



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**



**EL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL,
EN NIÑOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA
ESC. “LIC. FELIPE RIVERA”, ALCALDÍA
CUAUHTÉMOC, CIUDAD DE MÉXICO**

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

PRESENTA:

LIC. JULIETA VEGA MORALES

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO

OCTUBRE DE 2020

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

Ciudad de México, 30 de agosto de 2019.

PRESENTE

LIC. JULIETA VEGA MORALES

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

EL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL, EN NIÑOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA DE LA ESC. "LIC. FELIPE RIVERA", ALCALDÍA CUAUHTÉMOC, CIUDAD DE MÉXICO.

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. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ |
| SECRETARIA (O) | DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO |
| VOCAL | MTRO. GUADALUPE MANUEL MARTÍNEZ MARÍN |
| SUPLENTE | MTRO. ALFREDO MALDONADO SÁNCHEZ |
| SUPLENTE | MTRA. MIREYA MARTÍNEZ MONTES |

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO CENTRO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO



VPR/RGA*jjcc

Para algunas, los estudios son una forma de trascender la rutina diaria, pero también la oportunidad de hacer algo “para ellas” y no por su compromiso con los otros (el marido, los hijos, etc.).

Acuña, I. 2007

Por tu paciencia, tiempo, compañía en cada clase, conferencia o actividad que implicaba esto. Gracias por darme las fuerzas necesarias para concluir este proyecto. Sé que mis ausencias te dolían, que mis clases te aburrían, pero tú mismo probaste los frutos de lo que aprendí en este espacio, un lugar que nos vio crecer durante cuatro años. Por eso, reconozco que también este logro es tuyo. Te amo **Diego**

Julieta, Mario por su apoyo incondicional en todo lo que me propongo. Porque su presencia, siempre estuvo con Diego. Papis, gracias por sembrar en mi a una mujer, que siempre desea asombrarse de la vida cada día.

Nalley e Itzell, no sé qué ven en mí que siempre hacen que me sienta bien. Elogiando lo que hago, lo que soy y lo que pienso ser. Prometo no defraudarlas. Gracias hermanas, por estar siempre cuando las necesito.

Itzell, por ser mi inspiración de toda la vida, aunque nos separen miles de kilómetros seguimos compartiendo propuestas pedagógicas aplicadas en nuestro día a día en el aula. Lo aprendido en esta Maestría, es una de ellas.

A mis hermanas académicas. Me llevo aprendizajes, experiencias, alegrías, lágrimas de cada una de ustedes durante esta aventura en busca del conocimiento. **Exza, Ely, Ivone, Lety, Irma, Miriam, Rocío, Tere**; seguimos juntas por otros rumbos.

A la **Dra. Olimpia**, por compartir sus conocimientos en cada espacio en el que coincidimos. Sin su guía, esta tesis hubiera estado en otra dirección.

A todos los académicos del Colegiado de Lengua, siempre rebeldes, democráticos, propositivos y críticos. En especial a la **Maestra Anabel**, siempre presente cuando la necesitamos y al **Profre. Roberto Vera**, tan desprendido, compartido con nosotras, un abrazo de gratitud hasta el cielo. Gracias por hacer de la MEB, lo mejor que he hecho en mi vida académica.

A mis **estudiantes y sus familias**, que siempre apoyaron la propuesta de Pedagogía por Proyectos, aunque implicaba un sacrificio de tiempo y un esfuerzo extra. Gracias, porque sin ustedes este proyecto no se hubiera llevado a cabo.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| I. LA ARGUMENTACIÓN ORAL EN UN MUNDO BASADO EN COMPETENCIAS | 13 |
| A. El modelo hegemónico en la educación | 13 |
| 1. La visión educativa a nivel mundial, los acuerdos y sus retos | 13 |
| 2. La copia que la hegemonía recomienda | 21 |
| B. La receta de cocina: la RIEB | 24 |
| 1. Desde la primera infancia, mano de obra | 25 |
| 2. La inserción a un mundo laboral | 26 |
| 3. Para lo último, Reforma en Educación Primaria | 26 |
| 4. El Acuerdo 592 | 26 |
| C. Incorporando ingredientes curriculares en los programas de estudio | 27 |
| 1. Estándares curriculares, y otros ingredientes más | 27 |
| 2. Los aportes didácticos de la RIEB | 30 |
| 3. Rol del docente en el 2009 y 2011 | 32 |
| II. LA IMPORTANCIA DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL | 37 |
| A. La expresión oral y la argumentación | 37 |
| 1. Situación actual de la expresión oral y la argumentación | 37 |
| 2. Desarrollo del Diagnóstico Específico (DE) | 42 |
| 3. Los instrumentos utilizados para la obtención de datos | 49 |
| 4. Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio | 62 |
| 5. Evaluación del DE | 63 |
| 6. Un problema: sus preguntas y posibles respuestas | 63 |
| B. Referente Metodológico para la Intervención Pedagógica | 63 |
| 1. ¿Qué es lo biográfico-narrativo? | 64 |
| 2. La técnica utilizada | 68 |
| 3. Instrumentos para recopilar datos | 69 |

| | |
|---|------------|
| III. UNA MIRADA TEÓRICA HACIA LA ARGUMENTACIÓN ORAL | 73 |
| A. Breve recorrido sobre la argumentación en la expresión oral | 73 |
| 1. Estrategias para el desarrollo de la argumentación oral | 73 |
| 2. La exposición para desarrollar la argumentación oral | 75 |
| 3. Interacciones para favorecer la argumentación oral | 76 |
| 4. El aprendizaje colaborativo para el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad en la primaria | 77 |
| 5. Favorecer la argumentación oral a partir de una secuencia didáctica | 79 |
| B. Fundamentación teórico-pedagógica | 80 |
| 1. Aportes específicos sobre la argumentación oral | 80 |
| 2. Pedagogía por Proyectos, una propuesta pedagógica para mediar el aprendizaje de los estudiantes | 89 |
| | |
| IV. ARGUMENTAR PARA COMUNICARNOS, UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA | 113 |
| A. Elementos metodológicos e indagación e intervención para la argumentación | 113 |
| 1. Un espacio para la argumentación | 113 |
| 2. Participantes reunidos en un espacio tiempo | 114 |
| 3. Justificación | 116 |
| B. La intervención pedagógica: “Cachacuás: argumentemos” | 118 |
| 1. Propósitos | 118 |
| 2. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles | 119 |
| 3. Competencias a desarrollar y elaboración de indicadores | 120 |
| 4. ¡Manos a la obra!: Procedimiento de la Intervención Pedagógica | 121 |
| 5. Evaluación y seguimiento | 124 |
| | |
| V. SIN EVOLUCIÓN, DESAPAREZCO. MI PRÁCTICA DOCENTE CON PEDAGOGÍA POR PROYECTOS | 135 |
| A. La argumentación oral, palabra aguda que se vuelve “grave” cuando se usa contra los grupos hegemónicos | 135 |
| Episodio 1: Y me di cuenta, que nadie está solo en el mar de la docencia | 136 |
| Episodio 2: ¡Bienvenidos a la escuela! | 148 |
| Episodio 3: Fletes y mudanzas rumbo a un nuevo espacio. | 157 |

| | |
|--|-----|
| Episodio 4: Investigar, argumentar, convencer... ¡Cachacuás, consenso! | 163 |
| Episodio 5: Una visita dominical al Bosque de Chapultepec | 172 |
| Episodio 6: “Acampados en la escuela”: un encuentro de ideas durante un debate | 183 |
| Episodio 7: Sociabilización con la comunidad, el trabajo de la Intervención Pedagógica | 188 |
| B. A poner los puntos sobre las <i>ies</i> : el informe general | 190 |
| 1. Paso firme y hacia adelante, metodología del trabajo de investigación | 191 |
| 2. Ubicación espacio-tiempo de la Intervención Pedagógica | 192 |
| 3. Aportaciones de los expertos | 193 |
| 4. Construcción lograda: Metodología de la Intervención Pedagógica | 194 |
| 5. Instrumentos de evaluación | 197 |
| CONCLUSIONES | 211 |
| REFERENCIAS | 219 |
| ANEXOS | 227 |

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas internacionales han influido en la manera en que se ha establecido el trabajo en la enseñanza de la lengua en las escuelas a nivel nacional, y eso ha repercutido en el desarrollo integral de los estudiantes, incluida la argumentación oral. Las autoridades del país, al momento de establecer reformas educativas no priorizan el tratamiento de la argumentación oral. Se da por entendido que el lenguaje oral ya está aprendido desde la edad temprana y no necesita un espacio en el currículo desde los primeros años de la Educación Básica. Además, para los grupos que se encuentran en el poder no es conveniente que el grueso de la población defienda sus ideas a través de la palabra. Es por eso que a pesar de haberse realizado diversas reformas desde los años noventa, la Reforma Educativa vigente en el año 2011, tampoco atendió este aspecto de la lengua desde la Educación Inicial, dándole sólo protagonismo en la Educación Secundaria cuando se debe trabajar y desarrollar desde los primeros grados de la Educación Básica.

El saber argumentar ideas, los temas que se tratan, saber defender posturas de manera oral contribuye a que los individuos, mediante las interacciones sociales, se vayan formando como seres críticos y reflexivos. De ahí la importancia de su tratamiento sistemático desde los primeros años de escolaridad de los niños.

La argumentación oral es un aspecto de la lengua poco sistematizado en la Educación Básica, si bien es cierto que se incluye en el debate en el programa de estudio, éste necesita un previo trabajo para el desarrollo de argumentos. Por lo tanto, la condición crítica y reflexiva que enuncia el Plan y los Programas de Estudios 2011 de la Educación Básica, donde se establece que los estudiantes deben argumentar ideas y posturas, es escaso o nulo en el tratamiento de la argumentación oral, ya que se tiene la concepción de que ésta se aprende de manera nata.

La argumentación oral como un aspecto importante de la lengua, cuando se tienen los espacios en el aula para poder desarrollarla, permite que los niños defiendan sus ideas

y posturas sobre un tema con sus compañeros o con las personas que interactúan en los diversos contextos en que se desenvuelven, de ahí su importancia en establecer dentro de los programas de estudio una organización curricular para su desarrollo.

El desarrollo de la argumentación, es tan imprescindible como la lectura y la escritura que tienen un trabajo sistemático en las aulas. Aunque en las evaluaciones internacionales no se considera la expresión oral ni mucho menos la argumentación, en las escuelas es necesario el desarrollo de estrategias que ayuden a los estudiantes a ser seres analíticos de su entorno para alzar su voz en situaciones que no estén de acuerdo.

Con la finalidad, darle presencia a la argumentación oral dentro del trabajo en las aulas, la investigación realizada y la propuesta didáctica aplicada se enfoca a este aspecto de la lengua imprescindible en estos días.

Por tal motivo, en el presente trabajo se analiza en el capítulo I cómo las políticas nacionales e internacionales han considerado la argumentación como parte del Plan de Estudios 2011 en Educación Básica y su desarrollo realizado en la escuela. Se analiza cómo los organismos internacionales meramente económicos como la OCDE, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo han estado inmersos en las políticas educativas y cómo sus intereses monetarios van más allá de querer formar individuos integrales como se enuncia en su discurso. Se menciona la organización de los programas de estudio de la Educación Básica, para analizar en qué momento de la escolaridad básica, se promueve la argumentación oral en los estudiantes. Además, da cuenta del papel docente en la Reforma Educativa y la propuesta didáctica de la RIEB. Con suma importancia, se presentan las propuestas alternativas de educación que docentes críticos llevan a cabo en sus lugares de origen como Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca, las cuales permiten que los estudiantes desarrollen la argumentación oral y los demás aspectos de la lengua, desde un contexto real, aplicable a la vida que les toca presenciar.

Por otro lado, en el capítulo II se muestra, desde un enfoque cualitativo, un Diagnóstico Específico que permitió determinar a los actores del mismo, ubicándolos en espacio y tiempo. Estudiantes de 5º y 6º grado de la Escuela Primaria “Lic. Felipe Rivera”, fueron parte de la muestra determinada por el método No Probabilístico por cuotas. De igual manera se presentan los instrumentos que se ocuparon y analizaron para identificar las concepciones que se tienen sobre la argumentación oral y las interacciones sociales, culturales y orales que existen en el aula y la familia. Este Diagnóstico Específico, permitió determinar el objeto de estudio que guió la Intervención Pedagógica a través del problema. A partir de éste, se definieron las preguntas de indagación y supuestos teóricos. De igual modo, se trata el referente metodológico que guía el Informe Biográfico-Narrativo que cuenta la experiencia de la Intervención Pedagógica en el aula.

Durante el capítulo III se muestra un breve estado del arte en torno a la argumentación oral y los aportes específicos sobre el objeto de estudio. Estudios de investigadores como López (1998), Lomas (1999), Teun Van Dijk (2000), Cassany (2001), Palau (2005), Weston (2013), Zubiría (2014), son retomados para concebir qué es y cómo se trabaja la expresión oral y la argumentación en el aula. Además, presenta los aportes didácticos de Pedagogía por Proyectos que Jolibert, Sraïki y Jacob comparten en la propuesta didáctica empleada.

Para el Proyecto aplicado fue necesaria la realización de un Diseño de Intervención donde se establecen las competencias, con sus indicadores, los propósitos a lograr, así como los instrumentos de evaluación a ocupar para observar los avances de los estudiantes en torno a la argumentación oral. En este sentido, se determinan las fases de los Proyectos Colectivos a partir de Pedagogía por Proyectos, una metodología que recupera la voz de los estudiantes y sus intereses. Todo esto, conforma el Capítulo IV.

En el quinto capítulo se presenta, la experiencia de la docente investigadora, desde un enfoque Biográfico-Narrativo, donde cada uno de los episodios que describen el proceso de las actividades realizadas sobre las Condiciones Facilitadoras para el

Aprendizaje de Pedagogía por Proyectos desde el mes de agosto de 2016, así como el método de proyectos fue el parte aguas para la Intervención Pedagógica que se realizó a partir del mes de enero de 2017, mismos que inician en una autobiografía y concluyen con la Intervención Pedagógica. Cada episodio escrito desde la narrativa, describe los momentos vividos con un toque literario, pero sin dejar a un lado, el sustento teórico que la apoya.

Por último, el Informe General describe de manera sucinta los resultados obtenidos durante ésta, donde se analizan cada uno de los instrumentos de evaluación, para conocer la adquisición del conocimiento.

Al final, se dan a conocer las conclusiones de todo el trabajo de investigación, además de los aportes teóricos que de ella emanan. Los alcances que tuvo en cada uno de los estudiantes que participaron en la Intervención Pedagógica. También, la transformación como profesional de la docente investigadora y el impacto de la maestría en Educación Básica, sus repercusiones en el ámbito, laboral, familiar y sobre todo personal, mencionadas en la autobiografía.

I. LA ARGUMENTACIÓN ORAL EN UN MUNDO BASADO EN COMPETENCIAS

Morimos el día que guardamos silencio ante la injusticia

Ernesto Guevara

En estos tiempos, hablar de competencias es algo cotidiano, pero el pensar en el verdadero trasfondo de este enfoque requiere varios puntos para hacer un breve análisis desde ámbitos internacionales y nacionales. En este capítulo se presenta cómo la política educativa nacional es influenciada por la política internacional manejada por la economía neoliberal y su impacto en el desarrollo “integral” de los niños, niñas y jóvenes de todo el mundo y del país, en este caso México, al aplicar el modelo indicado por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), lleva al pie de la letra el modelo imperante.

A. El modelo hegemónico en la educación

El término política educativa según Martínez (2012:34), *es el conjunto de relaciones de poder entre el Gobierno y los grupos implicados en los asuntos públicos*. Por ello, la política educativa a nivel internacional como nacional está regida por el enfoque por competencias, pues el primero lo exige en el tono de recomendación. Desde este marco, la enseñanza de la lengua se encamina a un aprendizaje neoliberal en la educación.

Una educación homogénea y estandarizada tiene su antecedente en la Revolución Industrial, llevada a cabo en el siglo XIX, donde se diseñó un sistema de educación obligatoria y masiva basada en trabajo repetitivo y pruebas homogéneas. Ese tipo de sistema educativo tiende a delimitar a los ganadores de los perdedores donde en la mayoría de los países existe una imperante crisis de deserción siendo un foco rojo determinante. Ferraro expresa que:

El sistema educativo de casi todos los países del mundo se asemeja a un embudo... los países que no conviertan ese embudo en una columna no tienen futuro... sin gente

competente no se puede competir. Pero tampoco se puede competir si no se generan las condiciones para que haya actividades que demanden esa gente calificada (2002:107).

Lo mismo ocurre en esta época neoliberal, a nivel internacional lo que se ha desarrollado es una política educativa capaz de satisfacer las necesidades de un mundo económico. Desde esta panorámica, tal pareciera que el aspecto de la lengua oral, que sirve como herramienta de comunicación, no requiere de una preparación sistemática, sino que se obvia y se desatiende su dentro del enfoque por competencias, e incluso puede decirse que no es contemplado ni dentro de la evaluación estandarizada.

1. La visión educativa a nivel mundial, los acuerdos y sus retos

Es claro que la educación es sometida a decisiones internacionales para cumplir parámetros de certificación, un factor determinante en la economía de los países y del mundo, a través de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que actualmente se sujeta a instancias como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); a partir de ello se han establecido acciones para elevar la calidad en el nivel básico de educación.

Estos organismos exigieron, durante la Conferencia Mundial Educación para Todos de 1990, realizada en Jomtiem, Tailandia, ampliar el acceso a una educación de calidad para satisfacer las demandas de cada persona en torno a su aprendizaje, el respeto y el enriquecimiento de la herencia cultural en función de las necesidades básicas de aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas, conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes). Sin embargo, la realidad es que sólo han llevado la línea de satisfacer necesidades mínimas.

En esta conferencia se propuso *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, en la

cual se dan las nociones de conocimientos y técnicas indispensables para *que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo* (Educación para Todos, 1990:3).

En este sentido, la educación sería *la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación* (Educación para Todos, 1990:4), enfatizando a la educación ambiental, al cuidado de la salud y la nutrición.

Los participantes en esta conferencia presentaron una visión de la Educación Básica y constituyeron un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfagan en todos los países. Las intenciones son positivas, pero la aplicación en cada país tuvo otros destinos.

A partir de ello, en los países integrados a la OCDE, al BM y al BID, surgen modelos educativos basados en competencias, mismos que no incluyen la argumentación oral en sus sistemas. En México el gobierno retoma este modelo de competencias, aplicando el sustento del aparato ideológico empresarial que fomenta *una postura individualista apelando al derecho del más fuerte* (Torres, 2010:33).

a. El papel de la UNESCO

Para 1996, la UNESCO, difunde el informe solicitado a Jaques Delors, dándolo a conocer en el libro “La Educación encierra un tesoro”. En este informe, el autor señala *que la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva.*

Además, enuncia los cuatro pilares de la educación que se mencionan en trabajos anteriores: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser* (Delors, 1994:34), puntos que los países inscritos a la UNESCO, retoman en sus modelos educativos.

En 1999, la UNESCO encarga al investigador Edgar Morin, el trabajo de cómo educar para un futuro sostenible, de ahí surgen *Los siete saberes* necesarios para la educación del futuro pretenden *exponer problemas centrales o fundamentales que permanecen por completo ignorados u olvidados y que son necesarios para enseñar en el próximo siglo* (Morin, 1999:1), tienen como base la garantía de un conocimiento contextualizado, donde cada individuo sea capaz de criticar su propio conocimiento como una forma de reflexionar y corregirse; reconocerse como parte de la humanidad y sea capaz de enfrentar incertidumbres.

Estos documentos dan pauta para que la educación sea vista desde un enfoque por competencias, y generalizarla a nivel mundial como si los contextos nacionales lo permitieran, la globalización entró de lleno.

La UNESCO, en los últimos años ha perdido protagonismo dando paso a organizaciones meramente económicas como el BM y la OCDE. La primera institución, busca apoyar a los países a cumplir los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) poniendo énfasis en las áreas que consideran importantes para el desarrollo de los países, una de ellas otorgar *el financiamiento o asistencia técnica para conseguir el objetivo de desarrollo, que se refiere a garantizar una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, a más tardar en 2030* (Banco Mundial, 2016 párr. 1). Lo que le es útil al organismo es observar los resultados de las evaluaciones internacionales y con ello acceder a los recursos que otorga.

Otra área en la que pretende incidir el BM es la de *Superar la amplia brecha que existe entre el desarrollo de habilidades, la educación superior y el mercado laboral* (Banco Mundial, 2016 párr. 4), permite darse cuenta que la intención es insertar a los individuos en un mercado laboral con el objetivo de generar recursos económicos, lo importante para ellos es responder a las necesidades económicas y no a la formación

integral del ser humano. Por ello, la enseñanza sistematizada de la argumentación oral no cabe y mucho menos en pruebas estandarizadas.

b. La urgente necesidad de evaluar por competencias

El Proyecto Tuning Europa, tiene como objetivo *desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudio incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las doce áreas temáticas que incluye el proyecto* (Proyecto Tuning, 2004-2008. párr. 3). Evaluar las habilidades que adquieren los estudiantes de nivel superior, próximos a entrar al mundo laboral, requerido por los grupos hegemónicos es prioridad en esta prueba. Con los mismos fines, se crea una evaluación acorde al contexto latinoamericano, de ahí surge el Proyecto Tuning América Latina, en el 2003.

En este proyecto, la capacidad de la comunicación oral y escrita es una de las competencias genéricas que se toman en cuenta en la evaluación de los participantes. Esto significa ¿qué sólo tienen que oír, entender y hacer? ¿dónde queda la capacidad crítica? ¿cómo evalúa la capacidad de argumentar oralmente de los sujetos?

En este sentido, la OCDE tiene como línea de trabajo la evaluación de los sistemas educativos de los gobiernos miembros con la aplicación del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés).¹ Dicha prueba solo se limita a las áreas de lectura, aunque no es el único aspecto de la lengua, matemáticas y ciencia; poniendo en manifiesto que la calidad de la educación se basa en sus resultados y pone en evidencia a los mejores o peores países. Su objetivo es *evaluar la formación de alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años* (OCDE. El programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve. párr. 1). En ella, la prueba PISA, hace notar que el tratamiento de evaluación

¹ Esta prueba se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los estudiantes, al llegar a los 15 años. Se basa en los indicadores que propone Definition and Selection of Competencies (DeSeCo por sus siglas en inglés) que permiten observar el desarrollo de *un esquema de referencia para la evaluación e indicadores de competencias* (Sacristán, 2008:24).

de la lengua no es integral, ya que esta prueba estandarizada no contempla la argumentación oral dentro de los parámetros de evaluación.

c. Concepción de la competencia

En el marco descrito, Perrenoud define una competencia como *un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales, organizados en esquemas operativos que permiten, al interior de una familia de situaciones, la identificación de una tarea-problema y su resolución por una acción eficaz* (Perrenaud citado en Torres, 2010:42). Una competencia define la capacidad que tienen los individuos para participar activamente en diversos contextos o ámbitos sociales de forma eficiente, pero de acuerdo a las necesidades que les requieran. Estas competencias movilizan conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la adquisición de objetivos concretos; dirigidos a campos específicos y no a lo integral. Con lo anterior, es de notarse que las competencias sirven para categorizar a los sujetos en un mundo económico en el que están inmersos y no para hacerlos críticos donde argumenten sobre lo que les rodea e incluso sobre el mismo sistema.

Este concepto se afianza aún más con la propuesta del programa DeSeCo: *la competencia es un concepto holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales, así como el contexto* (Rychen y Tiana citado en Sacristán, 2008:37).

En este sistema económico basado en competencias, que es retomado por los sistemas educativos de diversos países, la argumentación oral no tiene cabida ya que en el mundo empresarial son indispensables aquellos individuos que ejecuten órdenes y no los que cuestionen al mismo sistema.

d. La Influencia de las TIC

En la ciudad de Dakar, Senegal se realizó el Foro Mundial sobre la Educación, ahí se evaluó lo propuesto en Jomtiem y se reafirmó el compromiso de 1990 para impartir

una educación de calidad con perspectiva a mirar resultados en el 2005. Aquí se dieron los avances obtenidos desde Jomtiem y lo que faltaba por realizar. Se retoma el acceso a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), dentro de su compromiso de educación de calidad, así como las estrategias para disminuir los contagios y muertes por el Virus de Inmunodeficiencia Humana / Síndrome de inmunodeficiencia Adquirida (VIH/SIDA).

En los últimos años las TIC y el aprendizaje de una segunda lengua, preferentemente el inglés, tienen un papel importante en el ámbito económico y en el desarrollo de las competencias al respecto de las primeras, Ferraro (2002:111) expresa:

Las TP² explican las desigualdades salariales entre trabajadores con el mismo nivel de formación, ya que el uso de esas tecnologías requiere altos niveles de iniciativa, capacidad de análisis y capacidad de comunicación... suelen aludir a la importancia de responder a las necesidades del desarrollo económico (Sacristán, 2008: 20).

A partir de ellas generar competencias entre los individuos, donde el que más sabe; más percibe y genera recursos para las empresas y Estados. Es notorio, que la interacción oral se pierde con las TIC, demeritan el desarrollo de la lengua oral. En este mismo sentido, el desarrollo de la argumentación oral se limita.

e. Afianzar la productividad: enfoque por competencias

En el año 2000 se realizó La Cumbre del Milenio, en esta reunión de Jefes de Estado, se establecieron los Objetivos de Desarrollo de la ONU con miradas hacia el año 2015, que giraban en torno a cinco objetivos principales: equidad, eficiencia, eficacia, pertinencia y relevancia. El tema prioritario, *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* (ONU Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4. Párr. 1).

² Tecnologías de la Comunicación.

Se señaló a una educación primaria universal, que priorice la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, para que todos los niños tengan acceso a ella y así erradicar la desigualdad en todos los niveles de enseñanza. En el fondo es una educación que permite el libre tránsito a los profesionales a nivel mundial, respondiendo con ello a la globalización.

Al analizar los intentos por mejorar la educación es de observancia que la expresión oral, no tiene cabida en estos tratados internacionales. Desde Jomtiem hasta la Cumbre del Milenio, se ha dejado en un segundo plano, cuando la necesidad de comunicarse de forma oral es igual de imprescindible que la lectura, la ciencia y las matemáticas.

México se apega a seguir esa línea de acción como miembro de los organismos internacionales, que no es la del desarrollo de todas las habilidades del ser humano. Se atienden competencias que se dirigen a evaluar habilidades necesarias para la producción. La argumentación oral se deja de lado como mero instrumento y no se contempla su enseñanza, pensando que el aprendizaje del uso oral de la lengua se favorece con el aprendizaje de los usos escritos.

El tema predilecto de algunas organizaciones internacionales como la OCDE son las competencias donde poco a poco los países desarrollados van adoptándolas asumiendo que, si no se hace, quedarán rezagados.

La noción del mundo laboral ha puesto a la competencia en el centro de la gestión de las organizaciones, a partir de ello, cumpliendo con lo que pregonan estas organizaciones *la escuela la pone en el centro de las... reformas curriculares* (Perrenoud, 2012:41), a pesar de que en los años setentas, la UNESCO insistió *en la necesidad de aprender a aprender, contribuyendo a lo que se podría llamar una cultura del desarrollo* (Perrenoud, 2012:42) dando respuesta a lo que los individuos se enfrentan a lo largo de su vida para aprender.

Sin embargo, las competencias han sido sólo el instrumento que pretende medir a partir de estándares para clasificar a los individuos en competentes en sus funciones o no, requeridos por el campo productivo. México como país subdesarrollado, sigue una línea de acción que no garantiza el desarrollo del país y mucho menos las problemáticas específicas en cuanto a educación. Se observa claramente los intentos que desde 1989, ha hecho el gobierno mexicano, para homogeneizar la educación en un ámbito internacional, desde la política neoliberal es impulsada con fuerza a partir del sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado aperturando la privatización de empresas estatales que sólo buscan lograr resultados en términos económicos. Este sexenio se centró en la recuperación económica del país a partir de la iniciativa privada, misma que retomó su sucesor Carlos Salinas de Gortari.

2. La copia que la hegemonía recomienda

Ya inmersos en las competencias, el gobierno mexicano ha implementado una serie de cambios en la forma de enseñanza y de lo que debe aprender el estudiante. Esto, para dar respuesta a lo que impera en el mundo globalizado. Cuestión que viene desde los años noventa, cuyas reformas obedecen al mundo empresarial.

Si bien es cierto que las reformas que se hicieron desde los años noventa, responden solamente a las necesidades neoliberales es importante mencionar que la argumentación oral se deja en el olvido por no cumplir con los intereses de los organismos. La educación en México se cocina como un platillo homogéneo y estandarizado para satisfacer los paladares de aquellos que imponen los ingredientes principales.

Las reformas actuales del país tienen como antecedente político desde el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1992) donde intervino tanto el gobierno federal, estatal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y comienza a aplicarse durante el Plan de Desarrollo 1988-1992. Desde 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el gobierno

pretendía transformar la educación y reorganizarla a partir de reformas e innovaciones pedagógicas, así como tener una mejor gestión en la educación en su nivel básico.

Las reformas a la educación hacia un mundo de competencias no se hicieron esperar. En el año 2004, a la educación preescolar, 2006 a la educación secundaria y 2009 en el nivel primaria. Para el 2008 el gobierno y el SNTE firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) cuyos principales ejes era la modernización de los centros escolares, la profesionalización del magisterio; tanto a docentes frente a grupo como a las autoridades educativas, el desarrollo, bienestar y formación integral de los estudiantes para la vida y el trabajo y evaluar para mejorar.

Desde este Acuerdo y previo a él con la Reforma de Educación Preescolar, se han implementado una serie de estrategias con el fin de responder a los estándares impuestos por la OCDE y otros organismos en los que México tiene presencia. Pese a los intentos de mejorar la calidad de la educación y cumplir con los estándares internacionales, se consiguen bajos puntajes en las evaluaciones a nivel mundial mismas que no responden a las necesidades de los estudiantes mexicanos.

Canalizado en estas reformas educativas el desarrollo de la argumentación oral no se prioriza en el planteamiento de las mismas, situación que repercute en el desarrollo integral de la lengua en los estudiantes. Es así, como incorporaron ingredientes a una reforma dictada por empresarios meramente con fines económicos.

B. La receta de cocina: la RIEB

Desde hace más de 20 años, bajo la racionalidad neoliberal la educación se ha visto desde un carácter eficientista, *un esquema que en lugar de contribuir a mejorar la calidad educativa, ha producido mayor fragmentación, segregación y exclusión, sobre todo en las escuelas y grupos sociales históricamente marginados* (Guerra, 2011: 150) y con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se vino a consolidar, misma que no contempló la opinión de los principales actores en la educación: los maestros.

Aun así, maestros más críticos, organizados en el *VI Congreso Nacional de Educación Alternativo de la CNTE* (Coordinadora Nacional para los Trabajadores de la Educación), expusieron en la mesa de trabajo *Análisis de la realidad contextual y educativa*, que el Estado en su afán por seguir una línea neoliberal, el sistema educativo lo opera con mayor fuerza bajo los postulados: eficiencia, eficacia y calidad:

De esta manera, se vincula de manera lineal y mecánicamente el sistema educativo con el aparato productivo. Se considera así, a la educación como producción de capital humano, en tanto inversión personal y colectiva, la cual debe ser rentable en términos económicos.
(CNTE, 2014:9)

Después de más de 20 años de entrar en vigor el ANMEB (1992), el gobierno pone en análisis la necesidad de realizar reformas a la educación en su afán de seguir al pie de la letra las indicaciones de la OCDE y del BM, una de ellas reducir el gasto y la matrícula en las escuelas. Esto significa *dejar de invertir en todo aquello que no demuestre su inmediata utilidad y canalizar los recursos a fines más redituables en términos de aprendizaje* (Aboites, 2012:48).

El 12 de noviembre del 2002 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma al artículo 3º Constitucional donde se establecía a la educación preescolar, primaria y secundaria como obligatoria y facultaba al Poder Ejecutivo a revisar y determinar los planes y programas de estudio de la Educación Básica.

Al darse a conocer los Acuerdos 348 y el 384, en el año 2008 iniciaron los trabajos de revisión de la educación en sus tres niveles; teniendo en cuenta que la Educación Preescolar y Secundaria ya habían tenido una reforma años atrás, dejando para el 2009, la reforma de Educación Primaria donde estaba el grueso de la población en edad escolar.

En el 2011, el Estado consolida su política educativa al articular los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria orientada por campos formación, que darán respuesta a estándares curriculares por etapas, fortalecido por el uso de las

TIC y el aprendizaje de una segunda lengua: el inglés, fue un *error... cuando no hay maestros de inglés en todo el país* (Andere en Gómez, 2011:10).

El camino para implantar la RIEB ha sido poco gradual y un tanto caótica y desconcertante. A pesar de eso, maestros críticos y organizaciones sociales, se han dado a la tarea de crear una Educación Alternativa desde las bases, que corresponda al contexto de los estudiantes. En estados como Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Michoacán han mantenido esa resistencia necesaria exigiendo una educación crítica considerando el contexto sociocultural y lingüístico del país y no caer en proporcionar al mismo humano a las potencias mundiales desprovoyéndolo de su calidad humana.

1. Desde la primera infancia, mano de obra

Para dar cuenta de que el gobierno mexicano ha considerado las recomendaciones de los organismos internacionales a los que pertenece y considerando el Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006, en el año 2004 se da a conocer el Acuerdo 348 por lo que se determina la reforma a la educación preescolar; que lleva a la renovación de los planes de estudio del nivel, la obligatoriedad de tres años.

El Programa de Educación Preescolar tiene la finalidad de *promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee* (SEP, 2004:22), a partir de la organización del mismo en seis campos formativos que agrupan los propósitos fundamentales de las competencias.

Si bien son importantes todos los campos formativos, el de lenguaje y comunicación donde se contempla la argumentación oral debe ser prioridad, ya que, en esta etapa de la educación básica, se pretende que los niños amplíen su vocabulario preciso y rico de significados. Por medio de la palabra oral se puede lograr construir ideas más complejas y coherentes y con ella la escucha, dado que no se le da un espacio sistemático en los programas, ¿será que están preparando a los niños a sólo recibir indicaciones?

A partir de las competencias que se enuncian en el programa, se da inicio a insertar a los sujetos de manera gradual a un mundo laboral, que concluirá con la educación secundaria.

2. La inserción a un mundo laboral

A final del gobierno de Vicente Fox, se vislumbró ya la reforma en la educación secundaria, cuestión que se lleva a cabo en el año 2006, por el gobierno de Felipe Calderón: también se dan a conocer los resultados de la prueba PISA, donde México ocupó los últimos lugares. Pese a esto la maquila de la RIEB siguió basándose en un enfoque por competencias, una reforma que costó millones de pesos asesorías, viajes, congresos de altos mandos de la educación y del SNTE.

Pese a la inconformidad de los maestros y de varios sectores de la población, se establece la revisión y la implementación de los nuevos programas de estudio de educación secundaria, bajo el argumento de pertinencia conforme el artículo 3º Constitucional.

Entre los cambios cuestionados está la sustitución de los Talleres en las secundarias diurnas y otras modalidades por la asignatura de Tecnología, afectando a los estudiantes de secundarias técnicas que podían solicitar un certificado como técnico según el área que cursaron al término del nivel. Se incorpora el inglés como segunda lengua; no importando el acuerdo que se tenía con Francia para impartir el idioma francés en algunas escuelas. La asignatura regional quedaría a verificación de los gobiernos locales para su pertinencia.

En cuanto a la expresión oral, es rescatable lo que enuncia el Perfil de Egreso: al término de la Educación Secundaria; los estudiantes deben expresar y defender sus opiniones y creencias de manera razonada, respetar los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilizar el diálogo como forma privilegiada para

resolver conflictos, y ser capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables. Sin embargo, en la práctica la situación es diferente, la argumentación oral se deja de lado en la enseñanza de la lengua dentro de las escuelas.

3. Para lo último. Reforma en Educación Primaria

Al término de la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), se empieza a implementar la RIEB con la prueba piloto en el 2007, avanzando a marchas forzadas una reforma en el nivel faltante, que se pondría en vigor en el ciclo escolar 2009 – 2010.

Para el 2008, el Gobierno Federal y el SNTE firman el ACE cuyo propósito era llevar a cabo una *reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades...profesionalizar a los maestros...evaluar para mejorar...favorecer la transparencia y rendición de cuentas* (SEP, 2009).

No cabe duda que las autoridades educativas actuaron adecuando recomendaciones de los organismos internacionales que sólo buscan intereses económicos, fue un proyecto que se realizó, *bajo presión y de manera desarticulada entre diversas comisiones, dependencias públicas y empresas privadas, sin que la SEP asuma la responsabilidad de garantizar su calidad y consistencia* (DIE, 2008 párr. 3).

Con el Acuerdo 494 en el 2009, concluyeron las reformas curriculares, al incluir a la educación primaria como pieza clave en la articulación de la Educación Básica, y que sustentan con el Acuerdo 592.

4. El Acuerdo 592

El Acuerdo 592 da prueba de una articulación, que para muchos fue forzada y que las autoridades educativas hicieron caso omiso de ello. Los gobiernos locales y federales

vieron a la articulación como el requisito fundamental para cumplir el Perfil de Egreso de la Educación Básica, (Ver Anexo 1) que contempla que los estudiantes contarán ya con los elementos necesarios para enfrentarse a la sociedad futura, ya sea que se inserten en el mundo laboral o continúen con estudios superiores.

