprimo.*

Mis dos primeras grandes negociaciones con la autoridad dieron resultado y seguí.³⁵ Fue hasta entonces que pude incorporarme al trabajo con los niños. Me dediqué a elaborar el cronograma específico y general, pues había llegado la hora de intervenir. Ya entrábamos a la segunda fase del proyecto de acción y sobre ello me prepararé.

Episodio 4. De computación y algo más

Inicialmente orienté las primeras clases de computación, ya por los comentarios de los docentes, o por una selección de temas curriculares, cual viento que dirige al navío hacia un destino educativo. Y fue hasta finales del 2012, que tomé el valor de lanzar la pregunta abierta gestada por Pedagogía por Proyectos. Así, el desafío se puso en marcha.

☞ Enfrentando mi miedo

Era martes 13, y como dice el dicho, *ni te cases ni te embarques*, y yo ya estaba bien embarcada junto con los niños en este mes de marzo. Ellos estaban emocionados por regresar a computación. Lo que no comprendían era que estaríamos trabajando con 15 rústicas computadoras de escritorio, cuyo software 2003, resultaba arcaico para el 2012. Batallando con su dificultosa operación, los niños aprendieron a conocer las opciones de edición de diferentes programas de Office y crearon imágenes para ilustrar sus textos.

Pretendiendo una clase diferente y alegre, me dispuse a subir al buque. El maestro Carlos, titular del grupo, me dijo que Paola, una estudiante, comenzaba a cuestionar con insistencia mi ausencia y él, le contestó que mi regreso sería después del recreo, tan sólo les pedía paciencia. Paola insistía en querer ir a las computadoras a terminar los trabajos para después jugar, pues la maestra los dejaba hacerlo un rato. La opinión de Paola me hizo comprender que lo que a ellos les

³⁵ Josette Jolibert y Jeannette Jacob, en su libro *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*, mencionan lo importante e inevitable que es la negociación con la autoridad educativa, para el logro eficaz de los proyectos que surjan con los estudiantes.

interesaba realmente era entrar a jugar a la página donde los había dirigido: *minijuegos.com*. Algo que es encantaba.

Después del recreo se oyeron los gritos emocionados de los niños: —*¡Ya viene!, ¡ya viene!...* A mi llegada los saludé y apenas entré al salón, cuando Paola y Adrián comenzaron a dialogar entre ellos, en mi presencia:

—*Hola maestra, ¿ya vamos a trabajar?*

—*Pues claro, ella viene a enseñarnos, ¿verdad maestra?*

—*Pero ¿sí vamos a ir a las computadoras?*

—*No, ¿verdad maestra?, hoy nos toca clase en el salón, acuérdense que ya fuimos a las computadoras la semana pasada,³⁶ ¿verdad?*

Lo que decía Adrián era cierto, pero había ocurrido hacía más de un mes y efectivamente no les tocaba práctica sino teoría. Yo no les aclaré, porque me parecía que en su lógica teníamos la continuidad de lo que estábamos haciendo. ¡Qué maravillosa es la mente de los niños! Interrumpí el diálogo para decirles:

—*A ver chicos, tomemos asiento para que les pueda decir algo, ¿les parece? Juan Carlos, ya siéntate y permíteme hablar, tu también, Axel y Citlalli, vamos. Bueno hoy quiero preguntarles... Ante mis palabras, el silencio comenzó a reinar en el salón. Entonces por fin pude decirles: —¿Qué les gustaría que hiciéramos en la clase?, bueno no, ¿Qué les gustaría que hiciéramos juntos en la clase?*

Paola, con voz resignada contestó: —*El maestro Carlos nos comentó que dibujar la bandera sería bueno.*

³⁶ Cabe mencionar que la clase la desarrollaba de la siguiente manera: una semana en el aula para dar la teoría o principios que se requirieran reforzar, o incluso procesos para el uso del software; y a la siguiente semana con sus anotaciones se desarrollaba o capturaba lo descrito o acordado en la anterior sesión.

Un murmullo inundó el salón y lo dejé flotar unos segundos. Pero de repente, se escuchó la voz de Adrián: —*¡Ya sé maestra!, enséñenos algo nuevo maestra, y lo hacemos en las computadoras la próxima clase.*

Muchos asintieron con las cabezas, pero fue Axel quien reafirmó: —*Sí, maestra, usted díganos qué hacemos.*

Axel, que era un niño muy tímido, pero las constantes visitas de su padre, quien se llevaba el cartón de los desayunos para venderlos y apoyarse con ese dinero, motivó que se familiarizara más conmigo en mi función de secretaria, les replicó insistente: —*Anden... propongan... podríamos hacer algo que ustedes quieran, y vamos y lo hacemos en las computadoras.*

Mercedes que era por lo general una niña muy tímida, callada y poco expresiva, sorpresivamente participó: —*¡Ya sé!, vamos a jugar en internet a las computadoras.*

Entonces les recordé un punto importante: —*Pero... tenemos que hacer algo que implique aprender.* Mi respuesta no les pareció y tarde he entendido que con ella limitaba el ambiente democrático que se propicia al trabajar Pedagogía por Proyectos. Nuevamente con aire de desilusión, pero obstinado con ir al Centro de Cómputo, insistía Adrián: —*¿¡Ve maestra!?, mejor usted díganos y vamos a las computadoras a hacerlo.*

Ahora me doy cuenta de que cuando Adrián dijo esto, era porque mi posición directiva con ellos era muy fuerte: Había que hacer lo que dijera la maestra..., obedecer a la maestra.

Además, aprovecharon para lanzar como llovizna las propuestas que yo tanto temía, porque me sentía incapaz de dirigir las hacia un proyecto que los llevara a la producción de textos: “Ir jugar a las computadoras”; “Jugar en internet”; “Comer los bombones”, “Hacer dibujos”; “Bajar a jugar futbol”; “Una receta”, etcétera.

De repente, la llegada de la directora tan solo al marco de la puerta del aula, ocasionó una increíble quietud y silencio. Ella se disculpó por la intromisión, entró y me dio la instrucción de que fuera a realizar actividades administrativas urgentes. Los niños se quedaron con cara de desilusión y tristeza. El maestro Carlos retomó la atención del grupo y dirigió una nueva actividad, mientras nosotras nos fuimos a la dirección.

La pesada carga administrativa, como recia tormenta, me impedía que retornara pronto al grupo, generando vacíos y una deficiente secuencia del conocimiento computacional.

✂ **Andamiaje en el secreto consenso**

Nuevamente les saludé a un mes y una semana de distancia. Amablemente, el profesor Carlos les pidió a los niños y niñas que guardaran sus cosas para que yo trabajara con ellos. Así que después del protocolario saludo les pregunté: —*¿Qué quieren que hagamos hoy juntos?* Entonces Citlalli, que es una líder innata, dijo: —*Una receta, los bombones que usted traía me recordaron unos que usó mi tía para la primera comunión de mi prima.*

Un acertado comentario, pero de pronto, los diez niños argumentaban sin ton ni son, que no, que no se cuenta con todo para hacerlos, que esta clase es de computación y no de cocina. Ellos preferían comerse los bombones y asistir al Centro de Cómputo, a jugar. Por momentos la discusión iba y venía, llenaba el ambiente, a veces en volumen tan alto que no se entendían entre ellos. A mí, los nervios me torturaban, pero logré decir:

—*A ver chicos, pero si discutimos, no vamos a hacer nada, ni quedar de acuerdo, mejor vamos a persuadirnos o convencernos de por qué sí o por qué no hacer esa actividad.*

Lupita y Astrid tenían de la mano a Paola, quien expresó su opinión: —*Sí, ¿nos podemos cambiar de lugares para ponernos de acuerdo?*

Que conveniente consideré la propuesta, reorganizar el salón de clase para crear un ambiente grato como lo dicta la propuesta de Jolibert. Estuve de acuerdo con su propuesta y de inmediato se cambiaron a una sola mesa las diez niñas del grupo. Me acerqué, las escuché y a veces comencé a reorientar, pero, ¡ay no!, nuevamente me llamaron a dirección. A esta sesión ni sabor le tomamos. Al salir, Citlalli otra vez se me acercó y me dijo que hiciéramos los bombones. Sólo logré decirle que buscara convencer al grupo y me avisara. El paciente profesor Carlos retomó el grupo y me retiré disculpándome: —*¡Ay “Profe” me tengo que ir!, pero me dices si llegaron a algo, o si no se puede, yo lo veo en otra clase.*

Con un susurro me tranquilizó y giró instrucciones a los estudiantes: —*No te preocupes, yo lo veo y te platico. ¡A ver, chicos! ¡Nos sentamos cada quien en su respectivo lugar! Saquen por favor su cuaderno de Ciencias Naturales.*

Días después, en el patio de la escuela, Carlos me compartió que Adrián les explicó que si hacemos la receta y las paletas también se divertirían; pero Axel y Juan Carlos difieren en que si la maestra preguntó “¿qué queremos hacer?”, debe ser porque respetará la propuesta de comer los bombones y jugar videos. Adrián insistió y persistió en que: —*Tenemos que aprender algo, a eso venimos a la escuela, a mí me gusta que la maestra nos enseña cosas padres y si trabajamos bien, seguro nos da los bombones.*

Otros niños, como Iker y Juan Carlos, le refutaban que ellos querían jugar, ya que en muchas ocasiones no les daba tiempo, apenas tenían el justo para acabar los trabajos. Y como Adrián siempre jugaba apoyaba a las niñas, además de que la clase era de computación y no de cocina. Incluso varias niñas propusieron ayudar a los niños que tardaban más en la captura de trabajo, si aceptaban hacer las paletas. —*¡El Soborno!, ya sabes* —me aclaró. Era impresionante ver cómo los propios niños fomentaban el trabajo cooperativo y respetuoso. La propuesta guiada por PpP iba viento en popa, avanzando.

Un jueves antes del recreo, Citalli pasó a la dirección y me dijo: —*Yo he visto que las paletas de bombón son fáciles de hacer, se ven bonitas y saben muy ricas, maestra ¡hagámoslas!*

Entonces le aclaré que si el grupo quería eso en verdad, eso haríamos, con la intención de que lo consultara con sus compañeros. Sería mi consensual secreta, así se podría alentar, desde el capital cultural de los niños, en la producción de textos, tal como lo proponen tanto Cassany³⁷ como Morduchowicz.³⁸

Durante esta nueva ausencia, los niños y niñas comentaron la oportunidad de hacer algo que ellos mismos propusieran y como en esa última ocasión llevé bombones para obsequiar y degustar, Citlalli persistió en hacer paletas con figuras de bombón.

Ella me preguntó si nuevamente podría llevar y si les regalaría más bombones, ya que a todos, el dulce sabor de estos les encantaba. ¡Claro que les gustan!... y más a las 9 de la mañana, cuando faltan horas para el receso y la mayoría están sin alimento en los estómagos, pues llegan sin desayunar de sus hogares, e incluso muchos de ellos sin haber cenado. Esto demuestra que la pobreza en México sigue existiendo a gran escala, a pesar de los programas de la SEP. Puede mucho más el contexto, ya que los padres, por más que trabajen, e incluso los estudiantes, que muchos de ellos son pequeños comerciantes, son víctimas de la mala distribución de las riquezas.

Mientras, con un sigiloso trabajo cooperativo, las niñas y algunos de los niños, consiguieron que todos aceptaran hacer las paletas. La conductora, Citlalli, se comprometió a investigar la receta, para lo cual le facilité el consejo de buscar un video en Youtube, para elaborar lo tan anhelado por ella.

³⁷ Expresa que deben tener un uso los textos que producen los niños. En *Enseñanza de la lengua*, 2007.

³⁸ Morduchowicz constantemente menciona que como docente, hay que tomar en cuenta lo que los niños traen de su propio contexto, porque eso forma parte del capital cultural que enriquece los contenidos escolares. En *El capital cultural de los jóvenes*, 2004.

Tras su discreta forma de solucionar el problema, pude llevar registro de las observaciones y analizar lo que iba sucediendo en el diario de campo.³⁹ Al tiempo utilizamos las TIC como fuente de consulta y de manera crítica seleccionamos el video que de manera más clara explicaba la elaboración de estas.

Juntas preparamos los materiales necesarios para esta actividad con la ayuda de la información que también encontramos en la red, en la tan usada Wikipedia. En fugaces momentos, entre el inicio y fin del recreo, me visitaba en la dirección y nos asomábamos al mundo exterior, a través de la web. Y como les llegó por el estómago, sus compañeros aceptaron la actividad. Pancita llena corazón contento.

En cortos espacios me acerqué al grupo y observé que estaban muy animados y emocionados. Poco a poco fui haciendo la mediación para la aceptación del proyecto a una distancia muy propia y reflexionando cómo el trabajo cooperativo se va logrando potenciado por el Estilo Social del Trabajo que presenta esta comunidad, navegando a la fase III, ya que facilité y medié para que Citlalli continuara con su secreto consenso. Como si fuera con unos potentes binoculares, pude mirar cómo se daba la aceptación del proyecto, sin involucrarme directamente y constatar que les gustaba trabajar en equipos. Cuando todos estuvieron de acuerdo con la actividad, les indiqué que en mi próxima visita eso haríamos.

Tras semanas de intentos, por fin conseguimos hacer la brocheta de bombón con figura de osito, un 20 de Marzo de 2012. Junto con Citlalli se investigaron los materiales, la receta para el betún que funciona como resistol y en fin, todo. Yo capturé los pasos a seguir en la elaboración y los tuve listos para mostrarlos en el pizarrón interactivo. Aproveché el fuerte interés que había por saber usar la computadora, ya que su disposición era patente al estar haciendo lo que les gusta, lo que propusieron para tener control de su libertad; además de que actuaban con responsabilidad, una de las primeras intenciones al trabajar Pedagogía por Proyectos, en el rol del estudiante. Este medio ha permitido que los niños sigan socializando,

³⁹ González (2007) indica que esta actividad debe ser de carácter cíclico, que implica un vaivén entre la acción y la reflexión.

que aprendan a tener conocimientos del uso de la computadora y fomenten una activa postura de los maestros ante las TIC.⁴⁰

美 ¡Manos a la obra!

Con el apoyo del “Profe” Carlos, los niños se organizaron en equipos y pusieron el material sobre el escritorio, escondido en bolsas negras. A mi llegada los chicos platicaban y preguntaban. La algarabía estaba viento en popa, como si fuera un tianguis, como una torre de Babel. Yo quería elevar la voz para recuperar el orden, pero me recuerdo como si surgieran por magia las palabras de Jolibert: “Cuando los niños se apropian del proyecto actúan, participan” ... Se lleva a cabo un proyecto dinámico. Pero a pesar de ello, como un Muggl,⁴¹ lo hice, me posicioné como director y levanté la voz. Yo quería dirigir la actividad, pero obvio, no funciona así, pues la misma actividad los tiene tan inmersos que su entusiasmo no para de actuar. Poco a poco se logró que ellos fueran construyendo su proyecto, bajo un aprendizaje constructivista.

Saqué el material y le obsequié un bombón al maestro; entonces, todos pidieron uno y con la cabeza se los negué, por lo que fueron a sentarse sin dejar de mirarnos. Enseguida les dije: —*Ahora sí, ¿ya me escuchan?, chicos, tenemos poco tiempo y si no nos sentamos y acomodamos rápidamente, no terminaremos.*

Varios murmullos se escucharon, la llovizna tan temida sonaba, pero con sólo abrir un paraguas que cubre, al colocar el dedo en la boca, fue suficiente para que se callara el grupo y cesara la lluvia. Esto había funcionado cuando nos dirigimos al laboratorio y el murmullo interrumpió el silencio del pasillo y a los demás grupos. Inicé mostrando la receta en el proyector que el profesor Carlos me hizo el favor de cargar. Ellos reconocieron de inmediato la silueta y empezaron a identificarla.⁴²

⁴⁰ Así lo analiza la maestra Irma Concepción Lira Carrillo, en su tesis *Postura de los maestros ante las TIC's* en el 2007.

⁴¹ Persona de familia sin magia, también conocida como normal o no mago.

⁴² La silueta es un término que refiere PpP para definir los elementos característicos de los textos. Para el caso de la receta es el título, los ingredientes, el modo de preparación con sus respectivas viñetas y numerales, flanqueada por imágenes.

Citlalli fue la primera en hablar y gritó el título: “Paletas de Bombón”. Del murmullo de esa torre escapaban los ingredientes y algunas instrucciones para su elaboración. Unificar la lengua de Babel, a través de elementos como el registro de los responsables de la investigación, de las fechas de elaboración y de los materiales, ante la premura de los niños, fue muy difícil. No logré hacer un análisis completo de los elementos del texto, no hice contrato individual, ni colectivo, sólo huí y me salté todo lo anterior. Las ansias estaban puestas más en realizar la paleta de bombón, que en comentar y reconocer la silueta de la receta.