Entre las críticas que se dieron están las muchas inconsistencias de los libros de texto gratuitos; *errores garrafales incluso acusaciones de plagio* (Guerra, 2011:159), pese a las advertencias, esta reforma siguió su cauce.

Gómez en entrevista con Andere (Gómez, 2011:8), opina que articulación y cada una de sus reformas no tuvieron nada nuevo, *es el mismo lenguaje utilizado en los planes y programas de estas tres reformas curriculares*. Esto lo anticiparon investigadores del DIE (Dirección de Investigaciones Educativas) del CINVESTAV (Centro de Investigación Avanzada) con respecto a la articulación forzada de la Educación Básica: *La decisión política de disponer una reforma curricular en plazos perentorios desata un proceso que promete desmembrar, antes que articular, a la educación básica* (2008:2), mirado como algo forzado. No es de extrañarse, que la argumentación oral no tenga cabida en la reforma de 2009, cuando en los ingredientes de cada una de las reformas no conviene tratarla.

C. Incorporando ingredientes curriculares en los programas de estudio

Este apartado menciona aspectos de la RIEB en el 2009 y explica cómo está organizado el Plan de Estudios 2011 en la Educación Básica a partir de los estándares curriculares, los campos de formación, aportes didácticos de la RIEB además se hace un análisis de la postura de maestros críticos ante la Reforma Educativa.

1. Estándares curriculares, y otros ingredientes más

En la actualidad, las empresas ocupan los perfiles de desempeño para evaluar a los trabajadores, en el ámbito educativo son nombrados *estándares curriculares*, éstos

expresan lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en cada uno de los periodos escolares. Son un referente para el diseño de instrumentos y evaluar a los estudiantes.

Los estándares curriculares cumplen lo que la OCDE recomienda, para lograr el nivel de desempeño 3 en cada una de las áreas evaluadas por PISA; por tanto, la evaluación que desde 1980 aparece *como uno de los mejores instrumentos estratégicos para contribuir al ahorro de recursos* (Aboites, 2012:50), cobra un papel imprescindible en esta reforma para determinar si los estándares curriculares se cumplen. En este contexto, las aulas se volvieron meros entrenamientos para los exámenes de opción múltiple, donde los resultados de estos instrumentos no han sido utilizados *para crear iniciativas globales de cambio, ni para impulsar iniciativas a nivel de escuela* (Aboites, 2012:889).

En el caso del Español, los estándares curriculares que se proponen para la expresión oral son: *Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos* (SEP, 2011:90). Se observa claramente que la prioridad del Plan de Estudios no es el desarrollo de la expresión oral, sino cumplir con los requerimientos que los organismos internacionales “proponen”; escritura, lectura y ciencias.

Este modelo educativo se basa en la articulación de los campos de formación cuya función es organizar, regular y articular los espacios curriculares, teniendo en cuenta las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso los cuales se expresan de manera gradual los procesos de aprendizaje desde el primer año de educación preescolar hasta la educación secundaria:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia.

Se resalta que en Preescolar se trabaja por campos formativos que a diferencia de Primaria y Secundaria que se organizan por asignaturas. La organización que presenta las asignaturas de primaria y secundaria se queda sesgada. *Este detalle... encapsula... al maestro al manejarse por semana o por bloque su planeación, sin darle la flexibilidad que se requiere en un "currículum" por estándares* (Andere entrevistado por Gómez, 2010:10).

En el caso de la lengua, la finalidad del campo de formación de *Lenguaje y Comunicación* es desarrollar competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. El Plan de Estudios 2011 expresa que aprendan y desarrollen habilidades para:

Hablar, escuchar e interactuar con otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos (SEP, 2011:47).

En cada nivel educativo se trabaja con el campo formativo o asignatura correspondiente a cada campo de formación. En el caso de Español el enfoque que se trabaja es el de las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como *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 en sus escrituras, y de participar en intercambios orales* (SEP, 2011: 50). Este enfoque ofrece una forma general de tratar la lengua y no se observa una manera sistemática de iniciar en los niños prácticas donde se trabaje la argumentación oral en alguna de las horas que tiene tratamiento el Español que van de 4 a 7 horas clase según el grado y la modalidad del centro educativo (Ver Fig. 1).

Fig. 1: Modalidades de Jornada

| Nivel | Medio tiempo (matutino y vespertino) | Jornada ampliada (Tiempo completo sin ingesta) | Tiempo completo (continuo con ingesta, discontinuo sin ingesta) |
|-------------------|--|---|--|
| Preescolar | No especifica | No especifica | No especifica |
| Primaria | 1º y 2º grados: 360 3º grado: 240 4º, 5º y 6º grados 240 h | 1º y 2º grados: 440 h 3º grado: 320 h 4º, 5º y 6º grados: 320 h | 1º y 2º grado: 480 h 3º grado: 340 h 4º, 5º y 6º grados: 320 h |
| secundaria | 5 h semanales | 280 h | 7 h semanales |

Fuente: AFSEDF, 2010: 51

La argumentación oral carece de prioridad, aunque sí menciona que los estudiantes deben argumentar ideas, sin embargo, no hay tratamiento sistemático en el programa de estudios lo que hace un detrimento en el tratamiento de diversos aspectos de la lengua entre ellos el objeto de estudio de esta tesis: la argumentación oral.

2. Los aportes didácticos de la RIEB

La RIEB propone en los diferentes niveles las secuencias didácticas, que son actividades articuladas que implican una relación maestro-alumno-contenidos, donde se posibilitan el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes a partir de las competencias y los aprendizajes esperados.

De igual manera la RIEB propone el trabajo a partir de situaciones didácticas con la finalidad de adquirir un saber determinado donde se ponen en juego un conjunto de relaciones específicas entre los alumnos, alumnos-problemas, alumnos-materiales de trabajo, y los alumnos-profesor.

Los proyectos didácticos son estrategias y actividades que articulan el trabajo escolar, favorece la integración de los aprendizajes de manera transversal.

En la educación preescolar se permite realizar proyectos de manera libre, a diferencia de la educación primaria y secundaria, los campos de formación son trabajados por asignaturas-grado-bloque donde se establecen los proyectos didácticos que se van a trabajar.

Para el campo de formación Lenguaje y Comunicación, específicamente en la asignatura de Español se trabaja con Proyectos cuya finalidad es promover las prácticas sociales de la lengua, éstos abarcan tres ámbitos: de estudio, literatura y participación. Además, en cada uno se trabajan temas de reflexión sobre la lengua, proyectos descontextualizados de la realidad de los estudiantes donde lejos de hacer una verdadera reflexión sobre la lengua, son meros ejecutores del proyecto para obtener un producto final ya establecido.

Otro planteamiento que hace la RIEB es la de unidades didácticas, la cual se define como *la forma de planear el proceso de enseñanza y aprendizaje alrededor de un tema* (AFSEDF, 2010:20), a partir de éste se generan las actividades que involucran dos campos de formación.

El Plan de Estudios 2011 se basa en los valores sustentados en los principios de la democracia, en el Estado laico que establece el artículo 3º Constitucional, en los principios pedagógicos y los temas de relevancia social.

Los principios pedagógicos definen *las condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa* (SEP, 2011:30). Los doce principios, marcan la línea de trabajo que establecen las autoridades en los tres niveles educativos, entre ellos están los temas de relevancia social.

Estos temas buscan que los niños al formar parte de una sociedad actúen *con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística* (SEP, 2011:40). Estos temas de relevancia social pretenden desarrollar valores y actitudes a partir del trabajo gradual en cada uno de los niveles. Ciertamente hacen referencia a las situaciones de conflicto de trascendencia, pero

de forma descontextualizada y que desvían el verdadero sentido de la transversalidad. Al respecto Reyzábal expresa que: *La dispersión de las iniciativas y propuestas existentes tiene que ser sustituida por una propuesta coherente e integradora, aspecto que debe garantizarse mediante la programación transversal* (Reyzábal, 1995:45).

Es de puntualizar que la escuela es vista como mera ejecutora de los programas y proyectos que las autoridades imponen. Se ha visto que, si existen situaciones por atender, la escuela es la primera que lo debe realizar. Sin embargo ¿es la forma en que los problemas que atacan a la sociedad serán resueltos?

Por otro lado, maestros críticos proponen alternativas educativas lejos de lo impuesto en el Plan y los Programas de Estudio de la Educación Básica que considera las características de los estudiantes y de su contexto, esto indica que el maestro mira su realidad.

3. Rol del docente en el 2009 y 2011

El maestro dentro de la RIEB y la Reforma Educativa (RE) cumple la función de operador de la misma, olvidando la función social que tiene en el proceso educativo, quitándole derechos, iniciativa y dejándolo en la incertidumbre de la seguridad de su empleo.

Hugo Aboites (El cotidiano No. 191, 2015) rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) pone de ejemplo al estado de Oaxaca con el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) cuyo propósito general es:

Transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos (Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, 2012:12).

Además, menciona a las Escuelas Integrales en Michoacán *que buscan y promueven el conocimiento desde y con la comunidad, como una forma alternativa de educación humanista crítica en dirección a una sociedad socialista*. (Las Escuelas Integrales, una alternativa a la educación oficial. 2012. párr. 1), las Escuelas Altamiranistas en Guerrero que pretenden desarrollar *contenidos y métodos más apegados a la cosmovisión de los pueblos na savi, me´phaa, nahuas y nn´anncue, con el principio de que los sujetos deben ser transformadores de la sociedad* (Chávez, 2013 párr. 1), también como una propuesta de educación transformadora, se presenta el modelo que promueve el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas; estos estados dan muestra que una educación enfocada en las necesidades del pueblo, sí es posible.

Los proyectos educativos no han estado aislados de la lucha magisterial que históricamente se vive. Desde el movimiento magisterial ocurrido en 1989 conocido como *Primavera Magisterial*, pasando por el ANMEB, ACE y RE el magisterio ha alzado la voz y ha propuesto líneas de trabajo antagónicas al discurso oficial, pero con una riqueza pedagógica digna de llevarse a cabo, donde se destaca la mediación como parte del aprendizaje y de la labor del docente en su práctica.

Con la entrada al gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI), las reformas no se hacen esperar. Reformas que dan un cambio radical en la estructura del país, incluyendo la educación.

a. El maestro y la Reforma Educativa

El 3 de diciembre de 2012 fue presentado el *Pacto por México* donde se proponen las reformas estructurales, entre ellas la de educación. Su propósito, *eleva la calidad de la educación de los mexicanos para prepararlos mejor como ciudadanos y como personas productivas* (Pacto por México. Gobierno Federal, 2012: 4).

Esta reforma comenzó a descontento entre los maestros, por la fuerte campaña de descalificación y desprestigio en su contra. El fin, aplicarles todo tipo de leyes que los deja desprotegidos en sus derechos, pero sobre todo la desaparición de la Escuela Pública.

Con esta reforma se crea el Servicio Profesional Docente (SPD) cuya finalidad es evaluar la práctica educativa con pruebas estandarizadas para que a partir de los resultados, los maestros sean separados de su cargo o incentivado económicamente esto como parte de la estrategia del gobierno para desplazar de sus bases a miles de maestros en todo el país.

La ley del SPD pone en evidencia que la reforma es más laboral- administrativa que de educación donde el papel del docente ha quedado manchado ante la sociedad gracias a un gobierno que no le interesa la educación y el desarrollo del país a través de ella, Tatiana Coll afirma que, *bajo la mirada de los neoliberales, la educación es una inversión con tasas de retorno* (Coll, 2004: 44), por lo tanto, si no genera una ganancia económica no tiene inversión.

La movilización, no solo de investigadores críticos, sino de maestros sale a la vista. Tal es el caso de los integrantes de la Coordinadora de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG), quienes a través de diversas formas de lucha manifiestan su descontento.

Cerca de veintiséis estados se movilizan en su lugar de origen y fuera de él. A pesar de continuas protestas se dio la aprobación de las leyes *en medio de una profunda deslegitimación de su contenido en el ámbito de la educación* (Aboites, 2015:86).

A tres años el Gobierno Federal ha permanecido cerrado al diálogo, cuyos argumentos no han dejado satisfechos a los docentes de todo el país. No ha importado que en diferentes espacios como en el VI Congreso Nacional de la Educación Alternativa de la CNTE los maestros han propuesto Metodologías para la Transformación Educativa

como: *Pedagogía por Proyectos... la transversalidad como método... se retoman elementos de Freire, Freinet, Vigotsky y Gramsci.* (VI Congreso Nacional de Educación Alternativa de la CNTE, 2014:21) sin que sean considerados por la SEP. En su lugar ha imperado la amenaza, la sanción, la militarización antes que el diálogo. Una prueba fue la organización de plantones en la SEP y la Suprema Corte de Justicia y el cierre de aeropuertos por parte de la CNTE en busca del diálogo, en respuesta fueron desalojados de forma represiva.

Es así como en su actuar, los maestros tienen que llevar a cabo lo que la parte oficial impone, pero que saben que no es lo adecuado para los estudiantes y lo que su ética sabe qué es mejor para ellos. *El magisterio democrático es el único actor que ha resistido a los embates [que] requiere construir una alternativa* (Coll, 2014: 45).

Esta reforma carece como afirma Aboites (2015) *de un proyecto educativo que la guíe y dé sustento*, y que de igual manera Gil Antón argumenta que es necesaria *una reforma educativa necesaria y respetuosa del magisterio... que garantice el derecho a una formación intelectual sólida y fortalezca la generación de una ciudadanía crítica y solidaria.* (XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa). Mientras esto ocurre, el magisterio crítico aglutinados en la CNTE continúan en lucha y persisten en sus demandas, pese a que hay ya maestros cesados.

b. Reglamentan la práctica docente

Ya en el 2015, dos terceras partes del país y más de medio millón de maestros se manifestaron en contra de la Reforma Laboral con su disfraz de educativa. Luchan en contra de las reforman al artículo 3º y 73 Constitucional, alzan su voz a favor de una educación pública y gratuita; se hacen escuchar para que la Educación Alternativa que proponen sea tomada en cuenta para una verdadera RE.

Es así como *con la reforma de 2013 ha vuelto aún más rígido el sistema, más agresivo contra los profesores y estudiantes, y ya anula los escasos avances en la descentralización de 1992* (Aboites, 2014: párr. 4).

El artículo 123 constitucional establece los términos de ingreso, promociones y permanencia para todos los trabajadores del país, el crearse la mencionada ley del SPD, los maestros quedan fuera de la protección de dicho artículo. Esta ley incluye siete causales de despido consideradas en el Artículo 75, entre ellas la de perder el empleo o la asignación de tareas docentes a partir de los resultados de las evaluaciones periódicas.

Al imponer esta ley en las escuelas se genera un clima adverso, inseguro, de desconcierto donde lo que priva es el verticalismo pese a que el Plan Estudios señala que desarrolla una vida democrática, armónica enunciadas en las competencias para la convivencia y para la vida en sociedad.

Es así como se da cuenta, que la argumentación oral no tiene cabida en ninguna parte de la educación en nuestro país, claro ejemplo que los docentes críticos han tenido en su voz ideas para crear un proyecto educativo desde las bases. En su lugar, las autoridades se cierran a que los estudiantes sean formados en un ambiente donde tengan que dar cuenta a competencias descontextualizadas y cumplir con una economía globalizada y organizada por unos cuantos.

Teniendo como base el cómo se da tratamiento a la argumentación oral desde el Plan y los Programas de estudio de Educación Básica, en el siguiente capítulo se muestra el Diagnóstico Específico en el contexto escolar para así determinar el objeto de estudio.

II. LA IMPORTANCIA DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL

*La palabra es la emanación del alma
y sonido de la boca.*
Eulalio Ferrer

La argumentación oral permite defender las ideas y establecer posturas, de ahí la importancia de analizar la situación actual de este aspecto de la lengua y cómo es concebida con la comunidad escolar. En este capítulo, se delimita el Objeto de Estudio: la argumentación oral, a través de un Diagnóstico Específico aplicado a los participantes: estudiantes, docentes y padres de familia, desde una posición holística, para llegar a la delimitación del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. Posteriormente, se menciona la metodología con la que se atenderá la Intervención Pedagógica.

A. La expresión oral y la argumentación

El apartado da a conocer la situación actual de uno de los aspectos de la lengua oral en el discurso: la argumentación, así como su tratamiento escolar y en el currículum institucional.

1. Situación actual de la expresión oral y la argumentación

El reconocer cuál es la importancia de la expresión oral, de manera específica de la argumentación oral, y cómo es trabajado en las escuelas a partir del currículum oficial, ubicándolos en su posición en la lengua, se da a conocer en el siguiente análisis mismo que ayuda a delimitar el objeto de estudio.

a. Lengua y argumentación

La lengua va más allá de escribir correctamente como lo exige el conocimiento gramatical y “bonito” entendido por un uso lingüístico normado y culto. El uso de la lengua implica el poder comunicarse de forma escrita y oral en diferentes contextos y satisfacer necesidades, donde se contemplan todos los usos lingüísticos para todos,

donde las personas tengan *la capacidad... para comportarse comunicativamente de manera eficaz y adecuada en una comunidad de habla* (Lomas, 2014:37).

En la formación universitaria, los docentes no han recibido ningún recurso en el campo de la enseñanza del uso de la lengua oral, en su lugar aplican teorías gramaticales que *dejan de lado el estudio del uso lingüístico oral o escrito para dedicarse ya sea al estudio del sistema o al estudio de la competencia lingüística* (Tusón, 1994. párr. 2). La enseñanza del habla no es objeto de reflexión sistemática porque se argumenta que el niño ya sabe hablar, dando pie al trabajo de *otros contenidos como los referidos a la lectura, a la escritura, a la gramática y a la literatura* (Lomas, 1999:262).

A pesar de que los niños ya entran a la escuela sabiendo hablar, su habilidad es limitada a usos coloquiales y familiares. *Al comenzar su vida escolar... esa habilidad se limita a géneros orales como la conversación espontánea, pero se revela como insuficiente o inadecuada en contextos más complejos de comunicación* (Lomas, 1999:14) donde los niños no son capaces de argumentar lo que piensan.

b. La importancia de la argumentación oral en la enseñanza de la lengua

El papel que juega la escuela, donde los estudiantes deben ser preparados para enfrentarse a la sociedad plural en la que viven, combatir estereotipos y las intransigencias que imposibilitan las relaciones sociales entre las diferentes culturas, razas y lenguas, se queda encapsulada en una educación basada en la lectura, matemáticas y ciencia.

La argumentación oral, queda de lado, esto debido a que lo que impera es evaluar según lo que organismos internacionales solicitan como la OCDE. De esta manera, en las pruebas estandarizadas como Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), Plan Nacional para los Aprendizajes (PLANEA) y la misma prueba PISA no consideran la evaluación de la expresión oral en sus diferentes

formas del discurso (narración, descripción, argumentación, diálogo). Por lo tanto, en las escuelas no hay prioridad para desarrollar la argumentación oral en los estudiantes.

c. La argumentación oral en el currículum prescrito

El habla constituye un aspecto esencial de la conducta humana, es parte de su identidad sociocultural que se va definiendo a partir de las interacciones entre los hablantes, *pese a ello, algo tan obvio se ha olvidado con demasiada frecuencia... en nuestras escuelas* (Lomas, 1999:13). Por lo tanto, la argumentación tampoco tiene cabida e interés por desarrollarse en las aulas.

Dentro de la lengua oral se pueden trabajar algunas de las formas de la expresión oral, las cuales cada una tienen sus propias peculiaridades que pueden ser trabajadas por la propia persona, de manera autogestiva, las prepara y las autorregula ella misma en el momento del discurso. Entre ellos están: la exposición de ideas, una charla, intervención en una conversación e incluso una conferencia. Pero hay otras que requieren de una preparación académica, tal es el caso de la *conversación formal, el debate, la entrevista, los diálogos específicos* (Cassany, 2001:139), en los cuales cabe el uso de la argumentación.

En el caso de México, el plan y los programas de Educación Básica, ubican este aspecto de la lengua de forma sencilla, sin tener un tratamiento adecuado. Sin embargo, estas formas de expresión oral donde cabe la posibilidad de argumentar ideas es trabajada de manera superficial sin detenerse a valorar la importancia de que los estudiantes sepan defender sus ideas por medio de la argumentación.

d. Modos del discurso

Por otro lado, para favorecer la expresión oral es importante trabajar los modos de organización del discurso, es decir, las formas en las que se puede presentar. Los griegos apuntaron esta idea y aportaron una clasificación: monólogo, discurso

narrativo y discurso. Con el tiempo, se dio lugar a otras clasificaciones, la más difundida tiene que ver con el discurso descriptivo, narrativo, expositivo y argumentativo.

En este análisis, el que interesa es el argumentativo, porque es en el que se ha encontrado que existe una falta de uso eficiente entre los niños. Cabe decir que en el enfoque por competencias y la propia Reforma Educativa del 2011, no atiende el uso sistemático de la lengua oral y por tanto el trabajo de la argumentación oral. De hecho, en el único nivel que se atiende en la Educación Básica con respecto al discurso argumentativo es en la Educación Secundaria, como si en Preescolar y Primaria no fuera necesario. En general, durante la Educación Básica es importante que los niños en las distintas formas del discurso, empleen estrategias discursivas que les permitan exponer sus razonamientos pertinentes y válidos desde su propia perspectiva, y dentro de ello saber hacer lo contrario: cuestionar con fundamentos.

En lo expuesto, juega un papel muy importante el cómo los niños estén documentados, cuestión que puede ser a través de lecturas, conocimientos empíricos, interacciones familiares, conocimientos cotidianos y/o de los medios de comunicación, entre otros. De ahí que el mundo sociocultural juega un factor imprescindible en los referentes del conocimiento, para tener elementos durante el proceso de argumentación.

También es importante tener presente que la escuela dote al niño de estrategias discursivas entre las cuales están la refutación o la objeción de las ideas que se les plantean, además la reformulación que conlleva repetir con otras palabras más comprensibles lo que se está expresando.

A pesar de que existen alternativas para llevar una pedagogía diferente y novedosa al aula donde se pueden trabajar las distintas formas del habla para que fortalezca la expresión oral de los niños, sistemáticamente, todavía existen docentes que *siguen al pie de la letra los libros de texto, sin hacer mucho caso de las propuestas innovadoras ni de nuevos planteamientos didácticos* (Cassany, 2002:11).

El estudiante tiene que ser un individuo activo dentro del aula, la lengua será el vehículo que lleve a ese aprendizaje. Un estudiante pasivo, difícilmente adquirirá estrategias de comunicación y menos de argumentación. Los estudiantes no toman la lengua como un elemento vivo para comunicarse, sino que sólo la identifican cuando utilizan el libro de texto o cuando al realizar un escrito les señalan errores ortográficos, ya que *como herencia del olvido intencional* el trabajo escolar se encuentra centrado *en las categorías gramaticales, en los usos escritos y en sus normas gráficas, en el análisis sintáctico y en los modelos canónicos de la historia literaria* (Lomas, 1999:13).

Pese a la importancia de la argumentación en la expresión oral, sigue quedando en el olvido. Las autoridades educativas a partir de lo que proponen los organismos internacionales en los que se encuentra México inscrito, no dan cuenta de querer desarrollar la expresión oral y mucho menos la argumentación en los estudiantes, debido que el poder hegemónico sólo debe tener el control imperando el desarrollo de competencias en los estudiantes para ser ejecutores del sistema.

Actualmente con el enfoque educativo basado en competencias y con las exigencias de cumplir con los estándares curriculares que son impuestos, la evaluación se queda estancada en la mera aplicación de instrumentos medibles, que ocasionan la formación de estudiantes ejecutores donde sólo son “entrenados” para una calificación, estos *exámenes de viejo cuño –las pruebas escritas, individuales y contrarreloj- son los que más siguen pesando en las calificaciones finales* (Jover, 2014: 76). En cuanto a la argumentación en la expresión oral, no existe un espacio de evaluación de la misma, sólo se evalúan aspectos de la comprensión lectora, *pero ni la oralidad ni la capacidad de tomar la palabra aparecen por parte alguna* (Jover, 2014:76). Es indispensable crear espacios en donde se propicie el desarrollo de la expresión oral y sus diferentes formas del discurso y tener presente que forma parte de la enseñanza de la lengua.

La validez de estas ideas se sustenta en el Diagnóstico Específico realizado a través de una mirada cualitativa, considerando la constante reflexión que requiere el método de Investigación-acción.

2. Desarrollo del Diagnóstico Específico (DE)

El DE se aplicó con el fin de que se diera cuenta del estado en que se encuentra la argumentación oral contribuyendo a delimitar el objeto de estudio. El DE se construye desde una visión cualitativa considerando la fortaleza reflexiva que proporciona el método de Investigación-Acción, llegando hasta el planteamiento del problema y los supuestos teóricos; como anteriormente se había mencionado.

En este apartado se presentan, en un primer momento, los criterios para la selección de la muestra conforme al método No Probabilístico y la aplicación de los instrumentos según el criterio metodológico de la Observación No Participante, además de las Técnicas de recogida de datos que permitieron el análisis para especificar las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. Se indagaron las características de la escuela y de quiénes interactúan dentro y fuera de ella: los niños, los docente y padres de familia, que juegan un papel importante. Así mismo, el espacio donde se sitúa la escuela, los docentes, padres de familia y en especial los estudiantes, que son los protagonistas del DE que se realiza.

a. Características del contexto

El contexto sociocultural incide, como sustenta Vygotsky, en el desarrollo de un individuo ubicado dentro de un espacio histórico-cultural determinado, éste será *producto de procesos sociales* (Guzmán, 1993:89), de ahí la importancia de presentar las características del lugar de la investigación.

El DE se llevó a cabo en la Escuela Primaria Pública de Jornada Ampliada “Lic. Felipe Rivera”, con clave 15-0418-161-x-026, ubicada en Av. Central No. 89 en la Colonia Buenos Aires, delegación Cuauhtémoc. La jornada es de las 8:00 – 14:30 horas, por

lo cual el recreo se realiza en un horario de 11:00 a 11:30 horas. La zona escolar es profusa, ya que hay tanto escuelas del nivel preescolar, primarias y secundarias.

La mayoría de la población escolar vive en la misma colonia, algunos habitan en lotes de asentamientos irregulares donde las familias conviven hacinadas, el resto de los estudiantes se trasladan desde diferentes lugares de la Ciudad de México o Estado de México ya que los padres de familia de éstos tienen su centro de trabajo en la misma colonia. La mayoría de estos estudiantes llegan a la escuela en coche particular, unos pocos en transporte público.

La escuela se encuentra rodeada por espacios populares, lo que posibilita la convivencia familiar durante los fines de semana, días de asueto o vacaciones, como: el Parque “Artes Gráficas” sobre la avenida Dr. José María Vértiz.

Los establecimientos comerciales como el Mercado Hidalgo o el Mercado Morelia facilitan la compra de diferentes productos, que van desde alimentos, materiales escolares los cuales favorecen la adquisición de insumos para alguna tarea escolar. De igual manera, existen establecimientos para la compra de refacciones para coches por lo cual, frecuentemente se realizan operativos para confiscar autopartes robadas, lo que origina la presencia constante de miembros de la Policía.

El edificio escolar comprende 18 aulas, de las cuales sólo se ocupan 8 para las actividades académicas debido a la baja población de estudiantes que hay en la escuela. Cuenta con un espacio para biblioteca escolar, auditorio, 2 sanitarios para hombres y 2 para mujeres (solamente se ocupa uno), espacio para las actividades del programa de Vida Saludable y Educación Física, un aula de Inglés. Tiene dos patios, el primero donde se realizan las ceremonias cívicas y los eventos culturales; su dimensión permite la participación de estudiantes y padres de familia. El segundo, más pequeño se realizan actividades que involucran a todos los estudiantes, por su tamaño permite la interacción con los niños.

Existen diez aulas que no se ocupan, de las cuales tres están en situación de riesgo debido a la humedad en sus techos y paredes, dos más por tener los equipos de cómputo inservibles. Las otras cinco se ocupan cuando hay evaluaciones programadas como la del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Además, tiene un salón amplio que se ocupa como auditorio y tres más con las mismas dimensiones que resguarda el mobiliario que no se ocupa.

b. Características de los participantes en el DE

En el DE participan niños, maestros y padres de familia donde se mencionan las características de cada uno de ellos, mismas que se recuperaron a partir de los instrumentos aplicados.

1) Niños

Los niños son la parte fundamental para la realización del DE, por lo tanto, es preciso mencionar cómo son sus interacciones dentro del contexto y qué emana de ellas.

Las interacciones que se generan en la escuela durante la jornada escolar, permiten que los estudiantes se relacionen de manera armónica y cuando existen situaciones de conflicto, se trabajan en conjunto con los padres de familia para que las relaciones sociales no se vean afectadas. Estas interacciones fueron observadas durante varios espacios y actividades escolares, reflejadas en el Diario de Campo.

Los estudiantes platican de las situaciones que viven en casa, con su familia o con los amigos. La mayoría se llega a acercar a un docente para platicar sobre su vida personal, muestra que tienen la confianza para expresarse con ellos.

El registro en el Diario de Campo permitió constatar que, durante el recreo, existen actividades bajo la supervisión del docente de Educación Física como básquetbol, ajedrez, tiro a gol. Otros, de forma autónoma organizan juegos como “las escondidillas”, siempre bajo la supervisión de los docentes.

Debido a que existen en los alrededores tres escuelas de educación primaria, mismas que ofertan el Programa Salud-Arte de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de México, la escuela tiene una población mixta de 134 estudiantes (ciclo escolar 2015-2016) distribuida como se observa por grados de 1º a 6º en la Fig. 2.

Fig. 2: Matrícula de inscritos durante el ciclo escolar 2015-2016

| Sexo/Grado | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | TOTAL |
|------------|----|----|----|----|----|----|-------|
| HOMBRES | 10 | 12 | 10 | 12 | 16 | 9 | 69 |
| MUJERES | 14 | 5 | 12 | 14 | 13 | 8 | 66 |
| TOTALES | 24 | 17 | 22 | 26 | 29 | 17 | 135 |

Puede verse en la tabla que en cuestión de género hay una matrícula equilibrada entre hombres y mujeres, y además es una escuela con población pequeña, que tiene números de estudiantes por grado más cercanos, sobre todo en los casos de 1º, 2º, 3º y 6º a los que sugiere la UNESCO, que son 20.

2) Docentes

La escuela cuenta con una plantilla de personal conformada por 1 director, 6 maestros frente a grupo, de ellos cinco son de formación normalista y uno de formación universitaria; un docente de Educación Física, una maestra especialista de la Unidad de Educación Espacial y Educación Inclusiva (UDEEI), una subdirectora de gestión escolar. Dada la matrícula de inscritos, no le corresponde a la escuela la figura de maestro de lectura y escritura, promotor de TIC, ni de subdirector pedagógico.

El ser parte del personal permitió constatar, por medio de la observación, que los docentes forman a los niños para avanzar en filas de niños y niñas. A la entrada los estudiantes esperan en el patio principal, antes de pasar a los salones, durante la salida los docentes los acompañan a la puerta; ese tiempo se aprovechó por parte de la docente investigadora para interactuar con sus compañeros o con los padres de familia para así comentar alguna situación trascendente de los niños.

El colectivo docente desarrolla actividades deportivas, de lectura, como la toma de la velocidad de palabras leídas por minuto y comprensión lectora que mes por mes solicitan la autoridad de la zona escolar y eventos especiales para celebrar alguna fecha importante como el aniversario del inicio de la Independencia, aniversario del inicio de la Revolución, evento navideño, del día de las madres y padre.

En las ceremonias cívicas de los lunes, la mayoría de los docentes retoman un valor para compartirlo con toda la comunidad escolar mencionando a qué se refiere el valor y cómo ponerlo en práctica a partir de carteles o de alguna reflexión. Misma que se involucra en las actividades, propiciando una interacción entre la escuela y los padres de familia.

Cada uno de los docentes desarrolla actividades propias de su grado, no teniendo posibilidad de trabajar de manera colegiada debido a que solo hay un grupo por grado. Sólo en actividades programadas a nivel escuela, hay un trabajo cooperativo entre docentes.

3) Padres de familia

La población escolar pertenece en su mayoría a familias monoparentales, en algunos se delega la responsabilidad de cuidar a los niños a las abuelas. La mayoría de las madres de familia se dedican al hogar y los padres a la venta de autopartes. Algunos padres y madres trabajan en el Centro Médico Nacional Siglo XXI y otros son empleados del gobierno o de una empresa privada. Existe población migrante, donde sus padres pertenecen al grupo étnico triqui del estado de Oaxaca, náhuatl del estado de Puebla y mazahua del Estado de México; cabe mencionar que estos estudiantes, no se comunican en su lengua materna. Hay dos estudiantes migrantes del estado de Chiapas que hablan tzeltal al igual que su mamá.

En la comunidad escolar de manera recurrente, asisten los mismos padres de familia a participar en las actividades de la escuela, que se involucran en el proceso de

aprendizaje de los estudiantes y atienden las indicaciones de los docentes, lo que permite que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo de manera satisfactoria.

Hay padres de familia que sólo se presentan en las reuniones de evaluaciones de cada bimestre, debido al tipo de trabajo que desempeñan. Otros padres, no asiste al llamado de los docentes durante todo el ciclo escolar.

Ya contextualizados los participantes del DE y el contexto donde pertenecen, se da a conocer el Criterio metodológico ocupado para la selección de los participantes.

c. Criterio metodológico de la selección de participantes

Este DE permite afinar la problemática del tema para precisarlo como objeto de estudio. Dentro de este proceso de investigación, se busca *analizar el origen, desarrollo y perspectiva de los conflictos, dificultades y contrariedades importantes que se dan en la práctica docente donde están involucrados los profesores-alumnos* (Árias, 1992:16).

Se eligió el muestro No Probabilístico por cuotas, que de acuerdo a Kerlinger (1973:82), consiste en fijar a los *entrevistadores “cuotas de individuos”, especificándoles sus características*, donde la muestra es *una fracción o subconjunto de cualquier tamaño de la población de la cual proviene*. Considerando esto, se toman el universo que constituye a los estudiantes de 5º y 6º grados que son un total de 18 estudiantes. Debido al número reducido de niños en la escuela, uno de los referentes que se tomaron fue la edad. Se eligieron 12 estudiantes de 5º grado y 6 estudiantes de 6º grado, puesto que se trabajó con este último; el género: hombre y mujer y un último, el desempeño a partir de las características del desarrollo de la expresión oral, de las cuales se toman como referencia para seleccionar a los niños que participaron en el DE los siguientes rasgos:

- *Habitualmente (H)*: Le agrada participar de forma oral, expresa sus puntos de vista y los defiende.

- *Con frecuencia (CF)*: Participa recurrentemente, pero no argumenta lo que expresa.
- *Empieza a hacerlo (EH)*: Se expresa de forma oral, cuando el docente o algún compañero le cede la palabra para comentar, no argumenta lo que dice.
- *Casi nunca (CN)*: Se mantiene callado y evita participar en las conversaciones del aula.

A partir de estos rasgos, las docentes a cargo de los grupos, seleccionaron a la muestra de cada uno de éstos quedando de la siguiente manera (Ver Fig. 3).

Fig. 3: Muestra de los participantes del DE

| REFERENTES | GRUPOS | 5° GRADO | | | | 6° GRADO | | | | Totales |
|------------|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| | SEXO | H | | M | | H | | M | | |
| | EDAD | 10 | 11 | 10 | 11 | 11 | 12 | 11 | 12 | |
| | H | | 2 | | 1 | | | 1 | 1 | 5 |
| | CF | | | | 3 | | | 1 | | 4 |
| | EH | | 2 | | 1 | 1 | | 1 | | 5 |
| | CN | | 2 | | 1 | 1 | | | | 4 |
| | Totales parciales | 0 | 6 | 0 | 6 | 2 | 0 | 3 | 1 | 18 |

La selección de padres de familia que se consideró para llevar a cabo el estudio socioeconómico son los de los niños que participan en la muestra.

d. Metodología del DE y los instrumentos

El DE se realizó, desde la perspectiva del paradigma cualitativo. De entre los métodos afines a éste, se consideró el de investigación-acción, como técnica, la Observación No participante, donde se registran *las conductas de los participantes mediante la recogida de datos* (McKernan, 2008:81), y los instrumentos que la apoyan fueron: estudio socio económico, diario de campo, cuestionario y la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio.

1) Método

El método de Investigación-Acción permite el *estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma* (Elliot citado por Latorre, 2003:24), en la cual son necesarias *una gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social* (Latorre, 2003:23). De este método se ocupó la fuerte capacidad reflexiva para atender la problemática, definir el problema y obtener preguntas de indagación, así como los supuestos teóricos.

2) Técnica

Con apoyo de la Observación No Participante, se pudo observar el contexto escolar, las conductas de los niños, la de los maestros y padres de familia. Cabe destacar, que las observaciones realizadas tuvieron un registro sistemático en el Diario de Campo.

3. Los instrumentos utilizados para la obtención de datos

A continuación, se explican los instrumentos ocupados y los datos arrojados a partir de su aplicación. Cabe mencionar, para no ser reiterativo, cada uno de ellos se encuentra de forma completa en el apartado de Anexos. En un primer momento se menciona el cuestionario aplicado a los sujetos de estudio, después a los docentes y por último a los padres de familia.

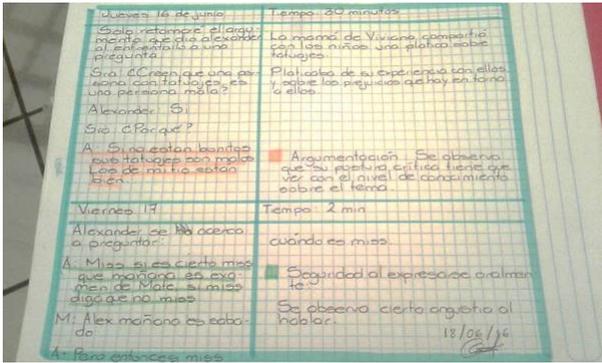
a. Diario de campo

El diario de campo es un instrumento que se lleva a cabo a partir del registro de las interacciones que los estudiantes tienen con sus compañeros y amigos durante diferentes momentos de la jornada escolar. *Un diario se puede utilizar para favorecer objetivos educativos* (McKernan, 1996:105). Los estudiantes comunican sus gustos e intereses acordes a su edad. El diario de campo permitió capturar en el momento situaciones que acontecen en el ambiente escolar. Este instrumento ayuda a la técnica de Observación Directa aplicada en el método de Investigación-Acción a la recolección

de datos precisos durante las interacciones orales que tienen los estudiantes y sus compañeros.

A través de este instrumento fue posible captar la forma en que los niños se expresan para tomar algunas decisiones o también las dificultades que tienen para hacerlo. Un ejemplo de ello, donde se puede observar cómo Alexander un chico de once años, toma posición y fundamenta su respuesta de su propia concepción cultural y posición afectiva (Ver Fig. 4).

Fig. 4: Registro en el diario de campo

| | | |
|--|---|--|
|  | <p>Jueves 16 de junio</p> <p>Sólo retomé el argumento que dio Alexander al preguntarle a mamá del grupo. Sra.: ¿Creen que una persona con tatuajes es una persona mala? Alexander: Sí Sra.: ¿Por qué? A: Si no están bonitos que tatuajes son malos. Sra.: ¿Por qué? A: Si no están bonitos son malos. Los tatuajes de mi tío están bien.</p> | <p>Tiempo: 30 minutos</p> <p>La mamá de Viviana compartió con los niños una plática sobre tatuajes. Platicaba de su experiencia con ellos y sobre los prejuicios que hay en torno a ellos.</p> <p><u>Argumentación. Se observa que su postura crítica tiene que ver con su concepción cultural y posición afectiva</u></p> |
|--|---|--|

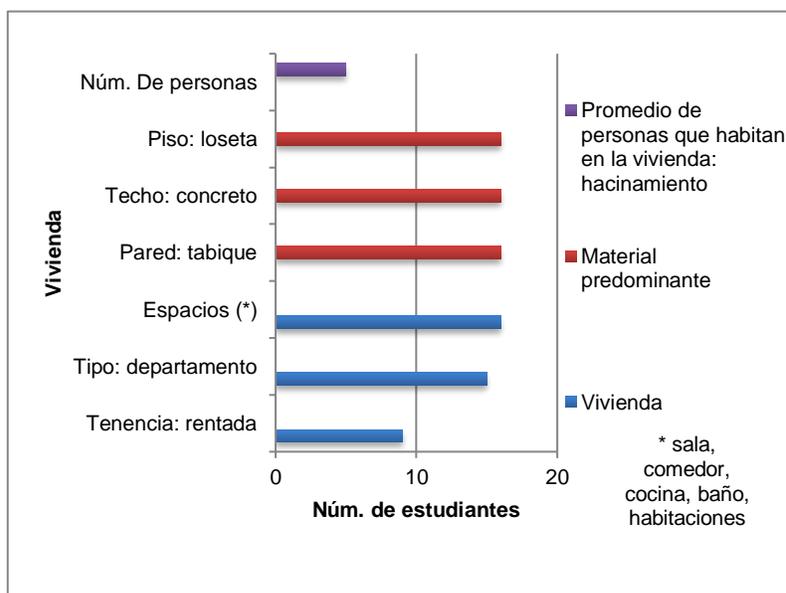
b. Estudio socioeconómico aplicado a los padres de familia

El estudio socioeconómico aplicado a los padres se realiza en conjunto de un cuestionario, esto para conocer cómo son las interacciones orales de los estudiantes con su familia; además de comprender el porqué de esas relaciones sociales a partir del análisis e interpretación del estudio socioeconómico. Éste consiste en preguntas categorizadas en: datos del estudiante, identificación domiciliaria, ingresos y egresos de la familia, vivienda, datos familiares, recreación y uso del tiempo libre familiar. En las primeras categorías se emplearon preguntas abiertas, como en el caso de la categoría de ingresos y egresos para tener la posibilidad de registrar las percepciones concretas.

En la categoría de vivienda se presentaron 4 subcategorías con preguntas cerradas de tipo mixtas. En el aspecto de datos familiares, se solicitaron los datos de los integrantes de la familia (edad, estudios, trabajo, etc.). Ya en el apartado de recreación se requieren datos a partir de preguntas cerradas dicotómicas, para conocer lo referente a las interacciones orales que tienen durante la convivencia familiar. Los datos obtenidos del estudio socioeconómico y cuestionarios que solo 16 de 18 padres de familia a los cuales se les analizó aportando la siguiente información:

La mayoría de los estudiantes tienen su domicilio en la colonia Doctores, cerca de la escuela. Las viviendas son departamentos arrendados construidos con ladrillos, techos de concreto y pisos de loseta. Todas las viviendas cuentan con espacios de sala, comedor, cocina y baño privado, la mitad de ellas tienen dos recámaras. En ellas habitan hasta siete personas, predominando entre las familias de los estudiantes, cinco integrantes como se representan los resultados de estos instrumentos en la siguiente gráfica (Ver Fig. 5).

Fig. 5: Vivienda



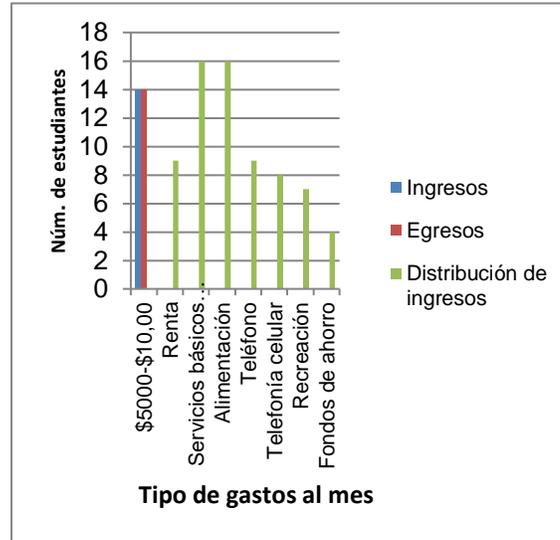
El tener una vivienda arrendada, limita distribuir los gastos a actividades familiares que contribuyan a las interacciones entre sus miembros y que repercutan en las expresiones y argumentos de los estudiantes a partir del conocimiento de diferentes contextos.

En cuanto a los ingresos familiares, estos oscilan entre los \$5000 y \$10,000 mensuales, cuyos egresos tienden a estar cerca de los \$8000 al mes. Los gastos son destinados en su mayoría al pago de la renta y la alimentación. La mitad de las

familias destinan una parte de sus ingresos para recreación y más de la mitad no considera los fondos de ahorro.

Fig. 6: Ingresos y egresos familiares

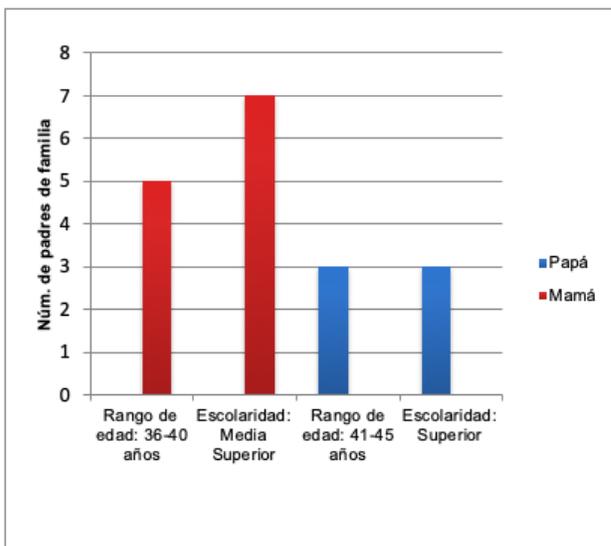
Entre los gastos más representativos son aquellos referidos a los servicios básicos (agua, electricidad, gas). La mitad de la muestra (9 familias), destina un presupuesto para teléfono y menos de la mitad no destina un gasto específico para el servicio de teléfono móvil. (Ver Fig. 6).



Al analizar los datos obtenidos, se percibe que los ingresos son poco distribuidos a actividades

culturales y de acercamiento a la lectura y oralidad, limitando el acceso a espacios donde el estudiante desarrolle habilidades de comunicación. Sin embargo, se percibe que el ingreso considerado para pagos del servicio del teléfono celular (tiempo aire, uso de aplicaciones, internet) es más alto que el destinado a la recreación.

Fig. 7: Rango de edad y escolaridad de los padres de familia



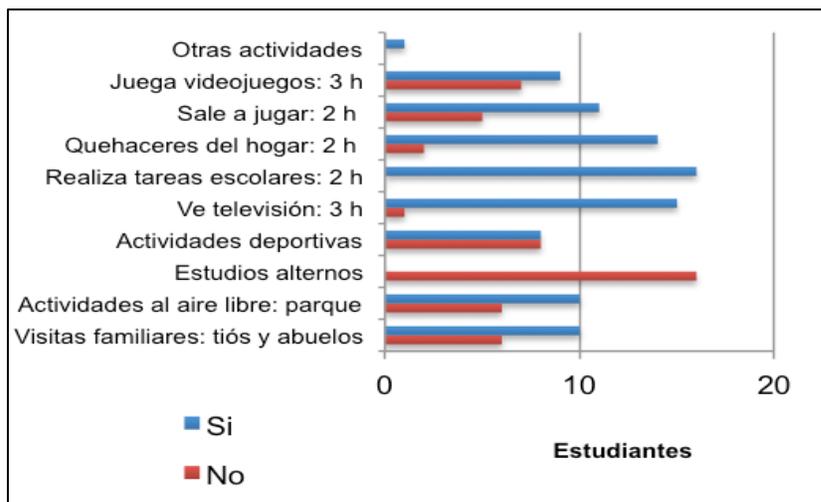
Por otro lado, los padres de familia oscilan entre los 41-45 años en los padres y de 36-40 años en las madres. Hay una tendencia de casi la mitad, donde los estudiantes viven solo con la madre, la mayoría de ellos tienen hermanos y viven en la misma vivienda con los abuelos y con otros familiares. Las madres tienen mayor grado de escolaridad. Sólo algunos padres cursaron el nivel superior (Ver Fig. 7).

A pesar de que algunos padres cuentan con la educación Media Superior y las madres que cursaron la educación Superior, no se propicia que los estudiantes tengan actividades donde se favorezcan habilidades comunicativas, que permitan la fundamentación de ideas y posturas. Aunque la edad de los padres no es avanzada, la mayoría del tiempo es dedicado a actividades ajenas a las culturales.

En cuanto a los datos arrojados en la recreación y uso del tiempo familiar, se obtuvo lo siguiente:

Las familias visitan a los abuelos y a los tíos, los paseos al aire libre que realizan en su mayoría son las salidas al parque. Los niños no hacen actividades extraescolares, sin embargo, la mitad sí practican algún deporte. Las horas que dedican a ver la televisión es de 1 hora, siendo ésta la que mayor frecuencia tuvo entre los estudiantes que mencionaron que sí ven la televisión. El tiempo dedicado a realizar tareas escolares es de una hora, siendo la de mayor tendencia entre el total de respuestas. Un alto número de respuestas se inclinan al apoyo en los quehaceres domésticos de la casa. Entre las actividades que realizan, un número considerable específica que sale a jugar a la calle, también le destinan tiempo a los videojuegos y redes sociales. Un cuestionario arrojó que el estudiante dedica tiempo a la lectura (Ver Fig. 8).

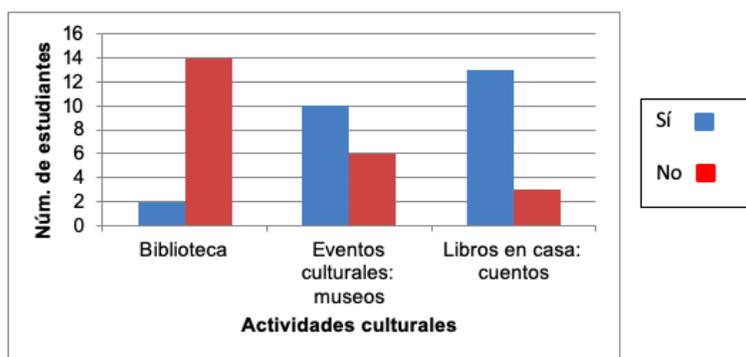
Fig. 8: Actividades de fin de semana y del estudiante



Los datos analizados presentan una tendencia a que los estudiantes destinan más tiempo a interactuar con videojuegos y estar frente a un televisor que realizar actividades al aire libre o familiares. Lo anterior, limita a los estudiantes a participar en actividades que propicien la toma de posturas en cuanto a los temas contextuales. Existen pocas prácticas de la expresión oral por estar sumidos en la tecnología, por lo tanto, les cuesta trabajo mantener una comunicación directa con las personas que se encuentran a su alrededor.

Por otro lado, entre las actividades culturales hay una tendencia a la visita de bibliotecas y espacios culturales como museos, existen textos en casa, generalmente cuentos (Ver Fig. 9).

Fig. 9: Actividades culturales y con la lengua



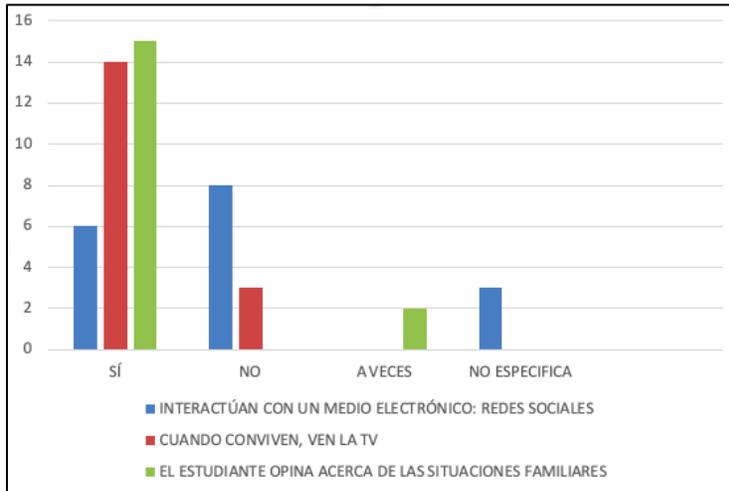
Aunque se observa en la gráfica que los estudiantes tienen libros en casa y asisten a eventos culturales, no se le dan una utilización adecuada para que éstos puedan apropiarse de fundamentos al momento

de mantener una conversación. De la misma manera, los eventos culturales no han favorecido una postura crítica ante temas controversiales.

Al respecto con las interacciones orales que se llevan a cabo entre los integrantes, platican de lo que les sucedió durante el día, conviven en familia frente al televisor o algún medio electrónico especialmente para revisar las redes sociales.

A los estudiantes se les toma en cuenta para que expresen su opinión acerca de una situación familiar, sólo un cuestionario refleja que, dependiendo del tema, se le toma a consideración (Ver Fig. 10).

Fig. 10: Interacciones orales familiares



Se percibe, que los estudiantes interactúan más con medios electrónicos que de manera personal con su familia, lo cual limita su expresión oral y sobretodo de la argumentación hacia diversos temas.

Después de analizar los datos arrojados en cada uno de los instrumentos aplicados a los participantes de la muestra, se visualiza que los estudiantes tienen una mínima interacción en espacios que les permitan desarrollar una postura crítica ante situaciones de su vida cotidiana. La información que obtienen es a través de medios electrónicos y redes sociales, lo que minimiza la interacción con libros a pesar de que los tienen.

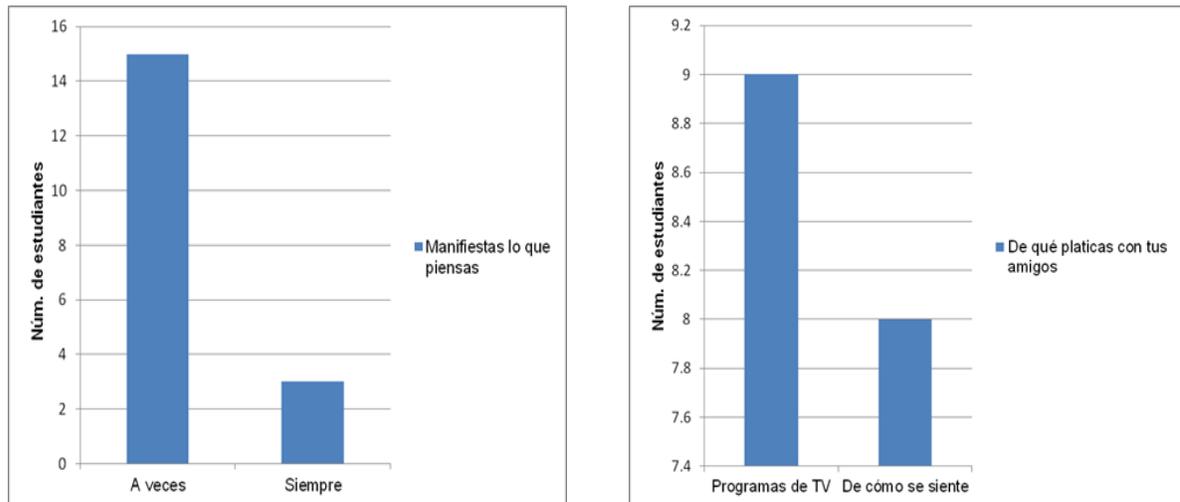
c. Cuestionario aplicado a los estudiantes

Con la finalidad de conocer el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de la muestra, se les aplicó un cuestionario de cinco preguntas cerradas tipo Likert de elección múltiple, en las cuales se preguntó sobre las interacciones orales que los niños tienen con sus compañeros (Ver Anexo 2).

Las respuestas a las preguntas, ¿de qué platicas con tus compañeros en el recreo?, ¿discutes temas o manifiestas lo que piensas? Los estudiantes mencionaron que platican sobre temas de interés como son los programas de televisión, a veces manifiestan lo que piensan cuando hablan y discuten sobre diversos temas. Sus respuestas indican que la manera de resolver un conflicto lo hacen hablando con los involucrados aportando ideas para su solución, a veces aportan ideas para defender

una postura y la mayoría expresan situaciones que viven en su entorno familiar como se puede apreciar en ambas gráficas (Ver Fig.11).

Fig. 11: Interacciones orales entre los estudiantes



De esta manera se observa, que los niños de la muestra carecen de posturas críticas ante situaciones de su vida cotidiana, además que las interacciones orales que tienen con sus pares, se limitan a lo que pasa en el contexto en el que viven.

d. Cuestionario aplicado a los docentes

Con el fin de conocer la concepción que tienen los docentes con respecto a la expresión oral y el tratamiento que le dan en su práctica docente, se aplicó un cuestionario a los seis docentes de grupo, a la directora, a los especialistas de Educación Física, UDEEI e Inglés, y a la subdirectora administrativa. El instrumento consiste en ocho preguntas de las cuales seis son abiertas y dos cerradas de tipo politómica donde se podrá escoger más de una opción y mixta (Ver Anexo 3).

De los once cuestionarios que se entregaron a los docentes, se recuperaron 8 de los cuales los resultados obtenidos son los siguientes:

Los docentes se ubican en el rango de edad entre los 23 y 44 años. En cuanto a la formación inicial, cuentan con licenciatura egresados de diferentes instituciones. La mayoría se ubican en un rango de años de servicio de 0 a 9 años.

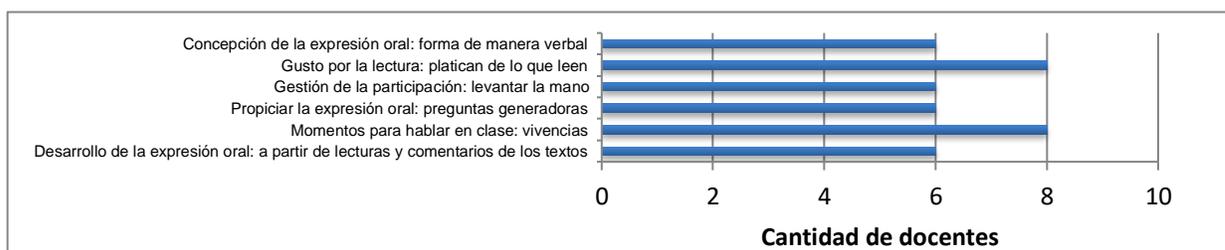
Conceptualizan la expresión oral como una forma de comunicarnos de manera verbal o hablada, además de técnicas para comunicarse. Comentaron que les gusta leer y que comparten su lectura haciendo comentarios de ella con los estudiantes. Lo que acostumbran leer son géneros literarios (novelas, cuentos, poesía) y géneros informativos (educativos, históricos).

Sobre la gestión en la clase para dar pie a la expresión oral, la mayoría de los docentes manifiestan que organizan las participaciones solicitando que levanten la mano, otros participan de manera autorregulada.

Propician la expresión oral a partir de preguntas generadoras sobre un tema, vivencias de su contexto, investigaciones que realizaron, exposiciones, asambleas, debates, análisis de textos leídos; sólo una docente mencionó que motiva a los estudiantes para argumentar en las discusiones que realizan.

Cuando se tiene el tiempo para hablar en clase, los estudiantes hablan sobre temas de su vida cotidiana, de sus intereses y de los temas que son propios del programa de grado. Para desarrollar la expresión oral, los docentes priorizan la lectura de diferentes textos y los comentarios a partir de ella, también la realización de debates y asambleas, la expresión de ideas y opiniones; además de las evaluaciones en grupo de los proyectos generados en el aula (Ver Fig.12).

Fig. 12: La expresión oral en la clase



Se puede observar, que los momentos para hablar en clase son mínimos, en donde el docente regula los tiempos y los comentarios. Es poca la oportunidad que tienen los sujetos de estudio para comentar algún tema donde se favorezca la crítica, reflexión y la argumentación oral.

e. Estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al OE

En el DE, se llevó a cabo una estrategia metodológica para acercarse lo más posible a las formas de argumentación en la expresión oral. La Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al OE (EMAEOE), permitió realizar descripciones a partir de observaciones.

La estrategia metodológica aplicada, titulada “La Bola Mágica”, (construcción de la investigadora) consistió en que a partir de alguna de las situaciones controversiales los estudiantes expresaran su opinión argumentando su posición. Las situaciones controversiales fueron las siguientes:

- Los tatuajes hacen a una persona mala.
- Son buenos o malos maestros, aquellos que hacen paro de labores para exigir el respeto a sus derechos.
- Una persona que roba por necesidad de comer debe ser llevada a la cárcel.
- Las personas con un estilo punk, rockero, cholo, son delincuentes.
- Los niños deben de trabajar para ayudar a su familia a conseguir el alimento de todos los días.

La actividad se desarrolló a partir de que los estudiantes escojan al azar una situación controversial escrita en un papel, especificando que deben argumentar su respuesta respondiendo a la pregunta por qué.

Hay que especificar, que desde una Observación No Participante solo se limitó a hacer los registros de lo que los estudiantes opinaban. Durante el desarrollo de la EMAEOE se registraron las participaciones de los estudiantes a partir del cuadro de evaluación de Sánchez Cano (2005), (Ver Fig. 13).

Fig. 13: Resultados de la actividad la argumentación oral

| CONTENIDO COMUNICATIVO | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|---------------------------|-----------------|---------------------|------------------------------|-----------------------|--------------|------------|----------------------|----------------------------|---------|----------------|-------------|---------------------|--|
| ESTUDIANTES RASGOS | ACTITUDES Y VALORES | | | ASPECTOS LEXICOSEMÁNTICOS | | | | ASPECTOS DISCURSIVOS | | | | | ASPECTOS CULTURALES | |
| | Volumen de la voz | Espera su turno | Escucha en silencio | Escucha las opiniones | Respeto las opiniones | Articulación | Entonación | Léxico | Construcción de enunciados | fluidez | Orden de ideas | pertinencia | conocimientos | Expresa sus argumentos a partir de las concepciones que tienen sobre el tema |
| 1 | H | H | H | H | H | EH | F | EH | EH | EH | EH | EH | CF | H |
| 2 | H | H | H | H | H | EH | F | CN | CN | CN | CN | CN | CF | H |
| 3 | H | H | H | H | H | CN | CN | CN | CN | CN | CN | CN | CN | H |
| 4 | H | H | H | H | H | EH | CN | EH | EH | EH | EH | EH | CN | H |
| 5 | H | H | H | H | H | CN | CN | EH | CN | EH | EH | EH | CN | H |
| 6 | H | H | H | H | H | CN | CN | EH | CN | EH | CN | CN | CN | H |
| 7 | H | H | H | H | H | CN | CN | CN | CN | CN | CN | CN | CN | H |
| 8 | H | H | H | H | H | EH | CN | EH | EH | EH | EH | EH | CN | H |
| 9 | H | H | H | H | H | EH | CN | CN | CN | CN | CN | CN | CN | H |
| 10 | H | H | H | H | H | CF | CN | EH | EH | EH | EH | EH | CN | H |
| 11 | H | H | H | H | H | EH | CN | CN | CN | EH | CN | CN | EH | H |
| 12 | H | H | H | H | H | EH | CN | CN | CN | CN | CN | CN | EH | H |
| 13 | H | H | H | H | H | CF | CN | CN | CN | CN | CN | CN | EH | H |
| 14 | H | H | H | H | H | EH | CN | CN | CN | EH | CN | CN | EH | H |
| 15 | H | H | H | H | H | CN | CN | CN | CN | EH | CN | EH | CN | H |
| 16 | H | H | H | H | H | CN | CN | CN | CN | EH | CN | EH | CN | H |
| 17 | H | H | H | H | H | CF | CN | CN | CN | CN | CN | CN | CF | H |
| 18 | H | H | H | H | H | CF | CN | CN | CN | CN | CN | CN | EH | H |

H: HABITUALMENTE CF: CON FRECUENCIA EH: EMPIEZA A HACERLO CS: CASI NUNCA

Fuente: Evaluación adecuado de Sánchez, C. (2005:88)

A partir del registro que se realizó, se interpreta lo siguiente:

- En el aspecto de gestión, los estudiantes esperaron su turno para hablar, escuchaban en silencio, y hablaban cuando les tocaba su turno. Utilizaron en su mayoría un tono de voz adecuado, que permitió que los demás oyentes escucharan sus argumentos.
- En cuanto a las actitudes y valores que los estudiantes mostraron, todos escucharon con atención las intervenciones de los demás y respetaron su postura.
- El contenido comunicativo que se evaluó comprendió tres aspectos: lexicosemántico, discursivo y culturales. Dentro de los aspectos lexicosemánticos, los estudiantes articulan escasamente aspectos gramaticales de la muestra argumentan de manera breve sus respuestas, en algunos casos las respuestas que ofrecen no son acordes a la situación controversial que escogieron, en sus

argumentos dan muestra de la ideología que tienen con respecto al tema, además de sus gustos e intereses.

- La fluidez de su habla en algunos fue limitada, se trababan o quedaban callados. Otros se mostraron seguros en su expresión. Sus ideas no tenían coherencia y el uso sintáctico de la lengua era escaso.

Es así como, la aplicación de la EMAEOE y de los diferentes instrumentos presentados, permitieron el siguiente análisis para delimitar el objeto de estudio de la investigación.

f. Evaluación del DE

A partir de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados en el DE, se observó qué concepción tienen los estudiantes en torno a la argumentación en la expresión oral, en la escuela y con los padres de familia.

Los estudiantes hablan de sus gustos e intereses a partir de su contexto y de las interacciones que tiene en su entorno familiar pero no emiten su posición ni fundamentan al respecto. Sus pláticas se remiten a programas de televisión de su interés no profundizando en las temáticas. Aunado a eso, en la escuela se evita que den puntos de vista, además que en los diferentes espacios el tratamiento que se le da a la argumentación es nulo. Limitando el desarrollo de la argumentación oral.

Con la estrategia metodológica de la argumentación oral se observa que los estudiantes carecen de argumentos o no saben cómo expresarlos, en algunos la inseguridad no les permite expresarse de forma fluida, lo cual propicia que no puedan decir lo que realmente se quiere.

Los niños argumentan con respecto a las concepciones que tienen sobre el tema, incluso sobre sus posturas ante él, sin embargo, sus respuestas son cortas, algunas veces sin orientarse a la situación problemática que se les planteó. Los estudiantes hablan, sin embargo, sus participaciones son nulas en algunos, limitadas en otros y en ciertos niños hay participaciones constantes, pero sin argumentos. Expresan lo que saben y se observan seguros, se quedan callados cuando no conocen sobre un tema.

La expresión oral y menos la argumentación, no son tratadas con un trabajo sistemático en la escuela. Los niños hablan sin argumentaciones. Restringen la reflexión crítica en sus participaciones. Solo hablan de sus intereses, pero aun en esas conversaciones no existen argumentaciones sobre sus ideas. Se quedan en un nivel superficial en sus argumentaciones.

Dentro de la escuela, no se le da un seguimiento especial del desarrollo de la expresión oral, lo que no ha permitido que los estudiantes expresen y más aún argumenten sus ideas y sus posturas. Los docentes muchas veces limitan sus participaciones al no solicitarles que se expresen con argumentos.

Los docentes carecen de elementos para desarrollar la argumentación en la expresión oral de sus estudiantes, se limitan a la gestión de la conversación al pedir su participación con “alzar la mano y esperar turnos”

No se propicia que los mismos estudiantes propongan actividades con fundamento para realizar dentro del trabajo escolar.

En el contexto familiar, los estudiantes tienen contacto directo con las TIC, en las redes sociales como Facebook imperan en sus interacciones comunicativas dejando de lado la expresión oral y la comunicación personal entre pares o su familia.

Los estudiantes no tienen acceso, en su mayoría, a actividades culturales y artísticas centrándose sólo en las interacciones que su contexto les permite debido a que los padres de familia no cuentan con el tiempo necesario para involucrarlos en ese tipo de actividades y el presupuesto no lo incluyen en este aspecto. Esto trae como consecuencia que el bagaje cultural no sea amplio, lo que hace que sus conversaciones sean pobres de vocabulario y de argumentaciones.

En casa, los padres son los que toman en cuenta las decisiones que se deben del entorno familiar, algunos reconocen que les piden opinión a sus hijos en esas decisiones, dependiendo de la situación y la edad que tienen los estudiantes, sin embargo, los niños carecen de argumentaciones al tener que tomar una decisión dentro de la escuela.

4. Un problema: sus preguntas y posibles respuestas

Después de aplicar los instrumentos y la estrategia metodológica durante el DE y a partir de la interpretación del mismo, se plantea el problema, así como las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que guiaron la Intervención Pedagógica.

a. Planteamiento del problema

Los estudiantes de sexto grado de la primaria “Lic. Felipe Rivera” de Jornada Ampliada, presentan dificultades para expresar sus argumentaciones orales, pues tienen un léxico limitado, suelen aportar ideas sin tomar postura y fundamentos poco razonados, de forma mínima atienden la explicación de un tema sin que se logre la discusión sobre él, son apáticos a la participación. Esta cuestión se profundiza ya que los docentes prestan poca atención a la sistematización de la expresión oral y con ello de la argumentación de ideas y posturas, además se limita la expresión de opiniones con respecto a la vida cotidiana dejando de lado temas escolares, sociales y actuales de relevancia. Por otro lado, los padres de familia destinan poco o ningún tiempo para el intercambio de ideas, la toma de decisiones y limitan sus opiniones en cuanto a las situaciones de su vida familiar, situación que repercute en sus expresiones orales al ser acotadas y sin argumentaciones.

b. Preguntas de Indagación

Las preguntas de indagación son una guía la resolución del problema planteado, buscando llegar a una solución satisfactoria.

- ¿Cómo favorecer el desarrollo de la argumentación oral en los estudiantes de sexto grado de la escuela Primaria “Lic. Felipe Rivera”?
- ¿Qué procesos cognitivos favorecen el desarrollo del vocabulario para facilitar la argumentación oral en las exposiciones y debates en niños de sexto grado?

- ¿Qué estrategias apoyan el surgimiento de ideas que son útiles para fundamentar la posición sobre un tema, así como para mantener una conversación ágil y dinámica entre los estudiantes de sexto grado?
- ¿De qué manera orientar las exposiciones y los debates donde se promueva el uso de diversos recursos, que permitan la participación en estas prácticas con argumentos contruidos bajo la toma de posición y fundamentos?

c. Supuestos teóricos

Los supuestos teóricos, son una posible respuesta a las preguntas de indagación planteadas para la intervención que se va a realizar. Estos son:

- La argumentación oral se favorece cuando se trabajan estrategias y dinámicas de grupo como: exposiciones y debate, de Pedagogía por Proyectos, en los niños de sexto grado la Esc. Primaria “Lic. Felipe Rivera”.
- Los procesos cognitivos de identificación, clasificación, comparación, contrastación, análisis, síntesis favorecen el desarrollo del vocabulario lo que facilita la argumentación oral en las exposiciones y debates.
- Las estrategias cognitivas de organizadores de ideas, de análisis, de identificación de información relevante, apoyan el surgimiento de ideas para fundamentar una posición de un tema, para mantener una conversación ágil y dinámica entre los estudiantes.
- Cuando se orienta la argumentación oral útil en las exposiciones y en los debates, aportando la información requerida para su conocimiento, empleando estrategias basadas respecto a un tema, en los niños de sexto grado.

B. Referente metodológico para la Intervención Pedagógica

Esta investigación atiende, desde una visión cualitativa, la metodología de Documentación biográfico-narrativa, que se basa en dos posturas metodológicas. Por un lado, la Investigación Biográfico-Narrativa en Educación de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, y por el otro, la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que sustentan Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Gabriel

Roisman y Paula Dávila, quienes dan vida a la voz del docente frente a una sociedad que no lo reconoce a través de la narración.

1. ¿Qué es lo biográfico-narrativo?

El método biográfico (Pujadas, 1999), tiene la difícil tarea de hallar las circunstancias que permitan una “buena historia de vida”. Se requiere un relato narrativo, interesante y completo, *lo que depende enteramente de las características del sujeto elegido* (Pujadas, 1999:89). Este enfoque dirigido al campo educativo le da presencia al surgimiento de una polifonía de todos los actores del aula; especialmente al docente que, de un modo democrático y natural, aborda la enseñanza con los estudiantes.

En el plano narrativo, es un fenómeno que se investiga para hacer teoría sobre las prácticas de los docentes a partir de un método de investigación. Permite recapitular experiencias que *se inscriben, frente a la imagen burocrática del oficio docente, en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la “autor-idad”* (Bolívar, et. al. 2011:12) a su trabajo, a partir de ella reflexionar en torno a su quehacer pedagógico para crear conocimiento, por lo tanto, da voz a los docentes; este es un punto de constante recuperación en el relato presentado en el capítulo V. La vida como texto, es un poderoso dispositivo de enunciación que, configura la identidad y, muy especialmente, la conoce. La vida como narrativa, es entenderla como proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído, lo que hace que se constituya en un fuerte elemento para reflexionar y aprender desde ella e interpretarla hace que se tenga una resignificación en lo hecho.

La investigación Biográfico-narrativa refuerza el análisis de la propia práctica docente, en este caso la Intervención Pedagógica que se plantea en esta tesis y posibilita el análisis de las historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, que permiten que el docente se reconozca como parte importante de la comunidad y que se vea a él mismo como *sujeto narrativo*, por lo tanto, el docente se convierte en

su propio sujeto de investigación cuestión que se observará a lo largo del relato presentado (Bolívar et al., 2001:16).

Este tipo de Investigación Biográfico-Narrativa relata historias que se convierten en objetos de saber y en instrumentos de poder. Esta narrativa sirve como un *dispositivo para promover un cambio en la práctica* (Bolívar, et al., 2001:17). *Es una experiencia expresada como un relato... por medio de la descripción y análisis de datos autobiográficos* (Bolívar, et. al. ,2001:20), cuya función es interpretar y proponer guías de acción para incidir de forma positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes como investigadores al reconocer su estatus social en la enseñanza, tienen el derecho a hablar, ser escuchados para atender el desarrollo curricular. Es claro que el papel del docente-investigador debe ser reconceptualizado *de modo que garantice que la voz del profesor se escuche conjuntamente clara y articulada* (Goodson citado en Bolívar, et al., 2001:61), posición tomada por quien esto escribe.

De acuerdo con esto, Bolívar, et al., (2001:19) manifiesta que la investigación biográfico-narrativa *se centra en el relato o narración* que es un tipo de discurso donde se relata una experiencia vivida, donde el proceso de reflexión da significado a lo vivido en el contexto escolar, docentes y niños aparecen con voz propia al narrar la experiencia.