Realmente la interrogación del texto no se llevó a cabo en las tres etapas como se propone en Pedagogía por Proyectos:

Fase I. Donde se definen objetivos, las tareas, los responsables, las fechas y los recursos que son asentados en la primera herramienta, el contrato individual, calendario y recursos.

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

Fase III. Realización de las tareas definidas y construcción de los aprendizajes. Donde los estudiantes localizan los materiales y cumplen las tareas al tiempo que se realiza una evaluación parcial de los avances y apoyo en las dudas, para regular los proyectos y los contratos en función de logros y dificultades.⁴³

Tras el alboroto, no me quedó de otra más que pedir ayuda para entregar los cuadernos y el material que traía. Los niños solícitos levantaban la mano y muy pronto los tuve a mi lado. Al asignar a Braulio la entrega del cuadernillo, Citlalli, Paola, Carlos, Juan Carlos y Axel me pidieron en tono suplicante: —*¡Yo quiero ayudar!*

⁴³ Ver Jolibert, *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, (2011), p. 46.

Repartí entre todos, el material: bombones, brochetas y “resistol comestible”.⁴⁴ Esto causó mucho interés e inquietud entre los chicos, y a través de probar los ingredientes e ir dando las instrucciones iniciamos la creación de nuestras paleta de bombón.

Las intervenciones por parte de los chicos denotaban reproducción y no un aprendizaje constructivista. Me percaté de ello, pero mantuve el control del grupo y no lo cedí; así, rompí el diálogo con los estudiantes, el papel de facilitador que debe tener el docente, pues busqué mantenerlos sentados y callados. Intenté evitar ver el aparente desorden de los niños, buscar controlarlos..., aplicar el control de grupo que tanto nos exige la normatividad.

Llegué al exceso de recoger el material a los niños que no habían mantenido la conducta solicitada. Ahora, cuando veo el video que me ayuda a recordar lo sucedido me doy cuenta de que bloqueé el interactuar de aprender haciendo. Si hubiera podido les diría: “Petrificus totalus”⁴⁵ y ¡listo! Enseguida me arrepentí de la acción y así que sin varita, tan sólo en unos minutos les devolví el material.

Ya que son unos chicos muy participativos, les entregué una bolsa de pequeños bombones, palo de banderilla y papel celofán. Algunos se empezaron a comer los bombones chicos y entre ellos se acusaban. Retomando la iniciativa de promover la libertad, les pregunté: —¿*Qué figura hacemos?* De inmediato y de forma muy segura, Citlalli expuso la figura y los elementos de un osito.

Ya en la etapa de definir la forma de evidenciar este proyecto a los otros, Adrián propuso la elaboración de una receta, ya que recientemente vieron los elementos del manual en la clase del profesor Carlos, en el Bloque 2 del programa de Español, que asocian con la elaboración de la paleta.

⁴⁴ Coloquialmente, al pegamento se le ha llamado “resistol”. Para este proyecto, el “resistol comestible” consiste en mezclar perfectamente batido, a punto de turrón, la clara de huevo con azúcar glass y jugo de limón.

⁴⁵ Hechizo de parálisis total del cuerpo.

En la explicación del decorado y uso del turrón tuvieron otra oportunidad de rescatar sus saberes previos, y los lanzaron:

—*Primero van los ingredientes...* —dijo como ráfaga Citllali.

—*¡Y los utensilios...!* —comentó Adrián, que no se quería quedar atrás.

—*Primero, los bombones...* —puntualizó Juan Carlos. Y así se va llenando de ropa, bueno..., de ingredientes y utensilios, la silueta.

Olvidé el cuchillo para partir los limones y esto representó otro momento en que la voz de los chicos cobró gran valor, y sus participaciones permitieron resolver este reto. Resplandece la propuesta de PpP, cuando los estudiantes desarrollan la capacidad de organización al optar por la inteligencia. Así que proponen: —*El profesor Carlos tiene un cutter y con él se puede.*

Otro efervescente momento sucedió cuando llegó el momento de pintar la cara del oso. El uso de la duya, improvisada con un cono de celofán, representó una experiencia donde se notó la firmeza y determinación de los chicos, al tomar la iniciativa de plasmar rostros muy diversos, de acuerdo a la fase del aprendizaje activo que tiene el grupo.⁴⁶

Muy emocionados dejaron secar las paletas sobre las mesas, mientras les entregué las bolsas de celofán para llevarse a casa su paleta de oso con bombones. El inclemente tiempo me alcanzó y fue hora de despedirme, pero al salir me pidieron que fotografiara las paletas, así que los rostros felices quedaron perpetuados.

Nos comprometimos a que en la próxima sesión capturarían la receta y la ilustrarían en las computadoras. Un uso de la computadora que fortalece el canal de percepción visual que predomina en el grupo.⁴⁷ Era una promesa que deseaba cumplir, pero el destino nos jugó a su propia manera.

⁴⁶ Véase gráfica 5. Fase de Aprendizaje. Capítulo 2.

⁴⁷ Véase gráfica 6. Canal de percepción. Capítulo 2.

Foto 5. Mostrando los ositos



☺ **¡Las paletas de osito más sabrosas!**

Cercana la fecha del “Día de las madres”, a mi llegada al salón, tras una larga ausencia, los estudiantes me dijeron:

—*Hola maestra Miriam, ¿hoy sí pudo darnos clases? o ¿viene a pedirle algo al maestro Carlos?* —me preguntó Lupita.

—*Hoy si vengo por ustedes, pero déjame saludar, peque. ¡Hola chicos!*

—*Maestra, hola, ¿qué vamos hacer hoy?* —preguntaron ahora ellos.

—*Viene por nosotros, ¡vamos a ir a las computadoras!* —insisten en tríos o cuartetos los niños.

—*Sí, pero siéntense para explicarles por favor, porque uno por uno será muy tardado* —les sugerí.

Todos capturaron y realizaron sus antojables receta con la libertad de utilizar distintos tipos de letras, aunque dentro de cierta uniformidad, que ellos mismos se fijaron, ya que estaban prestos a mostrar las impresiones a sus padres. Pude ver que los niños, al resolver el problema de cómo capturar sus recetas, utilizaron procesos

cognitivos de apropiación y movilización de saberes, pues memorizaron los elementos de la receta, para luego capturarlos en el plasma multicolor que ofrece la pantalla.

Un maremoto de creatividad llegó al puerto de MS Paint, al ilustrar cómo quedaron los ositos. Al ser tan significativo por lo activo, comprendí que ese saber ya había sido adquirido, y cual si miraran en ese caldero de pensamientos a través de la pantalla, los osos cobraban nuevamente vida.

Y es aquí donde el proceso de copiar y pegar tuvo una utilidad aceptable. No fue ese obstáculo a la creatividad tan rechazado por varios docentes, pues el proceso de copiar el oso y convertirlo en una imagen instantáneamente, para pegarlo en el texto de la receta, se vivió gozosamente. Optaron los chicos por la responsabilidad al explicitar el aprendizaje y encontrarle sentido, así lograron expresar sus ideas de una forma adecuada.⁴⁸

美 **La Bomba**

Todo parecía tranquilo, pero la participación de Adrián prendió la mecha de algo que yo no me esperaba. De verdad que cuando a los niños se les da la posibilidad de desarrollar su creatividad, lo dejan a uno sin palabras. Y es que los niños, como lo expresa PpP en la descripción de los roles de cuando se construyen las fases del Proyecto de Acción, optan por participar de manera responsable y activa, cuando se le toma en cuenta y se escucha su voz.

El niño me propuso, en tono de permiso que se ve que tiene fuertemente introyectado, elaborar, además de todo, un cartel. ¡Qué difícil es deshacer lo construido en años! Porque no sólo yo tengo el tradicionalismo, sino él también.

—*Maestra, Por favor ¿puedo hacer también un cartel?*

—*Si, ¡claro!* —le respondí.

⁴⁸ Véase el Rol del estudiante, en Jolibert, *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (2011), p. 24.

Se lo imprimí junto con la receta, ya que su hermano Leonardo de 5to y él, hicieron más paletas y las querían vender en el puesto de su abuelita. Al finalizar la jornada se los entregué y todo el grupo notó que le di dos hojas. De momento no me comentaron nada, pero de ahí les surgió la idea de hacer carteles prácticos y bonitos para usar en sus casas. Primer paso para el siguiente proyecto.

美 **Aprendiendo juntos**

Los niños son esponjas, el acercamiento a la tecnología, en este caso al uso de la computadora, que en algún momento dado a uno le resultó complicado; después de la experiencia, la mayoría de ellos absorbía el uso con rapidez. Esto me recordó lo que hizo Elizabeth Contreras Islas, cuando logró capturar la atención de los jóvenes con los hipertextos, el colorido de la pantalla y el sonido de las bocinas.

Durante la captura, las dudas de cómo activar el acento o recordar otros procesos sobre el manejo de imágenes, se resolvió, fomentando el aprendizaje entre pares; ya que niños como Adrián, también les gusta ayudar y enseñar el uso y manejo de la computadora. El aprendizaje entre pares acompaña y dirige con su influencia este segundo viaje. Entre equipos se ayudaron, así el trabajo fue más cooperativo y yo sólo intervine cuando no recordaban ciertos aspectos, pero logré mantenerme al margen ante las instrucciones entre coetáneos. El aprendizaje entre pares fue grandemente favorecido.

—Adrián, ¿cómo le hiciste para poner tu paleta al principio de la receta?

—Pues la pegué —le contestó a Carlos y a Alfredo.

—No, es que mira, ya escribimos el título y los ingredientes, pero no queremos borrarlos y volverlo a hacer.

—Ah, sólo mueve la rayita con el mouse y pega. A ver, fijate cómo — dio instrucciones Adrián.

Interpreté que los niños ya se habían apropiado del uso de funciones tan específicas como el insertar texto después de una imagen y ajustarla estrechamente

para que se adecuara a la silueta. Herramientas ante las cuales los docentes muestran un rechazo, pero es una buena habilidad en el uso de la computadora. Reconocer esto me sirvió para continuar permitiendo la libertad y fomentar el aprendizaje entre pares y no colapsarlo.

Un proceso importante que no realicé punto a punto, fue el de la metacognición,⁴⁹ ya que nuevamente el tiempo volaba veloz cual gacela. Pero me pude acercar a algunos niños preguntándoles verbalmente e individualmente, cosas tales como: ¿qué les falta?, ¿qué requieren que se vuelva a enseñar?, ¿cómo le harían para aprender lo que les faltó? y ¿qué le corregirían a su trabajo?

Otras coevaluaciones se dieron cuando observaban la imagen y veían que la silueta de la receta no era acorde a la mostrada o a las que ellos conocían. Algunas respuestas y comentarios fueron:

—Maestra, hacer la paleta y venir a escribir la receta me gustó mucho, ojalá siempre lo hiciéramos. La maestra Sandra también nos enseñó a hacer y luego a escribir la receta del agua de limón. Pero las paletas y ahora con la computadora ¡es más padre! —opinó Paola.

—Algunas cosas no recuerdo porque hace muchos días que la hicimos, pero cuando usted nos recuerda las cosas, ya me acuerdo y sí puedo hacerla —participó Axel.

—Yo no le cambiaría nada, me quedó bien bonita, pero le haría más caso para que no me quitara los bombones —dijo Iker.

—Todo me gustó, incluso las partes de la receta, pues las aprendí muy bien, tanto, que en el examen las pude contestar inmediatamente —compartió muy contento Adrián.

Estos y otros comentarios me permitieron comprobar que partir de sus intereses y de sus sugerencias, hicieron que la experiencia resultara más atractiva y significativa. Pero aún estaba lejos de la Pedagogía por Proyectos. Y más, en las

⁴⁹ Estrategia de reflexión de cómo y qué se aprendió durante la unidad o sesión.

evidencias de intervención, pues no desarrollé el contrato individual y la pregunta detonante debería haber sido respetada y no orientada. Ciertamente es que el contenido del Bloque 4 en Español, con la creación de recetas fue atendido, pero con una conducción. La conformación del portafolio de evidencias resultó enriquecido, ya que las fotos que le regalé al docente le gustaron mucho. De los carteles los niños dijeron que sería lo primero que mostrarían a sus padres. Esta notable herramienta favorece la adquisición y movilización de saberes, la confianza y motivación en el trabajo áulico.

Foto 6. Trabajando en el Centro de Cómputo.



Episodio 5. “Un cartel animado”

Para la quinta sesión busqué no dejar pasar tantos días, además de que los mismos estudiantes no lo permitían y en los pasillos a la entrada, y en cada oportunidad, ahora ellos eran los que preguntaban. ¡Y eso me encantó!

—Maestra Miriam, ¿nos va a dar clases el martes? Y ¿Qué vamos a hacer juntos?

El martes llegó y varios de los chicos ya me esperaban para reclamarme: — *¿Por qué a Adrián le imprimió además un cartel?, yo también quiero el mío.*

—*Esperen, esperen, comencemos por pasar al salón, sentarnos y déjenme iniciar*—les indiqué.

Obviamente, al lanzar la pregunta, la respuesta fue unánime: —*¡Queremos hacer carteles!*

En esa intervención sí trabajé la interrogación de textos, y aunque los tiempos eran muy limitados, logramos presionar para realizar un óptimo trabajo, muy adecuado a Pedagogía por Proyectos.

Luego de entrar y saludar, los chicos guardaron sus cosas, así que conecté el cañón, mi laptop y pegué un cartel que traía de la película “Los Pitufos”. Esto cautivó su atención, se sentaron y ... comenzamos.

美 **¿Qué es? ¿Qué es? Qué sí, se ve**

—*¿Qué es esto?*—les pregunté.

Después de unos segundos me respondió Brisa: —*Un cartel...*, ya que ese día Citlalli, Paola, Ximena, Carla, Lupita, Juan Carlos, Iker, Adrián, Carlos y Axel no asistieron, porque estaban ensayando para el concurso del Himno Nacional, junto con los 15 estudiantes de 5to grado, pues no se completaban para el mínimo de participantes necesarios para ese evento.

—*¿Y qué elementos lo conforman?*—quise saber.

Tras unos segundos de silencio volví a plantear: —*¿Qué tiene?*

Dafne, con su voz tímida tomó valor y participó para que la clase continuara, ¡cuán agradecida le estoy!: —*Un fondo.*

—*Letras grandes*—intervino Usiel.

—*Pitufos*—dijo Alfredo.

—*También llamados imágenes o dibujos, ¿Qué más?*—les aclaré.

De pronto, aparece la sabelotodo, el maestro biblioteca y yo tengo el dominio del conocimiento. Mi impaciencia me lleva a no utilizar la pedagogía del regalo y no desarrollar la metacognición. En el momento de escribir sobre esta experiencia, me doy cuenta de que persiste en mí, la necesidad de tener el poder de todo el conocimiento, de ser una docente dueña de la información y facilitárselas, en lugar de hacerlos reflexionar para que ellos enfrenten un problema cognitivo.

—*La fecha, 29 de julio*—volvió a intervenir Dafne.

Así con varias preguntas más, reconocimos los elementos que conforman un cartel, el lugar y el tipo de información, aunque la descripción de la imagen fue lo que atrapó el interés de la mayoría, ese peso de la imagen ocupó mucho más tiempo que los demás elementos.

—*¿Por qué sabemos que es un cartel?*—les cuestioné.

Preguntaba y preguntaba... y como en un desierto, las frescas intervenciones brillaban por su ausencia. Aquel día, 24 de mayo, se encontraban los chicos y chicas menos participativos, ya que el resto no estaba. Ellos demostraron que podían identificar los elementos del cartel, pero sólo los mencionaban tras una lluvia de preguntas. ¡Cómo hacía falta el conjunto del grupo!, y aunque cada uno es valioso en sí mismo, hacía falta la activa iniciativa y alegría del cuadro del grupo.

—*Porque está grande y la letra también*—se adelantó a participar Alfredo.

—*Muy bien chicos, ustedes conocen otros carteles, ¿Dónde los han visto?*

A la distancia celebro que el resto haya faltado, porque esto dio cabida a que atendiera a los demás, a que ellos también tuvieran voz, fomentó la inclusión de sus diálogos y que sus nombres aparecieran cual *Patronus*⁵⁰ señoreando el relato. De aquí en adelante continuaron *piano, piano*, participando, dejando el mundo silencioso que hasta hoy ocupaban, para integrarse al grupo. ¡Se movilizaron sus saberes!

⁵⁰ Es un encantamiento complicado y difícil, el cual provoca una fuerza de energía positiva parcialmente tangible, conocido como “espíritu guardián”, propio de cada mago.

De repente, eso que extrañé entró cual torrente sanguíneo al salón. Un gran tumulto inundó e interrumpió la clase. Terminó el ensayo del coro y el cuadro multicolor se completaba, ahora sí ya estaba todo el grupo. Si fuera refresco el aula, sería riesgoso abrir la puerta tras el gran ajetreo que se ocasionó con la llegada de los coristas.

—Hola chicos, a ver, mientras se acomodan y se sientan, guarden silencio para que escuchen las respuestas de sus compañeros. ¿Conocen otros carteles?, de este cartel comentó Dafne, Alfredo y Uziel, que tiene dibujos, fondo, letras grandes, color, fecha... pero, ¿qué más chicos?

—Dijo Dafne que está bonita —opinó Iván. Quien secretamente me ha dicho que no le gusta hablar en voz alta, porque le da pena.

—¿Bonita? ¡Ah, la imagen! Cierto, entonces ¿conocen otros carteles?

—Sí, de Enrique Peña Nieto, hay por toda la pared de mi calle —comentó Juan Carlos.

Citlalli se adelantó a participar: *—Sí, yo los he visto, por mi casa hay de López Obrador.*

El evento político de las elecciones del 2012 llena e impacta la mirada de los niños, así como las paredes e incluso los medios de comunicación.⁵¹ Situaciones que aunque no parecieran interesarles, si los observan. La publicidad llena su contexto social y lo evidencia.⁵²

—Y ¿de qué más? —seguí cuestionando.

Su preocupación porque les preguntará ya había desaparecido, si en algún momento sintieron tortuosa la llegada de sus compañeros, eso favoreció la confianza y dio pie a tener un diálogo más fluido con los recién llegados.

⁵¹ Carlos Lomas ya mencionaba que el impacto y los elementos atractivos de un anuncio publicitario o cartel, al promover y vender, llegan a convertirse en una imposición ideológica del modelo social vigente.

⁵² Daniel Cassany la compara con una herramienta al servicio del consumo de objetos.

—*De leche Lala* —dijo Paola.

—*De celulares y anuncios de Telcel y farmacias* —participó Adrián.

—*¡De Coca Cola!* —habló Brisa, otra tímida jovencita que se quedó enganchada en la actividad.

Pude ver que el grupo se complementó y que la confianza de los primeros participantes de esta sesión se enriqueció con la presencia de los coristas. Que la lluvia de preguntas, más que ser una tortura, en realidad lo que provocó en ellos fue confianza; no había quien les resolviera sus problemas, pero se dieron cuenta de que sus respuestas eran acertadas. Esto propició que los niños que antes no preguntaban y no participaban, desarrollaran la certidumbre de que sus participaciones eran correctas. Al verse ellos inmerso en ser quienes tenían que resolver los problemas cognitivos, efectivamente caminaban en la fase III, logrando acciones exitosas en la realización de las tareas definidas, así como una óptima construcción de los aprendizajes. El tratamiento de la información generó en los pequeños una memorización funcional y no la obligatoriedad de saber qué elementos conforman un cartel.

☞ **La animación en los carteles publicitarios**

Tras continuar con la escucha de sus participaciones, fue Paola quien brindó información:

—*De Bodega Aurrera* —aclara, pero le refuta muy autoritaria Citlalli:

—Ay, ese no es un cartel, es el nombre de la tienda de aquí enfrente.

—*No ese no, el de mamá Lucha, digo yo* —se defiendió.

—*¡Muy bien chicos! Todos esos son carteles publicitarios, pero no sólo de esos hay* —tuve que hacer una intervención mediática y regulada, tras la que les pregunté: —*¿Conocen otro tipo de carteles?*

—*Sí, los que ustedes pegan en la puerta, nos dijo el maestro Carlos que son informantes* —comentó Iker, al dejar de jugar con su lápiz.

—*Cierto, pero no son “informantes”, son “informativos”, como éste* —les mostré el de la “Cooperación anual de la Cruz Roja”.

—*¡Qué bonito muñeco dibujaron!* —exclamó Paola.

—*Sí, ¡verdad!* —opino y nuevamente les cuestiono—*¿Existe de otro tipo de material o forma, que no sea papel?*

—*De cartulina* —dijo Axel.

—*¿De otro, muy diferente?*

—*Pues de lona* —opinó ahora Adrián.

—*A ver, les voy a mostrar.*

Foto 7. A presentar las animaciones



Yo no perdía de vista mi propósito, que ellos hicieran carteles animados, así que era hora de darles una muestra de estos, de su uso social,⁵³ aún sin animación.

Mientras duró la presentación, se mostraron personajes reconocidos como Pucca y Garu, seguidos de otros en defensa de los derechos de la mujer y sobre el abuso intrafamiliar.

Tras la primera imagen, las exclamaciones de ánimo y entusiasmo salieron de las bocas de los chicos, pero con las siguientes se quedaron mudos; el silencio

⁵³ ¿Cómo orientar la apropiación de ideas y estructura de los textos informativos (carteles y recetas) para la comunidad, bajo los principios de Pedagogía por Proyectos, en los niños de cuarto grado? Pregunta de indagación. En el capítulo 2.

inundaba el salón y me preocupé por ellos. El diagnóstico específico me dijo que hay un alto índice de abandono al que están expuestos los chicos, que hay dinámicas familiares de violencia impregnadas de discriminación, principalmente en las madres de estas pequeñas niñas, quienes en muchas ocasiones son también, a su corta edad, víctimas. Experiencias directas de maltrato hacia ellas y ellos, por lo que los carteles dejaron sin comentarios a todos estos chicos. No olvidemos que es una comunidad aguerrida y en muchos casos violenta, y por ello se le ha llamado el “Barrio bravo de Tepito”.

En la presentación se mostraban carteles de películas como *Linterna verde* y tiendas comerciales, mientras se escuchaba la música del tema de la *Pantera Rosa*. Cuando finalizó, un sorprendente aplauso cerró las diapositivas de Power Point y pidieron verlo de nuevo.⁵⁴

Después, hice un sublime hechizo, y con todo el poder de mi varita digital les mostré una animación sobre la recaudación de la Cruz Roja; es decir, con movimiento, aprovechando la colecta anual de esta dependencia, por medio de la venta de lápices.

¡Al cliente, lo que pida! Así que les repetí las presentaciones, pero ya era tiempo de finalizar la sesión, no sin antes preguntarles qué les habían parecido. Muy concretamente algunos respondieron:

—*Recordé que mi mamá me ha dicho que no me deben pegar y de eso me cuidó*—respondió Citlalli escuetamente.

—*A mi tía le pega mi tío y ya vino la policía, y ahorita está en la cárcel*—Dafne compartió.

Fue escaso y breve lo que expresaron. Ni siquiera los carteles de las películas que les gustaron aparecieron en sus voces.

—*Me gustó mucho que el de la Cruz Roja se movía*—rompió el silencio sepulcral Adrián.

⁵⁴ Se muestran como lo que ahora son, actores activos que le encuentran un sentido a ir a la escuela.

Con este comentario finalizó la clase y les dejé de tarea que pensarán un tema para elaborar un cartel.⁵⁵ Ya sabía que sus contextos los sobrepasan y que observadores de las necesidades familiares, orientarían la producción de textos a la colaboración del bien familiar.

Los niños se apropiaron de los elementos del cartel, y tras ser desafiados con diversas preguntas sobre los elementos que contiene este texto publicitario, salieron librados del problema cognitivo en colectivo.

美 **Fuga masiva en la escuela**

Tal pareciera que una fuga de estrellas se avecinaba, la alegría era una constante efervescencia debido a que comencé a explicar el uso del software llamado Power Point, y la forma de pegar imágenes y animarlas, los detalles de los cuadros de diálogo para agregar los efectos de entrada, salida, énfasis y transiciones de diapositivas, para luego agregar una diapositiva tras otra. Ya con anterioridad habían insertado organigramas y puesto fondo a las diapositivas, pero hacer la animación les estaba resultando una acción sumamente atractiva, ya que el aspecto visual era altamente estimulante. Fue posible notar que ya identificaban los nombres característicos de Power Point.

—*Maestra, ¿cómo hago para que se muevan los dibujos?* —preguntó Juan Carlos. Y fue Adrián quien le respondió:

—*Se da click en la pestaña de animaciones y ¡ya!, ¿verdad?*

La inferencia a los contenidos computacionales se vislumbraba, pero aún faltaban detalles como seleccionar primero la imagen y una vez activos, los nodos que aún están ocultos bajo llave, así que “alohomora”⁵⁶ y le respondí: —*A ver... ¡Hazlo!...*

—*Sí, está la cinta, pero en gris y no responde. ¡Ah!, ya me acordé, faltó seleccionar la dona y aparecen los nudos para poderla mover.* —contesta Adrián en

⁵⁵ Alfredo Torres comparte que los niños son altos consumidores de tecnología, la que consideran una herramienta de diversión, de juego, de entretenimiento. En esta sesión se le dio un uso social.

⁵⁶ Encantamiento de apertura (Alohomora), es un hechizo que sirve para abrir puertas.

un diálogo que denota la apropiación de vocabulario específico de computación. Poco a poco, los conocimientos previos van saliendo y resignificando la experiencia de Adrián y de otros chicos más.

La siguiente clase, dos semanas después, temía que no recordaran lo visto, así que volví a mostrarles la presentación, pero esta vez le agregué transición y un final con objetos animados, lo que les gustó y nuevamente los aplausos llenaron nuestro salón. Utilicé herramientas como identificar, explicitar y utilizar las opciones propias para elaborar ahora el cartel que ellos ansiaban hacer.

—*¡Muy bien Adrián!, pero no se llaman nudos, se llaman nodos* —le aclaré, dejando que los chicos se explicaran entre dos o más las atractivas herramientas de la computadora que tanto hechizan a los niños.

La situación de aprendizaje propuesta, que implica el uso de las computadoras, presentó un desafío cognitivo más al que los enfrenté y del cual salieron libres airoosamente. Enfrentaban y retaban a la computadora para la realización de los carteles, cuando Citlalli propuso:

—*Yo haré un cartel para mi tía que vende películas* —aseguró. Y en efecto, eso influyó en los demás, pues encontraron una utilidad y funcionalidad para un familiar, ya fuera la abuelita, la mamá, el tío, el papá o el hermano, a quien ayudar con el texto publicitario.

Cual reloj de arena, el tiempo transcurría, se agotaba el último grano de arena y la clase finalizaba. Tenía que dejarlos, pero me comprometí a regresar la próxima semana y continuar con los carteles.

De manera regular iban realizando una actividad metacognitiva y una mediación entre el uso de la computadora y la producción de textos, con y sin mi intervención. Ellos mismos identificaban qué debían hacer, luego de escuchar información al respecto detrás de ellos o con el compañero de al lado. Se hizo cotidiano el uso de esas herramientas ya utilizadas y ahora resignificadas con la animación de donas, carteles de películas y fotos de imágenes descargadas de

internet, que previamente había agregado en el disco duro de las computadoras, para que cuando ellos insertaran la imagen, la encontrarán.

Se estaba fomentando una autoregulación en todos estos 21 chiquitines, y ellos se hacían responsables del uso de sus conocimientos. Se había llevado a los estudiantes a identificar, explicitar y utilizar las opciones de insertar imágenes, cuadros de textos, WordArt y fondos de diapositivas, aunado a los elementos propios de un cartel.

美 **Bautizando nuestro proyecto**

Qué bien se siente cumplir. Los chicos estaban más animados y se podía dar continuidad al proyecto, el cual, por cierto, antes de irnos a las computadoras, titulamos.

El proceso fue tardado y más con la revisión de los temas de los carteles. El tiempo se agotó y la ida al Centro de Cómputo se pospuso; pensé que les molestaría, pero el proceso del bautismo de nuestro proyecto fue interesante.

A mi llegada al aula, ya estaban más puestos que un calcetín para salir, pero al preguntar por la tarea, muchos dijeron no tener definido el tema de su cartel.

—A ver, chicos, si no tienen el tema de sus proyectos no podremos irnos, lo dejé de tarea, así que revisaré que lo tengan anotado en sus cuadernos, y también necesitamos ponerle un nombre al proyecto de los carteles. Como recordarán, la presentación que yo les di se llamaba “Tutifruti de carteles”. Así que pasen, siéntense, muéstrenme sus cuadernos y propongan sus títulos.

—Ah, yo quiero ir a las computadoras —reclamó Adrián.

—Sí, pero primero muéstrame tu tarea.

—Aquí está: “Reparto de medicinas similares”. Es para mi papá que es repartidor en moto.

—Oye, qué bien. A ver, muéstrame la propuesta del título del proyecto de grupo.

—No lo hice porque no nos dijo —respondió.

—¿Me podrías ayudar? Es que también debo revisar a tus compañeros, ¿sale?

—Bueno, pero ¿podemos sentarnos en equipo?

—Sí, me parece muy bien, sentémonos en equipos, con quien ustedes quieran. Y mientras reviso, piensen en el título del proyecto, recuerden que al que yo les mostré lo titulé “Tutifruti de carteles”.

No con mucho agrado, pero con el ánimo de sentarse con sus amigos predilectos se acomodaron. La revisión de los temas de cada cartel fue más o menos rápida.

—Ok, casi todos trajeron la tarea, que bonitos niños y niñas, vamos a definir el título del proyecto del salón, ¿ya pensaron en alguno? —les interrogué.

—“Los carteles de Tepito” —propuso Axel.

—“Los carteles más chidos” —dijo Rolando, quien casi nunca, pero nunca, opinaba.

—Sí, ese me gusta —dijeron Carlos, Iker y Axel.

—¡Noooo! —dijeron las niñas a coro.

—Mejor los más padres —propuso Paola.

—Sí, “Chido” se oye caló —externó Ximena, pero los niños se integraban en el equipo de lo “Chido”. Iván, Alfredo y los demás, incluso jalaban sus mesas y se unieron al grupo de los chicos que debatían a las niñas, sintiéndose incluidos y con confianza en el grupo.

—A ver, a ver, tenemos que hacer un consenso, donde la opinión de todos sea considerada —les dije y les pedí que se acomodaran por equipos, de los cuales

surgió el de los chidos, el de los padres y de las que no opinaban, Lupita, Carla, Dafne, Yoali y Mercedes. Por momentos se elevó la voz y los gritos intentaban persuadir a los demás, pero retomé el silencio con un ¡Shh!, utilizando el ya conocido dedo en la boca.

Con razón, cuando Josette Jolibert nos visitó,⁵⁷ hizo tanto hincapié en qué era un consenso y su diferencia con la votación, ya que el primero imprime una argumentación ardua, una labor de convencimiento y defensa de los ideales de cada uno de los estudiantes del grupo. Pero les comenzó a gustar hacer equipo, comentar y buscar entre los adeptos el justificante ideal de su título; y qué decir de las niñas, que intentaban persuadir sin motivar ofensas, mientras que había indecisos y convencidos.

Cual concienzudos votantes escuchaban a uno y a otro de los equipos. Se sentían felices de ser el centro de atención. De pronto, las chicas propusieron agregar al título: “Trabajando unidos y con esfuerzo para los carteles más padres”, lo que generó más adeptos, al grado de que el equipo de los chidos perdió cuatro elementos y tuvo que retomar su postura, ya que aún los indecisos fueron atraídos cual polos contrarios a este equipo.

Las chicas querían terminar por persuadir a los restantes, pero un nuevo integrante le agregó un toque mayor: “... de Tepito”. Ese fue el plus y ya sólo Adrián, Carlos e Iker defendían el “chido” tan discutido.

Pero Adrián argumentó que era una palabra muy propia de Tepito y que los papas, así como todos los del mercado la usaban y si querían mostrarle la presentación a ellos, usando esa palabra les gustaría, y que como yo no objetaba, ni sancionaba el uso de ésta, tenían la libertad de ponerla a su tema, asegurando que a todos les gustaría y reiteraban que a ellos, ésta era la que les gustaba.

⁵⁷ Charla con Josette Jolibert en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094, Centro, del 30 de noviembre de 2011.

Esto movió las fibras de Citlalli, quien comandaba al grupo, y decidió combinar el título quedando: “*Trabajando unidos y con esfuerzo para los carteles más padres y chidos de Tepito*”.