La importancia del relato radica en la interpretación que se le da a los datos arrojados en la narración y a las guías de acción que preceden a la reflexión, es decir, *mediante la hermenéutica se pueden indagar los valores y las normas que están en juego en la vida social* (Pontón, 2002:44). De este modo, con un carácter dialógico e interactivo, la polifonía de la narración permite dar interpretaciones personales y de otros participantes de la investigación donde recuperan el punto de vista de todas las voces y el diálogo de otros textos. Esta es la forma de investigación que, al reconstruirse la experiencia vivida, se atendió para ser analizada e interpretada.

La vida cotidiana de la escuela, *debe considerar la singularidad del actor, la manera como construye su escenario social, pero además el escenario sociohistórico donde se mueve* (Piña, 2002:71). Así surge el escenario de la escuela y el ambiente social de los niños y del maestro en lo narrado sobre la Intervención Pedagógica.

Suárez, del grupo argentino, se acerca con mayor fuerza a la vida pedagógica y cotidiana en las aulas, de ahí que su propuesta se denomina Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP) y que retoma diversos postulados enunciados por el grupo español representando por Antonio Bolívar. Entre ellos está la recreación de la vida cotidiana de la escuela y las prácticas de los docentes a partir de *una investigación cualitativa-interpretativa que pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas* (Suárez, 2006:73), donde la reflexión sobre ello es lo que le da lugar a la resignificación de la práctica docente.

Ambas aportaciones metodológicas son las que dan lugar a la metodología que orienta la Documentación Biográfico-narrativa: rumbo a la construcción del diseño de Intervención Pedagógica de esta investigación.

a. Ser o no ser, los hechos hablan

Al ser “arqueólogos” de su propia experiencia, los docentes documentan lo que muchas veces se queda en el olvido, permiten analizar y compartir su trayectoria y compartir con sus iguales los saberes que poseen. La intención del relato pedagógico es que lo hecho permanezca.

La DNEP que propone Suárez (2004) tiene como propósito generar, recrear y desarrollar oportunidades de formación continua, que involucren procesos de investigación y transferencia de saberes entre docentes en servicio durante la

reconstrucción narrativa de experiencias de enseñanza y de desarrollo curricular situado.

Bajo la visión de Bolívar, et. al. y Suárez et. al. esta manera de hacer investigación no es otro método cualitativo sino la conjunción de varios. Retoma principios teóricos de la etnografía de la educación, narrativa de las prácticas escolares, la investigación-acción, la investigación participante y de la hermenéutica que constituyen una visión cualitativa ya que *el estudio empírico de la vida cotidiana escolar requiere de una estrategia específica, esto es, una perspectiva de corte cualitativo* (Piña, 1997 citado en Piña, 2002:71) y además de estrategias de formación y capacitación horizontal entre docentes.

Cierto es que a través de los relatos se describen, comprenden e interpretan el mundo de las escuelas y las prácticas educativas que en ellas tienen lugar y de los sujetos pedagógicos que las habitan y realizan, *son materiales narrativos que presentan posibilidades muy interesantes para penetrar, reconstruir y comprender muchos de los aspectos “no documentados” ... de la vida cotidiana de las instituciones educativas y de sus actores fundamentales* (Suárez y Dávila, 2006:74).

Finalmente, este tipo de investigación permite el análisis de la práctica docente al ocupar el relato como un dispositivo de reflexión de la Intervención Pedagógica donde a través de la narrativa y de las voces de los actores, permite conocer todas las aristas de lo que sucede en el aula.

b. El relato como dispositivo de análisis de la práctica docente

El producto de conocimiento que deja este tipo de investigación es el relato, que es una estrategia de producción, individual como colectiva, que consiste en *reconstruir de forma narrativa, difundir y debatir algunas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por los mismos docentes autores de los relatos* (Suárez y Dávila, 2006:77), insertados en contextos sociales, culturales, geográficos, históricos e institucionales propios de cada docente relator. ¿Qué significa esto? Al trabajar con otros docentes donde se leen y escuchan, analizan de manera conjunta la narración que se leyó y

realizan una construcción colectiva en la Comunidad de Atención Mutua propuesta por Lilibian Ochoa (2007), forma que se puede observar en la última parte de la tesis a través del relato.

Los relatos, como un dispositivo de documentación narrativa se producen con una sistematización. Los docentes escriben, leen, difunden y publican sus narraciones, en *condiciones bastante específicas y controladas y en el marco de un dispositivo de trabajo que pretende regular los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción* (Suárez y Dávila, 2006:79).

De acuerdo con Suárez, el itinerario del relato implica los siguientes pasos:

- Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas que se quieren relatar.
- Escribir y re-escribir versiones hasta llegar a una versión “publicable”.
- Editar pedagógicamente mediante la “clínica de edición” donde el docente relator y otros docentes leen y releen los textos que la finalidad de realizar observaciones al relato.
- Publicar el relato implica posicionar a los docentes como autores de sus experiencias.
- Hacer circular el relato donde se conoce, debate y critican los saberes de las prácticas pedagógicas del docente que se encuentran documentados en el relato.

En este sentido, Lilibian Ochoa (2007), recupera las experiencias de vida docente al proponer la edición pedagógica de indagación entre maestros mediante mesas de trabajo colectivo donde *los maestros escritores aportan sus propios escritos para ser editados*, los relatos son vistos como *una cualidad que construyen la experiencia de indagación* (Ochoa, 2007:83).

Es así como a partir de estas dos formas de investigación, se realiza la Documentación Biográfica- narrativa que se aborda en el Informe Biográfico-Narrativo de la presente investigación, a través de la reconstrucción del docente indagando con una técnica e instrumentos diversos que proponen Bolívar, et al., y Suárez.

2. La técnica utilizada

La técnica utilizada parte de un punto de vista holístico, que es qué de un análisis que da cuerpo al tejido de un relato único que se ocupa en la reconstrucción de los hechos. Si bien, hay otros dos tipos de técnicas, el relato cruzado y el relato paralelo, el propio para este Informe biográfico-narrativo fue la técnica del relato único donde desde la dimensión de análisis de contenido que interpreta la historia de vida completa, analiza *el significado de cada parte* (Bolívar, 2001:195).

Es así como la técnica atendida en esta tesis es referente a la vida de los protagonistas de la historia en el aula con respecto al objeto de estudio, pero al ser holístico, nunca se deja de ver el contexto, las circunstancias y todo lo que cualitativamente le afecta, donde la autobiografía que posiciona al autor como narrador y personaje, y cada una de las narraciones que permitieron desde dar significado a la Intervención Pedagógica realizada, cobran sentido cuando el personaje real se identifica dentro de la historia. La autobiografía, permite ubicar al autor como narrador y personaje.

Para soportar la técnica elegida en esta investigación Biográfico-narrativo, se ocuparon varios instrumentos metodológicos que permiten explicar pasado y presente y cómo se proyectaron en formas de acción. Estás son el diario autobiográfico, listas de cotejo, audiograbaciones y cuaderno de trabajo que posibilitan la obtención de datos para analizar y reflexionar sobre ellos.

3. Instrumentos para recopilar datos

El relato único, se estructura a partir de los datos recopilados con los siguientes instrumentos: el diario autobiográfico, las audiograbaciones y videograbaciones, cuadernos de trabajo y listas de cotejo. A continuación, se describen cada una de ellas.

a. El diario autobiográfico

El diario es un registro reflexivo de experiencias (tanto personales como profesionales), además de observaciones de un determinado periodo de tiempo. Incluye posiciones subjetivas del docente el cual debe ser descriptivo, etnográfico, analítico y reflexivo. El diario del profesor contribuye a reflexionar *sobre lo que ha sucedido en la vida cotidiana, en el aula durante el día o semana* (Bolívar, et. al. 2001:183). Permite recuperar vivencias de los hechos promoviendo la reflexión de la vida del docente. El diario pretende *salvar vivencias* (Bolívar, 2001:184) durante el proceso de investigación que refleja las actividades y anécdotas de la práctica docente que en un momento de reflexión se categorizarán para su análisis.

b. Audiograbaciones y videograbaciones

Las audiograbaciones y videograbaciones, permitieron revivir la experiencia pedagógica del aula, para poder escribir el relato que permitirá el análisis y reflexión de la práctica pedagógica. Al escuchar las voces de todos los participantes, permite analizar desde diversos puntos de vista lo ocurrido en el aula.

c. Fotografías

Este tipo de instrumentos permiten recoger recuerdos de experiencia durante la investigación. Las fotografías y grabaciones son un *conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de la experiencia* (Bolívar, et. al. 2001:157), captan momentos importantes de la investigación, que fundamentan lo narrado en el diario autobiográfico.

d. Cuaderno de trabajo

Este instrumento, permitió registrar los procesos de los estudiantes durante la Intervención Pedagógica. Denominado “cuaderno personal”, tenía como propósito organizar cada uno de los proyectos de forma escrita.

e. Listas de cotejo

Este tipo de instrumentos permitieron hacer un registro de aspectos que se observaron en los sujetos de estudio en torno a la argumentación oral. Estos registros, arrojaron datos que se analizaron para observar el proceso de los estudiantes durante la Intervención Pedagógica.

Es así, como en el siguiente capítulo aporta los antecedentes y elementos teóricos del objeto de estudio que permiten conocer sobre el proceso de su adquisición y su desarrollo. Además, el apartado teórico de Pedagogía por Proyectos que es la base del diseño de la Intervención Pedagógica que se aplica permite indagar sobre la propuesta para construir el diseño presentado en el capítulo IV.

III. UNA MIRADA TEÓRICA HACIA LA ARGUMENTACIÓN ORAL

*Hablar del conocimiento no basta.
Hay que saber comunicarlo,
que es como una síntesis
persuasiva de la comunicación.*
Eulalio Ferrer

La intención de este capítulo es dar a conocer los elementos teóricos en tres niveles sobre el objeto de estudio. Se recuperan cinco investigaciones que conforman un breve estado del arte en torno a la expresión oral y la argumentación. Además, conocer los aportes teóricos pedagógicos específicos relacionados con el objeto de estudio y en el último nivel, la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* que es empleada como base didáctica, donde se asienta la práctica de la argumentación.

A. Breve recorrido sobre la argumentación en la expresión oral

En este apartado se muestra las investigaciones y las propuestas de intervención realizadas sobre la expresión oral y la argumentación entre los años de 2004 al 2016 y los aportes que brindan al respecto.

1. Estrategias para desarrollar la argumentación oral

En septiembre de 2004, Margarita Peón Zapata, egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México presenta, en su tesis doctoral titulada “Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento”.

La investigadora diseñó un Programa de Fortalecimiento de la Habilidades Argumentativas para ser aplicado a seis grupos de quinto grado, de dos escuelas oficiales del sur de la Ciudad de México (tres grupos de cada escuela). La investigación se realizó con 119 estudiantes divididos en dos grupos: 59 para el grupo experimental y 60 para el grupo control. Sus edades van de los 10 y 11 años cumplidos a la realización del test diagnóstico. El Programa se llevó a cabo en tres módulos, con 18 sesiones de 90 minutos una vez por semana.

En el primer módulo abarcó dos sesiones, ahí trabajó el encuadre del programa y la sensibilización de los estudiantes al trabajo en equipo como forma de mejorar la comunicación y compartir el conocimiento utilizando las reglas básicas del habla exploratoria. Este módulo tiene sustento en trabajos de Dawes, Mercer y Weberif (2000). El segundo módulo realizado en ocho sesiones, se trabajaron estrategias para mejorar la comprensión del lenguaje y así facilitar el tránsito entre la argumentación dialógica a una argumentación letrada. Este módulo es sustentado por los trabajos sobre comprensión del discurso de Kintsh (1988) y Van Dijk y Kintsh (1983) y por las investigaciones sobre estructuras textuales de Meyer y Freedle (1984), Richgels, McGee, Lomas y Sheard (1987). En el tercer módulo, se propició la reflexión sobre, propiedades lingüísticas y retóricas que caracterizan los textos argumentativos para producir un discurso argumentativo, con base en los trabajos de Bereiter y Scandamalia (1987), además de pensar qué se dice y cómo se dice para “Hacer aceptar nuestras opiniones” basado en los trabajos de Kaufman y Rodríguez (1993) y la competencia argumentativa de Núñez y Lagos (1999).

Los resultados de la investigación se evidencian en una interacción más rica entre los estudiantes, el grupo experimental presentó estrategias eficientes al compartir información con sus compañeros, organizaron y construyeron el conocimiento de manera autónoma, respetaron las reglas de socialización; negociaron y tomaron acuerdos; opinaron, justificaron, y explicaron sus ideas de forma razonada. Mientras que en el grupo control, los resultados fueron los mismos desde el diagnóstico hasta el final de la intervención.

Este aporte ofreció a esta investigación estrategias de cómo desarrollar en los estudiantes sus habilidades argumentativas a partir del habla exploratoria donde se produce una interacción social cooperativa, siendo conscientes de ser capaces de escucharse, proponer, cuestionarse, elaborar respuestas y plantear soluciones.

2. La exposición, una necesidad de argumentar

“La exposición oral” es el título de la tesis de maestría que sustentó Luis Miguel Reyes Peña en el año 2007, en la Universidad Pedagógica Nacional. En ella ofrece a partir de un diagnóstico, desarrollado desde la exploración de conocimientos sobre la exposición oral, con estudiantes de bachillerato de una preparatoria oficial de Nezahualcoyotl, una investigación con el propósito de fomentar el análisis reflexivo de los estudiantes para el uso, preparación, desarrollo y evaluación de una exposición oral.

El trabajo se efectuó con dos grupos, donde uno de ellos fungió como el grupo experimental y el otro control, con 26 estudiantes cada uno. El trabajo de la intervención se aplicó solo con el grupo experimental, con un taller de siete sesiones de 2 horas cada una por semana. Se aplicaron diferentes estrategias para la preparación de una exposición: búsqueda de información, realización de un guión con la información recabada, (general y específica), preparación de apoyos audiovisuales, reconocer tiempos, palabras según la audiencia, ensayo de la exposición y el uso de organizadores de ideas. Dichas estrategias son aportadas por autores como Francois (2002), Bucay (2000), Bruner y Ausubel (2005) en especial a Monerero et. al. (2001) con el modelo de enseñanza estratégica (uso, preparación, desarrollo y evaluación de a exposición oral).

En cada sesión del taller se presentó información conceptual sobre la exposición y las estrategias necesarias para la implementación de la misma e hicieron práctica de ellas. Los resultados de la intervención se analizaron a partir de la aplicación de test al grupo control y experimental. En el grupo control los resultados se mantuvieron iguales antes y después de la intervención. En el grupo experimental, 22 de los 26 estudiantes, tuvieron mejores resultados en los posts test, cambiaron la noción de cómo exponer y sus conocimientos previos sobre la exposición.

Esta investigación aportó estrategias de trabajo para el Diseño de la Intervención Pedagógica que se encuentra en el capítulo IV, en cuanto a las características de la

exposición y el desarrollo de la argumentación, en especial, el uso de los organizadores de ideas en el momento de estructurar y organizarla.

3. Interacciones para favorecer la argumentación oral

La Revista Infancia Imágenes en su Vol. II No. 2 de julio-diciembre de 2012, presenta la propuesta de investigación realizada por Nidia Patricia Santos Velandia de la Maestría en Pedagogía de la Lengua en la Universidad Francisco José de Caldas en la ciudad de Bogotá, Colombia cuyo título es “El desarrollo de la argumentación oral para favorecer la escrita en estudiantes de cuarto grado”.

La investigadora retomó a autores como Dolz y Pasquier (2000), Olson y Torrance (1995), Padilla (2007), Perelman (2007), Cros (2005), Ong (1987) y McEntee (1996). El taller buscó fortalecer las interacciones de emisor-receptor, emisor-contexto, la capacidad de argumentar de manera oral y escrita. En el debate, se trabajó la planeación y el desarrollo coherente de los argumentos que permitan el desarrollo de prácticas argumentativas en los estudiantes.

El propósito de la investigación fue incidir significativamente en las prácticas discursivas, a partir del desarrollo de la argumentación oral en las aulas. Se realizó en un taller donde se vivenció el debate a partir de situaciones cotidianas, con una duración de 10 horas dividido en 6 fases, con 32 estudiantes del “Colegio Jordán de Sajonia” en Bogotá, Colombia.

Desde el primer momento se involucró a los estudiantes al contexto del debate, proporcionando información de su uso y cómo se estructura, la función del moderador y la importancia de producir un texto argumentativo investigando sobre el tema a debatir, y realizar cuestionamientos para poder participar en la actividad. Los resultados de la propuesta de intervención verifican:

- Las prácticas discursivas ante la toma de decisiones de situaciones que viven en su contexto escolar.
- Las actividades debatibles sobre situaciones auténticas como herramientas que

permiten potenciar la argumentación oral en estudiantes de primaria.

- Valores como respeto y tolerancia hacia la diferencia de opinión.
- Los procesos de pensamiento a partir de la escucha y la integración de sus conocimientos previos y los nuevos, para organizar las intervenciones posteriores, con las que razona y demuestra sus puntos de vista.

De esta investigación, se consideró la planeación hasta la implementación de los debates, considerando estos para la toma de posición argumentada y sus fundamentos ante un tema elegido.

4. El aprendizaje colaborativo para el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad en la primaria

En el 2013, Cecilia Kissy Guzmán Tinajero presenta los resultados de la investigación realizada en la tesis doctoral titulada “Desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad a través del aprendizaje colaborativo en alumnos de primaria”, avalada por la Facultad de Psicología, de la UNAM.

La investigación se realizó con 120 niños, que cursaban el sexto grado en dos escuelas públicas consideradas de nivel socioeconómico medio-bajo, de la Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2008-2009. La escuela uno fungió como el grupo experimental y la segunda escuela como el grupo control.

Se fundamentó teóricamente con los trabajos de Vigotsky con la teoría sociocultural; Hymes, con los componentes de la competencia comunicativa y las reglas del discurso; Engestrom, al trabajar la colaboración; y el proceso de creación conjunta de Scharge.

Los propósitos de esta investigación fueron evaluar los efectos del programa “Acercándonos al mundo del conocimiento: creando una revista de divulgación que se llamó (CREA)” en las formas de comunicación oral y escrita en estudiantes de sexto

grado de primaria. Además, conocer la relación entre la lectura, escritura y oralidad durante la composición colaborativa de textos informativos.

La metodología ocupada fue la de trabajo por proyectos definidos en dos fases: exploratoria y experimental. Durante la fase exploratoria se aplicó un diagnóstico por medio de cuestionarios colectivos e individuales. En la fase experimental, se pone en marcha el programa antes mencionado. A partir de la *elección del tema* se busca y selecciona información, se analizaron las tipologías de los textos y se elaboraron referencias bibliográficas y electrónicas. Durante la investigación, el docente de grupo apoyado por investigadores, promovía habilidades de solución de problemas, trabajo en equipo, comunicación oral y escrita. Para identificar las ideas principales de los textos (suprimir), agrupar ideas (generalizar) e inferir información (construcción); se puso en marcha la fase *resumir y organizar información*. Después, tocaría el turno de *integrar el artículo de divulgación* se analizó su estructura, se incorporó la información de las fichas elaboradas anteriormente, se incorporaron imágenes y se redactaron conclusiones. Previo a la última fase, se realizó un análisis de forma y contenido del artículo para identificar la información relevante, el tipo de audiencia y los tiempos que se ocuparán en *la conferencia*.

Los resultados de la investigación en relación con el programa CREA, se concluyó que es una propuesta educativa innovadora con una perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo, contribuye al desarrollo de habilidades de comunicación oral, comprensión y producción de textos. En cuanto al diseño, la implementación y la evaluación del programa, arrojó como resultado que el trabajo por proyectos, el aprendizaje situado y colaborativo, así como la participación guiada son estrategias que favorecen el desarrollo de habilidades y el trabajo en equipo, además de los usos de la lengua oral y escrita. Los estudiantes desarrollaron formas de analizar, sintetizar, evaluar y producir información, parafrasear y sintetizar textos, realizar inferencias, derivar conclusiones y diferenciar entre hechos y opiniones. Además de tomar una postura crítica sobre lo que leen y aprenden.

La presente investigación aporta al trabajo de tesis, el proceso que llevaron los estudiantes el programa “Acercándonos al mundo del conocimiento: creando una revista de divulgación que se llamó (CREA)” en las fases de la investigación para producir un artículo de divulgación. Además, como la comunicación oral al presentar una conferencia para compartir los resultados de la investigación, en general, se retoma a la investigación y la documentación para expresarlo de manera oral.

5. Favorecer la argumentación oral y escrita a partir de una secuencia didáctica

En la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, en abril de 2016, María Eugenia Ruíz Cifuentes sustentó su tesis “Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo” para obtener el título de Magister en Educación en la Línea Comunicación y Educación, desde una perspectiva cualitativa y ocupando el método de Investigación-Acción, así como aspectos de la teoría de Guille (2001), Rodríguez (2002), Zubiría (2006), Weston (2006) y niño (2011) se realiza la investigación con una muestra aleatoria de 13 niños de los cuales 6 son hombres y 7 mujeres, de entre 6 y 7 años de edad de la localidad 11, Suba de la Ciudad de Bogotá, Colombia. La investigación duró cuatro etapas, destacando que la secuencia didáctica se aplicó a todos los estudiantes; sin embargo, sólo se hizo registro y seguimiento de trece ellos.

En la primera etapa se aplicaron entrevistas a todos los estudiantes para observar cuáles eran las concepciones que se tenían con respecto a la argumentación para realizar el diseño de la secuencia didáctica. En la segunda etapa se eligió, de forma aleatoria, a los trece participantes para dar seguimiento y registro. La tercera etapa, se organizó en 10 sesiones de 3 horas durante un periodo de 4 meses. En cada sesión se aplicaron las sesiones de la secuencia didáctica que consistió en analizar consignas para así definir argumentaciones. En la última etapa, se realiza la evaluación de las secuencias didácticas y cómo repercutieron en los trece estudiantes. Se obtiene que, los estudiantes que participaron en las secuencias didácticas, desarrollaron estrategias para argumentar a partir de la adquisición de nuevo vocabulario, el uso de

preguntas generadoras, reconocimiento de argumentos de causa-consecuencia, ordenar progresivamente argumentaciones y el uso de los conectores argumentativos.

Se tomaron en cuenta el uso de conectores argumentativos en el diseño de la Intervención Pedagógica. Además, fortalecer la adquisición de nuevo vocabulario que le permita crear argumentaciones sobre temas específicos.

B. Fundamentación teórico-pedagógica

La revisión de los aportes teóricos con la argumentación oral, así como los aportes de la Pedagogía por Proyectos dentro del marco de la enseñanza de la lengua da cuenta de cómo desarrollar las argumentaciones en los estudiantes.

1. Aportes específicos sobre la argumentación oral

En este apartado se presenta los aportes que los teóricos han desarrollado sobre la lengua, en específico sobre la expresión oral y la argumentación.

a. La competencia oral

La enseñanza de la lengua, en específico de uno de sus aspectos como la expresión oral se debe orientar al aprendizaje de las diferentes habilidades comunicativas en los estudiantes. Se entiende como competencia comunicativa la capacidad de hablar en diferentes contextos y va más allá de la competencia lingüística que define Chomsky: *capacidad innata de un hablante oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea* (Chomsky citado por Lomas, 1999:33).

La competencia comunicativa implica saber comunicarse en una situación dada donde se ponen en juego conocimientos y habilidades que se van adquiriendo a través de la socialización de los individuos y dentro de ella está implícita la competencia oral, donde los estudiantes observaron un proceso gradual y lento donde intervienen diversos

factores sociales como el contexto, como el saber y ser capaz de mantener relaciones con las personas a través de la palabra oral, saber cuándo callar y cuándo hablar, qué uso de la lengua emplear según el contexto donde se encuentre. Dentro de ella la competencia oral que implica y que juega un papel importante en la expresión oral.

b. La expresión oral

Como se ve, la expresión oral es una forma de comunicación; sin embargo, el cómo se haga, permite entablar una comunicación efectiva y dentro de está, argumentar posturas e ideas que son parte importante de la expresión oral.

Hay autores que han investigado sobre el proceso de la expresión oral para que el educador lo considere en las estrategias o dinámicas para desarrollarla. Entre ellos está Bygate (1987) quien ofrece un modelo teórico de expresión oral donde implica conocimientos y habilidades que involucran tanto *el dominio del sistema de la lengua... pero también otros aspectos relacionados con la cultura.* (Bygate citado por Cassany. 2001:142) (Ver fig.14).

Diversas son las posturas sobre la expresión oral y cómo es definida.

La expresión oral es el proceso de hablar que va más allá de la simple producción de sonidos concatenados los unos a los otros. El objetivo fundamental es enviar y recibir mensajes de forma efectiva y de negociar significados (Robin, J. citado por González, 2011).

Otros autores concluyen la expresión oral como la habilidad de expresar ideas, sentimientos, necesidades, deseos por medio del lenguaje, con fluidez y precisión, así como la capacidad para comprender los mensajes que reciben de códigos como hablar, escuchar, leer y escribir para poder comunicarse teniendo en cuenta los mismos (González, 2011).

Fig. 14. Modelo de expresión oral según Bygate 1987, adaptado por Daniel Cassany 2001



Fuente: Cassany, Daniel, et. al (2001) Enseñar lengua. Graò

Esto hace ver que la Expresión Oral trabaja diferentes aspectos, entre ellos el saber argumentar. La cultura de cada individuo permite construir posturas y fundamentos en torno a situaciones problematizadoras, de ahí la necesidad de facultar al individuo a defender sus ideas. Por lo tanto, la necesidad de comunicarse que tienen los individuos se debe favorecer para que sea efectiva, clara, precisa y con una postura y fundamento en sus ideas.

c. ¿Qué es argumentar?

Diversos autores emiten sus definiciones sobre qué es la argumentación, entre ellos están Mercedes López, Cuenca, Brassart, Cassany y Weston.

La argumentación *consiste en la exposición del juicio o sistema por el cual es fundamentada la conformidad o veracidad de otro juicio o idea dada* (López, 1998).

Para Cuenca (1995), la argumentación consiste en *convencer a un receptor o auditorio sobre ideas o tesis. Es una función de la lengua natural que incorpora tres funciones básicas definidas por Bühler:*

Una función expresiva donde el emisor manifiesta su opinión, una función apelativa donde se intenta incidir sobre el receptor y una función representativa donde se habla sobre el mundo.

El discurso argumentativo, desde la retórica clásica su principal objetivo consistía en establecer los principios del arte de persuadir (convencer). *Es el intento que lleva a cabo el argumentador para modificar a través del lenguaje las representaciones, creencias y valores de un individuo o de un grupo* (Brassart, 1995:43) en esencia, el discurso argumentativo suele ser democrático.

La argumentación es parte de un proceso donde previamente se desarrolla la descripción y la definición. En estos procesos el niño ya ha consolidado un conocimiento aplicable a su entorno. Al argumentar se exponen ideas a partir de las cuales se confirma el juicio realizado por el propio sujeto o por otro. Un niño que desde edades tempranas se ha favorecido con el desarrollo de la argumentación oral, tiende a ser más crítico y reflexivo con el mundo que le rodea, razón por la cual la importancia de su tratamiento desde la educación inicial.

1) Las razones de argumentar

La lengua es fundamentalmente argumentativa, pues el significado de las oraciones tiene que cumplir indicadores de valor argumentativo del enunciado-ocurrencia de la oración. Adam (1992), propone el siguiente esquema donde se aprecia la estructura de los argumentos (Ver Fig. 15).

Figura 15. Esquema básico de la secuencia argumentativa



Fuente: Basado en el Esquema básico de la secuencia de la argumentación.
(Adam, 1992 citado por Cuenca, M., 1995:3).

Adam en su esquema básico permite observar que es necesario documentarse para poder argumentar ideas, que sirven de apoyo para defender una postura y así obtener una conclusión. No se puede argumentar lo que se desconoce.

Al respecto Moeschler dice que *un discurso argumentativo se establece en relación a un contra-discurso efectivo o virtual. La argumentación es indisociable de la polémica, que implica un desacuerdo, además de la posesión de contraargumentos* (Moeschler citado en Cuenca, 1995:3). Por lo tanto, para que haya un argumento debe de existir un contraargumento que exprese un desacuerdo de la idea primera, la discusión permite la toma de posiciones con respecto a una situación.

Para Weston (2013:13), dar argumentos es *ofrecer una serie de razones o de pruebas para apoyar una conclusión*. Propone que para argumentar es importante seguir una serie de reglas que implican una organización clara y coherente de las razones:

- Identificar premisas (afirmaciones) y la conclusión.
- Desarrollar ideas en un orden ideal.
- Partir de premisas fidedignas.
- Ser concreto y conciso.
- Centrarse en lo sustantivo (importante), no en las connotaciones (subjetivo).
- Ser coherente en el uso de términos.

Esta organización permite identificar argumentaciones a partir de las premisas que se presentan. Al dar premisas documentadas, faculta al individuo a ser conciso y concreto ya que se centra en lo importante dejando de lado la parte subjetiva. En los niños,

conocer una estructura que brinde organización en sus argumentaciones, les ayuda fundamentar ideas y consolidar sus argumentaciones.

No hay que olvidar que un argumento se mide en relación con el auditorio considerando a quién se manda; así lo expresa Platini:

...un argumento, y en general una argumentación, tiene el valor que le otorga el receptor, y tiene, por consiguiente, una fuerza correlativa a la adhesión que provoca. (Platini citado por Cuenca, 1995:4).

Por lo tanto, la argumentación debe dar respuesta al tipo de función que se busca cumplir.

2) Las funciones de la argumentación

El desarrollo de la expresión oral y de la argumentación se afianza a partir del conocimiento de otras culturas a la propia, cuando se aprende *sobre otras culturas*, se *empieza a descubrir la diversidad de las costumbres humanas, un descubrimiento que a la vez tiende a volver al individuo más tolerante* (Weston, 2013:28). Esto tiene que ver con la intención como lo define Scrimshaw (1997) en tres tipos de habla:

-Disputiva: se caracteriza por el desacuerdo entre los participantes, las decisiones se toman de manera individual y se expresan con asertaciones cortas y contra-asertaciones.

-Comunicativa: Es la suma de opiniones y de ideas que se exponen, pero no se argumentan, los integrantes del grupo proponen opiniones sin justificarlas, y cada participante intenta complacer al resto del grupo o, por lo menos evita confrontaciones.

-Exploratoria: Se caracteriza por un compromiso crítico, pero constructivo, de todos los participantes, las opiniones se expresan y valoran de manera conjunta y estas consideraciones pueden ser confrontadas, siempre y cuando haya una justificación y se ofrezcan nuevas alternativas.

Este último tipo de habla, es el nivel que se pretende que los estudiantes alcancen en esta Intervención Pedagógica.

Por otro lado, pero relacionado con los tipos de habla de Scrimshaw, Julián De Zubiría (2006) habla de las tres primordiales funciones que tiene la argumentación:

Sustentar es encontrar causas, pruebas o razones que justifiquen una idea.

Convencer al auditorio de la conveniencia o justeza de una posición o tesis con el fin de ganar adeptos.

Evaluar es permitir, indagar y evaluar las distintas alternativas con el fin de elegir la mejor.

3) Apoyos para los argumentos orales

Para realizar argumentos orales es necesario el uso de conectores diversos, ya sea contrastivos, causales y consecutivos o distributivos (Ver Fig. 16).

Fig. 16. Conectores para la elaboración de argumentos orales

| Tipo de conectores | Conectores |
|---------------------------------|--|
| Contrastivos | <i>Oposición:</i> pero, sin embargo, ahora bien <i>Sustitución:</i> sino, en lugar de, en vez de, al contrario <i>Restricción:</i> excepto, si no, más que, a parte de <i>Concesión</i> |
| Causales y consecutivos | Porque, puesto que, ya que |
| Conectores distributivos | En primer lugar, en segundo lugar, por último, por un lado, por otra parte |

Fuente: basado en Cuenca, M. (1995:5-7)

Además, existen más conectores que permiten dar argumentaciones orales como escritas. En este sentido, el aula cobra un papel importante en el desarrollo de la expresión oral en especial la argumentación. Los conectores son un apoyo para que los estudiantes vayan estructurando sus argumentaciones y así poder defender sus ideas y tomar una posición crítica con respecto a un tema.

d. El aula como un espacio para el desarrollo de la expresión oral y la argumentación

Lomas (1999) comenta que *el aula es un escenario comunicativo en el que se habla y en el que se adquieren los aprendizajes a través del uso de la palabra*. Sin embargo, el uso del habla y su adquisición no es propio de las aulas, ni mucho menos del maestro de lengua, sino que todos los actores que intervienen en el contexto escolar son parte del desarrollo de las habilidades lingüísticas en especial las de la expresión oral.

El desarrollo de la expresión oral surge de *la necesidad del diálogo relacionado con la reflexión compartida sobre cuestiones que afectan a la relación entre personas, a las actitudes, a los valores, en definitiva, a la formación moral de los niños y jóvenes* (Camps, 2005:42) y no solo por la mera construcción de conocimientos dentro del ambiente escolar.

Palau y colaboradores (2005:38) proponen nuevas perspectivas para enseñar la lengua oral en las que se dan una visión constructivista donde se construye en conjunto el conocimiento, la enseñanza de la lengua oral *conlleva la necesidad de mejorar la capacidad de cooperación lingüística* y por último la incorporación de la dimensión metalingüística donde se deben tener los siguientes aspectos:

- La democratización de las aulas y de la escuela que permita el fomento de la expresión oral.
- La creación de situaciones monogestionadas y plurigestionadas con intenciones claras.
- Propiciar dar respuesta a interrogantes relacionadas a situaciones específicas.
- Dar tiempo a la palabra para practicar conductas discursivas.
- Reflexionar sobre las conductas discursivas.
- Entrar en contacto con estrategias discursivas específicas.
- Reflexionar sobre el uso gramatical de la lengua para resolver situaciones comunicativas.

- Tomar en cuenta el contexto para enriquecer el proceso comunicativo.

1) Actividades o estrategias para la expresión oral

El desarrollo de la expresión oral, se garantiza cuando a los estudiantes se les enfrenta a experiencias comunicativas donde existan oyentes con interés de escucharlos. Algunas de las estrategias que se pueden implementar en el aula son:

- La exposición oral
- Lectura para los demás
- Recitación de textos poéticos
- Formular preguntas
- Realizar una entrevista
- Hablar de sentimientos y sensaciones
- Organizar una asamblea
- Llevar a cabo un debate
- Conversar de temas cotidianos en el aula
- Escuchar

Además, el *habla exploratoria* propuesta por Barnes y Mercer donde los interlocutores mantienen relaciones de tolerancia que favorece la interacción social cooperativa. Los estudiantes se escuchan, proponen ideas, se plantean cuestionamientos y elaboran respuestas para abordar ciertas situaciones. Barnes (1994:29) define el habla exploratoria como *un acercamiento a tientas hacia un significado... es un medio mediante el cual se lleva a cabo la asimilación y la acomodación de nuevos conocimientos a los conocimientos previos* (Barnes 1994:29 citado por Domínguez y Barrio 2001: 47).

El habla exploratoria tiene la característica de ser un discurso argumentativo, donde los miembros se involucran de forma crítica y constructiva con las ideas de los demás.

El carácter metacognitivo del habla exploratoria *aparece cuando los participantes involucran reglas o normas del trabajo en grupo durante el trabajo colaborativo* (Mercer 2013 citado por Freire y Grau: 2016).

Estas estrategias, permiten que los estudiantes generen confianza ante un público que los escucha y se puedan desenvolver a través de la palabra oral con mayor facilidad. Otra de las estrategias aplicables en el aula, es la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos que se menciona a continuación.

2. Pedagogía por Proyectos, una propuesta pedagógica para mediar el aprendizaje de los estudiantes

¿Es posible empoderar a los estudiantes a partir de lo que ellos deseen trabajar? La Pedagogía por Proyectos dice que sí. Pedagogía por Proyectos es una propuesta pedagógica que busca que los estudiantes sean protagonistas de la construcción de sus aprendizajes a partir de lo que ellos mismos propongan. Se trata que los estudiantes se autorregulen en un ambiente cooperativo y democrático. En Pedagogía por Proyectos, los estudiantes deciden y se responsabilizan de qué se va a trabajar, cómo y qué se va a aprender mediante la construcción de proyectos anuales, mensuales o semanales.

a. Origen de la Propuesta Pedagógica

Pedagogía por Proyectos, tiene su origen en 1980 a partir de la investigación-acción realizada en la Circunscription Maternelle et Élémentaire d'Écouen, Francia. Tomando en cuenta la necesidad de formar a niños lectores y escritores, se basan en la necesidad de cambiar la concepción de la enseñanza/aprendizaje de la lectura y de la producción de escritos.

Esta propuesta pedagógica, se estructuró con base en el constructivismo, las ciencias cognitivas, la lingüística textual, el análisis del discurso, las teorías de la enunciación y la sociolingüística para concebir los aprendizajes y lo escrito y su funcionamiento.

Desde la etapa de “pilotaje”, se dio prioridad a la vida cooperativa donde cada uno de los docentes se transformen en sujetos de una investigación-acción durante un lapso de tres años. Es así como fueron surgiendo obras, con el único propósito de dar a conocer estrategias sobre la concepción de cómo aprenden los estudiantes a leer y a escribir. En cuanto a la argumentación oral, en una de las fases del proyecto de acción se le da prioridad cuando los niños defienden sus propuestas para realizar en las actividades. Al defender sus ideas, los niños ocupan la palabra oral para comunicarse y expresar lo que previamente investigaron para sustentar su propuesta.

El trabajo de Pedagogía por Proyectos, ha tenido impacto en países como Francia, Chile, Argentina y México, en este último, en algunas regiones del Estado de Oaxaca en este mismo sentido en el Estado de México y la Ciudad de México ha retomado esta metodología como parte de una educación alternativa a lo propuesto por el Estado en el país.

Esta propuesta pedagógica si bien parte de los intereses del niño, con el fin de satisfacer necesidades y acercarlos a una cultura escrita dentro de un contexto real. Además, la lengua oral es el eje rector de las interacciones que los estudiantes hacen en cada uno de los proyectos.

b. Aportes de otras corrientes de aprendizaje

Desde el siglo pasado, diversas corrientes educativas han aportado diferentes formas de trabajar en el aula. Pedagogía por Proyectos retoma la teoría psicogenética de Piaget, la teoría sociocultural y la interacción entre pares para llegar a la Zona de Desarrollo Potencial de Vygotsky, de Wallon el desarrollo infantil y de Bruner, las teorías constructivistas del aprendizaje, además tiene aportes de la Escuela Nueva, de la Pedagogía Freinet, del Método de Proyectos de Kilpatrick e incluso de la Pedagogía de la Pregunta de Paulo Freire. A partir de estos aportes, Pedagogía por Proyectos da sustento a la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la producción de textos escritos a partir de las prácticas basadas en tres concepciones:

- *Concepción del aprendizaje:* se centra en una visión constructivista que posibilite el desarrollo de todos los niños. Esta postura permite una reflexión metacognitiva y una evaluación formativa. Al formar estudiantes reflexivos permite que argumenten sus ideas y defiendan sus posturas en diversos contextos a los que se enfrenten.
- *Concepción del escrito:* la pragmática es parte de la construcción del lenguaje en situaciones de comunicación reales. Concibe a la cultura escrita como funcional y ficcional.
- *Concepción de la lectura y de la escritura:* son procesos articulados entre sí de comprensión y producción de textos contextualizados.

c. Encuentros didácticos en torno a la lectura y escritura

Estos ejes didácticos convergentes se deducen de las siguientes elecciones teóricas:

Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos. A los estudiantes se les da la posibilidad de decidir sobre sus propias actividades, donde cada uno de ellos busca lograr lo que se propone. El trabajo cooperativo es parte del proyecto lo cual hace que el aprendizaje sea asunto de todos, esto propicia que los estudiantes sean más activos, tolerantes y solidarios.

Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista. Los niños construyen su propio conocimiento, en ese proceso dialogan, interactúan y confrontan ideas con los demás, por tanto, tiene un sentido para ellos.

Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito. Los textos trabajados deben ser contextualizados para que los estudiantes le encuentren significación y coherencia. Los niños deben enfrentarse a producir y leer textos auténticos, no escolares, múltiples dentro de situaciones reales de expresión y comunicación.

Construir una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados. La lectura y la escritura desde los primeros años de vida escolar permite *construir activamente la comprensión de un texto-en-contexto* (Jolibert y Sraïki. 2014:17). Aprender es un proceso cognitivo y afectivo.

Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios. La importancia radica en saber las características y funcionalidades de los diferentes tipos de texto.

Hacer que los niños practiquen una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados. Los aprendizajes se construyen y refuerzan a partir de la reflexión del propio estudiante y de forma colectiva.

Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje. La evaluación permite reactivar el aprendizaje y centrar la atención en las áreas de mejora y dónde el docente puede intervenir.

d. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje

Es posible tener un aula que a los estudiantes les agrade y que además los estimule a aprender. En este tipo de aulas los estudiantes tienen la necesidad de comunicarse con sus pares.

Las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFA), permiten preparar el aula para favorecer la construcción de aprendizajes. Generan un espacio adecuado para interactuar las vivencias colectivas de los sujetos. Tienen que ver con la reorganización de las aulas, los rincones de aprendizaje, salones textualizados, la autorregulación de los niños y los proyectos. Estas CFA se presentan a continuación.

1) La reorganización de nuestras aulas

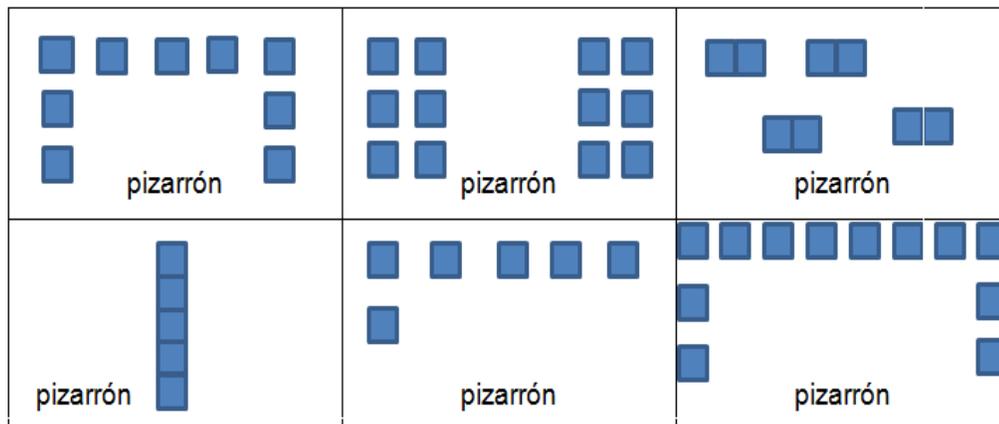
El aula es un lugar donde se puede propiciar la comunicación entre todos los sujetos que en ella interactúan. Al respecto van Manen (1998) menciona que:

Los profesores crean un clima especial no sólo por lo que dicen sino por la forma que se presentan a los alumnos. Provocan un cierto clima por la forma que trabajan las dimensiones espaciales y temporales del aula. Este clima se crea mediante la distribución del mobiliario y el tratamiento de las paredes y pasillos (1998:190).

a) Aulas organizadas según las actividades

La posición de las mesas y sillas es un factor determinante para la relación entre los sujetos y las actividades que se proponen dentro del aula, con la finalidad de dar libertad de movimiento como parte de la autodisciplina. Algunas maneras de organizar el mobiliario son (Ver Fig. 17):

Fig. 17. Acomodo de mobiliario según las necesidades de la actividad



Fuente: Retomado de Jolibert y Jacob, (2015: 23-24)

- En semicírculo, en U o V
- Agrupadas de a 2, 3 o 6 para facilitar el trabajo
- Apiladas de un lado de la sala o en el pasillo (para despejar el área)

b) Rincones

Las CFA proponen implementar “Rincones” en donde los estudiantes puedan acceder a ellos de manera libre. Éstos permiten dar *curso a su creatividad e ingenio* (Jolibert y Jacob, 2015:25) algunos de ellos son: Rincón de la casa, almacén, biblioteca, buzón, ciencias, juegos matemáticos y noticias.

2) Salones de clases textualizados

En la medida que los niños interactúen y se comuniquen mediante el lenguaje, los textos adquirirán *sentido para el niño, el sistema de escritura cobra existencia social como objeto cultural* (Gómez, 1995:18). Permite la promoción de las interacciones sociales y el conocimiento de la tipología de los diferentes textos que se pueden trabajar en el aula. Es cierto que, cuando los estudiantes se enfrentan a textos en un contexto real, la asimilación de éstos es más significativa, de ahí su uso y utilidad.

a) Paredes textualizadas

Las paredes permiten valorar el trabajo que hacen los estudiantes, les permiten expresarse y aprender. Adquieren el carácter de evolutivas y transformadoras a la iniciativa de los propios niños. En ellas podrán aparecer:

- a) *Textos funcionales* que permiten la organización de las actividades y la ubicación en el tiempo de los estudiantes y ayudan a la construcción de la vida cooperativa. Ejemplos de este tipo de textos son: el cuadro de asistencia, donde cada estudiante marca su asistencia y el responsable marca las ausencias; cuadro de responsabilidades, aquí los estudiantes asumen una responsabilidad que llevan a cabo durante un tiempo determinado. Van desde actualizar el calendario hasta recordar el Contrato diario; los papelógrafos de los proyectos de trabajo, se realizan al inicio del ciclo escolar, en él se proponen las tareas, responsables, recursos y plazos; el reglamento, aquí se asientan los derechos y deberes de la vida del curso, sirve de ayuda-memoria para recordar los compromisos asumidos. Se cambia conforme a las situaciones del aula.

- *Herramientas de organización:* su uso diario permite organizar el trabajo en el aula, de forma semanal, mensual y anual, propician que los estudiantes se sitúen en el tiempo, además de que se muestran como parte de esa misma organización: proyecto anual, contratos colectivos.
- *Textos u objetos de ubicación temporal:* Permiten irse apropiando del concepto de tiempo. Estos son: Reloj, calendario, observaciones meteorológicas, representaciones cronológicas: de un día, semana, más tarde, eventos históricos.
- *Informaciones regulares* Pretende que la información que llega al aula y que es necesaria compartirla con los estudiantes como: Correspondencia, textos administrativos, carteles de salud, noticias y diario mural, merece un espacio especial dentro del aula. El espacio más adecuado para colocar estos tipos de textos y demás, es el *Diario mural;* que es el lugar de comunicación de noticias, recetas y otros textos. Su función es adquirir el hábito de estar informados, compartir información con los demás estudiantes. Requiere una discusión previa para decidir cuál se expone en un determinado tiempo.
- *La pared de la metacognición:* En este espacio se sistematiza las herramientas elaboradas en común, al final de las actividades. Sirven como referencia a partir de su interrogación. Se utilizan los cuadros recapitulativos de lo aprendido. Son de uso permanente y se renuevan constantemente.

b) Biblioteca del aula

Una biblioteca es un lugar activo, variado de diversión. En ella existen diversos tipos de libros y textos. Se instala en un espacio donde se les permitan a los estudiantes sentirse cómodos al momento de su lectura. El cuidado de los libros es una tarea de aprendizaje, los niños deben reflexionar en torno al cuidado de los libros.

c) Textos para la comunidad

La escuela no es un espacio aislado, ella tiene contacto con el exterior porque se tiene contacto por medio de la correspondencia, solicitudes, carteles, cartas, propaganda, folletos.

d) Comportamiento de los niños frente a los textos

La Pedagogía por Proyectos promueve formar niños autónomos para decidir y utilizar los rincones del aula, recapitulan y sistematizan las actividades y la información obtenida de ellas, son capaces de crear textos a partir de los ya leídos. En este sentido, *la acción educativa debe tratar de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento... sean los más correctos y ricos posible* (Coll, 1990:179).

3) Realizar una Pedagogía por Proyectos

La Pedagogía por Proyectos empodera a los estudiantes para que ellos sean quienes tomen el control; deciden y proponen lo que se va a realizar en la clase en un ambiente cooperativo.

Los proyectos surgen de las propuestas de los niños o el maestro a partir de la vida cotidiana de la escuela o el aula. Así los estudiantes ven a la escuela como un lugar agradable donde pueden compartir y confrontar ideas. Surgen de la necesidad de la vida escolar, los estudiantes les dan sentido a las actividades porque ellos mismos son las que las proponen. En este sentido organizan el trabajo, toman acuerdos, definen y buscan información necesaria; asumen una postura con responsabilidad al vivenciar y evaluar las actividades. El trabajo cooperativo favorece las relaciones intergrupales ayudando a incrementar la socialización y la autoestima, para ello se pueden realizar dos tipos de proyectos.

a) Tipos de proyectos

En el marco de Pedagogía por Proyectos, existen dos tipos de proyectos: de tiempo y de organización de las actividades que se proponen.

- **De tiempo**

Proyecto anual: Este proyecto se realiza al inicio del ciclo escolar con los estudiantes, en este momento los niños comentan lo que quieren que se haga durante el año. El profesor interviene agregando los requisitos del programa que se quieren cumplir o lo que considera que los estudiantes necesitan aprender.

Proyectos semanales o mensuales: Se extraen del proyecto anual, se integran áreas de conocimiento específico apoyándose de la lectura y de la escritura. Los proyectos pueden estructurarse de modo que se dé la posibilidad de interactuar con la comunidad u otras instituciones.

Proyectos a corto plazo: Surgen de las interacciones orales entre estudiantes y profesores donde se expresan sus intereses y necesidades del momento.

- **De organización de actividades que se proponen**

Las actividades que se proponen son parte importante para la construcción de los tres tipos de proyectos. En un primer momento, tenemos al Proyecto de Acción, luego el Global de Aprendizaje y, por último, el Específico de Construcción de Competencias.

- **Organización de un Proyecto de Acción**

Este es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un propósito, que implican grandes situaciones de aprendizaje. Nacen y son propuestos por los estudiantes, los cuales pueden incluir una propuesta hecha en el proyecto anual.

- **Proyecto Global de aprendizaje**

Este tipo de proyectos, responden a lo que aparece en los programas oficiales, sin embargo, es imprescindible que los estudiantes tengan conocimiento de lo que se va a aprender para que ellos mismos sean los que construyan las competencias a desarrollar en el siguiente proyecto.

- **Proyecto específico de construcción de competencias**

En este marco, las competencias que se pretenden alcanzar son puntuales. Las competencias son en todo momento producto de una reflexión metacognitiva sistemática realizada entre docente-estudiantes. A medida que se lleve a cabo el proyecto, se va regulando para analizar los obstáculos encontrados. Con estas medidas, se lleva a cabo una vida cooperativa en el aula.

La conformación de estos tres proyectos, dan lugar al Proyecto Colectivo que *apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias* (Jolibert y Sraïki. 2014: 32) de cada estudiante en lo individual y en colectivo, donde el Proyecto de Acción es necesario para asentar los otros dos.

- **Fases del Proyecto de Acción**

Los momentos para llevar a cabo un Proyecto de Acción se definen en seis fases, cada una se va estructurando el trabajo propio del proyecto y cuando se logran, da lugar al Proyecto Colectivo que se organiza con la interacción de los tres proyectos: Acción, Aprendizaje y Competencias. Cabe destacar, que el docente y los estudiantes van definiendo cada una de estas fases:

Fase I: *Definición y planificación del proyecto de acción y reparto de las tareas y de los roles*: en esta fase se formulan los propósitos, se determinan las tareas y los responsables de las actividades y se define el material. El proyecto se organiza de la siguiente manera:

Se organiza el espacio de modo que los participantes tengan un contacto visual y se lanza la pregunta abierta: *¿Qué vamos a hacer juntos en “x” tiempo?*, se anota en el pizarrón o papel rotafolio las actividades que proponen los estudiantes. Organizan una sesión donde se solicita que a cada propuesta den sus razones de porqué quieren hacerlo, para que los demás niños puedan tomar su decisión de cuál elegir.

Con ello, los estudiantes se *conducen a una verdadera construcción conjunta: exploran, proponen, rectifican, integran lo que dice el compañero, regulan sus actuaciones, argumentan sus propuestas para que el otro las entienda.* (Martí citado por Nemirovsky, 1999:66). Con eso, se elige la propuesta que mejor convino para después establecer el contrato colectivo cuyo formato se les presenta. En él se precisa la organización de las tareas, las responsabilidades, materiales y tiempos. Definen la evaluación durante todo el proyecto. (Ver fig. 18).

Fig. 18. Contrato colectivo

| Proyecto | | | |
|----------|--------------|----------|---------------|
| Tareas | Responsables | Material | Fechas/plazos |
| | | | |

Fuente: Retomado de Jolibert, J. y Jacob, (2015: 254)

Fase II: *Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno:* se plantea que se quiere aprender en conjunto con los niños, en esta fase se identifican las competencias a construir y se definen los contratos de aprendizaje individuales.

El contrato individual es la recopilación de los logros y dificultades encontradas durante la aplicación de los Proyectos de Acción, además de los desafíos a los que se enfrentarán. Conserva la metacognición que se da durante todo el proceso para que controle y regule cada estudiante su actividad intelectual como lector/productor de textos. A partir del contrato de actividades, se define lo que tiene que hacer el

estudiante, qué logró y qué dificultades tuvo. En el contrato de aprendizaje, se registra lo que ya se sabe, lo que aprendió, cómo lo hizo y lo que debe reforzar el estudiante (Ver Fig. 19).

Fig. 19. Contrato individual

| Contrato de actividades | Contrato de aprendizaje en lectura y en producción de textos | |
|--|---|---|
| Lo que Yo tengo que hacer: ----- Lo que logré hacer bien: Lo que me costó hacer: Mis resoluciones: | Actividad: Lo que ya sé: ----- Lo que aprendí: Cómo lo aprendí: Mi recordatorio: | Actividad: Lo que ya sé: ----- Lo que aprendí: Cómo lo aprendí: Qué debo reforzar: Mi recordatorio: |

Fuente: Retomado de Jolibert y Sraïki, (2014:34)

De igual manera, en esta segunda fase se construye el Proyecto Colectivo, donde se realiza el Proyecto Global de Aprendizaje, el cual responde al programa prescrito y el Proyecto Específico de construcción de Competencias donde se anotan las competencias que los niños logren mirar. El formato que se tiene de apoyo es el siguiente (Ver fig. 20).

Fig. 20. Proyecto colectivo

| Proyecto colectivo | | |
|---------------------------|---|---|
| Proyecto de acción | Proyecto global de aprendizaje | Proyecto específico de construcción de competencias |
| Lo que uno va a hacer | Lo que uno va a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales | Las competencias más acotadas que uno va a reforzar o construir |

Fuente: Retomado de Jolibert y Sraïki (2014:32)

Los contratos tanto individual como colectivo, sirven como herramienta y referencia, buscan identificar junto con los niños los desafíos nuevos. Permite tener una visión de

lo que se aprendió y lo que falta por aprender. También ayuda a tener un vínculo de comunicación con las familias.

Fase III: Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes: Cada una de las tareas propuestas que se manifiestan dentro del Proyecto de Acción son puestas en marcha, además que guardan una estrecha relación con el Proyecto Global de Aprendizaje y el Específico de Competencias. Se da lugar a los *balances intermedios* del proyecto, para evaluar los alcances a los que se han llegado y que se puede estructurar del proyecto si es necesario.

Fase IV: Realización final del proyecto de acción. Socialización de los resultados del proyecto bajo distintas formas: Esta fase los niños proponen de qué manera quieren dar a conocer el proceso y los resultados del Proyecto de Acción, a partir de la presentación de los materiales y de cada una de las actividades del proyecto.

Fase V: Evaluación colectiva e individual del Proyecto de Acción hecha con los estudiantes y por ellos: se hace una síntesis de los logros y no durante el proyecto, se toman acuerdos y se proponen y discuten las mejoras a realizar en futuros proyectos.

Fase VI: Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias: se realiza una síntesis de lo aprendido y cómo se ha aprendido; además de lo que se tiene que reforzar. Es el momento de retomar el Proyecto Específico de Construcción de Competencias en conjunto con los contratos individuales para valorar qué lograron y cómo lo hicieron.

- **Vida cooperativa que permita aprender y facilite la autodisciplina y la argumentación oral**

A partir de las actividades realizadas en el aula, los estudiantes tienen contacto con una vida cooperativa donde la autorregulación toma un papel importante, *es evidente que determinadas prácticas de enseñanza, como el aprendizaje cooperativo, el uso de*

objetos *manipulables* y *las lecciones en torno a proyectos*, *promueven el rendimiento de los alumnos* (Vincent, 1996:201 citado por Cummins, 2000:86), en este tipo de ambientes alienta a los estudiantes a convivir y a aprender.

En la Pedagogía por Proyectos la comunicación oral tiene relevancia fundamental, ya que los niños se expresan al proponer proyectos, al argumentar, cotejar y poner en marcha las acciones que se pondrán en práctica. Se vivencian las características propias de una comunicación oral auténtica:

- El que habla y el que escucha
- El estudiante habla con un propósito y toma en cuenta los desafíos que esto implica.
- Las relaciones sociales que se establecen entre todos los actores, donde el respeto es la base y todos los estudiantes tienen derecho de ser escuchados.

La parte afectiva toma un papel importante en la Pedagogía por Proyectos, además el poder compartido a partir de una negociación y de un conceso registrado en el contrato individual y/o colectivo.

Dentro del aula existe un ambiente de comodidad, en un clima de respeto donde se propicia que los niños se sientan seguros de poder expresar sus emociones, sentimientos, opiniones y sugerencias.

El trabajo cooperativo toma importancia en los proyectos, todos los estudiantes participan y sus opiniones son tomadas con respeto. El profesor es parte del grupo, él es garante del buen funcionamiento de las actividades. Los roles que cada uno toma y el respeto contribuye a la formación de los niños en ambiente agradable. De esta manera, la vida cooperativa se lleva a cabo cuando los estudiantes y el docente son parte de la vida y de los acuerdos que se tomen.

Los estudiantes deben de contribuir al logro de los propósitos de los proyectos, al participar en las decisiones de la clase y se repartan responsabilidades para su futura evaluación. En este contexto la disciplina no es vista como punitiva. Los propios estudiantes en conjunto con el docente son los que establecen las reglas a respetar

en la vida escolar. Estas reglas van más allá de fiscalizar, sino que los mismos actores observan y evalúan de manera crítica las situaciones que se viven en el aula. En este sentido, la autorregulación de los estudiantes es un proceso que se va consolidando a lo largo del trabajo de Pedagogía por Proyectos.

e. Estrategias para la cultura escrita

Leer/escribir es una actividad de resolución de problemas... de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser identificados o emitidos (Jolibert y Sraïki, 2014:54). El módulo de escritura y de interrogación de textos, son estrategias didácticas que permiten la construcción de competencias individuales que desembocan en la producción/comprensión de un texto completo determinado, en el marco de un proyecto real. Así, *el proceso de desarrollo del lenguaje se inicia y acaba con la experiencia...cuando nos enfrentamos con un contexto real, somos capaces de añadir nuestros propios contextos, nuestras propias imágenes del mundo* (Skourtou, 1995:27 citado por Cummins, 2000:88).

Permite a los estudiantes resolver problemas al enfrentarse a la complejidad de un texto y los ayuda a superar obstáculos. Con ayuda de sus compañeros y del docente, llega a adquirir conciencia de los procesos que utiliza para producir/comprender un texto pertinente, lo más acabado posible, y elaborar una estrategia y herramientas reutilizables en otras situaciones análogas. En este sentido, *alfabetizar consiste en contribuir al avance de los sujetos (niños, jóvenes o adultos) en el dominio de la lectura y de la escritura* (Nemirovsky, 1999:9).

El propósito central es apuntar a la autonomía de cada niño en su producción/comprensión fuera de los módulos de aprendizaje de interrogación de textos y módulo de escritura o dentro de los proyectos al centrarse en mensajes, intenciones y destinatarios reales. Para trabajarla esta propuesta didáctica ofrece dos módulos: uno de interrogación de textos y otro, el módulo de escritura.

1) Módulo de Interrogación de Textos

Se entiende que leer es interrogar un texto inscrito dentro de un contexto que da respuesta a una necesidad ocurrida dentro de un proyecto. Por lo tanto, leer *corresponde a una interacción activa, curiosa, ávida, directa, entre el lector y un texto* (Jolibert y Jacob, 2015:61). De esta manera, se permite establecer un modelo de análisis más profundo sobre el texto que se lee que atraviesa por tres momentos: Preparación para el encuentro con el texto, construcción de la comprensión del texto y sistematización cognitiva.

a) Preparación para el encuentro con el texto: elaboración de un proyecto

Cada nueva investigación es propicia para reactivar los conocimientos en función de las representaciones que se hacen los estudiantes de la actividad por realizar, de su propia actividad de lector-que-comprende, de las características lingüísticas del texto que se va a interrogar. Se trata de que los estudiantes hagan analogías con el texto para movilizar estrategias, infieran para llegar a la comprensión del texto. De igual manera, se relaciona toda nueva situación con una experiencia anterior y con saberes potenciales relativos al funcionamiento y a la organización de los textos.

b) Construcción de la comprensión del texto

Al realizar una lectura silenciosa e individual los estudiantes ponen en juego competencias durante la significación del texto. Es silenciosa para no centrar la atención en la oralización y desciframiento.

Se busca que durante la interrogación se responda la pregunta *¿cuál es el sentido del mensaje vehiculizado por el texto?* en este sentido, la función del docente consiste en señalar contradicciones y suscitar argumentaciones, coordinar las informaciones y la elaboración de herramientas que permitan restablecer la continuidad del texto.

Elaborar continuamente una representación completa del sentido del texto para retener todo lo que se discutió.

c) *Sistematización cognitiva*

En este momento se recapitula lo que se ha aprendido; sobre los comportamientos del lector y sobre el escrito mismo. Cada estudiante hace un balance de sus aprendizajes. Se reflexionan en torno a las estrategias y se crean las herramientas que se utilizarán en los siguientes encuentros con los textos. Estas herramientas se incorporan en el “Cuaderno de textos” que cumple con el rol de memoria colectiva.

Una estrategia de interrogación de textos, permite al docente observar a sus estudiantes durante sus procesos, donde se prevén actividades diferenciadas, personalizadas, de entretenimiento/esfuerzo.

2) Módulo de escritura

La producción de textos, es un proceso de escritura y de reescritura que tiene utilidad en función de las necesidades de comunicación de los estudiantes. La propuesta del módulo de escritura se basa bajo el siguiente modelo que se conforma de tres momentos: preparación para la producción del texto, gestión de la actividad de producción de texto y sistematización metacognitiva y metalingüística.

a) Preparación para la producción del texto

Es el momento en donde los estudiantes ven al lenguaje escrito como una forma de comunicarse. En esta etapa, se llevan a cabo estrategias para planificar, administrar, regular y controlar las tareas de un productor de texto. Se ponen en juego conocimientos previos sobre textos elaborados anteriormente, se toman en cuenta características estructurales y función de los textos.

b) Gestión de la actividad de producción de texto

Se realiza una primera escritura llamado borrador, cada niño plasma lo que ya sabe hacer a partir del análisis del tipo de texto que se va a producir. Se presentan los primeros logros y obstáculos lingüísticos. Se confrontan los obstáculos obtenidos en las primeras escrituras de forma colectiva, para darse cuenta de las competencias obtenidas hasta el momento. Al realizar otros borradores, permiten incorporar los nuevos conocimientos en sus producciones.

c) Sistematización metacognitiva y metalingüística

En esta fase, se realiza una recapitulación y categorización de los aprendizajes logrados durante el módulo. Se sistematizan las herramientas ocupadas en todo el proceso para poder usarlas en posteriores producciones. El docente tiene la capacidad para observar qué estudiantes deben reforzar para que en futuras producciones el resultado de sus textos, sean mejores.

Estos dos módulos toman en cuenta un trabajo metalingüístico y metacognitivo que Pedagogía por Proyectos lo ofrece como niveles lingüísticos.

f. Niveles Lingüísticos, metacognitivos y metalingüísticos en PpP

Una actividad cognitiva supone la realización de diferentes tratamientos a nivel texto, de las frases, de las palabras o de manera más amplia del contexto. En las estrategias de interrogación de textos y de módulo de escritura permiten que la actividad cognitiva resulte eficaz, procesos que contribuyen a la comprensión o a la producción de textos. En el proceso de producción/interrogación de un texto, la importancia de saber qué y cómo se aprendió sirve para reflexionar sobre el proceso de los propósitos alcanzados. Al entrar en esta reflexión personal, los estudiantes se confrontan con sus compañeros para saber los avances desde diferentes miradas.

Una actividad cognitiva permite realizar simultáneamente diferentes tratamientos a nivel texto. Es ahí que, durante el proceso de reflexión se percata si la actividad cognitiva es eficaz y está dando resultados. Por lo tanto, cada uno de los estudiantes es parte de su propia evaluación, y los niveles metacognitivos son una guía para visualizar hasta dónde se llegó en el proceso de construcción de competencias.

Los niveles metacognitivos y lingüísticos se sirven de siete niveles que van de lo simple a lo complejo. Cada uno de los niveles, corresponde a la complejidad a la que se llegó en los aprendizajes a partir de la reflexión del contrato individual y colectivo, sin que de manera forzada debieran trabajarse en ese orden, los cuales se mencionan a continuación:

- Nivel 1: Contexto situacional
- Nivel 2: Contexto cultural
- Nivel 3: Tipos de escritos leídos y producidos
- Nivel 4: Superestructura del texto
- Nivel 5: Coherencia y cohesión del texto
- Nivel 6: Frases
- Nivel 7: La palabra y de las microestructuras que las constituyen

Para tener todos los beneficios de *tomar en cuenta* y del *tratamiento* eficaz del contexto de un texto, es imprescindible:

- Saber identificar y caracterizar el o los contextos de un texto, tanto en lectura como en la producción de textos.
- Saber identificar, en los textos que se producen o que se leen, el impacto de esos contextos sobre el texto mismo, a través de los indicios lingüísticos y metalingüísticos o extralingüísticos que éste refleja.
- Realizar inferencias desde lo implícito.
- Construcción de lenguaje nuevo (metalenguaje) que permita ocuparlo en el contexto adecuado.

- Saber dónde encontrar la documentación necesaria para verificar y aclarar un contexto preciso.
- Haber automatizado las estrategias y procedimientos para comprensión de los contextos de los textos leídos o procedimientos.

Lo anterior, permite ir desarrollando habilidades lingüísticas en los estudiantes, divididas en siete niveles dentro de cuatro niveles de orden superior:

Nivel 1 y 2: Los conceptos que funcionan a nivel del CONTEXTO GENERAL del texto. De este se desprenden los niveles que son: el contexto situacional y el contexto cultural. En este nivel se analiza el contexto de por qué se escribió el texto a interrogar o escribir el texto a producir.

Nivel 3, 4 y 5: Los conceptos que funcionan a nivel del TEXTO en su conjunto. Aquí, se trabajan: el tipo de texto al que pertenece, la superestructura del texto, la coherencia del discurso y la cohesión del texto (persona, tiempo, lugar). En este nivel, se trabajan textos de dominio escolar como revistas especializadas, novelas históricas, críticas literarias. Se aclara vocabulario especializado para la comprensión/producción del texto.

Nivel 6: Los conceptos que funcionan a nivel de las FRASES (ORACIONES). En este bloque se trabaja: la lingüística de la frase. Aspectos sintácticos como la concordancia singular/plural, femenino/masculino, tiempos verbales; aspectos lexicales como las palabras según el contexto; y, por último, aspectos ortográficos como signos de puntuación.

Nivel 7: Los conceptos que funcionan a nivel de la PALABRA y de las microestructuras que la constituyen. Este bloque aborda: las palabras: su sentido, las palabras: sus microestructuras.

Por último, ¿Cómo constituyen los niños para sí mismos estos conceptos? El analizar el texto a partir de los siete niveles lingüísticos, permite conocer el texto de manera

general hasta llegar a la particularidad de las palabras, por tanto, que favorece la comprensión. Sin embargo, cada estudiante tiene un proceso diferente y no necesariamente puede empezar del contexto general hasta la palabra, sino que, puede iniciar en cualquier nivel.

g. El tratamiento de la argumentación oral en Pedagogía por Proyectos

Es preciso mencionar, que dentro de la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos* se encuentra implícita la argumentación oral ya que durante la implementación de los proyectos la palabra oral es el eje de comunicación para su organización.

El consenso es la parte póstuma donde se pone en juego la argumentación oral y así poder llegar al acuerdo del tema del proyecto se va a realizar. Para ello, es necesario contar con los conocimientos necesarios para defender y persuadir a los compañeros de la propuesta que se presenta.

En este sentido, Mercer (2013) y Barnes (1994) denominan al habla exploratoria como ese proceso argumentativo, los niños establecen reglas para hablar y entre ellos hay una evaluación. El consenso es precisamente el momento en el que los estudiantes toman decisiones, se ponen de acuerdo y definen el rumbo del proyecto de acción.

h. Evaluación en Pedagogía por Proyectos

La evaluación es parte de *los procesos de aprendizaje: hace referencia a los conocimientos que posee un* (Jolibert y Sraïki, 2014:283) estudiante sobre sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje. Esta evaluación permite estructurar los nuevos conocimientos con los anteriores y medir progresos.

Desde este punto de vista, aporta dos tipos de evaluación: la formativa y la sumativa.

1) Evaluación formativa

Esta evaluación formativa se realiza cuando termina una sesión de interrogación/producción de texto, una actividad de sistematización de un aspecto lingüístico, una actividad de algún proyecto, durante las fases 5 y 6 del Proyecto de Acción al analizar el contrato individual y colectivo, definiendo los aprendizajes logrados y cómo los alcanzaron; un proyecto completo, un contrato del día, de la semana y los momentos precisos de la vida en curso.

Durante el encuentro con los textos, se realiza una evaluación formativa que propone Jolibert y Sraïki (2104: 285), que permite clarificar los momentos en los que la evaluación se vuelve un momento indispensable:

Preparación para el encuentro o la producción de texto

Todo el curso:

- Participa en la definición de los desafíos, en la clarificación de la actividad intelectual movilizadora por la situación de aprendizaje.
- Se fija criterios de éxito y logros.
- Mide el desfase entre lo que ya sabe y los objetivos de aprendizaje, la plusvalía para cada uno de los esfuerzos que habrá que emprender.

Actividad para la interrogación o producción

Cada uno:

- Analiza y verifica las etapas de su propio recorrido y de la realización de la tarea.
- Se apoya en las huellas pertinentes seleccionadas por el docente para constatar los logros y las dificultades.
- Toma las decisiones que se imponen respecto del proyecto cognitivo inicial (recorrer a las "estrategias ganadoras" de los otros, de los expertos, del docente).
- Controla la propia actividad, ejerce formas de aprender y valida procedimientos.

Sistematización metacognitiva y metalingüística

Todo el curso:

- Identifica y formaliza lo adquirido.
- Mide los progresos realizados, los aprendizajes que se tienen que reforzar, los puntos fuertes y los puntos débiles.

- Hacen una apreciación sobre la calidad del trabajo proporcionado y sobre el producto realizado.

Cada uno:

- Opina sobre la calidad de su recorrido y se sitúa en su progresión.
- Estructura las nuevas adquisiciones articulándolas con sus conocimientos anteriores.
- Hace una síntesis precisa de sus competencias al término de la actividad.

Si bien la evaluación formativa tiene un valor importante dentro de la propuesta de Pedagogía por Proyectos, la evaluación sumativa también cobra lugar para ubicar a los estudiantes en escalas que permiten ver sus avances y fortalezas.

2) Evaluación sumativa

La evaluación es sumativa cuando se le permite al maestro valorar en cada estudiante sus logros y avances de sus competencias adquiridas. Los docentes conocen los avances alcanzados y retrocesos que les permitieron planificar actividades que fortalezcan los aprendizajes.

Los niveles de aprendizaje se valoran con los siguientes criterios:

- Construido (C)
- En vías de construcción (VC)
- Necesita de apoyo (NA)

3) Las herramientas de evaluación

En Pedagogía por Proyectos se evalúa a los estudiantes lo que corresponde a la vida del curso, donde intervienen ellos mismos cuando realizan una autoevaluación, coevaluación, donde los estudiantes se evalúan entre ellos ocupando herramientas que los guían, y la heteroevaluación cuando lo realiza el docente. Se debe precisar que en la propuesta no existe la heteroevaluación, sino una evaluación constante. Sin embargo, en la Intervención Pedagógica que se realizó, debió responder al proceso

institucional impuesto. La evaluación en Pedagogía por Proyectos, es metacognitiva cuando se reflexiona los logros, los aprendizajes, qué hay que hacer para mejorarlo.

Considerando todos estos elementos de la fundamentación teórica, los datos aportados por el Diagnóstico Específico y la situación contextual que se vivió en ese momento se construyó el Diseño de Intervención Pedagógica, que se presenta en el siguiente capítulo, incidiendo en que los niños desarrollen su capacidad argumentativa.

IV. ARGUMENTAR PARA COMUNICARNOS, UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

*Una vez que hemos llegado a una
conclusión bien sustentada en razones,
la explicamos y la defendemos
mediante argumentos.*

Anthony Weston

Un diseño de Intervención Pedagógica (IP) contribuye a que un o una maestra se dote de herramientas para planear. Este diseño de IP que se presenta, especifica quiénes son los participantes que se involucraron en un lugar determinado y en cierto tiempo, la justificación de la misma, los propósitos que ayudaron a guiar la intervención, las acciones previstas y los recursos posibles que se utilizaron, las competencias a desarrollar y sus indicadores, así como los instrumentos para su seguimiento y evaluación.

A. Elementos metodológicos de indagación e intervención para la argumentación

Los estudiantes de sexto grado de la Primaria “Lic. Felipe Rivera” de Jornada ampliada, son los protagonistas de esta IP: **¡Cachacuás: argumentemos!** donde se saborea el trabajo con el objeto de estudio: la argumentación oral y que mas adelante se desarrolla. Se tomaron como referentes los datos que se obtuvieron del Diagnóstico Inicial (DI) que se realiza como una actividad cuando comienza cada ciclo escolar, con el fin de indagar a través de ellos, conocimientos y su capacidad de argumentación oral con la que parten los niños y niñas.