Al ver el acuerdo quise intervenir un poco, ¿cómo se vería este título en un trabajo de Maestría?, pero recordé lo que cita Cassany sobre el lenguaje vernáculo, y pues si pretendo que este proyecto tenga un uso social, debo comprender que es el lenguaje contextual y característico del Barrio Bravo. También recordé lo de hacer estudiantes críticos, autónomos y respetar las valiosas aportaciones de estos y de sus contextos. Así que se quedó el título, aunque los niños se percataron de mis dudas y dijeron a coro, con tal bullicio de honestidad que no reconocí quien lo dijo:

—*No se preocupe, no le diremos a la directora para que no la regañe, y al salir de la escuela los doblamos para que no los vean y no la regañen.*

En esa semana se logró el impresionante consenso colectivo. Se definió el nombre del proyecto, luego de que niños y niñas debatieron y argumentaron sus puntos de vista, logrando crecer en el aula un majestuoso rayo de luz que inundó el ambiente. Este momento me resultó tan impactante, que lo consideré la cosecha del 1er proyecto.

¡Qué emociónate y agradable fue ver este consenso!, los argumentos que iban dando, las aseveraciones que hacían sobre el impacto de éste ante la comunidad, el por qué no todos los carteles eran para los padres, sino para otros familiares que los mantienen.

Ya estaba planeando cómo saldrían de nuestra escuela esos padres y chidos carteles, fugitivos de esta institución educativa. Pero yo no quería esa clandestinidad para ellos y aún me preocupaba la opinión de mi autoridad. Por ello, cuando le comenté que ya teníamos el título del proyecto y ella me preguntó cuál era, le respondí:

—*Tiene un enfoque social y uso del lenguaje vernáculo. Se me ocurrió argumentar, defender de inmediato el título, antes de siquiera citarlo.*

Entonces ella me dijo, intrigada: —*A ver, ya me estás preocupando, pues ¿qué tiene, que ya estás defendiendo algo que aún no me has dicho?*

—*Se llama: “Trabajando unidos y con esfuerzo para los carteles más padres y chidos de Tepito”.*

—*Está bien, así hablan los chicos ahora; además, ya me demostraste tener los fundamentos teóricos para defender todo tu proyecto, cuando más el título. Se ven muy emocionados tus estudiantes ojalá y así concluyan, gracias y échale ganas.*

—*¡Ay, gracias!, temía que dijeras que no, muchas gracias. Y seguiré con ellos hasta el final.*

—*Bueno, vamos a ver nuestros pendientes.*

—*Un favor más...*

Era ahora o nunca, si pretendíamos que se usaran los carteles, y ya algunos padres se mostraban interesados en el proyecto, era necesario realizarles una breve entrevista sobre la relación que tenían con la asesoría escolar de sus hijos y el uso de los productos de estos. Así, sin entrometerme, podría conocer la postura del padre de familia ante el trabajo de los niños.

Le solicité permiso a la directora para realizar las entrevistas y de ser posible, también grabarlas. Ella no tenía inconveniente y así lo expresó: —*Por mí, no hay problema, sólo que ellos tienen que aceptar y no tendrá valor académico alguno* — me confirmó la directora.

—*No, claro que no, eso lo maneja Carlos y yo no quiero, ni propongo nada.*

—*¡Está bien, adelante!*

Durante todo el desarrollo de la intervención, Silvia Pazarán Ávila, la directora, se ha mostrado accesible, aunque no deja de darle prioridad a lo administrativo, lo cual es mi función asignada en esta escuela. Al respecto sólo me ha solicitado las fotos que evidencian la intervención y ningún otro informe más, pues la participación, aunque muy activa de los niños, no tiene un impacto en la evaluación académica.⁵⁸ La directora entendía el gusto de participar en un proyecto que respondiera a los intereses de los niños, pues cuando hacen las cosas por gusto, comprenden qué es la vida cooperativa.

美 **Juego de niños**

Fuimos al Centro de Cómputo, donde ya completé más imágenes acordes a los temas que referenciaron en clases anteriores, ya que en la escuela no se cuenta con internet para que ellos hagan de forma personal la búsqueda.

Manos a la obra, continuamos con la selección de fondos, de imágenes y los tipos de letras, donde se evidenciaban sus preferencias e intenciones. Eran niños cuya cultura del comercio estaba impregnada por generaciones, ese capital cultural los marcaba y era visible en lo que plasmaban.

—*Ya no recuerdo. ¿Cómo se mueve por donde uno dibuja, maestra?* —me preguntó Iker, y muy atenta escuchó Dafne.

Requirieron ayuda y tras el freno que me enseñó a usar Adrián, pregunté al grupo si alguien lo recordaba, y fue Axel quien describió el proceso e incluso preguntó: “¿Quieres que te lo haga?”.

La ruta para el proceso de trazo a mano alzada y de traer al frente o enviar al fondo objetos en la diapositiva, fueron las soluciones a los problemas cognitivos a los que se enfrentó el colectivo de magos de la tecnología.

—*Maestra, ¿y ya tiene la música que usará de fondo en la presentación de los carteles?*

⁵⁸ PpP nos remite, en los principios pedagógicos, a que la participación de los niños no necesariamente es por una calificación que puedan recibir, sino que interviene mucho el gusto que tienen por hacerlo. Lo que indica que el producto importa más que el valor de la evaluación.

No, eso lo había olvidado, así que había otra oportunidad para el consenso, por lo que les pregunté:

—*A ver, chicos, no hemos elegido la canción que pondremos de fondo en la presentación de sus carteles.*

—*Es un juego de niños, de Golpe a golpe* —dijo Adrián, y todos aceptaron con la cabeza o con un fuerte ¡sí!

Ya no fue necesario un consenso exhaustivo, estaba decidida por unanimidad la canción, así que a buscarla y tenerla lista.

Los carteles no se finalizaron en esa hora, pues escoger imágenes y efectos resultó más tardado para los chicos. La resignificación y el movimiento de saberes computacionales se realizaba desplegando luces centellantes en las diversas intervenciones de unos y otros estudiantes de cuarto grado. La toma de decisiones, ante la variedad de imágenes existentes, a veces implicaba más de 30 o 45 segundos, ya que buscaban que comunicara de manera clara y adecuada la idea que germinaba en sus cabezas.

☞ **Sesión de fotos**

Las creativas Citlalli y Paola propusieron, para la impresión de los carteles animados, insertar la foto de cada autor, seguida de su animación. Así que el Centro de Cómputo, simultáneamente se volvió un sencillo estudio fotográfico, actividad que les gustó mucho,

—*¿Con uniforme?* —preguntó Axel. Y atentos los demás escucharon un sí que no los desmotivó en absoluto. Posaban interesados y felices.

El proceso de elaboración de carteles requirió dos sesiones que reforzaron la propuesta enriquecedora de PpP de elaborar textos de uso social, cuyo motor fue el interés de los estudiantes. Tras registrar estos eventos veo cómo la apropiación de saberes permitió la autoregulación del grupo en el uso de la computadora, para la

elaboración de un texto publicitario que cumplió con el currículum, pero planeó una escapatoria de la escuela.

美 **La coevaluación y metacognición**

Mayo transcurrió y la coevaluación de los carteles se realizó el 12 de junio del 2012, a través de una sencilla rúbrica desde sus elementos: la coherencia, el uso ortográfico y la redacción, así como la creatividad.

Mediante un sorteo para evitar el amiguismo, se coevaluaron y evaluaron unos a otros. Los registros muestran criterios muy variados, con evaluaciones de excelente, bien, regular y algunos pocos insuficiente.

—*Te falta el título* —le decía Axel y Adrián a sus tímidas compañeras.

—*Y tú, tienes muchas palabras y da flojera leer tu cartel* —le enfrentaba Citlalli.

La situación me tomó por sorpresa. Al principio sólo escuché, pero al ver la cara de Dafne y Ximena preferí intervenir diciendo: —*Concretémonos a registrar en la hoja que les entregué la coevaluación, y después se las damos al autor del cartel para mejorar... ¡vale!*

Gracias al frecuente manejo de escalas evaluativas, que se presentan al finalizar las prácticas sociales de cada tema de Español en sus libros de texto, la actividad se concluyó rápidamente, dando oportunidad a la metacognición, para identificar carencias o excesos en los carteles, después corregirlos o adecuarlos, así como a las animaciones.

—*¡Ahora sí!, ¡me quedó bien bonito!* —por primera vez opinó Miguel, quien ahora, puedo decir, participaba activamente en la producción escrita de su texto.

Episodio 6. Los usuarios finales

Las entrevistas antes autorizadas por la dirección de esta escuela se llevaron a cabo con 4 padres de familia, del 12 al 22 de junio en horario fuera de clases, como a las 7:30 hrs., para no interferir las actividades propias de la escuela.

Los padres dispuestos a participar fueron dos miembros de la Asociación de Padres de Familia, y otros 2 sin cargo alguno en la escuela (de 2 niños y de 2 niñas). La mayoría de ellos comentaba que conservaban alguno de los trabajos de su hijo o hija, principalmente los de los primeros cinco años de vida, pues se interesaban por los saberes y preguntaban al docente su desarrollo académico. Todos apoyaban en las tareas a los menores, cosechando calificaciones muy aceptables.

Se notaba su nerviosismo al ser grabados durante la entrevista:

—*Maestra y ¿si no sé la respuesta?* —preguntaba el Sr. Gerardo, papá de Dafne.

—*No se preocupe Señor, no es nada de conocimientos, es sobre su opinión* — intenté tranquilizarlo.

—*Pero, ¿no son preguntas difíciles?*

—*No, mire, iniciamos y ya verá.*

—*¿Va a grabar la entrevista?*

—*Sí, ya le había comentado* —le recordé.

—*¡Híjole!, no vengo de traje* —expresó preocupado.

—*No se preocupe, eso no tiene nada que ver, verá que no hay nada que temer* —expresé intentando infundirle confianza.

Fue necesario explicar que era importante grabar la sesión para posteriormente analizarla en el trabajo del posgrado que realizaba, lo que les pareció interesante y permitió que soltaran la lengua.

Foto 8. El Sr. Gerado nervioso pero interesado.



Dentro de las entrevistas se dieron emotivas experiencias donde los vínculos familiares afloraron y en mucho casos se reforzaron y motivaron a cada padre a continuar apoyando a su hijo, como el siguiente caso:

—Axel está haciendo un cartel del “Recolector no. 1” y me insistió mucho en traer la imagen de una camioneta roja, pero no sé de qué tipo —le expliqué al papá del niño.

Foto 9. El Sr. Marco muy sorprendido



—¿En serio maestra? Él es muy callado, en casa no dice mucho y yo trabajo de recolector de cartón. Antes trabajaba en la bodega de aquí enfrente, pero ahora estoy en la del Eje 1. Cuando empecé traía jalando un carrito avalancha, antes yo tomaba mucho, pero ya cambié. Siempre pensé que a mi hijo le daba vergüenza mi trabajo. Ya con los meses me compré un diablito y llegué a tener una bicicleta, eso me costó mucho. Pero hace una semana me regaló mi primo una camioneta, me está costando mucho levantarla, tiene varias fallas, ya ve que lo gratis luego cuesta más. Pero maestra, él no dice nada, ni de la camioneta, ni de mi trabajo., lo que usted me dice es bien bonito, gracias maestra —mientras hablaba, sus palabras estaban acompañadas de lágrimas en los ojos que expresaban la emoción que sentía al decirlo.

—Ay señor Marco, qué bueno que este proyecto le diga no sólo lo que aprende su hijo, sino en este caso lo que siente, es muy buen chico y es cierto que casi no habla, pero está emocionado con su cartel —le expresé al papá de Axel.

—¿Un cartel? ¿¡Para mí!? Yo creí que era un trabajo de la escuela —comentó sorprendido.

—Sí, es un trabajo que se hace en la escuela, pero que queremos se use fuera de aquí, para ustedes, para las ventas, el servicio o la publicidad del negocio de cada uno de los papas o familiares de estos niños.

—Ay maestra gracias, yo lo voy a pegar y lavaré la camioneta para que se vea bien bonito el cartel.

—Gracias a usted. Oiga y aprovechando lo que comenta le quiero pedir un favor. Cuando lo pegué, ¿me deja tomarle una foto, para evidenciar el uso del cartel? —le solicité.

—Claro que sí, yo vengo con ella y le aviso, ¡gracias maestra!, ¡muchas gracias! —dijo finalmente.

El diálogo con los padres me permitió darme cuenta de que el trabajo que realizábamos estaba propiciando un acercamiento entre padres e hijos y eso me

gustó, provocándome una combinación de sentimientos de tristeza y alegría. La participación de la comunidad total, los papás, mamás, abuelitas y algunas tías, manifestaban agrado de que el trabajo escolar se “fugara” a sus locales. Se notaba alegría de que el trabajo de su hijo fuera algo más que una decoración del Día de las Madres o del Día del Padre, pues les permitía comprender el pensamiento y la visión de sus hijos, sobre las actividades que realizan sus familias para abastecer los hogares, concientizando sus contextos.

Como para estas fechas ya se había realizado la firma de boletas del 4 bimestre, el enfoque fue totalmente centrado en el uso de los carteles; y como era de esperarse, la mayoría de los padres mostro interés, aunque algunos no comentaron nada y al finalizar la junta se retiraron muy rápido a continuar sus actividades. La comunidad generó el *socio aprendizaje*, a través del enfoque *constructivista* que promueve PpP, utilizando la visión socio cultural del niño.

美 **Lo que se aprendió y cómo se aprendió**

El proceso de metacognición se realizó el 13 de junio, a punto de salir de vacaciones, ¡en verdad se alargó el proyecto! Por medio de un cuadro reflexivo⁵⁹ sencillo, cada niño contestaba: Lo que sé. Lo que aprendí. Cómo lo aprendí y Lo que debo reforzar. Lo plasmaron y lo comentaron.

Cada hoja donde reportarían sus impresiones presentaba un espacio para notas o comentarios, donde la gran mayoría externó su deseo de tener más clases de computación a la semana y lo agradable que les pareció el proyecto por el uso que pudieron darle.

—*Hola chicos, como les comenté, ésta es una hoja que necesito contesten honestamente. Si hay algo en ella que no sepan, sólo escriban: “no lo sé”; y en sus comentarios, si les caigo mal o no les gusta cómo les di la clase, por favor pónganlo, ¿sale?*

⁵⁹ Se elaboró el formato de acuerdo a los principios que PpP propone en su texto *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, 2011.

—*No maestra, usted no nos cae mal, ojalá y pueda ser nuestra maestra en 5to.*
—inmediatamente respondió Citlalli, y varios a coro dijeron: —*Sí maestra.*

Este apartado es de suma importancia porque evidencia lo adquirido por los niños y fomenta la conciencia de lo faltante. Para el docente facilitador es una oportunidad de mejora, ya que por no contemplar aspectos cuantitativos, el estudiante con toda confianza registra la calidad de la clase.

—*Me gustó mucho aprender a hacer un cartel que ayude a la cocina donde mi mamá trabaja. Por favor, enséñenos más cosas importante maestra Miriam* — participó Guadalupe.

—*Ahora siempre haré mis carteles y recetas en la computadora* —afirmó Axel.

Es con este tipo de comentarios como valido que el proyecto, que partió de un genuino interés de los chicos, es altamente significativo, pues al incorporar los contextos de los estudiantes, el texto pasó de ser una práctica social, a un producto social.

✂ **En plena libertad**

No hay fecha que no llegue y antes de finalizar el ciclo escolar se invitó a la muestra de los carteles animados a los padres de familia, dos días después de la metacognición. Aunque esa actitud directiva impidió que otro texto, como la invitación, fuera elaborada por los estudiantes.

Asistieron nueve de los 21 ansiados y esperados familiares, mostrando gran interés y apoyo a los chicos, aplaudiendo en las presentaciones, y hubo más de un padre que sonrió y abrazó a su pequeño al ver la animación del cartel, seguida de la foto de su hijo o hija.

Finalmente se entregó el ansiado texto, el plotter del cartel de cada uno de sus diseñadores, con una mini foto en el mismo. Como encantados, los padres lo miraban, luego miraban a sus hijos e hijas y entre sonrisas, rozamiento de ojos y nudos en las gargantas me dieron las gracias. La autoridad, como por arte de magia

había aparecido a la mitad de la presentación y les dirigió unas palabras agradeciendo su presencia, apoyo a los niños, y les motivó a seguir impulsando el desarrollo escolar y sobre todo a escucharlos.

Todo el emotivo momento se videograbó y, aunque breve, resultó muy satisfactorio para los chicos y obviamente para mí. Ellos mostraron y dieron un uso a su saber, al apoyar a sus familias en esa actividad comercial que es la fuente de ingresos. Los chicos, en varias ocasiones habían comentado que regularmente ayudaban en los negocios diciendo los precios de los productos mientras sus familiares están ocupados, o descolgando y pasando las mercancías. Pero esto fue una participación intelectual que les dio mucha satisfacción.

—Sabe maestra, yo siempre pasé o busqué los títulos de las películas que mi papá iba a entregar, pero ahora ya hice algo más bonito para ayudar —dijo Dafne.