1. Un espacio para la argumentación

Esta Primaria de la colonia Buenos Aires, ubicada en la demarcación de la delegación Cuauhtémoc (hoy alcaldía) de la Ciudad de México, cuenta con una infraestructura que

permite ocupar diferentes espacios para la intervención como: el aula de sexto grado (que era ocupada en el espacio considerado como auditorio), biblioteca escolar, patio. Su población escolar es 135 estudiantes en el ciclo escolar 2016-2017. Estaba distribuida en seis grupos que corresponde a uno por grado.

2. Participantes reunidos en un espacio tiempo

Para la aplicación de la IP se eligió el grupo de sexto grado y se optó por un espacio amplio para poder desarrollar las actividades en los tiempos establecidos para el trabajo. En este caso, el espacio destinado al auditorio sirvió para organizar las actividades ya que sus dimensiones, a diferencia de las demás aulas, son más amplias; por lo tanto, permiten mayor movilidad, condición que facilita la aplicación de la IP.

a. Participantes

¡Cachacuás: argumentemos!, se realizó con estos estudiantes de sexto grado, que se conformaba por 15 niños y 12 niñas. Sus edades oscilaron de entre los 11 y 12 años de edad. Son niños cuyas familias se componen de mamá y papá en su mayoría, algunos casos la directriz de la familia es la mamá. La mayoría de ellos viven dentro de la colonia, otros en la colonia aledaña y tres fuera de la delegación política.

Los niños eran inquietos, capaces de hacer lo que se les pide, además de proponer en la clase, participaban de manera activa en las actividades de la misma. Cuatro de ellos fueron repetidores en algún grado escolar, otros se incorporaron en ese ciclo escolar al grupo. Sus prácticas con la lectura y escritura eran pocas, muchos de ellos mostraban un nivel bajo de comprensión lectora a partir de la aplicación de instrumentos propios a esta evaluación, en dos casos no se había consolidado la lectura y escritura en su totalidad.

Los datos que se obtuvieron en el DI coinciden con los datos de Diagnóstico Específico, al no haber trabajado en otros grados la argumentación oral, los estudiantes no son capaces de adoptar una postura y fundamentar lo que piensan. Consecuencia de las prácticas escolares que fueron centradas en ser sólo receptores de lo que el maestro dice en el aula. De la misma manera, en el hogar han sido producto de interacciones donde reciben indicaciones y órdenes por parte de los padres de familia, impidiendo que expresen sus ideas o que manifiesten sus opiniones en torno a temas que les incumben. Esto debido a que la mayoría de los papás y mamás, tienen una escolaridad básica, lo que los limita a guiar a sus hijos a prácticas donde hablen, discutan y decidan sobre lo que quieren hacer en familia.

b. Un tiempo y un espacio para argumentar

Para realizar esta intervención, como ya se expresó es necesario buscar un espacio donde los niños tengan movilidad, para el desarrollo de los proyectos durante los meses que dure la IP. Hay que considerar los límites del aula, en este caso el espacio destinado para el sexto grado, favorece organizar Rincones por la dimensión aproximada de 60m². Dicha aula originalmente destinada como Auditorio, propicia la aplicación óptima de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* durante el mes de agosto. Este espacio, se gestiona con la directora o director de la escuela para ocuparlo mientras se realizan los proyectos.

La Biblioteca Escolar es otro de los espacios favorables para realizar actividades propias de la intervención. Funciona mejor si en ella se encuentran las colecciones de los libros del Rincón, que se facilitaron en el marco del Programa Nacional de Lectura y de igual manera si se cuentan con los libros de las Bibliotecas Escolares y del Aula. Esto, porque con ella se les podrá proporcionar material bibliográfico si existe la necesidad de investigar sobre un tema en específico.

Si se requiere, se pueden ocupar los patios durante la implementación de los Proyectos, ya que permiten organizar actividades que necesiten mayor dimensión.

La planeación de esta Intervención Pedagógica se realizó para una duración desde el mes de agosto de 2016 con la aplicación de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* hasta el mes de junio de 2017, ocupando el tiempo del horario escolar, en un horario de 8:00 a 14:30 horas.

De igual manera, mientras llega el momento para trabajar Pedagogía por Proyectos (PpP), se sugiere el trabajo colaborativo y en equipos, indagando los intereses de los niños propuesto por el método de proyectos de Kilpatrick, esto para preparar a los estudiantes hacia la vida cooperativa, que se basa en compartir el poder de dirigir con los estudiantes, forma de trabajo que se iniciaría con la puesta en marcha de la IP en los siguientes meses. Ya perfilando a los niños en el trabajo de PpP, se inicia la Intervención en forma en el mes de enero dependiendo de los proyectos aplicados y las condiciones que se fueron generando para terminarla en el mes de junio, (ver fig. 21).

Fig. 21. Encuadre de la Intervención

| Meses | Actividades realizadas |
|---------------------|--|
| Agosto-octubre | Aplicación de las <i>Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje</i> |
| Noviembre-diciembre | Aplicación de Método de Proyectos |
| Enero-junio | Intervención Pedagógica: <i>Pedagogía por Proyectos</i> |

Muchas veces las circunstancias que se viven dentro del contexto escolar, obligan al docente cambiar la planeación que se propone; sin embargo, es necesaria para ubicar las actividades e ir guiando la IP.

3. Justificación

El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica en uno de los rasgos del Perfil de Egreso, especifica que los estudiantes al concluir su educación básica serán capaces de argumentar y razonar considerando diferentes situaciones problemáticas. La

Intervención Pedagógica que se apoya en la propuesta didáctica de PpP, parte de situaciones reales donde los estudiantes vivencian el acercamiento con la escritura, lectura y en específico, durante esta intervención, la argumentación oral vinculados a diferentes proyectos de lengua para dar respuesta al rasgo de perfil de egreso del plan vigente.

Con este trabajo se pretende cumplir con los propósitos propuestos de la educación primaria para la asignatura de español, donde se enuncia que el estudiante debe reconocer la importancia del lenguaje donde se desarrolle una actitud analítica y responsable ante los problemas de su entorno. De la misma manera, enuncia que el lenguaje debe de servir para organizar su pensamiento y discurso. Sin embargo, el tratamiento que se le da durante la educación.

En este sentido, esta Intervención Pedagógica permite dar un tratamiento sistemático a la argumentación oral, ya que, en el programa de la asignatura de español para el sexto, durante el proyecto “Escribir cartas de opinión para su publicación” del Bloque 3 sólo se aborda la argumentación escrita, sin pasar por lo oral, sin una continuidad con los demás proyectos del Bloque ni del grado.

Por este motivo, cada proyecto propuesto, podrá dar lugar al *Proyecto de Acción* que construye el *Proyecto Global de Aprendizaje* donde el maestro y los estudiantes, observarán qué contenidos se pueden abordar en la realización de los *Proyectos de Acción* de los niños, en ellos, el consenso del tema da lugar a la argumentación oral en su primera fase un fuerte protagonismo, ya que los estudiantes investigan para argumentar y defender su propuesta, enunciando el mayor número de fundamentos. Construidos estos dos proyectos, dan lugar al *Proyecto Específico de Competencias* donde los niños expresan lo que serán capaces de hacer. Por lo tanto, el desarrollo de competencias argumentativas se pone en juego durante la Intervención Pedagógica, las cuales estarán presentes a lo largo de todas las actividades en específico durante la elección del proyecto, porque los estudiantes investigan, toman argumentos y dan una postura sobre el tema que se está proponiendo. También, el

uso de un vocabulario nuevo, les permite expresarse de forma adecuada para poder convencer a sus compañeros de elegir el tema propuesto y poder llegar al consenso.

La realización de los proyectos, abona a los contenidos propios de la asignatura de español y los dota de capacidad argumentativa, situación de lenguaje que permite reflexionar sobre su uso en contextos reales, ya que cada uno de los proyectos, son planeados a partir de sus intereses

Por tal motivo, la propuesta didáctica de PpP, permite desarrollar un pensamiento crítico que apoya el proceso que los niños tienen que realizar para argumentar de manera oral de lo ve y vive a partir de sus intereses y de lo que va relacionando durante la implementación de los *Proyectos de Acción*.

De esta manera, al realizar la Intervención Pedagógica, los propósitos y las competencias que se pretenden alcanzar con respecto a la Argumentación Oral, se van desarrollando desde proyectos diseñados a partir de los intereses de los estudiantes, pero que también dan respuesta a los aprendizajes esperados del grado que están cursando. A continuación, se presentan los propósitos, las competencias y sus indicadores que se pretenden alcanzar con este Diseño de Intervención Pedagógica.

B. La Intervención Pedagógica: “Cachacuás: argumentemos”

La IP que se presenta, especifica los propósitos, el listado de acciones previstas, las competencias con sus indicadores, las actividades específicas a realizar.

1. Propósitos

Los propósitos que guían la intervención y que están presentes en cada una de las actividades propuestas se dividen en dos: El propósito principal y los propósitos específicos.

Que los estudiantes de sexto grado de la Primaria “Lic. Felipe Rivera”

- Argumenten con posición y fundamentos en discusiones sobre diferentes temas en exposiciones y debates, mantener una conversación ágil y dinámica, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos.
- Incrementen su vocabulario al participar en la aplicación de estrategias cognitivas de identificación, análisis y síntesis, que les permitan dar argumentos coherentes en conversaciones bajo la aplicación de estrategias cognitivas.
- Aprendan a construir organizadores de ideas, para el análisis, identificación de información relevante, para socializar de manera oral su posición con respecto a un tema y mantener una conversación ágil y dinámica.
- Realicen sus argumentaciones empleando habla exploratoria, a partir de la aplicación de estrategias de dinámicas grupales como la exposición y debate.

2. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles

Las actividades y recursos que se ocupan durante la intervención, permiten tener en cuenta situaciones y actividades en las que se pudieran ocupar, que permitan alcanzar los propósitos de la misma.

- Solicitud de un aula más amplia, para organizar los rincones (Ver Anexo 3)
- Materiales para organizar los Rincones: de la lectura, del juego, del arte, verde.
- Materiales para elaborar los textos y organizadores de las condiciones facilitadoras como: Cuadro de comisiones, cuadro de horario escolar, espacio para avisos, pared de la metacognición, reglas de la vida, diario mural.
- Cuaderno denominado “álbum de recuerdos” donde se archivan las herramientas y los contratos individuales elaborados en los proyectos.
- Materiales de papelería: hojas de colores, plumones, colores, hojas rotafolio, crayones.
- Equipo de cómputo: computadora, impresora.
- Proyector de diapositivas.

- Libros de la biblioteca del aula y escolar.
- Cámara fotográfica.
- Grabadora portátil y de voz.

3. Competencias a desarrollar y elaboración de indicadores.

La educación busca desarrollar competencias que sean impactantes en la vida del estudiante. La Intervención Pedagógica a desarrollar, pretende desarrollar las siguientes competencias para la vida que realmente sean vivenciadas con los proyectos y que no sólo se quedan en la mera enunciación. Desde el *Proyecto Específico de Competencias*, los propios niños definen los alcances de sus proyectos y las competencias que se van a desarrollar. De igual manera, la docente investigadora, determina qué competencias se van a desarrollar al poner en marcha la propuesta didáctica de PpP y los indicadores para dar cuenta de su desarrollo.

Con la implementación de los proyectos, los niños serán capaces de participar siendo críticos manteniendo una postura a favor de sus intereses. De igual manera, al enriquecer su vocabulario a partir de las investigaciones que realicen, expresarán de manera oral el tema de su elección. Al ir desarrollando cada una de las actividades de los proyectos, los estudiantes serán capaces de asumir una actitud cooperativa. Del mismo modo, al argumentar sus ideas de manera oral, el niño desarrolla su autonomía y se ve insertado en una colectividad ya que sus compañeros pueden expresar sus posturas que ellos mismos respetan.

A continuación, se muestra la competencia general y las específicas, así como sus indicadores que darán cuenta de cómo el estudiante fue avanzando en la construcción de las mismas y que más adelante se visualizan en cada una de las listas estimativas utilizadas como instrumentos de evaluación (Ver fig. 22).

Fig. 22. Competencias e indicadores a desarrollar

| Competencias general | | |
|--|---|---|
| Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | |
| Competencias específicas | Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación de debates asumiendo una actitud cooperativa durante el consenso de un tema | Indicadores |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Muestra opinión y la fundamenta • Logra capturar la atención del auditorio • Expone un tema con lenguaje sencillo, claro y convincente • Aporta conocimiento sobre el tema • Ofrece ayuda y escucha a sus compañeros con respeto durante exposiciones y debates. • Investiga sobre un tema para poder construir argumentos durante el debate • Incorpora vocabulario nuevo en las argumentaciones que pretende ocupar para defender sus ideas • Expone con claridad su punto de vista • Ofrece fundamentos para defender su posición • Es respetuoso para expresar su punto de vista |
| | Hace uso de organizadores de ideas para socializar y defender sus argumentos en un tema donde exprese sus ideas y sentir. | <ul style="list-style-type: none"> • Ordena la información de sus investigaciones en organizadores de ideas y la ocupa durante exposiciones y debates • Emplea los organizadores de ideas para argumentar sus ideas de manera oral durante exposiciones y debates • Aprecia las posturas expresadas por sus compañeros y expresa desacuerdo de manera respetuosa. |
| Usa el habla exploratoria como estrategia para armar sus argumentos en la exposición y debates de forma eficaz y crítica. | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza preguntas para obtener información sobre el tema de investigación • La investigación obtenida del habla exploratoria, ayuda a armar argumentos durante la exposición y el debate. • Interactúa con sus compañeros de manera respetuosa con el fin de ocupar el habla exploratoria en sus investigaciones. | |

4. ¡Manos a la obra!: Procedimiento de la Intervención Pedagógica

La IP se desarrolla a partir de las seis fases del *Proyecto de Acción* que Josette Jolibert y Christine Sraïki (2014) proponen de Pedagogía por Proyectos en su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir a partir del Proyecto Colectivo*. Las seis fases

que se realizan en cada uno de los *Proyectos de Acción* se ocupan cada vez que inicia un nuevo proyecto son:

-Fase I: Definición y planificación del proyecto de acción, reparto de tareas y de los roles. Se plantea la pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos durante (una semana, quince días, un mes, etc.) ?, para delimitar el tiempo del proyecto de acción. A partir de lo que los niños propongan, se organizan en equipos para investigar sobre el proyecto que desean trabajar y se exponen con argumentos a sus compañeros para poder consensuar el proyecto a trabajar por todo el grupo. En caso de que no lleguen al consenso, se realiza la elección por votación.

Una vez elegido el proyecto a realizar, se plantean las tareas y los responsables. Se determinan tiempos y los recursos materiales y humanos que se van a necesitar. Todo esto se registra en el contrato colectivo que se pega en un lugar visible dentro del aula con el que se organiza el proyecto de acción (Ver Fig. 23).

Fig. 23. Herramienta para planificar un proyecto de acción

| NOMBRE DEL PROYECTO: | | | | |
|-----------------------------|---|-------------------|--------------------------|---------------------------|
| Tareas a realizar | Responsables (el docente, entre otros) | Calendario | Personas recursos | Material necesario |
| | | | | |

Fuente: retomado de Jolibert y Sraïki, (2014: 49)

-Fase II: Explicitación de los contenidos de aprendizajes y de las competencias a construir para todos y para cada uno. Esta fase se hace una explicitación de los contenidos de aprendizaje y las competencias que se van a construir. Se retoman los aprendizajes esperados del grado de cada una de las asignaturas donde se acerca a los niños los contenidos del programa. Se elabora junto con los estudiantes el proyecto global de aprendizajes y los proyectos específicos de construcción de competencias. En este momento, se define la primera parte del contrato de aprendizaje individuales negociados con el docente, que se irán archivando en su carpeta (Ver Fig. 24).

Fig. 24. Contrato de actividades personales

| Contrato individual | |
|---|--|
| Contrato de actividades | Contrato de actividades En lectura y producción de escritos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lo que YO tengo que hacer. ----- • Lo que logré • Lo que me resultó difícil hacer | <ul style="list-style-type: none"> • Lo que ya sé ----- • Lo que aprendí • Cómo aprendí • Lo que debo reforzar |

Fuente: retomado de Jolibert y Sraïki, (2014:34)

-Fase III: Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. Se pone en marcha las actividades planteadas en el proyecto de acción, las cuales son evaluadas dentro de un balance intermedio, además se regulan los proyectos y contratos para definir logros y dificultades hasta el momento.

-Fase IV: Realización final del proyecto de acción. Socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas. Finalización del proyecto de acción donde se evalúan las actividades y sociabiliza con la comunidad. Se preparan los documentos necesarios para dar a conocer el proyecto, por ejemplo, una exposición, muestra, etc. Se hacen valoraciones en la práctica de las competencias construidas o que están en proceso de construcción.

-Fase V: Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos. En esta fase se realiza la evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecho con los estudiantes y por ellos. Se recapitula lo que ha funcionado y no del proyecto de acción y por qué de los logros y áreas de mejora. Realizan en colectivo una comparación de los propósitos establecidos y los que se lograron. Identifican obstáculos y las mejoras a implementar en futuros proyectos.

-Fase VI: Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. En esta última fase se evalúan los proyectos específicos de construcción de competencias de manera individual y colectiva.

Además, se identifica lo que hay que reforzar y cómo se va a realizar. Se pueden implementar actividades de reforzamiento y se construyen las herramientas recapitulativas que servirán para los futuros aprendizajes, éstas se colocan en las carpetas individuales o en la pared de la metacognición.

5. Evaluación y seguimiento

Durante la aplicación de la Intervención Pedagógica, observando el proceso de los *Proyectos de Acción*. El seguimiento de la IP se lleva a cabo mediante los siguientes instrumentos: el diario autobiográfico, listas estimativas, evidencias de los niños videograbadas y transcritas en lo necesario. Estos instrumentos son útiles para poder hacer triangulaciones teóricas. Su importancia radica en que permiten hacer una reflexión en torno al trabajo y a los procesos que los estudiantes están realizando.

Los indicadores de las competencias específicas contribuyen en ser un referente para el logro de los propósitos descritos al inicio de este capítulo y también para ver el desempeño general y el avance con respecto al problema planteado en el capítulo II. Cada una de las listas estimativas que se presentan, se ocupan de manera periódica y de forma individual. El diario autobiográfico apoya el registro para identificar el proceso de los estudiantes, y de manera grupal en el concentrado que se presenta, se realiza el análisis e interpretación general de IP.

Cada uno de los instrumentos, muestra el nivel en que se encuentran los estudiantes en el momento de su aplicación. Para evaluar las actividades, se ocupa la letra **S**, para definir que Siempre realizan la actividad mencionada en el indicador; las letras **CS**, indican Casi Siempre; la letra **A**, especifica si **A veces** y **N**, si nunca. De igual manera, al momento de evaluar la competencia general se ocupan las letras **C**, si la competencia está construida; **EC**, si se encuentra en construcción y **RA**, para especificar si los estudiantes requieren apoyo en la apropiación del aprendizaje o, en su caso, de la competencia. A continuación, se mencionan los instrumentos ocupados y se describe en qué momento se pueden ocupar.

Este primer instrumento de evaluación se utiliza en el momento que los estudiantes proponen las diferentes actividades a realizar, cuando se construye el *Proyecto de Acción*. Este formato se ocupa la cantidad de veces que inicie un proyecto, para evaluar los argumentos que se dan durante el consenso, en ese espacio es cuando los niños hacen debate y argumentan sus propuestas. Por esta razón, de la competencia específica se elimina la exposición para delimitar el instrumento. (Ver fig. 25).

Figura 25. Lista Estimativa para evaluar los argumentos durante el consenso del Proyecto de Acción

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|---|---|---|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|
| Estudiante | Competencia específica: Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación debates asumiendo una actitud cooperativa durante el consenso de un tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Investiga el vocabulario desconocido para comprender el contenido de un texto | | | | Incorpora en sus argumentaciones vocabulario nuevo. | | | | Ofrece argumentos para tratar de persuadir a sus compañeros sobre la elección de su tema | | | | En su argumento, se muestra la estructura del mismo | | | | Ofrece ayuda y escucha a sus compañeros con respeto durante el debates. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| José Luis | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brandon | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valeria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mía Michel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Donovan | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jade | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oliver | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diego | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mía | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Antwaan | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Víctor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ... | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

De la misma manera, se aplica un instrumento de evaluación cuando se realizan exposiciones, tanto su organización como su implementación con el fin de valorar cómo delimitan el tema que están investigando y cómo ocupan el vocabulario nuevo

en la información obtenida. En este instrumento, se elimina de la competencia específica, el debate para delimitarlo, (Ver fig. 26).

Fig. 26. Lista estimativa para la organización de una exposición oral

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|---|---|--|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|
| Estudiante | Competencia específica: Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación de exposiciones asumiendo una actitud cooperativa. | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Deimita la información sobre un tema | | | | Involucra en su exposición vocabulario nuevo que aporta su investigación | | | | Organiza la información obtenida para compartirla con sus compañeros | | | | Ofrece ayuda y escucha a sus compañeros con respeto durante exposiciones y debates. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | | | | | | | | | | | | | | | | |
| José Luis | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brandon | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valeria | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mía Michel | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Donovan | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jade | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oliver | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diego | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mía | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vanessa | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gabriel | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Antwaan | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Víctor | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ... | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación | | | | | | | | | | | | | | | | |

El siguiente instrumento, se ocupa para evaluar si los estudiantes aportan una opinión fundamentada, manejan un lenguaje sencillo y claro al momento de exponer, logrando captar la atención del espectador. Este instrumento, cuando las actividades del *Contrato Colectivo* así lo propongan, (Ver fig. 27).

Fig. 27. Lista estimativa para evaluar las exposiciones orales

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|-----------------------------------|----|---|---|---|----|---|---|
| Estudiante | Competencia específica: Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación de exposiciones orales asumiendo una actitud cooperativa. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Muestra opinión y la fundamenta | | | | Logra capturar la atención del auditorio | | | | Expone un tema con lenguaje sencillo, claro y convincente | | | | Aporta conocimiento sobre el tema | | | | Ofrece ayuda y escucha a sus compañeros con respeto durante exposiciones y debates. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| José Luis | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brandon | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valeria | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mía Michel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Donovan | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jade | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oliver | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diego | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perla | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uriel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mildred | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mía | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vanessa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gabriel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Antwaan | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Víctor | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ... | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

De igual manera, los debates cuentan con instrumentos que permiten evaluar tanto su organización como su implementación. Cada uno de estos, cuenta con indicadores específicos que permiten medir los indicadores mencionados en cada uno.

El siguiente instrumento, permite evaluar la organización de un debate que permitan a los estudiantes expresar sus ideas y posturas. En él, se indican cómo logra construir sus argumentos a partir de la investigación que hace sobre el tema y el vocabulario nuevo que incorpora en los mismos, (Ver fig. 28).

Fig. 28. Lista estimativa para evaluar la organización de los argumentos que se ocupan en los debates

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|
| Estudiante | Competencia específica: Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación de debates asumiendo una actitud cooperativa. | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | |
| | Investiga sobre un tema para poder construir arguemntos durante el debate | | | | Incorpora vocabulario nuevo en las argumentaciones que pretende ocupar para defender sus ideas | | | | Ofrece ayuda y escucha a sus compañeros de equipo sin interrumpir ni hacer gestos de desaprobación. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | | | | | | | | | | | | |
| José Luis | | | | | | | | | | | | |
| Brandon | | | | | | | | | | | | |
| Valeria | | | | | | | | | | | | |
| Mía Michel | | | | | | | | | | | | |
| Donovan | | | | | | | | | | | | |
| Jade | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | |
| Oliver | | | | | | | | | | | | |
| Diego | | | | | | | | | | | | |
| Perla | | | | | | | | | | | | |
| Uriel | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | |
| Mildred | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | |
| Mía | | | | | | | | | | | | |
| Carmen | | | | | | | | | | | | |
| Aitor | | | | | | | | | | | | |
| Josué | | | | | | | | | | | | |
| ... | | | | | | | | | | | | |
| Análisis | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación | | | | | | | | | | | | |

Enseguida, se presenta la lista estimativa que se utiliza durante la implementación de un debate, con la finalidad de registrar cómo los estudiantes fundamentan sus argumentaciones y cómo se comportan con sus compañeros al expresar sus opiniones, (Ver. Fig. 29).

Fig. 29. Lista estimativa para evaluar argumentos, en la implementación de un debate

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|
| Estudiante | Competencia específica: Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación de debates asumiendo una actitud cooperativa. | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | |
| | Expone con claridad su punto de vista | | | | Ofrece fundamentos para defender su posición | | | | Es respetuoso para expresar su punto de vista | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | | | | | | | | | | | | |
| José Luis | | | | | | | | | | | | |
| Brandon | | | | | | | | | | | | |
| Valeria | | | | | | | | | | | | |
| Mía Michel | | | | | | | | | | | | |
| Donovan | | | | | | | | | | | | |
| Jade | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | |
| Oliver | | | | | | | | | | | | |
| Diego | | | | | | | | | | | | |
| Perla | | | | | | | | | | | | |
| Uriel | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | |
| Mildred | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | |
| Mía | | | | | | | | | | | | |
| Carmen | | | | | | | | | | | | |
| Aitor | | | | | | | | | | | | |
| Josué | | | | | | | | | | | | |
| ... | | | | | | | | | | | | |
| Análisis | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación | | | | | | | | | | | | |

El siguiente instrumento de evaluación se ocupan durante el proceso de preparación de exposiciones y debates, donde se ocupan los organizadores de ideas para aprestar este tipo de dinámicas grupales. Se presenta el instrumento que permite observar la utilidad de sus organizadores y cómo fueron empleados para ordenar la información de sus investigaciones para ocuparlos en las exposiciones orales, (Ver fig. 30).

Fig. 30. Lista estimativa para evaluar los argumentos planteados en exposiciones con el apoyo de organizadores de ideas

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|
| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | |
| Estudiante | Competencia específica: Hace uso de organizadores de ideas para socializar y defender sus argumentos en un tema donde exprese sus ideas y sentir. | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | |
| | Ordena la información de sus investigaciones en organizadores de ideas y la ocupa durante su exposición | | | | Emplea los organizadores de ideas para argumentar sus expresiones de manera oral durante su exposición | | | | Aprecia las posturas expresadas por sus compañeros y expresa desacuerdo de manera respetuosa. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | | | | | | | | | | | | |
| José Luis | | | | | | | | | | | | |
| Brandon | | | | | | | | | | | | |
| Valeria | | | | | | | | | | | | |
| Mia Michel | | | | | | | | | | | | |
| Donovan | | | | | | | | | | | | |
| Jade | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | |
| Oliver | | | | | | | | | | | | |
| Diego | | | | | | | | | | | | |
| Perla | | | | | | | | | | | | |
| Uriel | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | |
| Mildred | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | |
| Mía | | | | | | | | | | | | |
| Vanessa | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | |
| Ángel | | | | | | | | | | | | |
| Gabriel | | | | | | | | | | | | |
| Citlalli | | | | | | | | | | | | |
| Análisis | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación | | | | | | | | | | | | |

De igual manera, se presenta el instrumento que evalúa los organizadores de ideas para uso en los debates. Éste, permite apreciar cómo es organizada y ocupada la información para ser utilizada en el momento de fundamentar ideas y posturas sobre un tema durante la exposición, (Ver Fig. 31).

Fig. 31. Lista estimativa para evaluar los argumentos planteados en debates con el apoyo de organizadores de ideas

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|
| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | |
| Estudiante | Competencia específica: Hace uso de organizadores de ideas para socializar y defender sus argumentos en un tema donde exprese sus ideas y sentir. | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | |
| | Ordena la información de sus investigaciones en organizadores de ideas y la ocupa durante un debate | | | | Emplea los organizadores de ideas para argumentar sus expresiones de manera oral durante un debate | | | | Aprecia las posturas expresadas por sus compañeros y expresa desacuerdo de manera respetuosa. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | | | | | | | | | | | | |
| José Luis | | | | | | | | | | | | |
| Brandon | | | | | | | | | | | | |
| Valeria | | | | | | | | | | | | |
| Mia Michel | | | | | | | | | | | | |
| Donovan | | | | | | | | | | | | |
| Jade | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | |
| Oliver | | | | | | | | | | | | |
| Diego | | | | | | | | | | | | |
| Perla | | | | | | | | | | | | |
| Uriel | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | |
| Mildred | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | |
| Mía | | | | | | | | | | | | |
| Vanessa | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | |
| Ángel | | | | | | | | | | | | |
| Gabriel | | | | | | | | | | | | |
| Antwaan | | | | | | | | | | | | |
| Víctor | | | | | | | | | | | | |
| Eduardo | | | | | | | | | | | | |
| Citlalli | | | | | | | | | | | | |
| Análisis | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación | | | | | | | | | | | | |

El instrumento de evaluación siguiente, se ocupa para evaluar el uso del habla exploratoria. Las preguntas formuladas, ayudan a encontrar la información que se requiere para establecer argumentos a los temas de interés. El instrumento, permite

observar si las preguntas son la adecuadas para obtener información y así, defender sus ideas, (Ver fig. 32).

Fig. 32. Lista estimativa para evaluar el habla exploratoria

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|
| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | |
| Estudiante | Competencia específica: Usa el habla exploratoria como estrategia para armar sus argumentos en la exposición y debates de forma eficaz y crítica. | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | |
| | Realiza preguntas para obtener información sobre el tema de investigación | | | | La investigación obtenida del habla exploratoria, ayuda a armar argumentos durante la exposición y el debate. | | | | Interactúa con sus compañeros de manera respetuosa con el fin de ocupar el habla exploratoria en sus investigaciones. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | | | | | | | | | | | | |
| José Luis | | | | | | | | | | | | |
| Brandon | | | | | | | | | | | | |
| Valeria | | | | | | | | | | | | |
| Mia Michel | | | | | | | | | | | | |
| Donovan | | | | | | | | | | | | |
| Jade | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | |
| Oliver | | | | | | | | | | | | |
| Diego | | | | | | | | | | | | |
| Perla | | | | | | | | | | | | |
| Uriel | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | |
| Mildred | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | |
| Mía | | | | | | | | | | | | |
| Vanessa | | | | | | | | | | | | |
| Antwaan | | | | | | | | | | | | |
| Víctor | | | | | | | | | | | | |
| Carmen | | | | | | | | | | | | |
| Aitor | | | | | | | | | | | | |
| Josué | | | | | | | | | | | | |
| Eduardo | | | | | | | | | | | | |
| Citlalli | | | | | | | | | | | | |
| Análisis | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación | | | | | | | | | | | | |

Siendo también importante la conversación espontánea que tienen los estudiantes, es necesario tener un instrumento que la evalúe en los momentos en los que se pueda

realizar. Esto con el fin de indagar sobre de qué platican y los conocimientos sobre el tema con los que cuentan. (Ver fig. 33).

Fig. 33. Lista estimativa para evaluar las conversaciones espontaneas

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------|----|---|---|---|----|---|---|--|----|---|---|---------------------------------------|----|---|---|
| Estudiantes | Habla sobre un tema que conoce | | | | Expresa su punto de vista sobre el tema | | | | Habla claro y fuerte para ser escuchando | | | | Espera su turno para tomar la palabra | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | | | | | | | | | | | | | | | | |
| José Luis | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brandon | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Valeria | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mia Michel | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Donovan | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jade | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oliver | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Diego | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perla | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uriel | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mildred | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mía | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vanessa | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ángel | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gabriel | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Antwaan | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Víctor | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Carmen | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aitor | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Josué | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Eduardo | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Citlalli | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interpretación | | | | | | | | | | | | | | | | |

Por último, se presenta el instrumento de evaluación que permite observar las competencias apropiadas durante la aplicación de la Intervención Pedagógica, (Ver fig. 34).

Fig. 34. Instrumento de evaluación de las competencias específicas

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | |
|---|--|----|----|---|----|----|--|----|----|
| Estudiante | Competencias específicas | | | | | | | | |
| | Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación de exposiciones y debates asumiendo una actitud cooperativa. | | | Hace uso de organizadores de ideas para socializar y defender sus argumentos en un tema donde exprese sus ideas y sentir. | | | Usa el habla exploratoria como estrategia para armar sus argumentos en la exposición y debates de forma eficaz y crítica | | |
| | C | EC | RA | C | EC | RA | C | EC | RA |
| Abigail | | | | | | | | | |
| José Luis | | | | | | | | | |
| Brandon | | | | | | | | | |
| Valeria | | | | | | | | | |
| Mia Michel | | | | | | | | | |
| Donovan | | | | | | | | | |
| Jade | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | |
| Oliver | | | | | | | | | |
| Diego | | | | | | | | | |
| Perla | | | | | | | | | |
| Uriel | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | |
| Mildred | | | | | | | | | |
| Gamaliel | | | | | | | | | |
| Mía | | | | | | | | | |
| Vanessa | | | | | | | | | |
| Mariana | | | | | | | | | |
| Ángel | | | | | | | | | |
| Gabriel | | | | | | | | | |
| Antwaan | | | | | | | | | |
| Víctor | | | | | | | | | |
| Carmen | | | | | | | | | |
| Aitor | | | | | | | | | |
| Josué | | | | | | | | | |
| Eduardo | | | | | | | | | |
| Citlalli | | | | | | | | | |
| Análisis | | | | | | | | | |
| Interpretación | | | | | | | | | |

Es así como estas herramientas permiten realizar una evaluación formativa que prueben el desarrollo de la argumentación oral en los estudiantes durante la IP, misma que se cuenta en cada uno de los episodios contenidos en el siguiente capítulo.

V. SIN EVOLUCIÓN, DESAPAREZCO. MI PRÁCTICA DOCENTE CON PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

*“No hay que olvidar que los recuerdos
sólo existen desde el presente...
el mundo de ayer sólo existe cuando alguien
lo recuerda hoy”.*

De *El libro salvaje* de Juan Villoro

Este trabajo de investigación, se da a conocer a través de la Documentación Biográfico-Narrativa que da cuenta de la Intervención Pedagógica aplicada en la investigación, donde la investigadora es parte de los sujetos de estudio. Este enfoque, se sustenta en el Enfoque Biográfico-Narrativo de Antonio Bolívar y colaboradores y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que propone el grupo argentino representado por Daniel Suárez y Liliana Ochoa. En un segundo momento, se presenta un Informe General cuya intención es darle mayor credibilidad, confiabilidad y plausibilidad al Informe Biográfico Narrativo presentado en primer término. Cabe señalar, que para evitar romper el relato y no perder la atención del lector durante el Informe Biográfico Narrativo se ocupó la citación tipo Chicago y en el momento de abordar el apartado B, se regresa al citado APA.

A. La argumentación, palabra aguda que se vuelve “grave” cuando se usa contra los grupos hegemónicos.

El enfoque Biográfico Narrativo, invita a tener un acercamiento más íntimo entre el escritor y lector para comprender los porqués del objeto de estudio de la investigación presentada. El primer episodio, presenta la autobiografía, donde el investigador se desnuda a través de la palabra para externar su inquietud sobre el Objeto de Estudio, en este caso, sobre la argumentación oral; durante el segundo episodio, las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje toman relevancia en la organización del trabajo con los niños; el tercer y cuarto episodio comparten el trabajo de la Intervención Pedagógica y en el último, se narra la socialización de los proyectos trabajados. Así se da voz a los protagonistas de esta historia.

Episodio 1: Y me di cuenta, que nadie está solo en el mar de la docencia

Estas memorias, como Juan Villoro lo hiciera con *El libro salvaje*,³ muestran las peripecias de una docente y su experiencia con la lengua. Las confesiones comienzan así:

– ¡*Dobles felicidades!* – entró una enfermera a la habitación de la clínica No. 26 del IMSS⁴ ubicada en la colonia Hipódromo Condesa, con acento de dolor en su voz por la cesárea que le realizaron, preguntó la mujer que me llevó en su vientre –¿*por qué?*– –*por su bebé y porque hoy es su santo*– respondió la enfermera. Mi *tona*, la libertad estaba definida, así se veía en el polvo del asfalto que rodeaba aquel hospital.⁵

Fue así como los conocí, a Julieta, una mujer como *Catalina* de Mastretta,⁶ ganosa de revelarse a los preceptos de buena esposa y convertida en mamá por tercera vez a los 21 años y a Mario, un *rinoceronte* de 25 años parecido al descrito por Arreola con arrebatos de furor y ternura momentánea,⁷ que años más tarde sería el principal promotor de las “cosas se ganan” con esfuerzo y uno de los detonantes de por qué mi objeto de estudio. También, conocí a mis dos hermanas mayores Itzell y Nallely. Las tres, creceríamos en una infancia de pocos escenarios culturales y de lectura literaria con los que lucraríamos cada periodo vacacional.

Por cierto, me llamo Julieta Vega Morales, nací un 30 de julio, día en que el calendario santoral festeja a la Santa de la que decidieron mi nombre, el mismo año en que Miguel de la Madrid Hurtado llegara a ser presidente de México y en la década en que el neoliberalismo se abriría camino en nuestro país.

³ *El libro salvaje* escrito por Juan Villoro.

⁴ Instituto Mexicano del Seguro Social.

⁵ La tona, es uno de los cuentos que Rafael Rojas narra en el libro *El Diosero y otros cuentos*. Se dice que cuando un niño nace, su familia riega ceniza alrededor de la casa para definir su tona.

⁶ Catalina es la protagonista de la novela histórica escrita por Ángeles Mastretta titulada *Arráncame la vida*.

⁷ Juan José Arreola, describe en su fábula *El Rinoceronte* a un juez mal encarado que tiene momentos de ternura pero con la rigidez de un pregonador del sistema judicial.

- **Memorias de mis textos tristes⁸**

Mis encuentros con la lengua iniciaron cuando ingresé a la Educación Básica en dos escuelas privadas. En ellas, me enseñaron el mundo de las letras de manera tradicional y “cuadrada”, con el plus de aprender a leer y a escribir a temprana edad, estos colegios lograron que solo decodificara textos sin fomentar el gusto y la comprensión de ellos y mucho menos, permitirme expresar lo que quisiera. Fue así, como sin la dimensión mágica recordando a Argüelles, donde el *único motivo por el cual los niños pueden interesarse en un libro*,⁹ la lectura y la escritura dejaban invisibles rasgos de placer.

En el mes patrio de 1988, conocí la escuela donde cursaría la primaria, una institución pública enorme con varios patios y muchos niños. Ahí, me enfrenté al reencuentro de vocales y consonantes que ya había adquirido y peor aún, a bolitas y palitos secuenciadas en una hoja de papel.

Pasó lo que tenía que pasar, este proceso que ya había consolidado, apenas lo iniciaban en la nueva escuela. Resultado, planas aburridas, trabajos inconclusos, tareas tediosas –*eso ya me lo sé*- le decía a mi mamá cada tarde cuando nos sentábamos a hacer la tarea, ella con una corrupta, pero motivante forma de convencerme, me decía –*si terminas, te doy un Gansito*–.

En el aula, aquellas mesas trapezoidales ordenadas en filas, muchas veces me sirvieron de refugio cuando el ejército de letras formadas en mi cuaderno estaba inconcluso. Escondida debajo de ellas, me inmutaba como zarigüeya al percibir el peligro, cuando la maestra Toñita pedía el trabajo para calificarlo con aquel marcador de cera color rojo.

⁸ Aludo al título de “Memorias de mis putas tristes” del escritor Gabriel García Márquez

⁹ Argüelles, Juan D. (2014). *¿Qué leen los que no leen?. El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. México: Paidós.

Tiempo después, tuvimos mis hermanas y yo, el primer acercamiento con los textos en casa, recuerdo bien aquellos libros de colores de una colección llamada “El Quillet de los niños” escritos por Beatriz Ferro en los años setenta.¹⁰ Me encantaba ver a los personajes con patas flacas y narices grandes resultado de la imaginación y el grafito de ilustradores como Oski, Breccia y Barnes.¹¹ Esos libros y otros de pastas color verde agua, fueron el motivo de ver la lectura como un negocio y no, por las ganas de maravillarme con las letras que provenían de sus hojas.

En las vacaciones, mi papá al regresar de su jornada laboral, después de estar “trepado” en postes y “jirafas” electrificando colonias de nueva creación en el municipio de Cuautitlán, Tlalnepantla o Naucalpan, pedía el cuaderno que contenía la copia literal de los textos a cambio de recibir la paga acordada, *-escoge las más cortas-* alegaban constantemente mis hermanas refiriéndose a que hábilmente me inclinaba a los textos con pocas palabras como ese que decía:

*¡Papá, mamá! / Periquito me quiere pegar. / ¿Por qué? / ¡Por na! / Por algo será. /
Por un pimiento. / Por un tomate. / Por una onza / De chocolate*

Mi papá como siempre, hacía caso omiso a tan justa exigencia de mis hermanas. Vacación tras vacación era lo mismo; hacer copias para recibir la raya.

En mis primeros años de escuela, se escuchaba *–aquí está la lista de palabras, ya se viene el concurso de ortografía–* así giraban los momentos para escribir, un dictado de palabras bien escritas que hacían para un concurso interno cuyos ganadores lograban un estatus alto entre los estudiantes. Creo que entre las copias que me dejaba mi papá y la lista de 50 palabras que nos teníamos que aprender dio como resultado una ortografía casi perfecta. Sin embargo, el proceso creativo de la escritura se limitaba a las reglas ortográficas de *m* antes que *b* y *p*, *n* antes que *v* y *f*, palabras agudas, graves esdrújulas y sobreesdrújulas, pronombres, artículos y el análisis gramatical de

¹⁰ Beatriz Ferro fue una escritora, periodista, ilustradora y editora argentina.

¹¹ Ilustradores de la colección de libros *El quillet de los niños*.

enunciados. –*Sujeto, rojo. Azul, predicado*– señalaba la maestra “Maricarmen” al dar la indicación precisa en la clase de español.

Mi madre, siempre le apostó a que fuéramos mujeres independientes. Desde muy pequeñas nos trasladábamos en transporte público para ir hacia su lugar de trabajo, una fonda donde ella era mesera. Entre mesas y aromas gastronómicos producto de la sazón de mi abuela Mary, mis tardes llegaban a su alba haciendo tarea y jugando en los columpios de aquel lugar. Años más tarde, mi mamá entraría al servicio docente como maestra de Educación Física en la secundaria que estudiaban mis hermanas.

Fue en ese momento, que se tuvo que consolidar una independencia que yo no deseaba vivir, ¿quién querría ser independiente a la edad de diez años? En este proceso, nadie me preguntó si estaba dispuesta y preparada para enfrentarlo, paulatinamente fui asimilando una independencia que se perfilaba más a quedarme callada y a asumir los cambios que pasaban en casa. Así, los momentos para platicar en familia, se hicieron de mínimos a nulos. Con esta innovación en las interacciones familiares, llegué a la secundaria.

En este recorrido por la lengua, la Secundaria Técnica No. 103 me acogió durante dos años. Entre docentes limitados al circuito del habla, a los endecasílabos y a lecturas impuestas por ellos, me sentía como la *señora Ttt* al tener el primer contacto con los hombres vestidos de uniforme recién llegados de la Tierra.¹² No hablaban el mismo idioma, no conocían las mismas palabras. Así yo, el mundo de la lectura y la escritura se encontraba lejos, muy lejos de mi planeta.

En la preparatoria descubrí “El mundo de Sofía”, presentado por Silvia Trejo, maestra de filosofía, etimologías grecolatinas y biología, aunque impuesto y con una evaluación escrita de por medio, fue un libro que disfruté mucho. Aquellas cartas que Sofía recibía,

¹² Ray Bradbury en sus *Crónicas marcianas*, describe las peripecias de una misión espacial a Marte que realiza el capitán Jonathan Williams y otros tripulantes.

me intrigaban y me enganchaban para seguir leyendo un capítulo más antes de tan esperado examen.

Con Malui, comunicóloga de formación, pero maestra por afición, leíamos: *la luna se puede tomar a cucharadas o como una cápsula cada dos horas* del gran Jaime Sabines o en nuestros momentos de enamoramiento recurríamos a Pablo Neruda y a su Poema 20: *puedo escribir los versos más tristes esta noche. Yo la quise, y a veces ella también me quiso*. Ella y su *Verdad sospechosa*, nos motivaron a poner en escena la obra de Juan Ruíz de Alarcón y mediante un concurso de declamación, me expuse ante varias orejas y miradas un día de las madres. –*¡que con este no se puede, que me pinta las paredes, que trajo las suelas rotas, que la calle, la pelota... que me saca canas verdes!*–, con un enojo intencionado me dirigía a tan atento público.

Trato de recordar si durante mi Educación Básica y Media Superior, lejos de realizar exposiciones de algún tema, hubo un espacio real para el fomento de la expresión oral y sobretodo de la argumentación. Tristemente no existió. Aunque siempre me gustaba leer ante un público, hacerme escuchar, participar en las actividades escolares en las que la voz fuera el elemento de comunicación imprescindible, este aspecto de la lengua no tuvo un lugar especial. Con todas esas carencias, mi transición hacia la universidad estaba en puerta.

En esos momentos en los que disfrutaba mi adolescencia, la madurez debía llegar al enfrentarme a la mejor decisión de vida. –*¿a qué me iba a dedicar, qué y dónde iba a estudiar?*– rondaba constantemente la interrogante. Tomando en cuenta el largo historial que se encontraba en la familia materna impulsado por mi bisabuela Raquel que decía –*la mejor profesión de una mujer, es ser maestra*– y la institución que formó a cada uno de ellos, me decido ingresar en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros para iniciar mi formación docente; mi *tona* comenzaba a notarse. Al igual que a Isabel Arango,¹³ nadie pudo interponerse en mi afán de estudiar en la Ciudad de

¹³ Isabel Arango, es la protagonista de la novela *Ninguna eternidad como la mía* de la escritora Ángeles Mastretta.

México, esta etapa estaba destinada a vivirla en la entidad que diecinueve años atrás me vio nacer y que años después la escogería para formar un hogar.

En mi *alma mater*, conocí a Dumas, Viktor Frankl, Alberto Orlandini; sin olvidar los textos pedagógicos de cajón como los de Porlán, Zabala, Cassany, que me acompañarían durante mis recorridos diarios de la Ruta 89 que iba del metro Tacuba hasta –*en el mercado, por favor*– sitio de referencia para anunciar la bajada de los habitantes de la colonia México Nuevo en el municipio Atizapán de Zaragoza, Estado de México. Estos textos, me llevaron a relacionar a mi padre con un Rinoceronte y reflexionar sobre la importancia del *diario del profesor* y mi futura práctica docente.

En aquel recinto, ubicado en la antigua Calzada que conectaba la ciudad Tenochca con el señorío de Tlacopan cuyas paredes se edificaron de los trazos de Mario Pani¹⁴ donde albergarían celosamente murales de José Clemente Orozco¹⁵, resguardados por los frontispicios del escultor Luis Ortiz Monasterio,¹⁶ describía cada experiencia vivida en las prácticas de observación. La maestra Laura Mercado Marín, mujer de fina presencia, ojos aceitunados y vestimenta combinable, nos motivaba a hacerlo para resignificar lo vivido y nos empoderaba a través de la palabra escrita como Suárez lo hace con los docentes que disfrutan la narración como parte de su formación.¹⁷ Así, dejábamos fluir las letras. Me gustaba el resultado de mis escritos, pero para mala fortuna ya no lo continué al terminar el semestre.

Después de cuatro años, en algún salón de aquella institución que históricamente ha formado a los maestros de primaria en México, escuché las palabras que el maestro Arturo de la Rosa, me decía –*Julieta, te formaste en una institución pública por eso, te debes a la educación pública*– el compromiso al que me encomendaba era enorme. -

¹⁴ Mario Pani fue un arquitecto y urbanista mexicano. Entre su obras están la construcción del multifamiliar de Tlatelolco y el Conservatorio Nacional.

¹⁵ En la BENM se encuentran los murales *Alegoría nacional*, *Muerte a la ignorancia* y *El pueblo se acerca a la escuela*.

¹⁶ Luis Ortiz Monasterio fue un escultor y académico mexicano.

¹⁷ Daniel Suárez propone la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*, a partir de relatos los docentes son “arqueólogos” de su formación.

¡Sí protesto!- asumía con orgullo cuando el Presidente del Sínodo me tomó la protesta para ser oficialmente maestra.

- **Ninguna práctica como la mía**

Así, inició mi trabajo docente en una escuela pública insertada cerca del barrio bravo de Tepito y del mercado de Mixcalco. En pleno Centro Histórico, la Primaria “Alfredo E. Uruchurtu” me abrió las puertas para trabajar en ese año con un grupo de 25 niños de tercer grado. Techos altos con vigas de madera apolillada y un balcón que daba a la calle, me recibían todas las mañanas para iniciar esta aventura a la felicidad y el conocimiento. Con ellos, recorrería a pie varios espacios del Centro escondidos entre el comercio informal.

Me maravillaba el poder compartir un mundo ajeno a puestos ambulantes, violencia y familias disfuncionales como socialmente estaban catalogadas, un mundo tan desolador que, si Mondragón fuera maestro de esta escuela, se pondría de nuevo triste al percatarse que la situación no había cambiando desde la primera mitad del siglo pasado.¹⁸ Un mundo que mi hermana Itzell al ser estudiante de Turismo y guía de turistas, me mostró con mucho amor y fascinación.

Sacarlos de su confinamiento como dice Gregorio Hernández era imprescindible con esos niños, *–hay un mundo afuera de Tepito, Mixcalco y de los puestos ambulantes–* era y sigue siendo de mis argumentos favoritos para invitar a los niños a conocer un contexto culturalmente rico ajeno al suyo, porque cuando a los estudiantes se les permite acceder a la cultura, pueden entender quiénes son y posicionarse frente al mundo y a los demás como bien menciona Roxana Morduchowicz.¹⁹ *Vik Muniz* y el Antiguo Colegio de San Idelfonso, fueron de nuestras paradas favoritas. Aprovechando a mi hermana Itzell y “la palanca” que tenía en la oficina de Vinculación Educativa del museo, éramos invitados a apreciar el arte expuesto en la antigua Escuela Nacional Preparatoria.

¹⁸ Mondragón, maestro de Carlos en el Colegio México en donde comenzaron *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco

¹⁹ Morduchowicz, Roxana. (2010). *El capital cultural de los jóvenes*. México: FCE

A la “Casa de los Azulejos” y el “Ex Convento de San Francisco” ubicados en la calle Madero, dedicamos nuestros trabajos para el concurso “Conoce el Centro Histórico”²⁰ que Fundación Centro Histórico año con año organizaba y que con gusto participábamos. Así, pasaron dos años de visitas y caminatas por el corazón de la ciudad que terminarían cuando realicé la solicitud de cambio de centro de trabajo para acercarme a mi casa. El resultado fue favorable, en agosto de 2007 me incorporaría a la plantilla de la Primaria “Rosa Torre González”.

En esta transición, mi deseo de seguir estudiando se hizo presente. Era el momento adecuado para cursar el diplomado “La danza como integradora del arte” que mi *alma mater* ofertaba. Así pasaron tres veranos en los que me especializaba en bailar folklor y que compartía ese gusto con mis pequeños estudiantes con un proyecto de intervención que aplicábamos durante el ciclo escolar y del que rendíamos cuentas al siguiente verano.

Al llegar a la nueva escuela, en el “Chayo” como es conocida la colonia Unidad Habitacional El Rosario, veintiocho años, seis meses, un día me ponían en desventaja. Mi tía, “la maestra Carmelita” había trabajado 27 años en esa escuela, por lo tanto, la comunidad la tenía de referencia como “excelente maestra”. El reto era enorme y mis miedos más, *–¿y si no soy tan buena maestra como ella?, mejor que no se enteren que soy su sobrina–* pensaba. Fue así como mi trabajo dio cuenta del tipo de maestra que era, que con mis pocos años de servicio ya se perfilaba a un tanto (mucho) sistemática y rígida como mis maestras de primaria.

Con ese perfil poco alentador, mis inquietudes para seguir con el proceso de formación, esta vez en el área de lengua, afloraban. En el tiempo en que las hojas caían, me inscribí en la BENM a cursar la especialización “La Intervención Didáctica

²⁰ Cada año, Fundación Centro Histórico organizaba el concurso “Conoce el Centro Histórico” para propiciar que los estudiantes de las escuelas públicas ubicadas en el primer cuadro de la ciudad, conocieran diferentes recintos donde a través de la plástica, los niños dibujaban, hacían maquetas del lugar conocido.

para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa”, fue como “Mago” y sus letras me motivaron para asombrar a niños de primer grado en la hazaña de leer y escribir. Al mismo tiempo, un embarazo y su culminación repentina doce semanas después hicieron que la autoridad “competente” me separara sin avisar del grupo; así que, la propuesta de Margarita Gómez Palacios para la adquisición de la lectura y escritura²¹ se quedaría en *stand by* y que cinco años después, sigue estando.

- **Cicatrices que cuentan y argumentan mi historia**

Poco después, conocí al amor de mi vida llamado Diego. Difícil tarea que debía emprender porque educarlo no sería fácil. Pensaba, –¿cómo hacerlo feliz?–, misma que me sigo haciendo y que contesto en los instantes en que involucro a Diego en lo que yo no viví y disfruté del mundo literario y cultural. *Willy y la nube*, *Ramón preocupón* y *Mamá* del escritor Anthony Brown son parte de la caja de libros que tenemos en casa compartidos en nuestro espacio de lectura íntimo. Los diferentes aspectos de la lengua, daban destellos en esta etapa de mi vida y el compartir esos momentos con mi hijo me hacen recordar a *El Principito* cuando le decía al zorro “lo esencial es invisible a los ojos”.²²

Tres años después, recorrería un camino diferente al que en algún momento de mi vida tuve planeado, pero sería el parte aguas para reconstruir mis proyectos. Una separación y un divorcio, me hicieron reestructurar mi papel de mamá, profesional y mujer para visualizarme en nuevos horizontes.

En un principio, el impacto que tuvo Diego ante la situación debía suavizarse, –¿cómo? me preguntaba. La respuesta fue simple, empezar un viaje cultural de cada quince días, donde paseábamos por recintos de nuestra Ciudad de México y una aventura literaria de la misma manera que como *el sabio* le leía a *Delgadina* en cada encuentro

²¹ Margarita Gómez Palacios comparte la propuesta de Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura .

²² *El Principito* de Antoine Saint-Exupèry

que tenían en la casa clandestina de *Rosa Cabarcas*.²³ Así, lo iba adentrando en ambientes alfabetizadores y literarios que como mediadora según Cerrillo debía desempeñar en mi práctica pedagógica y como mamá retomaría.²⁴

Por otro lado, darme cuenta que mi formación inicial, la danza y la especialización que había cursado no eran suficientes en ese momento tan hostil que vivía el magisterio del país. Entendí, que la decisión tomada, aunque difícil y dolorosa en su momento, me sirvió para consolidar inquietudes que tenía amordazadas en mi interior. Esas zozobras, me sirvieron para hacerme escuchar y decidir seguir estudiado un posgrado, cosa que me daba temor hacer.

Fue así como coincidí de nuevo con Karla y su esposo Ricardo en *–el edificio amarillo–* decía Diego, espacio democrático identificado como la Sección 9 de la CNTE²⁵ donde se tenía un propósito claro, *–queremos formar un grupo de docentes que desde la mirada pedagógica y democrática demostramos que la lucha magisterial y el quehacer en las aulas pueden tener frutos importantes–* nos explicaba Ricardo al tener una reunión donde participaron varios integrantes del movimiento. Con él, Saúl, Olga, Mónica, Tere y Lore nos fijamos un proyecto, realizar la Maestría en Educación Básica para tener conocimientos teóricos y prácticos para poder compartirlos con los demás docentes. Desgraciadamente, por un error en el registro de CENEVAL²⁶ esta aventura que iniciaría en noviembre del 2014, se retrasaría un año después.

La espera y el error valieron la pena, el 12 de enero de 2016 me enfrentaría a uno de los retos académicos más grandes que hasta el momento me he fijado, una metamorfosis vislumbrada al ser estudiante de la Maestría en Educación Básica en la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de ese día, mi visión ante

²³ Sabio, un escritor próximo a cumplir noventa años decide regalarse una muchacha virgen; su sorpresa, Delgadina como llamaba a la joven provocaría en él un amor extraño. *Memoria de mis putas tristes*, Gabriel García Márquez.

²⁴ Pedro C. Cerrillo comenta en su libro *El lector literario*, que el niño recibe dos ayudas una externa y otra interna. En la externa resalta el papel del adulto como mediador.

²⁵ Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

²⁶ Centro Nacional de Evaluación

la lectura, escritura y oralidad cambiarían radicalmente, las cuales he ido poco a poco involucrando en lo personal y profesional. Ahora más que nunca, mi *tona* se hacía presente en esta batalla contra el tradicionalismo que imperaba en mi práctica y con el inconveniente que debía enfrentar: un rinoceronte peor al que me vio crecer.

El primer obstáculo, cambiar días para que él atendiera a Diego durante mis jornadas de clase. Tenía la sartén por el mango o eso pensaba en ese momento, así que muchas veces cedí a las situaciones que imponía. La decisión de ser Maestra de grado trajo consecuencias en mi “Chaparro” reflejados en actitudes y comentarios dentro y fuera de la escuela; *–mi mamá ya no está conmigo–*, porque parte del tiempo que le dedicaba ahora sería para una lectura, un escrito, una preparación de exposición.

Sin embargo, poco a poco lo fui involucrando en este camino, como el gran compañero de cursos, asesorías, clases y tutorías de maestría, un camino que como a *Itaca* estaría lleno de experiencias y conocimiento.²⁷ Él mismo fue entendiendo que mamá necesitaba aprender más, para ella y sus estudiantes, *-para ser mejor maestra-* le decía. Después de unos meses, lo asimilaría.

También tendrían que asimilarlo en casa de papás. *–Vas a venir el fin de semana... es la fiesta de... oye tu tía nos invita...-* leía en los mensajes que mi mamá me mandaba, *-no ma, tengo tarea... no ma, tengo que leer; no ma, tengo asesoría–* De esa manera, mi familia se fue acostumbrando a las pocas visitas que hacía cada quince días, las cuales se alargaban de tres semanas a un mes.

Bien es cierto, que mis hermanas Itzell y Nallely, junto con sus esposos Manuel y Jesús, y mis sobrinos Emi y Leonardo, pero sobre todo mis papás Julieta y Mario, han estado presentes con Diego durante las clases de la maestría, en asesorías, encuentros o conferencias propias de la formación. De ellos, no ha faltado el patrocinio para un libro, la inscripción y materiales propios de este proyecto al que me aferro como lo hacen las zarigüeyas bebés al dorso de su madre.

²⁷ *Itaca*, poema de Constantino Kavafis.

Igualmente, de mis compañeros, aunque algunos ya no nos acompañan las que estamos hemos creado “redes de apoyo” que nos invitan a seguir en este trayecto. Ellas, Lety, Tere, Ivone, Exza, Irma y Ely se han convertido de compañeras de clase en amigas de vida, con los cuales compartimos desde un texto hasta el espacio íntimo familiar. Una risa, broma, lágrimas, son el pan de cada clase. Es cuando me doy cuenta que nadie jamás está solo en el mar, como aquel viejo que se empeñaba en pescar un gran pez dorado.²⁸

El camino no ha sido fácil, muchas veces he querido bajarme del viaje y no llegar a mi destino final. Desear tiempo para realizar otras actividades, tiempo para estar con Diego; pero en mi interior, una voz me susurra *¡tú puedes!* Y es en esos momentos que recuerdo a mi papá diciendo *–las cosas se ganan–* y me empeño en seguir al recordar los proyectos que tres años atrás me había fijado.

En estos momentos, me encuentro abriendo el buzón de mi vida, cuyos mensajes me hacen preguntas como la que Sofía leyó en su primera carta sin remitente, *¿quién eres?* y en la mía leo, *¿por qué la argumentación oral?* Es aquí donde aterrizo por qué el *Rinoceronte* y su homónimo fueron la semilla de querer gritar las injusticias e inequidades al vivir en un contexto machista que observé desde pequeña y cómo inmersa en un matrimonio sumiso, repetí patrones que muy bien me enseñaron *Catalina y el Rinoceronte, ...fui educada para obedecer y sufrir en silencio. Mi madre en vez de leche me dio el sometimiento* como bien lo dice Rosario Castellanos.²⁹ Es por eso, que mis estudiantes debían tener las herramientas necesarias para no dejarse de este mundo de injusticias y poder defenderse a través de la palabra oral.

- **¡Haremos proyectos!**

Durante este proceso de formación, me encuentro en una escuela similar a las anteriores, situada en una de las colonias más adversas de la Ciudad de México. Es

²⁸ *El viejo y el mar*, Ernest Hemingway

²⁹ Rosario Castellanos (1974)

aquí como la metamorfosis de mi práctica, empieza a romper el capullo de una práctica tradicional. La propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, ha impactado de tal manera en mi práctica que ya se podía divisar un cofre lleno de experiencias y conocimiento de la misma manera que *Edmundo Dantés* reconoció en su compañero de celda durante su estancia en el *Castillo de If*.³⁰

Mucho falta por recorrer, y en este momento veo la necesidad de conocer más a través de los libros para ampliar mi bagaje cultural y poder argumentar lo que me rodea porque la verdadera aventura hacia la argumentación oral apenas comienza al iniciar un ciclo escolar, el 2016-2017 para ser exactos. Con estos estudiantes, me arrostraría a una pedagogía diferente en la que doce años me he encajonado.

–*¡Haremos proyectos!*– me digo al recordar a la madre de *Matilde* cuando dijo muy atinado –*haremos baile*– refiriéndose a no solo dar un baile,³¹ sino a “hacer baile” que era más que invitar a amigos. En mi caso, “hacer proyectos” sería un convite a escuchar voces que antes no tomaba en cuenta, a decidir en conjunto con mis demás invitados y a argumentar a través de la palabra oral nuestras ideas.

Este episodio se concluye al estar asentada en el portal que separa la realidad de los estudiantes de la “Felipe azul”, dispuesta a enfrentar el devenir de mi práctica al rescatar lo aprendido en la maestría que tanto me ha dado. El siguiente episodio de mis encuentros con la lengua y con la Pedagogía por Proyectos comienza ahora.

Episodio 2: ¡Bienvenidos a la escuela!

A la mitad del verano, cuando apenas iba disfrutando unas merecidas vacaciones dio inicio un nuevo ciclo escolar. Alrededor de las nueve de la mañana, después de escuchar a la directora con su discurso tradicional, subimos al salón a comenzar un

³⁰ *El Conde de Montecristo*, Alejandro Dumas

³¹ *Baile y cochino*, José Tomás de Cuellar

año más. Me encontraba frente a 24 niños que al cabo de unos días se tornarían a 27. Eran niños de la Escuela Primaria “Lic. Felipe Rivera” mejor conocida en el barrio de la famosa colonia Buenos Aires como “La Felipe Ratera”. Denominan así a esta escuela enclavada sobre el Eje vial 3 Sur, en su tramo de Avenida Central en el No. 89, por las analogías que los niños hacen con las rimas y por la fama que persigue a la colonia. He de decir que mucha gente de la Ciudad de México le teme a esta colonia porque está catalogada como de alta peligrosidad, aunque en mi experiencia la considero participativa, acogedora y cooperativa con las cuestiones de la escuela y el grupo de quinto grado de este ciclo no iba a ser la excepción.

Esta colonia Buenos Aires está muy cercana al Panteón Francés de la Piedad, erigido por Maximiliano I, lugar donde sobresalen las esculturas y tumbas de mármol bien cuidadas. Es inevitable que al bajar de la estación del metro Centro Médico, del Metrobús o por transitar por el Eje 3 Sur, pase uno por el panteón. Lo mismo les ocurre a los transeúntes que van en busca de autopartes y a los comerciantes de ellas y sus hijos, que nutren la población de la escuela.

- **Los protagonistas de esta historia: mis estudiantes y yo**

Era un grupo que ya conocía, dos años atrás había trabajado con ellos y me daba gusto volver a verlos. Entre ellos, había dos niños que no habían consolidado la lectura y la escritura, uno con un problema de lenguaje sin tratamiento, otro con un problema de desnutrición y crecimiento producto de una gestación entre drogas y alcohol, varios líderes participativos y otros más pasivos. Con estas barreras de aprendizaje como lo llamarían otros, veía un reto enorme para lograr que estos futuros adolescentes iniciaran de manera exquisita a argumentar sus ideas.

Les di la bienvenida a un nuevo ciclo escolar, y por supuesto a iniciar con las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*³² de *Pedagogía por Proyectos*,³³ estas

³² Las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, buscan preparar el espacio áulico en torno a Rincones y paredes textualizadas.

³³ Pedagogía por Proyectos es un propuesta didáctica que busca empoderar a los estudiantes en torno al acercamiento a una cultura escrita contextualizada, sugerida por Josette Jolibert y colaboradores.

condiciones, permitirían aprontar el terreno del conocimiento en los preadolescentes dispuestos a iniciar un vuelo fuera de la primaria llamado “secundaria”. ¡Oh, cuánta razón, Allington, Earle, Dainees! cuando dicen que la alfabetización debe favorecer el aprendizaje en contextos específicos apoyados de la lectura y la escritura,³⁴ fue así que empezamos a organizar nuestros espacios a través de textos contextualizados a sus intereses.

Comenté a los estudiantes que organizaríamos los tiempos y el espacio de una manera diferente. Sus caras de asombro se hacían notar.

–*En serio maestra, ¿cómo le vamos a hacer?*– cuestionó pronto Antwaan con gran elocuencia, –*todos lo vamos a decidir*– comenté. Con una cara de extrañeza se quedó, cómo la maestra iba a considerarlos para organizar el trabajo, producto de una dirección que llevé con ellos dos ciclos atrás, una maestra que sólo dictaba lo que se iba a realizar. En esta ocasión, me convertiría en una protagonista más desplazándome del centro del proceso educativo,³⁵ más bien compartiría el trabajo con ellos, estudiantes defensores de la palabra a través de la argumentación oral. Sugerí algunas e incité otras, los cumpleaños, por ejemplo.

- **¡A festejar se ha dicho! Todos somos importantes en este recinto**

–*Saben que todos somos importantes y por eso es necesario saber qué día cumple años cada uno de nosotros*– mencioné –*qué podemos hacer para saber qué día cumple años cada uno*–. Los niños gritaban de emoción –*vamos a hacer algo...una lista*–. Me emocionaba verlos participar y estar interesados en lo que se estaba proponiendo y más aún, al sentirse importantes al ver su nombre en un papel que

³⁴ A partir de las investigaciones sobre la lectura y escritura que han realizado estos autores, se infiere que *la necesidad de que la alfabetización ayude a los alumnos a aprender el contenido de un área específica y que además les enseñe a ser lectores en esa área* (Escalante: 2006:113).

³⁵ Al igual que la pedagogía Freinet, la Pedagogía por Proyectos incita al educador a compartir el poder con sus estudiantes donde sea él, el catalizador de ideas en los niños. Palacios, Jesús. (1984). *La cuestión escolar* en: La Pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.

indicaba el día de su cumpleaños, mismos que se festejarían con la aportación de \$1 para comprar un pequeño pastel.

–¿Quién va a comprarlo?– preguntó Ángel, fanático y portero de fútbol del club América Roma. *–por mi casa hay una panadería que vende pasteles pequeños a \$25–* agregué. Conformes con el comentario, asintieron con la cabeza que yo comprara los dulces manjares, sin embargo por la esquina del salón se escuchó *–¿quién va a recoger el dinero?–* agregó Mildred, *–ahí les pido que otro lo recoja porque voy a manejar el dinero de cooperativa y me puedo hacer “bolas”–* sugerí.

Gama, con sus bellos rasgos mazahuas y su hablar sin titubeos, agregó *–pues cada uno puede recoger el dinero en diferentes ocasiones, decidimos todos quién–*. Satisfechos con la propuesta de Gama, no se dijo más y se dio curso a una mayoría de manos levantadas que se hacían ver a lo largo del salón, y un zumbido de voces me gritaban *–¡yo maestra, yo, escójame a mí!–* suplicaban los que se encontraban más cerca. En este momento, elegí a Nancy para tan agradable labor. Pasé desapercibida la sugerencia de Gama que era “todos decidimos quién”.

Un ¡ahhhhhh! de tristeza reconocí en sus voces. Debo admitir que no permití que ellos eligieran quién debía recoger el dinero, el trabajo tradicional se hizo notar, mismo que poco a poco debía ser excluido de mi práctica como si fuera algo extraño en el aula. Tenía que rechazar el trabajo que en mis doce años de servicio había imperado. Dada la experiencia, en otra ocasión los chicos eligieron quién debía recoger el dinero:

–Abi casi no falta– mencionó José Luis, *–Mía nunca falta y llega temprano, es responsable–* agregó Mildred, proponiendo a su amiga que mostraba su alineada sonrisa menguante producto de un tratamiento de ortodoncia. En esta ocasión, Abi se vio favorecida por sus amigos, así que ella recogería el dinero. De esta manera, el

trabajo cooperativo iba teniendo importancia en la organización del trabajo y los festejados recibían jubilosos su delicioso bizcocho.³⁶

Como en enero, que era el turno de festejar a Abi y Citlalli. En aquella ocasión, la encargada de recibir el dinero para hacer la compra de los pasteles fue Mildred. Cada uno dio \$2 para el festejo y los primeros días de enero, las recibimos con unas calurosas mañanitas. *–estas soon las mañaniitaaas que cantaaaba el reyyy David–* al unísono cantaban cada uno de los compañeros. Citlalli, una de las más tímidas dejaba asomar una sonrisa discreta de alegría en su rostro. Las dos, degustaron un rico pastel de zarzamora que compartieron con aquellos que lo pidieron.

- **Textualización del aula al gusto de los futuros mancebos.**

Sensibilizar a los chicos en esta vida en proyectos no era cosa sencilla, a pesar de eso cada una de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje se fueron consolidando al trabajar la lista de asistencia, las comisiones, el cuadro de avisos, el horario. Poco a poco les fui incluyendo en su vocabulario las palabras mágicas “autorregulación y cooperación” que poco a poco asimilarían como parte de nuestra vida en proyectos. Durante esa semana recordaba el propósito de las comisiones y constantemente les mencionaba *–autorregulación chicos, trabajamos colaborativa o cooperativamente–* a lo que ellos respondían *–¡cooperativamente!–* que meses más tarde mas, lo vivirían “en carne propia”.

El calendario dejaba caer sus hojas como los árboles en otoño, dando paso a la semana siguiente, para empezar con las “Reglas de la Vida” parte imprescindible de la autorregulación de los pubertos, haciendo la diferencia sobre un reglamento rígido a lo que estaban acostumbrados. Mencioné que las reglas de vida deben impactar dentro y fuera de la escuela, por lo cual debíamos pensar bien cuáles escribiríamos.

³⁶ Uno de los principios pedagógicos de Pedagogía por Proyectos, es la vida cooperativa donde los mismos actores establecen las normas que rigen la convivencia. Josette, J. y Jacob, J. (2013). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Ediciones De Lirio.

Algunos comentaban: *–la basura se debe tirar en el bote, no correr en el recreo, no pelear–*. Son algunas de las ideas que se retomaron para estructurar las reglas de la vida tan significativas en la autorregulación de los estudiantes. Al finalizar, pegaríamos nuestros productos en el espacio acondicionado para ellas.

En este proceso de escritura que fuimos trabajando, los muchachos organizaron los textos a su gusto. Dejé que su imaginación volara al proporcionarles material de reuso de una bolsa. *–¿Cómo lo vamos a hacer?–* Ángel me preguntaba, *–como ustedes gustan–* De forma libre y organizada los resultados fueron sorprendentes. Un bullicio organizado se escuchaba en el salón, la argumentación oral se hacía presente, al interactuar y compartir ideas con los compañeros. Los chicos se desplazaban por el salón para compartir sus trabajos con los que quisieran y preguntaban a los demás equipos *–qué te tocó–*, cómo le van a hacer. Al final de la semana, nuestro salón y sus paredes ya se encontraban textualizadas para iniciar con esta aventura que cambiaría radicalmente mi manera de trabajar en el aula, porque parte importante de insertar a los niños a la cultura escrita, es crear espacios que la favorezcan como comenta Margarita Gómez Palacios.³⁷ El salón al estar completamente acondicionado, podía recibir el conocimiento y mejor aún, compartir nuestro nuevo espacio y la forma de trabajar tan diferente durante este ciclo escolar con las mamás y papás.

Los primeros días de septiembre sería la presentación con los padres y madres de mis estudiantes. Al llegar el día, expliqué la manera de trabajar; que a diferencia del trabajo de hace dos años ahora sería con base en Pedagogía por Proyectos. La intervención, les comenté que, sería a partir de esa propuesta didáctica con la cual buscaría la autonomía y la autorregulación en los niños y que me enfocaría en la argumentación oral. Los padres se mostraron muy interesados con la forma de trabajar, les expliqué la diferencia entre método de proyectos que propone la parte oficial y la Pedagogía por Proyectos con la que trabajaremos. *–Trabajaré la argumentación oral en mi investigación, los niños deben aprender a defender y expresar sus ideas–*, muy segura

³⁷ Margarita Gómez Palacios (1995), menciona que al insertar al niño en un sistema de escritura, ésta cobrará sentido cuando sea parte de una existencia social al ser vista como un objeto cultural.

comentaba. Recuerdo al Doctor Orestes del Ministerio de Educación de Cuba, que un año atrás compartía su experiencia en la sede nacional de la CNTE, *–cada docente se tiene que reconocer como investigador–* nos comentaba, y eso hice con los papás de mis muchachos. Además, les expliqué que la argumentación oral, era necesaria en la formación de los estudiantes. Las mamás y papás, interesados y contentos por coincidir un año más con sus hijos, se retiraron. Una sensación de alivio me inundaba, suspiraba de tranquilidad al saber que sería apoyada por los papás y mamás de mis estudiantes y que meses después, lo comprobaría.

- **Rincones por aquí, por allá, por delante y por detrás**

Días después, me decidí a preguntar *–¿qué quieren que hagamos juntos durante el ciclo escolar?–* Algo que me daba pánico por las posibles respuestas que darían los estudiantes. Si los primeros días se extrañaron de la organización del aula, esto fue aun más insólito. En sus respuestas lo mostraban, no daban crédito a que aceptaría lo que proponían. Ir al cine, zoológico, día de campo, pijamada, campamento eran los gustos de los muchachos para realizar durante el ciclo escolar en nuestros proyectos. *–Voy a escribirlo en un papel para que no se nos olviden–* expresé. Estaban emocionados y entre ellos decían, *–el día de campo lo podemos hacer junto con el zoológico de Chapultepec–*. Poco a poco se iba vislumbrando un trabajo salido desde sus intereses.