—¡Muchas gracias maestra, ya sabe mi papá que lo quiero! —expresó emocionado Axel.

Entre la euforia, la degustación de las frituras y el vaso de refresco que se les obsequió, se pudieron concretar las citas para la foto de la colocación de los carteles.

美 **Ya en sociedad**

Las vivencias con las evidencias fotográficas permitieron observar la manera en que este fugitivo de la escuela se acomodó como en su casa. Un caso muy emotivo fue el de las migas más sabrosas de Lupita, ya que su mamá, la Sra. Emilia, trabaja atendiendo a los comensales en el local que está frente a la escuela; pero es sólo la mesera, así que le daba pena pedirle al dueño que la dejara pegar el cartel de su hija Lupita.

—Maestra Miriam ¿me ayuda? Es que el jefe de mi mamá es muy enojón y me da pena, pero si usted me acompaña a la salida ¡le decimos! —me propuso Lupita.

—*Mmm, ¿cómo?, pero..., ¿no se enojará tu mami o más su jefe?* —la cuestioné.

—*No, cuando salimos mis hermanas (Ileri de 2do y Melisa de 6to) y yo, también ayudamos atendiendo y él nos da las propinas. Es medio bueno.*

Acepté acompañarla y tres horas después ya tenía a las tres hermanitas en la puerta de la dirección, esperándome para ir a pedir permiso.

—*¿Ya maestra?*

—*¡Ay!, sí, ya voy chicas... permítanme apagar mi compu.... ¡ya!, vamos.*

—*Maestra, es aquí enfrente, en “Las Migas de Miguel”* —me dijeron señalando con el dedo el restaurante enfrente a la escuela.

—*Híjole peque, no las conozco, y nunca he comido migas. Recuerdo que me resultó difícil encontrar su imagen para tu trabajo, ya que unas las hacen secas y otras con caldito... pero ¿la de caldito, si te sirvió?*

—*Sí. ¡Vamos maestra! Las migas son muy famosas y no saben mal. Va a hablar con el dueño ¿verdad?* —me impulsaban a acompañarlas.

Decidida a hablar con el dueño cruzamos la calle y en una fonda de color blanco amarillento, con un escaso engrasado foco y una única barra conteniendo la estufa, estaba el tan temido dueño. Era un señor ya grande, que con paciencia meneaba y observaba una gran olla. Los vapores de algo que se cocinaba con esmero cubrían y llenaban las paredes del sarro tan característico de las fondas.

Al verme el Sr. Miguel, nieto del fundador, me informó que las migas estarían listas en unos 20 minutos, y me invitó a sentarme y tomar un refresco, para luego, lanzar un grito llamando a la Sra. Emilia. Me acerqué a la barra y luego de agradecer su atención, le expliqué que venía a otro asunto importante.

Y cual letanía, porque también me daba pena y algo de miedo, me presenté como la maestra de computación de las niñas y le expliqué un poco del proyecto, de

sus objetivos, de su proceso y finalmente del producto, que era lo que queríamos pegar. Entonces los ojos se le rosaron y salió del mostrador.

Tras unos tres o cuatro pasos que parecían de un gigante, se acercó lo suficiente para preguntar: ¿Cuál de las niñas lo hizo? ¿Quién se interesó en que el negocio mejorara? ¿Quién dedicó su tiempo a un cartel para el negocio?

No sabíamos si preguntaba porque estaba molesto, pero las lágrimas que surcaban las arrugas de su cara me inspiraban, y ya más confiada señalé a Lupita tomándola del hombro y le sonreímos. Eso sin siquiera ponernos de acuerdo. Él se acercó con paso lento y la curvatura de su espalda, que denotaba los muchos años de trabajo y el cansancio, se pronunció más, permitiéndole acercarse lo suficiente como para darle un abrazo.

Un abrazo que fue una sorpresa para más de cinco, porque la Sra. Emilia ya estaba saliendo del lavaplatos oculto en una esquina del diminuto cuarto, lista para atender al cliente, pero la escena la impactó, pues al levantar la vista vio a su hija abrazada por el tan temido dueño.

Sin dejar de llorar, Don Miguel, el dueño de la fonda, le dijo: —*Gracias nena, fíjate que yo tengo un hijo que es diseñador gráfico, ha hecho muchos carteles y ahorita hizo varios para unos políticos ricos y nunca, nunca me ha querido hacer un rótulo, ni una mantita para el negocio que le dio de comer y le pagó la escuela. ¡Y mira! Tú apenas con cuatro meses que tu mami trabaja aquí, ya dedicaste tu tiempo a un cartel de estas migas. Maestra gracias, pero ¿quién pagó el cartel, ella o su mamá?*

—*El diseño efectivamente lo hizo Lupita y la impresión es un regalo, y será muy bien pagado si nos permite pegarlo en un lugar visible y ¿nos deja fotografiarlo?*

—*¡Claro!, faltaba más, y mire, permítame regalarle un plato de migas, son muy buenas, ¡anda niña, pégalo donde quieras para que le tome la foto tu maestra!* —dijo limpiándose los ojos y dirigiendo la situación como todo propietario, el Sr. Miguel.

—Maestra gracias, yo no me atrevía, y Lupita ya me había dicho desde que me lo dio en la escuela, ¡pero mire!, ya mejor usted vino, ande, siéntese y le traigo un refresco —intervino la Sra. Emilia.

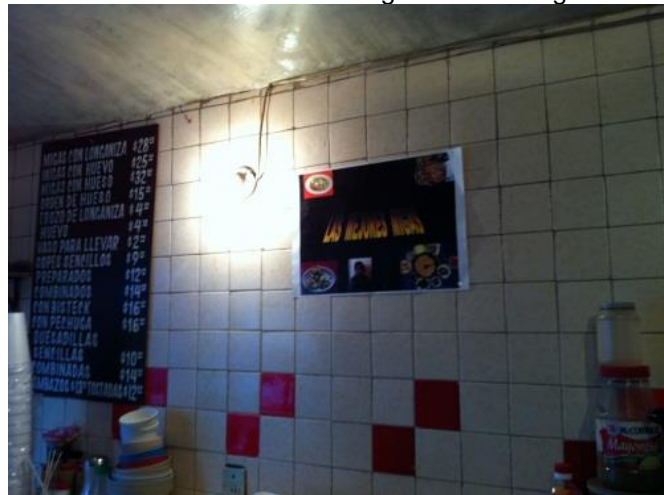
—¡Ay, muchas gracias!, pero ya sólo le tomo la foto, mira aquí traigo cinta canela, Lupita. Le tomo la foto y me retiro, es que tengo clases en la escuela hoy a las cuatro, y si no, no llego.

—¿Pero no va comer?, ya van a estar las migas, verá que son bien ricas maestra, ¡siéntese! —volvió a intervenir el Sr. Miguel, ahora con un semblante que irradiaba cual arcoíris, una gran belleza.

—Gracias, mire, un vasito de agua y nada más, de verdad tengo que irme, pero el viernes de junta, si me permite le encargo la comida y a ver si los demás maestros quieren. ¿Está bien? —le propuse.

—Está bien maestra, como usted guste, mire, ya lo pegó, ahora tómele la foto. Tráele el agua Emilia.

Foto 10. Cocina de las Migas de Don Miguel



—A ver Lupita, ok, ya la tomé, pero ahora tu cerca de él y ¿usted podría?

—No, no, yo no y menos con estas fachas. Eso de las fotos a mi nomás... no, maestra. A ellas, ándele, todas las hijas y la mamá.

—Ay no, maestra, también nos da pena, mejor sólo al cartel.

Y así surgió una más de las cinco evidencias, y aunque las niñas no quisieron salir en la foto, se pudo mostrar a un fugitivo más incorporado al 100% en la sociedad.

Un fugitivo coronado al centro de las películas de moda, cual actor principal, fue el cartel de Dafne, junto a las películas que vende su papá, mostrando, en un lugar preferente, el texto publicitario. La fotografía que a continuación presento me llegó en una sencilla USB, que a la salida de clases me obsequió el Sr. Gerardo, no permitiéndome decirle más que ¡gracias!

Foto 11. Cartel publicitario para vender películas del tío de Dafne



Otro prófugo escolar llegó, tal y como lo prometió el Sr. Marco. Al término de las clases me ofreció salir a tomar la tan ansiada evidencia, con la camioneta roja muy lavadita y él dispuesto a posar con el cartel.

Aunque se encuentra un poco escondido, el cartel está pegado en la ventana del copiloto, nuestro siguiente prófugo de la escuela.

Foto 12. El Sr. Marco posando, junto a la camioneta, con el cartel de Axel.



Otros cómplices de la fuga posaron con casco, y el cartel patrocinador de esa noble función de repartidor, puede verse en la siguiente fotografía.

Foto 13. El papá de Adrián mostrando el cartel de junior, listo para hacer una rápida entrega.



Hoy por hoy, Tepito es un barrio comercial, y estos fugitivos los validan y refuerzan. Ser presumidos del local que se atiende o del que se es dueño, les produjo una gran satisfacción a muchos chicos, a sus padres y a los miembros de la comunidad. Los carteles se escaparon de las paredes de la escuela para usarse en las afueras de ésta, en el tianguis de Matamoros y Peralvillo, y en las diferentes

fuentes de trabajo de los familiares, experiencia que resultó única y especial para todos nosotros.

Hoy mi práctica docente se ve modificada, ya no sé si puedo regresar a la práctica conductista, pero aun ahora, mi pretensión es que vean más allá de un cartel publicitario, es orientar a estos chicos y chicas para que crean en su poder de creación y producción, que tengan consciencia de que pueden ser más que empleados de un puesto en el Barrio Bravo, que pueden llegar a ser... diseñadores gráficos, licenciados en mercadotecnia o incluso, porque no, directores de comerciales o películas.

Valoró que la gestión cotidiana de la clase debe ser orientada desde una aproximación razonada y reflexiva de la lectura y de la producción de textos, que finalice con la resolución de un problema encontrado por el estudiante y la estudiante en una situación real dada, ya que los aprendizajes no constituyen un fin en sí mismos, pues el objetivo buscado es más global y vital: buscar niños y niñas que en el curso, y al final de él, sean capaces de leer, decir y producir algunos textos ellos solos; es decir, por su propia iniciativa o necesidad, que tengan el deseo y la posibilidad de realizarlos. Y para ello sigue la parte institucional que termina de validar este proyecto de investigación.

A. Informe general: Los datos que validan el relato

Este apartado presenta los datos arrojados por los diferentes instrumentos que se aplicaron durante la intervención y con ello se valida aún más el relato presentado, que es la producción de conocimiento.

1. El campo de intervención

Esta intervención pedagógica se desarrolló con los estudiantes de 4^o de la escuela primaria "Luis G. León", ubicada en la colonia Ampliación Morelos, delegación Cuauhtémoc, en la Ciudad de México, antes Distrito Federal. Los tiempos en que se desarrolló la Intervención Pedagógica fueron seis meses, de febrero a junio de 2012, en un total de diez sesiones, con duración de 1 a 2 horas cada una.

2. Sustento metodológico

La intervención es, en general, una investigación de corte cualitativo. Para el Diagnóstico Específico (DE) se utilizó el sentido reflexivo y analítico del método de Investigación-Acción. El propósito del DE fue localizar las áreas de oportunidad con respecto a la problemática detectada que dio lugar a la precisión del problema. A partir de éste se generaron cuatro preguntas de indagación y cuatro supuestos teóricos. El problema plantea las dificultades para la producción de textos que realizan los niños, pues es poco significativa y tiene un escaso uso social, de ahí que la vean con poco o nulo interés. Cuando lo hacen, es sólo para cumplir con la solicitud del docente y bajo indicaciones estrictas que les impiden desarrollar su creatividad, pues se sienten obligados a ilustrarlos con un apoyo visual muchas veces impropio, lo que opaca sus exposiciones de temas académicos.

En el caso del contexto familiar, son poco o nada atendidos los canales de percepción, así como el uso de manera ocasional de la computadora, que más es tomada en cuenta como distractor que con un sentido de utilidad, por lo que los niños no encuentran en la tecnología un interés real para sus labores académicas y se queda más en un uso individualista y de esparcimiento.

Para la construcción de la fundamentación teórica, así como para el Diseño de Intervención, se continuó con la Documentación Biográfica-Narrativa que implica aspectos de la Investigación-Acción; además de emplear un análisis holístico de contenido, ya que éste se basa en la vida, en este caso, la intervención pedagógica del maestro, considerando su contexto. Esta forma de hacer investigación considera elementos que aporta la *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, fundamentada por Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2004) y *La investigación biográfica-narrativa en educación* de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001).

Se empleó como técnica el relato biográfico único, porque permite elaborar la autobiografía de un único individuo, que en este caso es una única intervención pedagógica, en donde el tema es la producción de textos, que consiste en la

observación directa, a través de una recogida de evidencias que permitieron reflexionar y evaluar, tanto individual como colectivamente, las acciones para mejorar la práctica docente y solucionar el problema, lo que implicó llevar el registro de dicha observación en un diario de campo.

El relato biográfico único se apoya en la recaudación de datos. La voz del docente se hace escuchar, así como la de los estudiantes. De esa manera se da forma al relato pedagógico que está conformado por 6 episodios, lo que da lugar posteriormente al Informe biográfico-narrativo. Hubo uno de los episodios que formó parte de la publicación: *¿Qué vamos a hacer juntos?*, ya que es parte del método.

Los instrumentos utilizados fueron el diario autobiográfico, donde se registra lo vivido de manera sistemática; una serie de cuestionarios abiertos y las audiograbaciones de algunas sesiones.

3. Metodología de la Intervención Pedagógica

La Intervención Pedagógica tuvo como base directriz la Pedagogía por Proyectos (PpP). Se lograron dos proyectos que atendieron la producción de textos y se emplearon como herramientas el Contrato Colectivo y el Contrato Individual, así como la metacognición, en el sentido de evaluación que hicieran consciente los procesos cognitivos y ayudara a la autoregulación de sus aprendizajes.

También se aplicó la estrategia de interrogación de textos y varios elementos del módulo de escritura, que son aportes de Pedagogía por Proyectos. Los principios de vida cooperativa y democrática de ésta, fueron fundamentales para poner el aprendizaje al centro, al partir de la pregunta abierta: *¿Qué quieren que hagamos juntos en este tiempo?...*

Entre los proyectos que se lograron, detonados por la pregunta generadora, estuvo la “Receta de ositos de bombón”, cuyo punto de origen fue la consulta de sus propias notas escolares, pregunta a sus familiares e incluso a youtube.com., para la redacción de una receta digital para hacer paletas de bombón; y “Trabajando unidos y con esfuerzo para los carteles más padres y chidos de Tepito”, donde se eligió la

producción de un cartel publicitario para promover diversos productos propios de la comunidad.

4. Resultados

A través del diario de campo se pudo observar cómo el realizar una receta que fuera del interés genuino y atractivo para los estudiantes, motivó una participación, que dio lugar a una intervención, actitud que permitió concluir y dar pie a nuevos proyectos. Este texto hizo que los niños experimentaran la vida cooperativa y que sus dudas fueran resueltas, aspectos que sirvieron como motores que dieron lugar a la toma de decisiones genuinas a sus intereses, hecho que les llevó a darse cuenta de su gran capacidad para comprender, reconocer y crear éste, y otros tipos de textos.

Por otro lado, fue notorio que los niños identificaran el beneficio del impacto que ofrece la publicidad al comercio informal del que vive su familia. El haber realizado textos publicitarios con sentido, hizo que ellos fortalecieran los vínculos socio afectivos entre los miembros de su familia. Incluso, provocó que sus padres vieran que un producto escolar sirve para mejora la economía, al promover los productos propios.

Figura 15. Ejemplo 1 del diario de campo

El cartel sirvió para observar las vivencias que tiene el menor al servir de encargado en el puesto, y cuánto valora y cuantifica las ganancias de la jornada diaria. También, el menor pudo mirar que los eventos políticos y culturales que lo rodean le proporcionan algún servicio. Por ese motivo, el diario fue un instrumento que permitió

24 de mayo 2012, Distrito Federal.	
<p><i>Docente: –¿Conocen otros carteles?, de este cartel comentó Dafne, Alfredo y Uziel, que tiene dibujos fondo, letras grandes, color, fecha... pero, ¿qué más chicos?</i></p> <p>Iván –<i>Dijo Dafne que está bonita.</i></p> <p><i>Docente: –¿Bonita? ¡Ah, la imagen! Cierto, entonces ¿conocen otros carteles?</i></p> <p>Juan Carlos: –<i>Si, de Enrique Peña Nieto, hay por toda la pared de mi calle.</i></p> <p>Citlalli: –<i>Sí, yo los he visto, por mi casa hay de López Obrador.</i></p>	<p>Carlos Lomas menciona el impacto y los elementos atractivos de un anuncio publicitario o cartel. Al promover y vender, llegan a convertirse en una imposición ideológica del modelo social vigente.</p> <p>Daniel Cassany compara al cartel con una herramienta al servicio del consumo de objetos.</p>
	<p>Tras el comentario de Dafne, cerca de mi está Iván, quien muy quedo me dice: –<i>No me gusta hablar en voz alta.</i> Al preguntarle ¿por qué?, me responde que le da pena. Yo repito la respuesta de Iván y agrego más preguntas.</p> <p>Que bien que ya algunos tímidos estudiantes se sientan en confianza de participar y libres de externar sus opiniones.</p>

examinar la evidencia de estas influencias (ver figura 15).

El cartel evidenció que la relación ya no sólo fue laboral entre los niños y la familia, sino que, a través de este documento expositivo, se impacta a los transeúntes a ser consumidores potenciales.

La producción de este texto también modificó las experiencias de fracaso educativo que los padres habían tenido junto con los eventos de discriminación, desempleo y violencia de género que implicaban; y ahora muchas familias ya no manifiestan estar resignadas a únicamente esperar que sus hijos consigan saber sumar, restar y leer, sino que aspiran, y es un estímulo para confiar, a que puedan dejar de ser encargados de un puesto y vislumbren un mejor futuro. Bien dice Carlos Lomas que los elementos de un cartel pueden llegar a convertirse en una imposición ideológica del modelo social vigente.

Pudo palpase, al revisar las notas, que la motivación en la vida de estos chicos es la comercialización, y no porque busquen tener dinero para divertirse o realizar gastos superfluos, sino que lo hacen para subsistir. Como dice Cassany, ellos ven el cartel como una herramienta al servicio del consumo de objetos.

Este instrumento también hizo que se constatará que el uso de la computadora estimula el canal de percepción visual, a través de ilustrar el texto del instructivo, o sea, que la receta para hacer paletas de bombón logró fomentar una disposición mucho más abierta, reforzando la participación activa que caracteriza a los 21 estudiantes atendidos.

Para los niños tuvo sentido hacer un texto informativo publicitario, al ver que podían socializarlo con la familia, manifestándose la disposición, el gusto y no la imposición. Cuenta de ello dan las siguientes opiniones de los niños y de los padres de familia al respecto:

“Me gustó mucho que el de la Cruz Roja se movía” (Estudiante Adrián).

“Sin dejar de llorar, Don Miguel le dijo: —Gracias, nena, fíjate que yo tengo un hijo que es diseñador gráfico que ha hecho muchos carteles y ahorita hizo varios para unos políticos ricos y nunca me ha querido hacer un rótulo, ni una mantita para el

negocio que le dio de comer y le pagó la escuela. ¡Y mira tú!, apenas con 4 meses que tu mami trabaja aquí, ya dedicaste tu tiempo a un cartel de estas migas” (Dueño de la fonda donde se colocó el cartel. Sr. Miguel, propietario de la fonda “Las migas de Tepito”).

“Pero maestra, él no decía nada, ni de la camioneta, ni de mi trabajo, (con lágrimas en los ojos). Lo que usted me dice es bien bonito, ¡gracias, maestra! ¿Un trabajo de la escuela para mí, para el negocio?” (Respuesta del Sr. Carlos, padre de familia).

“¡Pues claro que colocaré el cartel en el puesto! Si los dibujitos de mi Dafne del kínder aún los conservo, este cartel que me dice lo pegaré al centro del local” (Respuesta del Sr. Gerardo, padre de familia).

“Maestra, hacer la paleta y venir a escribir la receta me gustó mucho, ojalá siempre lo hiciéramos, la maestra Sandra también nos enseñó a hacer y luego escribir la receta del agua de limón, pero las paletas y ahora con la computadora ¡es más padre!” (Estudiante Paola).

“Todo me gustó, incluso las partes de las recetas las aprendí tan bien, que en el examen las pude contestar inmediatamente” (Estudiante Adrián).

Si bien el diario de campo fue útil para poder tener estas observaciones, con mayor fuerza jugó este papel el diario autobiográfico, porque en él se pueden manifestar aquellos sentimientos y opiniones que se tengan.

Figura 16. Diario de Autobiográfico

17 de mayo 2012, Distrito Federal.	
<p><i>–Tenemos que aprender algo, a eso venimos a la escuela, a mí me gusta que la maestra nos enseña cosas padres y si trabajamos bien, seguro nos da los bombones –me dice el profesor Carlos que dijo Adrián</i></p> <p><i>–Yo he visto que las paletas de bombón son fáciles de hacer, se ven bonitas y saben muy ricas, ¡maestra hagámoslas! –me dijo el jueves antes del recreo Citalli, cuando pasó a dirección.</i></p> <p>Mientras en un sigiloso trabajo cooperativo las niñas y con algunos de los niños, han conseguido que todos acepten hacer las paletas. La conductora Citlalli se ha comprometido a investigar la receta, y para ello le facilito el consejo de buscar un video en youtube, para elaborar lo tan anhelado por ella.</p>	<p>Previo. Partir, la propuesta de intervención, de sus saberes previos y sus intereses en una propuesta pedagógica significativa.</p>
	<p>Registrando. Se ve que los tiempos nuevamente impiden un desarrollo óptimo de la sesión.</p>
	<p>Que se permitió que los estudiantes propiciaran el aprendizaje de su preferencia y de acuerdo a sus intereses</p> <p>Se nota la persistencia y participación activa de algunos estudiantes para conseguir su propio objetivo</p>
	<p>Reflexionando: La planeación en las actividades es de suma importancia para concretar las etapas propias de la intervención.</p> <p>El capital cultural dirige este proyecto fomentando un aprendizaje altamente significativo</p>

En estas intervenciones se brindaron facilidades, por medio de las actitudes que tuve como docente, ya que busqué que los niños entraran en contacto de manera agradable con la computadora, un medio tecnológico, a través de la elaboración de textos informativos e instructivos.

La estrategia de interrogación de textos propició una relación estudiante-estudiante poco usual, ésta se estableció cuando los chicos más participativos se ausentaron del aula, y algunos temerosos y cohibidos se tuvieron que enfrentar a las preguntas, y así, poco a poco, el miedo fue superado y de ahí en adelante la dinámica escolar fue otra.

Aspectos tan innovadores como el uso del lenguaje vernáculo en una propuesta áulica atractiva, y un uso social muy característico de la zona de "Tepito", en la asignación del título del proyecto. También se observó el respeto al genuino interés

de los niños por adquirir un uso más didáctico de la computadora y no únicamente el de esparcimiento que ya dominan, como es evidente en el recaudo metodológico de este diario y que sucede gracias al cambio de las relaciones que se establecieron entre los estudiantes y las acciones que implicó el nuevo rol del docente como gestor, promotor, mediador y obviamente facilitador, entre muchas otras.

Es indudable de que al ser niños, el juego está presente y eso hace que la conciencia social se vaya manifestando. Por eso, cuando se les involucró en los aprendizajes de los implementos de la computadora, y se les preguntó qué querían

Figura 17. Diario Autobiografico
24 de mayo 2012, Distrito Federal.

<p>–¿Qué es esto? –pregunto. Después de unos segundos me responden:</p>	<p>Previo: Promoveré y gestionare sus saberes para identificar los elementos del cartel utilizando la técnica de interrogación de textos.</p>
<p>–Un cartel... –responde Brisa, ya que hoy Citlalli, Paola, Ximena, Carla, Lupita, Juan Carlos, Iker, Adrián, Carlos y Axel no están porque se encuentran ensayando para el concurso del Himno Nacional junto con los 15 estudiantes de 5to grado, pues no se completaban para el mínimo de participante para ese evento.</p>	<p>Registrando: Observo que al principio no cumplí con lo planeado, pero veo que al integrarse los compañeros que faltaban por los eventos extracurriculares la participación aumenta.</p>
<p>–¿Y qué elementos lo conforman? Luego de unos segundos de silencio replanteo:</p>	<p>Reflexionando: Me muestro como un diccionario que aclara todo.</p>
<p>–¿Qué tiene? –contesta Dafne.</p>	
<p>–Un fondo –esa tímida pequeña toma valor y es quien participa para que la clase continúe, ¡cuán agradecida le estoy!</p>	
<p>–Letras grandes –interviene Usiel.</p>	
<p>–Pitufo –dice Alfredo.</p>	
<p>–También llamadas, imágenes o dibujos, ¿Qué más? –le aclaro.</p>	

que hiciéramos juntos, en relación con la clase que tienen, ellos dijeron que querían aprender a usar la computadora, lo que tiene un valor importante, porque propicia los aprendizajes que ellos desean y no los que el maestro o el currículum quiere.

Se ocupó la autoevaluación durante los proyectos de acción, pues los mismos niños fueron los que valoraban el esfuerzo que se está haciendo en sus carteles y opinan sobre los elementos existentes o faltantes propios de este tipo de textos. Además se dio la coevaluación, puesto que entre los niños socializaban sus trabajos y decían lo que pensaban acerca del texto. La heteroevaluación no se dio por que no soy titular del grupo. Se dio el hecho de hacer las valoraciones junto con el grupo sin necesidad del número.

Entre docentes se rompió el temor hacia el uso de la tecnología, específicamente de la computadora y el temor a que pudieran perderse, romperse, etc. Este instrumento de apoyo benefició el canal visual de percepción, al fomentar una animación y empeño en la elaboración de textos que implicaran su uso.

La socialización que esta intervención presentó, fue otra experiencia que movió el carácter y la actitud de docente a investigador, valorando mucho más ese rol de creador y no sólo de reproductor de saber, por medio de la participación en la elaboración del libro *¿Qué vamos hacer juntos?*, para difundirlo en espacios internacionales, como en el 1er Congreso Internacional de Intervención Educativa, que se llevó a cabo en Guadalajara, del 28 al 30 de noviembre de 2012, entre otros.

Otra experiencia muy gratificante sucedió cuando una pequeña buscó colocar su cartel en la fonda donde su mamá trabajaba, y el dueño, miembro de esta comunidad tepiteña, pudo valorar el uso social de dicho texto publicitario, pese a que los padres de los chicos son meseras, comerciantes, mensajeros, recolectores, etcétera.

Haber trabajado el texto con un uso social mostró cómo la escuela influyó en las necesidades comunitarias, ya que se elaboraron textos de comunicación que fomentaron una conversación con la comunidad, contribuyendo en los niños al respeto de la cultura (comercial) de su comunidad. Los estudiantes se convirtieron en

actores sociales con la implementación de este proyecto que buscó beneficiar la publicidad de los locales de sus familias.

Otro instrumento que evidencia lo significativa que resultó la intervención pedagógica fueron las listas estimativas, donde se pudo rescatar que los niños tienen perfectamente identificado el tema, o en este particular caso, el producto que comercializa su familia. Así, el destinatario es más que reconocido por ellos, aunque para algunos estudiantes la información contenida no es de valor, como lo es el título o el slogan. El valor de las imágenes tiene un impacto fundamental para los estudiantes.

En el caso del manejo y uso del software, el aprendizaje resultó altamente significativo y útil, pues en los contextos habituales de estos niños hay un acercamiento permanente a la tecnología por la comercialización, producción y reproducción de videos y discos musicales, así como la clonación de películas; lo que hizo que un trabajo escolar agradara en particular a estudiantes y a los miembros de la comunidad. Todo esto se potencia con el tan gustado trabajo cooperativo, permitiendo que el empoderamiento de la dirección y de los saberes se difunda entre todos y cada uno de los niños participantes del proyecto.

Como puede observarse en la lista de cotejo, el peso visual fue de lo más relevante para ellos y no sólo la promoción del producto en sí, sino la visualización de la silueta del texto publicitario. Se reitera cómo los estudiantes optaron por el conocimiento, en el desarrollo del proyecto, al tener presente y aplicar los fundamentos para la elaboración de un cartel. Cabe hacer mención que aunque no se elaboró una lista de cotejo para la receta, muchos de estos aspectos también se vieron en el texto del instructivo, en la silueta del mismo y en su ilustración.

Figura 18. Lista de cotejo

ESPAÑOL

ESC LUIS G. LEON

Grupo: 4ºB

PROFA. MIRIAM DE LA CRUZ MIRANDA RAMIREZ

Anexo B4.1

N.P	ESTUDIANTE	El cartel elaborado está en función del tema seleccionado			El cartel está dirigido a los destinatarios convenidos.			El cartel ofrece información relevante			El cartel utiliza título			Agrega frases atractivas para promover el producto			El cartel utiliza imágenes acordes al tema			
		si	No	Obs.	si	no	Obs.	si	no	Obs.	si	no	Obs.	si	no	Obs.	si	no	Obs.	
1	KARLA ITZEL	X			X				X			X				X				
2	DANA XIMENA	X			X				X			X				X				
3	IKER GUISEPPE	X			X			X			X			X			X			
4	MIGUEL ANGEL	X			X			X			X			X			X			
5	ADRIAN	X			X			X			X			X			X			
6	IVAN JAIR	X			X			X			X			X			X			
7	ILSE CITLALLI	X			X			X			X			X			X			
8	JOSE ALFREDO	X				X		X			X			X			X			
9	ROLANDO	X			X				X			X			X			X		
10	BRISA FERNANDA	X			X			X			X			X			X			
11	ANA PAOLA	X			X			X			X			X			X			
12	MARITZA	X			X			X				X			X			X		
13	JOSE LUIS	X			X			X			X			X			X			
14	AXEL SAMUEL	X			X			X			X			X			X			
15	UZIEL MAXIMILIANO	X			X			X				X			X			X		
16	PAOLA MERCEDEZ	X			X			X				X	AUSENTE		X	AUSENTE		X	AUSENTE	
17	DAFNE MAILYN	X			X			X			X			X			X			
18	GUADALUPE ARIANI	X			X				X			X			X			X		
19	JUAN CARLOS	X			X			X			X			X			X			
20	GERARDO	X			X			X			X			X			X			
21	GUADALUPE JOALY	X			X				X			X	X	AUSENTE		X	AUSENTE		X	AUSENTE

N.P	ESTUDIANTE	Reconoce las diferencias entre un procesador de palabras y un programa de presentaciones			Utiliza de manera efectiva los procesos de copiado y pegado			Realiza la selección y acomodo de las imágenes			Selecciona efectos de animación a las imágenes			Diversifica la apariencia del texto en la diapositiva			Distribuye acorde a la silueta el texto en la receta		
		si	No	Obs.	si	no	Obs.	si	no	Obs.	si	no	Obs.	si	No	Obs.	si	no	Obs.
1	KARLA ITZEL		X	POSTERIOR		X		X			X				X		X		POSTERIOR
2	DANA XIMENA	X			X			X			X				X		X		
3	IKER GUISEPPE	X				X		X			X			X			X		
4	MIGUEL ANGEL	X			X			X			X			X			X		
5	ADRIAN	X			X			X			X				X		X		
6	IVAN JAIR	X			X			X			X			X			X		
7	ILSE CITLALLI	X			X			X			X			X			X		
8	JOSE ALFREDO	X			X			X			X			X			X		
9	ROLANDO		X		X				X	POSTERIOR	X			X			X		
10	BRISA FERNANDA	X			X			X			X			X			X		
11	ANA PAOLA	X			X			X			X			X			X		
12	MARITZA		X			X		X			X			X			X		
13	JOSE LUIS	X			X			X			X			X			X		
14	AXEL SAMUEL	X			X			X			X			X			X		
15	UZIEL MAXIMILIANO		X		X			X			X			X			X		
16	PAOLA MERCEDEZ	X			X			X			X				X			X	
17	DAFNE MAILYN	X				X		X			X			X			X		
18	GUADALUPE ARIANI		X		X			X			X			X			X		
19	JUAN CARLOS	X				X		X			X			X			X		
20	GERARDO	X			X			X			X			X			X		
21	GUADALUPE JOALY	X				X		X			X		AUSENTE		X	AUSENTE		X	AUSENTE

CONCLUSIONES

Cada comunidad escolar es diferente, ninguna es homogénea; así que lo que se enseña debe considerar las características socio culturales de la comunidad, y no sólo eso, sino todos aquellos factores que la influyen. Tal es el caso de la Política Educativa que México vive, donde todos estos componentes tienen implicaciones en el aprendizaje de los niños, en la enseñanza de los maestros y en las vivencias con la comunidad.

La intención de este apartado final es presentar las conclusiones que la investigación realizada en este trabajo de tesis arroja. En primer término, con respecto al objeto de estudio tratado; y en un segundo momento, lo que deja este trabajo en diferentes aspectos que influyen en el mismo:

- ✎ Para que los niños atiendan la producción de textos, primero que nada hay que trabajar con ellos en la creación de un ambiente propicio, en donde el maestro busque desarrollar empatía, para que puedan acercarse con confianza al docente y eso les permita externar sus dudas e inquietudes. Un ambiente propicio que facilite la producción de textos, en un salón textualizado.
- ✎ Hay que favorecer la autoestima de los estudiantes en cuanto a lo poco que producen textualmente y legitimar las investigaciones de recetas que primero memorizaron. Para apoyarlos y motivarlos a participar, es conveniente que primero realicen un texto en un borrador y después se

cuestionen las partes de la receta, para posteriormente escribirlas en el pizarrón y finalmente elaborarla en la computadora, lo que contribuye a que se familiaricen con la producción escrita y con las herramientas digitales recién adquiridas.

- 美 Trabajar el proceso de escritura con los niños, que en este caso fueron recetas y carteles, hace que ellos resignifiquen sus ideas en función de sus necesidades más sentidas, cuestión que los estudiantes observan al desarrollar su producción escrita. Esta ejercitación contribuye a la estimulación visual de sus canales de percepción y al uso social que tendrán.
- 美 Al trabajar de manera cooperativa la escritura de un texto, es visible identificar a uno o varios niños que tienden a fungir como líderes natos que van guiando el proceso; también, esta manera de escribir permite que aquellos niños que comúnmente no participan, den a conocer su voz. En este proceso de ninguna forma se evade la guía del docente, pues es quien va mediando las aportaciones de la realidad que los niños viven.
- 美 En la escritura, al igual que en otros procesos, es importante identificar los conocimientos previos de los niños, pues eso permite brindar orientaciones oportunas con respecto a sus requerimientos. Asimismo, es conveniente trabajar diferentes estrategias que orienten a los niños en la producción de textos.
- 美 No es conveniente, al realizar una producción escrita determinada, solicitarla en primera instancia, sin una previa investigación; lo adecuado es primero conocer los antecedentes, el contexto y las necesidades en torno a ella, para poder realizarla, además de identificar su finalidad y su función social. También es relevante darse cuenta del estado de los niños, para saber qué tipo de estrategias realizar para fortalecer sus puntos

débiles. De ahí que identificar la silueta del texto contribuyó a conocer el tipo de texto que se realizaría. Por ello fue importante la aplicación de la estrategia de Interrogación de textos, la cual ayudó a que se familiarizaran con ellos.

- 美 Trabajar los textos de manera cooperativa y con una orientación de uso social, contribuyó a que sus habilidades digitales se fortalecieran, sobre todo en el aprendizaje entre pares.
- 美 El trabajo entre pares promovió un aprendizaje práctico de las herramientas tecnológicas en el campo educativo. Este aprendizaje cooperativo dio como resultado una mejor habilidad en el software Microsoft Word y Power Point, durante la elaboración de la receta y el cartel.
- 美 Las diversas posturas y actitudes que con los textos informativos e instructivos (carteles y recetas) toma el docente, se fomentan con Pedagogía por Proyectos, ya que orientan una apropiación de ideas que lo persuaden a cambiar el rol directivo y conductista que en otras corrientes pedagógicas es fomentado.
- 美 El uso de la tecnología estimuló los canales de percepción, visual y auditiva de los estudiantes, debido al alto impacto de color e interactividad con la imagen ocasionada por el bagaje cultural de estos, lo que dio como resultado que desarrollaran textos donde manifestaron el uso social de la lengua, producto de la praxis escolar y cultural. Al vivirlo de esa forma, los niños toman los escritos que producen, como patrones o siluetas para hacer otros textos.

- 美 La organización en equipos, con la estrategia del debate en la elección del título del proyecto, fomentó la apropiación y participación de los estudiantes, quienes potencializaron el uso del lenguaje vernáculo.
- 美 El aprendizaje de los textos, como el cartel y la receta, se fortalecen en los niños, a través de estrategias que permiten que ellos realicen la metacognición y la metalingüística, en el proceso de producción de los mismos, una y otra vez.
- 美 La propuesta de Pedagogía por Proyectos facilitó y potencializó el poder creativo de cada uno de los niños, en los textos trabajados dentro de un ambiente comercial netamente contextualizado.
- 美 La alternativa de motivar en el estudiante el razonamiento de lo que está produciendo, a partir de la pregunta abierta que Pedagogía por Proyectos utiliza, permite la construcción de un proyecto que ayuda a ingresar a la producción de textos de manera cultural y comunitaria.
- 美 El acercamiento de los niños a las diversas actividades de trabajo que realizan sus padres, puede ser motor de la producción de textos tan versátiles como el cartel, fomentando que éste sea significativo y cumpla con la expectativa que espera su familia.
- 美 Utilizar una pedagogía que influya en lo funcional, en lo pragmático y en lo sociocultural, permite acercar el trabajo escolar al trabajo familiar, aún en una zona altamente peligrosa y conflictiva, como lo es Tepito. De esa manera, los estudiantes encuentran más sentido a las enseñanzas de la escuela y a los contenidos escolares, cuando los relacionan con las necesidades y ocupaciones del trabajo familiar.

- 美 Los niños optan por el éxito, la inteligencia, la complejidad, la exigencia de manera responsable y fomentar las competencias propias de la vida. Esto se logra cuando ellos llevan el contexto familiar a la escuela y realizan sus textos con gusto.

- 美 Se buscó incidir en los contenidos, para que los niños obtuvieran el mejor provecho posible; sin embargo, fueron ellos quienes trajeron el contexto sociocultural donde vivían a la escuela y supieron orientar el aprendizaje en esa dirección, influyendo de manera positiva y fundamental en mi carácter y rol de docente.

- 美 Entrevistar a los padres y madres de familia, permite establecer una relación de inclusión bidireccional, así como orientar aquellos procesos donde estos intervengan o se vean insertos en el trabajo escolar que se desarrolle.

- 美 El que los padres de familia vean la utilidad de los estudios de sus hijos, con relación a las actividades mercantiles que ellos realizan, es un aliciente para su propio trabajo, pues sus esfuerzos son reconocidos por sus hijos. En este caso, un cartel fue el motivo de orgullo.

- 美 La teoría consultada contribuye a orientar los diversos caminos didácticos que en un momento dado se tienen que recorrer, para abordar los temas tecnológicos que apoyen la labor educativa, en específico mi práctica docente.

- 美 Como docente, uno no acaba de conocer y de aprender la multiplicidad de conocimientos que hay acerca de la lengua. Personalmente enriquecieron mis saberes lingüísticos, pues sobre la marcha aprendí y sigo aprendiendo sobre la producción de textos, cuestión que fortalece mi formación profesional.

- 美 La narrativa de la experiencia docente, desde la mirada del investigador para documentar la intervención y así poder analizarla, es excesivamente gratificante, y que su voz (hoy muchas veces ignorada) se escuche, así como la de los estudiantes, permite una introyección en la práctica docente.

- 美 Esta tesis me deja ver que los niños son capaces, independientemente del nivel sociocultural donde se encuentren, de poder realizar textos que se fortalecen cuando uno los orienta, a través de lo que ellos vivencian, como lo son sus contextos socioculturales, y más cuando están relacionados con lo familiar.

- 美 La participación activa de los estudiantes produce productos con una utilidad más cercana a la realidad, una fuga de producto escolar a las calles de Tepito.

REFERENCIAS

A. Bibliográficas.

1. Abbagnano, Nicola, Visalberghi, (2000). *Historia de la Pedagogía*. México. Fondo de Cultura Económica.
2. Aboites, Hugo (2009). *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias*. Revista de IESALC del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO. Año 15, No.1, 2010
3. Aréchiga Córdoba, Ernesto (2003). *Tepito: del antiguo barrio de indios al arrabal*. 1868-1929, historia de una urbanización inacabada. México: Ediciones Unidos. (Sábado Distrito Federal).
4. Argudín, Yolanda (2005). *Educación basada en competencias*. México. Trillas.
5. Ausubel, David (1999). *Psicología Educativa*. México. Trillas.
6. Azinian Herminia (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
7. Balcazar Fabricio E. (2003) *Investigación Participativa (IAP) Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. En Revista fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis Argentina. Año/vol. 4. Número 7-8
8. Bartolomé Antonio R., Alas Anselm. (2003). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la escuela*. España. editorial: GRAO.
9. Bolaños, Víctor, (1983). *Introducción al estudio de la Pedagogía*. México. Editorial Educación, Ciencia y Cultura.
10. Bolívar Antonio, Domingo Jesús y Fernández Manuel. (2001). *La investigación Biográfica-Narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España. Editorial La Muralla, S.A.

11. Cañizales, Josefina Yamira (2008). *Estudio del proceso investigativo implementado por docentes en ejercicio: una aproximación Fenomenológica*. Caracas, Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En Revista de Investigación y posgrado Vol. 23, no. 3 Diciembre.
12. Cassany, Daniel, Luna, Martha y Sanz, Glória (2007). *Enseñanza de la lengua*. México. 1ª Edición Editorial Grao/Colofón
13. César Coll. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. México. Revista innovación educativa.
14. Connelly, Michael y Clandinin, Jean. (1995). *Relatos de experiencias e investigación narrativa*. Barcelona, Laertes. En LARROSA, y otros: Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.
15. Colomer, Teresa (2002). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. En Lomas, Carlos (Comp.) El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona, España. Paídos
16. Competencias para Educación Primaria. Biblioteca del docente. Copias.
17. Díaz Barriga, Ángel. (2006). *El enfoque de competencias en la educación*. México. Trillas.
18. Ferraro, Ricardo (2002). *La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas*. México. Editorial Fondo de Cultura Económico.
19. Ferreiro, Emilia. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, Argentina 1-3 mayo, 2000) en: Novedades Educativas, n° 115.
20. Ferreriro, Emilia (1996). *La revolución informática y los procesos de lectura y escritura*. México. Revista Lectura y Vida no. 4
21. Frade Rubio, Laura (2008). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México. Editorial Inteligencia Educativa.
22. Freire Paulo (2003). *El grito manso*. D.F. México. Siglo XXI Editores.

23. Gardner, Howard, (1983). *Estados de ánimo: Teoría de las inteligencias múltiples*. New York. EUA. Libro básico.
24. Goldin, Daniel, Kriscautzky Mariana y Perelman Flora (2012). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. España. Editorial Océano Travesías.
25. González Nelia, Zerpa María Laura y Pirela Carmen (2007). *La investigación educativa en el quehacer docente*. En Revista de Educación Laurus. Caracas Venezuela. Año/Vol. 13, num 23 Universidad Experimental Libertador.
26. Guevara Niebla, Gilberto (2012). *México 2012: La reforma educativa*. México. Ediciones Cal y Arena.
27. Jerome S. Bruner (1966). *Hacia una teoría de la instrucción*. Harvard, EUA. Belknap.
28. Jolibert, J., Cabrera, I. & Inostroza, G. (2009). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de lengua materna*. Bogotá, D.C. Colombia. Editorial Magisterio. (2da Ed.).
29. Jolibert, Josette y Jacob, Jeannette. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. D.F. México. Ediciones De Lirio.
30. Jolibert, Josette y Sraiki, Christine. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Manantial.
31. Jurgen Habermas, (1989) "*Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*", traducción Manuel Jiménez Redondo, Madrid España, ediciones Cátedra
32. Lara Carrillo, Irma Concepción (2007). Tesis "*Las actitudes de los docentes hacia las Tecnologías de la Información y Comunicación y su integración en la educación*". México. UPN.
33. Lerner, Delia (2001) "*Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*". Tercera reimpresión. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

34. Lomas, Carlos y Bruzual Leal (2008). *La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas* Educere, vol. 12, núm. 40, enero-marzo, 2008, pp. 189-194. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes.
35. Lomas, Carlos y Pérez Tornero, José Manuel (2002) “*De la escritura al hipermedia*”, en “El aprendizaje de la comunicación en las aulas” Madrid, España. Paidós
36. Lomas, Carlos y Tusón, Amparo. (2009) “*Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*”. México. Editorial Ederé S.A. de C.V.
37. López Carrasco, Miguel Ángel (2012) “*Aprendizaje, competencias y Tic*” México. Editorial Mc Graw Hill,
38. McFarlane, Angela (2003) “*El aprendizaje y las tecnologías de la información*”, México. Santillana.
39. Montenegro. L. (2008). “*El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en Aprendizaje efectivo de la escritura*”. Una experiencia regional exitosa. ILCE. México
40. Morduchowicz, Roxana. (2004). “*El capital cultural de los jóvenes*”. Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
41. Mota, Laura y Cisneros, José Luis (2005) “*La Educación Superior En América Latina. Globalización, exclusión y pobreza*”. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco y Libros en Red. (Colección Insumos Latinoamericanos),
42. Pauk, Walter, (1971) “*El arte de aprender: guía para estudiantes secundarios y universitarios*”. Buenos Aires. Argentina. Huemul.
43. Perrenoud , Philippe, (2006) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago. Chile. Ediciones Noreste. J. C. Sáez Editor. Primera edición: 2006.
44. Perrenoud, Philippe. (2007) “*Diez nuevas competencias para enseñar.*” Barcelona. España. Grao.

45. PISA. (2000) La medida de los conocimientos y destrezas de los estudiantes. Un nuevo marco para la evaluación. MEC, México. INCE
46. Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto Grado. México. SEP
47. ROJAS, Gerardo (2002) *“Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas”* en Paradigmas en psicología de la educación. Buenos Aires. Argentina. Paidós
48. Rozenhauz, Julieta, Steinberg, Silvia (2005) *“Llegaron para quedarse. Propuesta de inserción de las nuevas tecnologías en las aulas”* Buenos Aires, Argentina. Edición especial para SEP. Colección: formación continua y uso Educativo de las Tecnologías.
49. Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica. México. SEP.
50. Sacristán, J. Gimeno (Comp.) A. I. Pérez Gómez, J. B. Martínez, J. Torres • F. Angulo • J. M. Álvarez (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid España. Ediciones Morata.
51. Suárez Daniel, Ochoa Liliana, y Dávila Paula. (2004). *“Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”*, en: Revista Nodos y Nudos, vol. 2; No. 17. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
52. Suárez H., Daniel. (2006), Vol 5. Núm., 15 primavera. *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares*. México. En revista Entre maestr@s. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional
53. Suárez Daniel y Ochoa de la Fuente Lili (2006) Documentación Narrativa de experiencia pedagógica. En revista entre maestr@s. Publicación 16, (6) primavera). México. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional
54. Suárez H., Daniel. (2009) *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación- formación-Acción entre docentes, en investigación de vidas , comprensión de itinerarios e alternativas de*

formacao por Maria da Conceicao Passeggi e Vivian Batista Da Silva
(Organizadoras) Brasil. Cultura Académica

55. Taylor S.J. y R. Bogdan (1987) *“Introducción a los métodos cualitativos de la investigación”* Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós, tercera reimpresión 1995.
56. TOMAS, François. (2005) *“Estrategias socioespaciales y construcción / destrucción de la identidad urbana: apuntes a partir del caso de Tepito”* en *Identidades urbanas*, Tamayo, Sergio y Wildner, Kathrin (coordinadores). México: Universidad Autónoma Metropolitana
57. Torres, Alfredo (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo en un país como México?* México. Fondo de Cultura Económica.
58. Vicario Solórzano, compiladora. (2009) *“Tecnología de la Información y la Comunicación en Educación Especial. Una utopía hecha realidad.” En 25 años de Informática Educativa en México. Miradas de líderes y pioneros.* México, Cd. De México. Publicación de aniversario.
59. Zabalza, Miguel A. (2003) *“Competencias docentes del profesorado universitarios”* D.F., México. Editorial Narcea
60. Zepeda Chehaibar, Carlos y Calao, Rebouleen. (2008) *“Cultura informática. Los qué, cómo y por qué de la integración de la tecnología en la educación.”* D.F., México. Editorial Grupo educare.
61. Zigmund, Bauman, (2000) *“Globalización. Consecuencias humanas”*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica

B. Hemerográficas

1. Bañuelos, Claudio y Leopoldo Ramos (2013) *Profesores del SNTE de Aguascalientes marcharon contra la reforma educativa.* La Jornada. 2 febrero 2013
2. Navarro Hernández, Luis 2013. *La reforma educativa y la OCDE.* La jornada. 22 enero 2013.
3. Olac Fuentes Molinar (2009) *“La reforma educativa es caótica: Olac Fuentes”* Periódico Proceso. 24 agosto 2009

C. Citas electrónicas

1. BLOG www.blogdelhacker.com/2007/02/15/definiciones-basicas-para-comprender-textos 05/08/09
2. Breviario de Cuauhtémoc 2000. Gobierno del Distrito Federal. Ciudad de la esperanza. <http://www.copo.df.gob.mx/publicaciones/cuauhtemoc.pdf> 18/09/2011.
3. Conferencia: I Congreso Internacional de Docencia Universitaria Salón de actos, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales - Campus de Vigo (Lagoas, Marcosende). Docencia e Innovación Educativa en el marco del EEES. Recuperado en: www.cindu2017.webs.uvigo.es. el 3 julio 2009.
4. Educación Básica. Primaria. Programas de estudio 2009 y guías de actividades. 1er grado. Etapa de prueba SEP. Recuperado en: [http://www.scribd.com/doc/5338620/Programas de estudio PRIMERO 2009-PRELIMINAR](http://www.scribd.com/doc/5338620/Programas-de-estudio-PRIMERO-2009-PRELIMINAR) 20 mayo 2009
5. Emagister.
http://www./comunidadeducativa/Comunidad_Emagister_411_Informatica_educativa.pdf 05/08/09
6. E-México. Secretaría de gobernación.
http://emexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Acerca_del_programa 12/08/09
7. escritoriofamilias.educ.ar <http://escritoriofamilias.educ.ar/datos/web20.html> 10 MARZO 2016
8. GENERAL DE EDUCACIÓN. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. TEXTO VIGENTE. Últimas reformas publicadas DOF 17-04-2009
9. Hersh Salganik L., Simone Rychen D., Konstant John W. *“Definición y selección de competencias” Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE*. 1999 Instituto de LEY
10. Moreira , Manuel Area (2001) *“Sociedad de la información, Tecnologías digitales y educación”*. Web docente de Tecnología Educativa. Universidad de La Laguna. 2001 pdf 15 junio de 2012

11. OCDE. “*La definición y selección de competencias clave*”. 2007 Servicios de Estadística de Educación. Institutos Americanos de Investigación.pdf
Recuperado de:
deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.../1999.proyectoscompetencias.pdf 10 de enero 2011
12. OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/35/27/37765547.pdf> 10/09/09
13. Pacto por México, PDF. 23 mayo 2012
14. Perfil Socioeconómico del Distrito Federal. Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. Centro de Estudios de las Finanzas Públicas. CEFP/037/2009.
<http://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/2009/cefp0372009.pdf>
19/09/2011
15. PIAD (Programa de Inclusión y Alfabetización Digital). PDF.
<https://www.gob.mx/mexicodigital/articulos/programa-de-inclusion-y-alfabetizacion-digital-piad>. 24 FEBRERO DEL 2015.
16. Plan y los programas de estudios de educación secundaria 2006. SEP. Pdf.
12 enero de 2012
17. Prensky , Marc. (2010) Adaptación al texto “Nativos e Inmigrantes Digitales” Cuadernos SEK 2.0. Distribuidora SEK, S.A. pdf.
18. Programa de educación preescolar. Sep. Recuperado de:
<http://Programa2004reformapreescolar.pdf> 2004. Pag . 16 febrero 2011
19. UNESCO, “Reporte de educación: Globalización.” PDF. 2005. 20 marzo 2012
20. UNESCO, “Declaración de México”. PDF. 1982 20 marzo 2012

D. Otros

1. Lazarin, Javier (2012) Apuntes personales y comentario de clase de Maestría en Especialidad de Lengua y Recreación Literaria. UPN 094 Centro. Ciudad de México.

2. Suárez, H., Daniel. (2011). Apuntes personales de la conferencia magistral, *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, realizada el 11 de abril en la Universidad Pedagógica Nacional. México Ajusco.

Mapa curricular Educación básica 2009-12

Campos formativos para la educación básica	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1ro	2do	3ro	1ro	2do	3ro	4ro	5to	6to	1ro	2do	3ro
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
				Asignatura estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras: Inglés o Francés		
Pensamiento Matemático	Pensamiento Matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Involucran contenidos del campo de la Tecnología	Exploración de la naturaleza y la sociedad:	Ciencias Naturales			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
	Desarrollo físico y salud				Ciencias Naturales Historia Geografía	Geografía			Tecnología I, II y III			
									Geografía de México y del Mundo			
					Historia			Historia 1 y 2				
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Se establecen vínculos formativos con Geografía, Historia y Ciencias	Formación Cívica y Ética			Asignatura estatal	Formación Cívica y Ética I y II			
	Expresión y apreciación Artísticas				Educación Física			Orientación y Tutoría				
								Educación Física I, II y III				
					Educación Artística			Artes: Música, Danza, Teatro, Artes Visuales				

Anexo 1. Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales. 2. Para los estudiantes hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión. 3. Favorecen aprendizajes de Tecnología. 4. Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia. 5. Propuesto para ciclo 2009-2012 por la SEP en el plan de estudios 2011. Se puede observar como los campos formativos varían según el nivel.

Anexo 2.

¿QUE ES TEPITO?

Esta comunidad está situada al norte de la Ciudad de México, antes Distrito Federal y tanto en la República Mexicana como en el extranjero es conocida como “TEPITO” cuyos rasgos le han dado un profundo sentido de pertenencia y arraigo.

Considerado el “Barrio Bravo” ya sea porque fue la última trinchera de Cuauhtemotzin antes de la conquista en lo que es hoy el cruce de Constanca y Tenochtitlan, o por ser considerarse el ombligo del mundo, traducción propia de Gutiérrez Tibon, o quizá por ser una intermediación a la ciudad, a donde se mandaba a grupos de artesanos, después zapateros y mercaderes, sea cual sea el principal origen, lo cierto es que desde entonces, Tepito se ha caracterizado culturalmente como: modesto barrio Indígena, miserable enclave Colonial, arrabal de la Ciudad de los Palacios, abrevadero cultural de los chilangos, lugar de gestas y gestos, afamado burgo artesanal, semillero de campeones, ropero de los pobres, mercado de ocasiones, bisagra del Centro Histórico y un auténtico barrio popular con su propia teoría sociocultural convertida en conjetura urbana. Según diferentes fuentes, Tepito formaba parte del señorío de Tlatelolco, situado a menos de 5 Km. Constituía un mercado o tianguis secundario al gran mercado de Tlatelolco; Tepiton, otras versiones aseguraban que ese vocablo significaría mercado de segunda, lo que explicaría esa tradición cultural tan apegada al comercio.

Sea cual sea su origen el comercia tiene un gran arraigo. Desde la conquista, esta zona hasta un poco más de la mitad del siglo pasado presenta una economía precaria, dedicándose a una diversidad de manufactura de productos de precio bajo, o venta de objetos usados y/o robados, lo que les hizo ganarse una fama de peligrosidad en sus calles, por lo cual muchos de los servicios no les fueron proporcionados con efectividad tanto asistencial como educativo y sanitario.

Tepito sufrió un gran giro a partir de la década de los 70’S, asentándose en su zona el contrabando o mercado negro con la complacencia de autoridades gubernamentales y particulares sin escrúpulos, desfavoreciendo aún la situación carente de servicios que ya tenían, descuidando factores pertenecientes en la familia generándose como consecuencia la violencia, la drogadicción y la delincuencia. Un desinterés por la preparación académica.

En esta zona predominan los giros comerciales de refaccionarías y en la cual se pueden observar diversas problemáticas como delincuencia, drogadicción, violencia y maltrato infantil, entre otras, mismas que determinan la diversidad de la población escolar. La comunidad de padres de familia está constituida en su mayoría por comerciantes del área, algunos otros son empleados, muy pocos son profesionistas y secretarias y una minoría son trabajadores domésticos. El nivel de preparación escolar es en un 70% de educación básica, concluyendo la educación primaria y secundaria, un 10% terminó la preparatoria o equivalente, otro 10% no concluyó la primaria, un 5% tienen una licenciatura y aproximadamente un 3% no ejercen su profesión dedicándose al comercio. En gran parte de las familias ambos padres trabajan, lo cual provoca falta de comunicación, atención y apoyo hacia los estudiantes, situación que deteriora las relaciones al interior de las mismas y afecta el desempeño escolar de los niños.

El nivel educativo de la población es bajo. Se ha calculado, en base a la población estimada por INEGI en el área de grupo en edad escolar básica de 5 a 14 años, 2443 niños, de ellos, 1963 están inscritos en las cinco escuelas primarias y dos secundarias del área (80.3%). Se ha considerado una deserción del 10 al 14% y ello es debido a que éstos jóvenes tienen como expectativa dedicarse a actividades comerciales o delictivas.

Lo anterior nos brinda un panorama de esos factores que como escuela urbana le brindan a nuestros estudiantes y que de alguna forma repercute en las dinámicas familiares, no olvidemos que la mayoría se observa con un nivel económico bajo, lo que implica que ambos tengan que trabajar, descuidando algunos aspectos relacionados con los trabajos escolares de sus hijos. En otros de los casos por el tipo de giro que se maneja en el barrio, algunas de las familias se ven afectadas en el sentido de que padres de familia y familiares directos están en el reclusorio o desintegrados de las familias, lo que nuevamente se refleja en el nivel de atención de padres de familia a sus hijos, que en la mayoría de los casos son los que se encuentran en riesgo en la escuela.

Anexo 3

ESCUELA PRIMARIA "LOIS G. LEÓN" 11-0277-036-05-x-026
TURNO MATUTINO
CICLO ESCOLAR 2011-2012

CEDELA DE INSCRIPCIÓN

DATOS DEL ALUMNO:

GRUPO AL QUE SE INSCRIBE 4/A

NOMBRE Ortiz Martínez Paola Mercedes
APELLIDO PATERNO APELLIDO MATERNO NOMBRE (S)

CLAVE DEL CURP OTIMPT021121123011801113

FECHA DE NACIMIENTO 2002 12 13 LUGAR DE NACIMIENTO Morelia Distrito Federal
AÑO MES DÍA

EDAD 8 TIPO DE SANGRE _____

DOMICILIO Av. Arce Veracruzillo 52 Int 206 Morelia
CALLE NUMERO COLONIA

Cuautitlan 106200 10415539093590
DELEGACION POLITICA CODIGO POSTAL TELEFONO DE SU DOMICILIO OTRO TELEFONO EMERGENCIA (ESPECIFIQUE)

EL ALUMNO ES ATENDIDO: IMSS ISSSTE CENTRO DE SALUD DOCTOR PARTICULAR OTRO ESPECIFIQUE _____

EL ALUMNO TIENE PADRES O ABUELOS CON ORIGEN INDIGENA: SI NO ¿A QUÉ GRUPO INDIGENA PERTENECE? _____

DATOS DEL PADRE O TUTOR:

NOMBRE Monti _____
APELLIDO PATERNO APELLIDO MATERNO NOMBRE (S)

OCCUPACIÓN _____ NIVEL ACADÉMICO _____ TELÉFONO _____

ENTIDAD FEDERATIVA DE NACIMIENTO _____ PAIS O MUNICIPIO _____

DOMICILIO _____
CALLE NUMERO COLONIA

_____ 106200 _____
DELEGACION POLITICA CODIGO POSTAL TELEFONO DE SU DOMICILIO OTRO TELEFONO ESPECIFIQUE

¿SE CONSIDERA PERTENECIENTE A ALGÚN PUEBLO INDÍGENA SI NO ¿CUÁL? _____

¿HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA SI NO ¿CUÁL? _____

DATOS DE LA MADRE:

NOMBRE Martínez Arce Emilia Arce
APELLIDO PATERNO APELLIDO MATERNO NOMBRE (S)

OCCUPACIÓN Comerciante NIVEL ACADÉMICO Secundaria TELÉFONO 04455 310975 90

ENTIDAD FEDERATIVA DE NACIMIENTO Morelia Distrito Federal PAIS O MUNICIPIO _____

DOMICILIO Av. Arce Veracruzillo 52 Int 206 Morelia
CALLE NUMERO COLONIA

Cuautitlan 106200 10415539093590
DELEGACION POLITICA CODIGO POSTAL TELEFONO DE SU DOMICILIO OTRO TELEFONO ESPECIFIQUE

¿SE CONSIDERA PERTENECIENTE A ALGÚN PUEBLO INDÍGENA SI NO ¿CUÁL? _____

¿HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA SI NO ¿CUÁL? _____

BAJO PROTESTA A DECIR VERDAD, INFORMO QUE LOS DATOS ASENTADOS EN LA HOJA DE DATOS SON VERDADEROS

FECHA 19-Agosto-2011
NOMBRE Y FIRMA Emilia Arce Martínez Arce Emilia

Cuestionario propio para el registro del programa SIIEP (Sistema Integral de Información de Educación Primaria, algunos aspectos a llenar es escolaridad, ocupación, origen étnicos entre datos personales y más.

Anexo 4



Ejercicio de Diagnostico, donde manifiestan que quieren aprender en computación, dibujen una computadora, se dibujen ellos mismos y un dibujo de un juego o algo que aparezca en la pantalla de la computadora. Y ¿Qué les gusta de la computadora?

Anexo 5



Se realizan preguntas que permiten conocer el trabajo áulico, si prefieren hacerlo de manera individual, en parejas o colectivamente

Anexo 6

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

ESCUELA: Luis G. León Fecha: 25 Sep-11
 Nombre: Andrés Benítez Miranda Grupo: 4º

Mira las siguientes instrucciones, si son por lo general cierto para ti, marca la casilla de distinto color

	A	P	T	R
1.- Me resulta fácil conocer a gente nueva y hacer nuevos amigos	X			
2.- Pienso y considero las cosas antes de actuar				
3.- Me aburro fácilmente				
4.- Me gusta poner manos a la obra en lo que hago		X		
5.- Me gusta hacer las cosas por mi mismo		X		
6.- Yo escucho a mis amigos				
7.- Tengo las ideas claras acerca de la mejor manera de hacer las cosas			X	
8.- Me gusta ser el centro de la atención				
9.- Yo soy un poco soñador	X			
10.- Guardo una lista de cosas que hacer				
11.- Me gusta experimentar para encontrar la mejor manera de hacer las cosas		X		
12.- Yo prefiero pensar las cosas razonablemente				
13.- Me gusta concentrarme en una cosa a la vez				
14.- La gente a veces piensa que soy tímido y callado				
15.- Me gusta corregir y terminar las cosas que hago				
16.- Me gusta la vida	X			
17.- Preferiría "continuar con el trabajo" que seguir hablando de esto				
18.- A menudo me encuentro cosas que otras personas pierden				X
19.- Actúo primero y luego pienso en las consecuencias.	X			
20.- Me gusta tener todo en su lugar				
21.- A las personas les gusta hacerme preguntas			X	
22.- Me gusta pensar las cosas antes de participar				
23.- Me gusta hacer cosas nuevas	X			
24.- Me gusta el reto de tener un problema a resolver				
	Estilo activo	Estilo Pragmático	Estilo teórico	Estilo reflexivo
TOTAL				

Rubrica aplicada en la escuela "Luis G. León" a inicio del ciclo escolar 2011-12 para identificar el estilo de aprendizaje por parte de USAER I50

Anexo 7

Fecha: 17 de Junio de 2012
 Nombre: ARITZA MARTINEZ MARCOS

Cuadro reflexivo de metacognición

Fecha: _____

Lo que sé	Lo que aprendí	Cómo lo aprendí	Lo que debo reforzar
Sabia hacer dibujos, juegos, escribir y poner figuras	como poner un cartel y poner efectos	y simos un dibujo de una tortuga que vive en el agua	no puedo hacer más imágenes
Escribir sobre lo que he tratado y aser los dibujos	aprendí a poner carteles digitales	dibu de tortuga	si se un cartel yo sola y ya no me setito que me ayuden por que ya se

Notas o comentarios:
 me gusta ir a la computación y los carteles que is mos eran muy lindos y yo quisiera que viniera mas para aprender más

MRM 2012

Formato de reinscripción e inscripción para la escuela Luis G. León utilizado en todos los niveles

Anexo 8

TEÒRICO	METODOLÒGICO	OPERATIVO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión bibliográfica. ✓ Revisión de materiales existentes. ✓ Recopilación de nuevo material. ✓ Conformación del marco teórico. ✓ ✓ Elaboración de cuadernillos. Serie: Informática y Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vinculación con diferentes instituciones oficiales. ✓ Revisión y análisis de Software. ✓ Recopilación de nuevo material. ✓ Análisis y establecimiento de criterios de selección. ✓ Clasificación del mismo. ✓ Elaboración de catálogos. ✓ Vinculación con contenidos curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ubicación de centros que cuenten con ordenadores para trabajo pedagógico. ✓ Rescate de trabajo pedagógico. Análisis. ✓ Selección de centros. participantes. ✓ Formación de grupos (posibilidades de conformación de acuerdo con las necesidades particulares de cada grupo, uno de cada servicio).

Tabla 3. Aspectos que norman el trabajo de investigación de la maestra Alvarado