Ese mismo día, organizamos los diferentes rincones que responderían a una visión cooperativa, autónoma y constructivista,³⁸ muy atinado el argumento de Gil y Soliva en este momento. El primero, sería el de la biblioteca. Comencé preguntándoles *–¿es necesario tener un espacio para nuestros libros?–*, dijeron que sí, *–¿cómo cuáles?–* agregué. De ahí, propusieron espacios y rincones diferentes: el rincón de la lectura donde habrá colchonetas, cojines, una caja que decorarán entre todos; rincón verde donde estará la plantita que están cuidando, rincón del arte donde estará el baúl

³⁸ Gil, Rosa. Soliva, María (mayo 1993). *Rincones para aprender a leer*. Aula de innovación Educativa. Pp. 40-47)

propuesto en la asignatura de Educación Artística y el rincón del juego que será el espacio donde podrán jugar canicas o algún juego de mesa. Rincones por aquí, por acá. Por delante y por detrás se vivían en nuestro espacio.

Para organizar el Rincón de la lectura, solicitamos vía oficio a la dirección dos colchonetas y por supuesto un espacio más amplio para estar cómodos. El oficio lo estructuramos entre todos. Fue así que los fui acercando al módulo de escritura que propone la misma propuesta. Motivé a los futuros mancebos a comentar la forma de organizar un oficio. –*Lleva el nombre la escuela, para quién es– –qué queremos, fecha y lugar–* escuchaba por varios espacios del aula.

Cada chico lo plasmó en su cuaderno, el proceso de escritura daba destellos en el trabajo y la argumentación de la misma manera, ya que debían convencer con sus palabras a la directora para que aceptara la petición. Resultado, un oficio para la directora, una *abeja lomo pelado* para solicitar un espacio mas grande y el material necesario para consolidar los rincones, el que sería entregado después de reproducirlo y firmarlo por todos los involucrados.³⁹

Las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, siguieron su proceso y van tomando rumbo, como la biblioteca. En este espacio lector, se propiciaría la lectura autónoma,⁴⁰ había días y al llegar al salón, mis pequeños lectores ya habían sido encogidos por libros propios y de la biblioteca, como el *tío Tito* le aseguraba a *Juan* aquel verano de vacaciones.⁴¹ –*Maestra, estoy leyendo el libro de “La historia interminable” ...–* Gama,⁴² emocionado me enseñaba el libro grueso que tenía en su mano, –*mire maestra, este libro...–*. Fue así como el verbo leer se conjugaba más por

³⁹ Horacio Quiroga en la fábula *La abeja haragana*, comparte el andar de una abeja que no quería trabajar y sus encuentros con las abejas de lomo pelado que se ubican en la entrada del panal, éstas abejas, son la de mayor experiencia en todo el colmenar.

⁴⁰ En el Rincón de la Lectura, se dan situaciones de lectura autónoma de acuerdo con las habilidades y estrategias lectoras de cada alumno (Gil y Soliva, 1993).

⁴¹ El tío Tito le aseguraba a Juan que los libros no los escogemos, sino que ellos nos escogen para que los leamos. *El libro salvaje*, Juan Villoro.

⁴² Ende, M. (1979). *La historia interminable*.

amor que como imperativo, así que su primer derecho a no leer estaba más que entendido en este espacio,⁴³ la lectura sería vista como un disfrute y no como un registro de palabras por minuto y un cuestionario de cuatro preguntas para medir la comprensión de textos.

- **NotiFelipe: trabajo con Método de Proyectos**

Mientras que el otoño dejaba ver hojas caídas en el pavimento, preparamos el terreno y comenzamos a trabajar el guión radiofónico por el método de proyectos⁴⁴, con la única intención de seguir sensibilizando a los estudiantes en una vida en proyectos; *yo dije, yo propuse, yo, yo yo...* lo único que permití fue que escogieran un tema de su interés para desarrollarlo en su guión radiofónico. Entre los temas estaban: tradiciones mexicanas. El resultado, guiones estructurados a mi gusto, con una evaluación y seguimiento realizada por mi que, a partir de la siguiente semana, se transmitirían en el recreo.

Previo al recreo, ensayamos el programa de radio. Poníamos las cortinillas y las rúbricas correspondientes. Al finalizar el descanso les preguntaba *–¿cómo les fue?–*, se escuchó en sus voces un desaliento a tan mala experiencia, *–no nos hacían caso–*, mencionaron por lo que fue necesario evitar mis ausencias como las del lunes y martes. La primera, para continuar con el trabajo del CTE y revisar la Propuesta Curricular 2016 y la segunda, por compromisos de la Cooperativa Escolar tuve que ausentarme para ir al banco.

Presencí una de las transmisiones del programa de radio, previo a éste, les pedí a los mismos compañeros del grupo que apoyaran a los locutores en turno en su programa y que se sentaran con ellos. Cuando nos preparamos para transmitirlo, niños de otros grados decían “ya va empezar Radio Felipe” y nos acompañaban a la

⁴³ *Como una novela*, Daniel Pennac.

⁴⁴ El Método de Proyectos parte de los intereses de los niños, sin embargo, el docente es el que estructura todas las actividades en torno al proyecto.

transmisión. *Hola, buenos días... estamos en su programa "Radio Felipe", el día de hoy platicaremos de las tradiciones mexicanas-*, fue así como Mariana inició al aire la transmisión de tan esperado programa.

Fue un gusto ver sus caritas de nervios y emoción al ver que su voz había sido escuchada por los demás compañeros de la escuela. La experiencia amarga de los equipos anteriores, esta ocasión era de agrado para los locutores y para el tan selecto grupo de radioescuchas.

Ese día, al regresar al salón realizamos una lista de cotejo para evaluar la preparación y participación de los niños durante el guión y la transmisión del programa de radio, misma que propuse. *-Maestra, nos fue bien, nos escucharon-*, exclamaba con júbilo Mariana, Gabriel, también manifestó su felicidad, *-yo me sentí nervioso, pero mejor no vi a los niños para no ponerme nervioso, todo salió bien-*. Para evaluar nuestro proyecto, los niños respondieron la lista de cotejo, misma que también contenía la evaluación de la transmisión.

Al final de la semana, terminamos las transmisiones, un proyecto más de Español donde la lengua no se trabajó como tal, solo hacer el guión sin llegar a ninguna reflexión en cuanto a la construcción del mismo. Terminamos el producto como lo establece el método de proyectos y eso fue lo que importó. Es, en este momento que valoro la importancia de compartir el "poder" con los estudiantes para llevar a cabo actividades organizadas de sus intereses, pero también desde lo que ellos quieren y desean realizar. El método de proyectos es una opción, pero mis estudiantes necesitaban algo más para poder aventurarse en este trayecto hacia la argumentación oral.

Episodio 3: Fletes y mudanzas rumbo a un nuevo espacio

Una mañana recibimos una visita especial, la directora apareció en el salón para dar respuesta a la petición que hicieron los estudiantes de tener un espacio más grande. Salí del salón para platicar con ella, los ojos expectantes de los chicos se mantenían

atentos a lo que me iban a decir. La respuesta fue positiva, aceptó la mudanza a un salón más grande, le argumenté que lo necesitaríamos para organizar nuestros diversos rincones.

–Póngamelo por escrito– la directora con su voz recta y firme, me solicitó un documento donde argumentara el porqué de la petición, sin duda le dije *–mañana se lo entrego–*. Sabía cómo defender la propuesta, y ya tenía en mente cómo hacerlo.

Los estudiantes se encontraban entusiasmados con la noticia, le comenté a la vocal del grupo *–señora Katya, les puede informar a los papás que nos concedieron trabajar en el salón grande–*. “Pa’ pronto” la señora hizo uso de sus habilidades de convivencia y comunicación afuera de la escuela para informar a los papás que, de ser necesario, solicitaría su apoyo en la organización del aula, mismas que dieron apoyo favorable a las peticiones.

Días después de la respuesta esperada, fletes y mudanzas recorrían un camino hacia un nuevo recinto. Esta aula, tenía el espacio suficiente para mover sillas y mesas al antojo y necesidad de los estudiantes. Aquel espacio olvidado al final de la escuela, permitiría la organización de los rincones sin temor a estar amontonados.

El día transcurrió con cajas por todos lados, y material sobre las mesas. Al principio, nuestros receptores olfativos captaban olores a “encerrado”, humedad y orines de gato. Con el paso del tiempo, las paredes de este nuevo espacio se iban impregnando de historias personales y de argumentaciones orales de los estudiantes que poco a poco la hacían propia.

Platicaba con los niños del compromiso que tenemos al estar en aquel espacio al final de la escuela, debido a la mención de *–quiero resultados–* que me dijo la directora, en la visita inesperada que había hecho días atrás *–le daré resultados–* le contesté. Ella se refería a la Olimpiada del Conocimiento, que como toda autoridad siempre serán importantes los resultados cuantitativos por sobre los cualitativos. Los espacios se fueron adecuando, los niños se mostraron entusiastas con los rincones y con cada una

de las condiciones, a pesar de que ya las teníamos en el salón, en este espacio más grande tomaron otra perspectiva. Cada una cobraba significado al tener un espacio amplio.

- **Hacia la “Obra maestra”, el proceso de escritura de una invitación**

El lápiz y el papel comenzaban a fluir, renglones de letras se percibían con el propósito de invitar a la comunidad, especialmente a los papás a la inauguración de nuestro salón. El proceso, fue satisfactorio, las “obras maestras”, se pueden definir como eso y el proceso comienza así.

Para inaugurar este espacio del saber, propuse invitar a los papás y mamás. Les pregunté: ¿cómo podríamos decirles a los papás que vengan? Los niños mencionaron: *–un cartel, un aviso afuera, un recado, una invitación–*. Les comenté que es necesario darles una invitación para que sepan que tenemos nuestro evento, debo reconocer que hubiera sido más significativo que los chicos descubrieran qué texto era necesario, sin embargo, una niña dijo: *–podemos entregarle la invitación a otra mamá que no sea la de nosotros y explicarles lo del evento–*, *–Muy bien Abi, buena idea, así también practicamos la expresión oral–* aplaudí tan acertada propuesta de la niña aunque penosa y tartamudeante se quería hacer escuchar.

Empezamos con la primera escritura. *–Quedamos que vamos a invitar a los papás para venir a la inauguración de nuestro salón–*, les pregunté *–¿qué datos necesita la invitación?–* los niños mencionaron fecha, hora, lugar, quiénes invitan, a quiénes invitan. Les pedí que hicieran una primera escritura de la invitación. Cada uno, se dispuso a hacerlo a su experiencia previa.

Comentamos cómo escribieron sus invitaciones y algunos las leyeron, preguntaba al grupo cómo se escuchaba, si era necesario poner o no el dato. Ellos, también intervenían en los comentarios, como en el escrito Nancy que decía “de la aula”, lo escribí en el pizarrón y pregunté al grupo cómo era la manera correcta de escribirla. –

Aula es una palabra masculina o femenina-, los niños dijeron: *–femenina– –y las palabras femeninas llevan el artículo la o el– –la–* mencionaron. *–entonces, aula lleva la o el–*, ellos dijeron *–la–*. Los chicos al compartir sus escritos, da pie a comprender mejor el texto, así el trabajo cooperativo iba dando frutos.⁴⁵

Ángel haciendo sin saber una reflexión metalingüística, dijo: *–el, porque es como iglú; no se puede decir “y iglú”. No se puede decir “la aula”, se dice “el aula”– –entonces cuando inicia la palabra con la vocal, en lugar de poner “la” se pone “el”–*⁴⁶. Con tan buena reflexión, los niños siguieron su producción de texto. Se acercaban para mostrarme su escrito y darles mi aprobación. Les dije que seguiríamos trabajando con sus textos y lo compararíamos con los textos de los expertos. Observé que retomaron los comentarios que hicieron sus compañeros sobre la estructura y redacción de la invitación para realizar su reescritura.

- **Los expertos de visita, organizamos la inauguración**

Al siguiente día les presenté invitaciones formales, como las hacen los expertos. Leí algunas y compartí otras para que las observaran y leyeran ellos mismos. Cómo estaba estructurada e identificaron las características propias del texto, tocaron el material, si estaban en sobre y cómo era el sobre. Los estudiantes tuvieron contacto con textos reales, lo cual hacía más significativa la actividad, no escribirían textos solo por escribir, sino que se cumpliría la intención comunicativa con sus invitaciones. La visita de los expertos cobró relevancia en la actividad.

A partir del análisis de las invitaciones hechas por los expertos, los niños reescribieron sus textos tomando en cuenta lo que ya se había trabajado de manera colectiva sobre

⁴⁵ El trabajo cooperativo, se va consolidando cuando se le permite a los estudiantes interactuar entre ellos. Colomer, Teresa. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en: *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

⁴⁶ El nivel lingüístico 6: De la frase, se apoya en huellas para relacionar concordancia de número y género. Jolibert, J. y Jacob, J. (1995). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Manantial.

las primeras escrituras y de cómo lo hacen los expertos. El resultado, una última escritura previa a su “obra maestra”.

Organizamos el evento de tal modo que diéramos a conocer la función de cada uno de los textos con los que organizamos las paredes (lista de asistencia, cuadro de cumpleaños, comisiones) y rincones expuestos. Les preguntaba qué función tenía cada uno de los espacios, ellos sin duda respondían. Las mejillas ajitomatadas de Oliver expresaban su emoción al participar en el evento. Él, deseaba al igual que otros ser expositor en tan agradable encuentro. *–yo quiero decir algo maestra–* se proponía jubiloso.

A pesar de la fecha acordada, Abigail comentó que se ausentaría el día de la apertura de nuestro salón, ella manifestaba emoción para participar en el evento, así que les propuse cambiar la fecha que habíamos acordado. Los niños estuvieron de acuerdo. Antwaan dijo *–sí porque somos un grupo–*, me sorprendió su comentario. *–¿Cuándo?–* Les pregunté, dijeron *–lunes 23–*. Entonces, al estar todos los presentes de acuerdo, cambiamos la inauguración de nuestro salón para el lunes siguiente de la fecha antes establecida, situación que me favoreció con una mamá al manifestar su molestia por el cambio de fecha, al comentarle que, como grupo cooperativo, los niños estuvieron de acuerdo en el cambio de fecha y que ellos propusieron cuándo, no le quedó de otra más que aceptar el cambio.

Después del incidente y teniendo la referencia de cómo los expertos hacen invitaciones, el lápiz y el papel seguían trazando invitaciones para el evento. Los estudiantes realizaron su “maqueta” previa a la “obra maestra” de la invitación. Cada uno me enseñaba su trabajo y lo compartían con sus compañeros. Al día siguiente, materializaron su proceso de escritura en su “obra maestra”, misma que fue entregada a los invitados.

Previo al evento, practicaron lo que iban a decir, algunos no necesitaron que les apoyara en sus diálogos porque sabían su participación perfectamente. Otros, me preguntaban *–¿si voy bien?–* como Nancy que siempre buscaba mi aprobación a lo

que ella hacía consecuencia de un contexto familiar lleno de golpes y desaprobaciones. Ella junto con Jade con sus flecos perfectamente recortados y su cabello métricamente recogido, en perfecta sincronía decían la parte de su exposición; *–El Rincón verde... el rincón verde va a servir para cuidar nuestras plantas...–* al mismo tiempo que las escuchábamos, les sugeríamos qué podían mejorar.

Ese día, como era de esperarse, algunos participantes no asistieron así que se tuvo que modificar el rol de intervención por otros que no habían asistido los días previos, y que gustosos querían participar en tan honorable inauguración. El día en que celebramos a la Organización de las Naciones Unidas, reunidos en la entrada de nuestro salón ya acondicionado, a las 10:00 am aberturamos el salón de sexto con la compañía de algunas mamás y la directora. Al recortar aquel listón rojo, lejos de estar en un espacio diferente a los demás, abríamos la posibilidad de concebir el aprendizaje de una manera diferente y la argumentación oral como un recurso para la emancipación.

Cada uno de los niños, compartieron a los honorables invitados la función de las paredes textualizadas. Algunos, con todo y pena lograron convidar a través de la palabra el propósito de nuestros espacios. Todos fueron tomando un lugar importante en la actividad, todos eran protagonistas en la apertura. Las mamás se mostraron atentas, la directora igual. Al finalizar tan agradable oralización, nuestras asistentes degustaron bocadillos y bebidas elaboradas para tan especial momento. Al término, les pregunté a los niños que cómo se sintieron de hablar frente a las mamás y a la directora, algunos compartieron su timidez y nervios. Les comenté que poco a poco se trabajará con la expresión oral para que hablen de manera fluida y con confianza. Así terminábamos un periodo de sensibilización para entrar de lleno a los proyectos creados desde los intereses de y por los niños.

Episodio 4: investigar, argumentar, convencer... ¡Cachacuás, consenso!

Good morning... tun tun tuuuun.... Papapapaaaaapapa-. Se escucha el despertador como todos los días a las 5.30 am, lo apagué y me acurruqué pensando en los minutitos más que podía obtener de sueño. Un impulso me despegó de mi cama el mismo que me obligó a despedirme de los brazos de Morfeo para salir rumbo al trabajo, un recorrido de 30 minutos caminando hacia la primaria “Lic. Felipe Rivera”.

Después de las vacaciones decembrinas, el primer lunes de enero, me paré en el portón que abren de par en par a partir de las 7:50 am, para recibir a los niños que todavía traían chinguiñas en los ojos y anhelaban su cama calientita tanto como yo. Los saludaba al paso que entraban y de sus mamás recibía una sonrisa junto con – *Buenos días maestra*– reflejando en su cara la alegría de que regresaron a clases.

Pronto vi que ahí estaban, 27 estudiantes de sexto grado de primaria, con los que empezaría a trabajar *Pedagogía por Proyectos*, donde entraríamos en el terreno de sus intereses para que ellos mismos eligieran, a partir del consenso, qué proyectos y qué actividades realizar en cada uno de ellos.

- **¡Surge la explosión... de ideas!**

–*Hola chicos, buenos días*– los saludé al llegar al salón. Algunos se acercaban como cortesanos para acompañarme cada metro que recorría, otros desde su lugar cuestionaban mis andanzas vacacionales, que ya desde entonces añoraba pensando en que el próximo año ya sería “libre” para poder disfrutar un periodo de ocio lejos de lecturas y escrituras propias de la maestría.

Este reinicio me obligó a retomar con ellos algunas de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*,⁴⁷ que durante los primeros meses de clase ayudaron a crear un ambiente organizado, cooperativo y de sensibilización en los niños hacia los proyectos

⁴⁷ Las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje permiten preparar el aula para favorecer la construcción de aprendizajes.

que les construí desde el Método de Proyectos propuesto por Kilpatrick.⁴⁸ Hoy el reto era que, entre ellos y yo, bajo el rol de facilitadora que con mayor fuerza asumiría, los construyéramos.

Conforme pasaron los días mi temor crecía y crecía al grado de terror, no me decidía a arrojar por primera vez la pregunta abierta,⁴⁹ que llevaba a que ellos construyeran el proyecto. Estaba acostumbrada a señalar cada una de las actividades que tenían que hacer, a tomar las decisiones de lo que haría el grupo, por lo que no me era fácil romper con ello. Finalmente les dije: –La próxima semana vamos a empezar a trabajar con nuestros proyectos–. Noté sonrisas y la invasión de cuchicheos llenos de emoción. Volvió a aparecer en sus ojos la luminosidad que percibí cuando hicimos el Proyecto Anual.⁵⁰ Les agradaba la idea que ellos mismos iban a decidir qué haríamos juntos, tal como ocurrió con José Luis, que constantemente me preguntaba cuándo íbamos a hacer lo del Proyecto Anual, y que peló sus grandes ojos aceitunados cuando escuchó de mi boca decir un “ya casi”.

Seguía con mis miedos, pero era el momento de compartir el poder,⁵¹ aunque no del todo era algo agradable en mi práctica, pues ya por doce largos años había sido una maestra directiva. Las vivencias que había tenido sobre el trato que nos dan como docentes, y por lo cual se ha tenido que entrar en la defensa de nuestros derechos y de la educación pública, además de las lecturas que vinieron a alimentarme más estas ideas, me hicieron ver que a los niños se les tiene que enseñar a expresar lo que quieren, a fundamentarlo pues ya pronto saldrían de la primaria. Me queda claro que por la realidad que vive mi país, saber emplear argumentos es un bien necesario. Los

⁴⁸ En el Método de Proyectos propuesto por Kilpatrick, se parte de los intereses de los niños sin embargo, el docente es el que organiza el trabajo en torno a los proyectos.

⁴⁹ Pregunta abierta ¿Qué quieren que hagamos juntos durante...? propicia la organización durante la Fase I del Proyecto de Acción, con la cual los estudiantes proponen las actividades que se desarrollarán durante el proyecto.

⁵⁰ El Proyecto Anual se realiza al inicio del ciclo escolar con los estudiantes, es el momento en que los niños comentan lo que quieren que se haga durante el año.

⁵¹ En Pedagogía por Proyectos, la dimensión de *compartir el poder* resulta de una negociación y un consenso, que se registra en un contrato individual o colectivo.

niños debían aprender a tomar decisiones y a organizarse como parte de un colectivo de trabajo y a propiciar espacios de encuentros de ideas.

Debía emprender el trabajo con *Pedagogía por Proyectos* y de una vez por todas lanzar la pregunta que me ponía a temblar. Después del recreo, ya en el salón y frente al grupo, respiré y les dije: *–Qué quieren que hagamos juntos durante un mes?–*, al mismo tiempo anoté la pregunta en un rotafolio. Les expliqué que era el momento preciso para expresar sus ideas y decir las palabras correctas como magos, hacer maniobras con su varita para que surgiera la magia de sus pensamientos y argumentar. Observé que, con un entusiasmo, escribían en su álbum.⁵² Me acerqué a Valeria que emocionada escribía con sus pintorescas letras con sus pintorescas letras: *Ir al parque para jugar, convivir con mis compañeros y hacer un picnic en el parque.*

Era emotivo ver a los niños comentando lo que querían, hacían uso de la palabra para compartir su interés en el grupo, y eso me permitía darme cuenta que tenían un deseo imperante de ser escuchados. Cada uno, mencionó su propuesta y yo las escribía en el rotafolio:

- Ir al parque
- Pijamada
- Cine
- Parque Acuático
- Jugar fútbol
- Parque de diversiones
- Globos con agua

Antwaan ansioso yo percibía que quería argumentar, aunque propiamente no habíamos entrado de lleno al trabajo de la argumentación oral, pero constantemente les mencionaba la importancia de ésta para convencer a los otros que tomaran sus sugerencias. Él se notaba motivado sobre las actividades. Les mencioné: *–Durante el fin de semana deben investigar sobre su propuesta, y tú Antwaan– miré al niño ansioso –es necesario que nos convenzas con tus ideas para que durante el proyecto realicemos la actividad que quieres.*

⁵² El álbum es cuaderno producto de un proyecto propuesto en la asignatura de Español, cuyo propósito es que los estudiantes realicen textos para recordar vivencias de su último grado de primaria, en nuestro caso lo ocupamos para organizar los proyectos propuestos por los estudiantes.

- **Una pizca para investigar, polvo para argumentar...**

Los estudiantes expusieron sus argumentos para convencer a sus compañeros sobre sus propuestas. Se daba el momento preciso donde las relaciones gratas favorecen la comunicación oral. razón tienen en decir Jolibert y Jacob que la comunicación oral es relevante en el desarrollo de los proyectos porque los propios estudiantes discuten, argumentan, contraargumentan, relacionan, cotejan, antes de comenzarlos.⁵³ La esencia de *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert, Jacob y Sraïky se respiraba en el aula. Fue así como Abigail, Antwaan y Ricardo decidieron exponer sus argumentos a sus compañeros.

El primero, *Richie* como le decimos de cariño a Ricardo, que, a pesar de ser un niño introvertido por la sobreprotección de su mamá, se animó a proponer con tal seguridad que a todos nos asombró su participación.

Richie preguntó a Valeria: –*Vale, ¿me ayudas?*–, ella con risas espontáneas se dispuso ayudarlo para pegar una cartulina con la información que traía su compañero sobre el Parque Acuático “El Rollo”. El chico mencionó cada uno de los puntos por los cuales él quería que fuéramos a ese parque acuático.

–Bueno pus este... también quisiera proponer este... porque yo ya fui una vez con los Scouts, el año pasado y está muy padre porque hay muchos toboganes y es muy seguro.

Richie expuso los precios de los paquetes investigados y sus compañeros ahondaron en preguntar cómo nos iríamos, sobre los horarios del parque, el tiempo que íbamos a estar, y él dio las respuestas disipando dudas sin dejar de decir su constante muletilla: *este*. Cassany argumenta que la muletilla no representa mas que la forma en que en el pensamiento se están generando y organizando ideas.⁵⁴ Independientemente de la muletilla, observé que cuando los niños tienen información,

⁵³ La comunicación oral es relevante en el desarrollo de los proyectos porque los propios estudiantes discuten, argumentan, contraargumentan, relacionan, cotejan, antes de comenzar los proyectos. Josette, J. y Jacob, J. (2013). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Esfinge.

⁵⁴ Cassany, Daniel. Et. al. (1994). *Enseñar lengua*. España: Graò

se sienten seguros al estar exponiendo, y aún más, logran definir su posición y fundamentarla.

Enseguida, era el turno de Abi, que con su porte seguro escribió dos opciones en el pizarrón: “Six Flags y La Feria de Chapultepec”. Debajo de cada opción puso su precio. Aunque con un tartamudear en su voz, se notaba su seguridad, ella les compartió sus conocimientos sobre el parque de diversiones al que ella quería que fuéramos:

–Bueno, eeh... creo que ustedes ya conocen estas dos ferias, este ... parque de diversiones. Nos queda más cerca el Six Flags, pero nos queda o sea la verdad las... no son igual. La verdad es que me parecen bien. El costo, el costo la de Six Flags cuesta \$600. Es muy caro, La Feria es más económico. \$300... como dijo Richie, aquí hay atracciones con agua, es muy seguro, venden mapas para no perderse. No hay paquetes, yo investigué y no hay paquetes.

Su texto oral, a pesar de las muletillas y con cierta falta de ilación, era entendible para los niños. En él se notaba porqué estaba definida y sus razones o fundamentos. Poco a poco fue argumentando y con ello buscando de quienes lo escuchaban atentos y respetuosos el convencimiento de compañeros. Al terminar los niños comenzaron a expresar su opinión a partir de lo que sabían del tema. Se apreciaba que ambos niños tomaron en cuenta los carteles con los cuales se habían relacionado al haber asistido a esos lugares. Colomer observa que, gracias a la presencia social de los textos, los niños cuentan con conocimientos sobre un tema,⁵⁵ y esta vez no fue la excepción. Abi dio su posición al querer compartir esa experiencia con sus compañeros. Los estudiantes hacían preguntas como costos extras sobre algunas atracciones, precio de niños, etc. Ella contestó:

–La maestra dijo que debíamos dar un argumento--. Su argumento fue expuesto con tal emoción diciendo: *–Yo quiero compartir con ustedes para que vayamos juntos a Six Flags o La Feria como lo hice con mi familia, porque es el último año*

⁵⁵ Colomer, Teresa (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.

que estaremos juntos y quiero quedarme con recuerdos de ese paseo. Abi, quería contagiar la misma emoción que ella sentía a sus compañeros.

Por último, Antwaan con su gran elocuencia compartió su sugerencia: “El parque de Chapultepec”. Ángel, su incondicional amigo lo acompañó al pizarrón como un soldado de las Guardias Presidenciales.

-¿Cómo están el día de hoy?- Antwaan muy diplomático inicia su participación, él como si hubiera leído a Weston “tendía la mano” a la audiencia que lo escuchaba, comunicaba un enorme entusiasmo tanto que logró atrapar a sus compañeros.⁵⁶ Los niños a la expectativa de qué iba a decir su compañero contestaron: *–Bien.*

–Yo les vengo a proponer esta propuesta que sería ir al Parque, les digo por qué al parque, en el parque a lo mejor podías hacer diferentes actividades, podemos correr ir al parque–, los niños, debido a que él repetía constantemente la palabra parque, emitían risas–, sin embargo, no se inmutó y continuó–, correr, jugar futbol, hasta podíamos llevarnos nuestras bicicletas o alguien que tenga patines y eso para estar ahí. No tiene un costo, es de cero pesos, y yo digo que la opción más económica para guardar su economía es la del parque. Si ustedes prefieren la opción de Six Flags, Chapultepec o El Rollo, también está bien.

Me doy cuenta, que, si bien es necesario crear las estrategias para que los chicos formulen argumentos, de la misma manera era imprescindible enseñarles un mundo de posibilidades para expresarse y ser entendidos ampliando su vocabulario. Entonces, sacarlos de su confinamiento era una condición esencial para la apropiación del lenguaje y los proyectos serían los cómplices perfectos para ellos.⁵⁷

Nancy con cara de duda, interviene con una pregunta hacia su compañero:

⁵⁶ Weston, A. (2013). *Las claves de la argumentación*. México: Ariel Letras

⁵⁷ Hernández, Gregorio. (2004). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. México: CENART.

–Antwaan, una pregunta, ¿pero tú como qué parque recomiendas o así?–. Antwaan sin dudar lo expresó: –*El Parque de Chapultepec*–. Como no escuché bien, pedí: –¿Cuál?–, respondió: –*El de Chapultepec, está muy bonito y muy amplio*–.

Nancy: – *El bosque maestra*–.

Lalo agrega: –*Ya, el bosque, ¿no maestra?*–

Gael: –*Podemos ir al zoológico*–, inclinándose a la opción de su amigo Antwaan.

Antwaan queriendo defender su idea y convencer a sus compañeros agrega: –*¡Está el Castillo de Chapultepec!*–. La propuesta de Antwaan era dar el mayor número de opciones que se pudieran realizar en Chapultepec, para que la escogieran. Un bullicio alegre y animado causado por el interés de la salida, surgió como un estallido luminoso de fuegos artificiales dejando en mí una emoción llena de satisfacción. Pregunté: –*A partir de lo que sus compañeros les comentaron, qué es lo que quieren hacer, yo también voy a decidir porque soy parte del grupo*–. Cada uno comenzó a definirse después de indagar y evaluar las diferentes opciones, al final escogieron la que para ellos era la mejor,⁵⁸ dando sus fundamentos. Algunos de ellos fueron:

Ángel: –*Yo quiero ir a Chapultepec, la opción de Antwaan me gusta*–.

Gama: –*Creo que en Chapultepec podemos hacer muchas cosas y no nos cuesta*–.

Vale: –*Yo quiero ir a Chapultepec*–. Vale, aunque no dio un fundamento mostró con tal seguridad su posición hacia esa propuesta.

El Parque de Chapultepec se apuntaló en la encuesta, solo me quedó por decirles: –*Mañana, decidiremos qué vamos a realizar*– mencioné en el momento justo en el que fenecía la jornada de ese día. Ángel cuestionó: –*¿Cuántos proyectos vamos a realizar?*–

⁵⁸ De Zubiría, Julián. (2014). *Las competencias argumentativas*. México: Nueva editorial Iztaccíhuatl.

–De dos a tres–, le contesté, *–Pero las actividades pueden ir cambiando o podemos ir retomando lo que tenemos en nuestro rotafolio.* Josué con una cara que diga que no, me preguntó: *–¿Van a ir los papás?–*. Respondí: *–Sí, son parte importante de nuestros proyectos–*. Aunque la incertidumbre de poder contagiar a los papás con las actividades que realizaríamos en ellos era una moneda al aire. Yo descansé un tanto, la pregunta abierta ya tenía respuesta, y el jueves 26 de enero sería el día decisivo para organizar el *Proyecto de Acción*.⁵⁹

- **¡Cachacuás...!**

Un nuevo día nos esperaba, los niños preguntaban desde el inicio del día: *–Maestra, ¿cuándo vamos a elegir qué vamos a hacer?–*. Contesté: *–al final del día–*. La cantidad de trabajo que aporta el programa y las exigencias institucionales que comprobaban mediante revisiones, me hizo decidir dar un espacio a los proyectos de Español. Por otro lado, ya estaba convencida que es necesario abrir espacios en los que los propios niños decidan lo que se va a realizar en el aula y fuera de ella. Sus intereses están inmersos en las decisiones y por lo tanto el poder también es parte de ellos.

Por fin llegó el momento de continuar con el proyecto, ellos se mostraban deseosos por saber cuál era la elección. Nos sentamos alrededor del salón para tener un contacto visual y recordamos las propuestas que estábamos a punto de elegir.

Antwaan, Abi y Richie compartieron otra vez sus argumentos de manera breve para dar pie al consenso.⁶⁰ Los chicos se volteaban a ver unos con otros, de repente empezaron a decir: *–Vamos al Bosque de Chapultepec–*. La mayoría de los niños aceptaron esa opción. ¡Cachacuás!, el consenso se había logrado, incluso Abi y Richie estuvieron de acuerdo con la elección de sus compañeros.

⁵⁹ Un Proyecto de Acción es parte de los proyectos colectivos donde se organizan las actividades que generan situaciones de aprendizaje. Todo proyecto de acción contribuye a la construcción de competencias.

⁶⁰ El consenso dentro de Pedagogía por Proyectos, permite que los estudiantes decidan de manera cooperativa la elección del tema dentro de los Proyectos de Acción.

Durante el consenso la conexión mutua entre los estudiantes se hizo presente porque solo no era elegir, sino poner en juego criterios de validez y eficacia, en pocas palabras hacer “click” entre los compañeros.⁶¹ Una vez elegido el tema, escribieron en su cuaderno: *Entre todos elegimos, el Bosque de Chapultepec*. Pensando en la Documentación Biográfica narrativa, me doy cuenta en lo útil que es para resignificar nuestra práctica docente, percibo que al analizarla e interpretarla y hacer un buen número de borradores, que no hice que los niños escribieran en su cuaderno los fundamentos que los llevaron a decidir el tema de nuestro proyecto, sólo quedó su toma de posición.

Hasta ese momento seguíamos en la primera fase del proyecto de acción de seis por las que atraviesa, aun nos faltaba trabajar el *contrato colectivo* que ayuda a regular las actividades que los niños y yo propusimos, para después hacer en la segunda fase el proyecto colectivo que parte del proyecto de acción, continúa con el proyecto *Global de Aprendizaje*⁶² y por último, con el *Proyecto Específico de Competencias*.⁶³ Sin embargo, a pesar de esto, yo me sentía enormemente satisfecha de cómo los niños de una manera sencilla, a gusto y contentos, sin que esté un examen de por medio para saber qué conocimientos dominan, ellos me mostraban con sus expresiones como iban construyendo el camino para la competencia de argumentar a través de situaciones reales, cuestión que yo no había saboreado. Ese día fue para mí como sorprender las personas sacando el conejo del sombrero, como lo hace un mago.

Los argumentos orales de estos chicos de sexto grado se hicieron presentes como el borbollón de un manantial al estar escribiendo este relato. En todas estas sesiones, la búsqueda del consenso promovió la toma de posición y el surgimiento de fundamentos basados en lo que ellos mismos habían investigado. Aunque participó la mayoría del

⁶¹ Al crear conexión entre los participantes, se forjan compromisos y sentido de pertenencia entre los miembros. Rangel, M. (2007:22) .

⁶² Este tipo de proyectos, responden a lo que aparece en los programas oficiales, sin embargo, es imprescindible que los estudiantes tengan conocimiento de lo que se va a aprender para que ellos mismos sean los que construyan las competencias a desarrollar en el siguiente proyecto.

⁶³ Las competencias son en todo momento producto de una reflexión metacognitiva sistemática realizada entre docente-estudiantes. A medida que se lleve a cabo el proyecto, se va regulando para analizar los obstáculos encontrados.

grupo, como en muchos otros destacaron líderes naturales. Abigail, Antwaan y Ricardo con toda la información posible, fruto de investigaciones en internet y conocimientos previos sobre el tema, compartieron al auditorio sus argumentos para lograr un “click” con el público y así elegir su propuesta. Ese día fue para mi, como sacar el conejo del sombrero en el momento de decir: ¡Cachacuás!

- **Episodio 5: Una visita dominical al Bosque de Chapultepec**

–*¿Qué actividades podemos hacer en el Bosque de Chapultepec?*– Fue la pregunta que les planteé para que pensaran qué podíamos realizar durante la visita. Las ideas no fueron muy variadas, estaban entre jugar futbol, hacer un picnic, juegos tradicionales. Pedí que argumentaran de manera escrita el porqué de su sugerencia y qué se puede aprender con ella. Sus ideas se plasmaban letra por letra en su “álbum de recuerdos”, y las compartían conforme iban terminando.

Con el entramado de ideas, elaboramos el contrato colectivo⁶⁴ del proyecto. Un oficio para solicitar permiso para realizar las actividades, era lo primero que decidimos hacer. Abi comentó –*los responsables debían ser los papás*–, a su vez Ángel agrega –*los responsables debíamos ser nosotros porque era una actividad propuesta por nosotros*. En ese momento, expreso que el propósito del proyecto es el aprendizaje, por lo tanto, los que deben aprender son ustedes, refiriéndome a los estudiantes, y no sus papás. Ella se quedó conforme.

Con todas las ideas expuestas, yo me encontraba para que escogieran actividades donde se propicie la argumentación oral, pero también, me sentía aliviada que ya la maestra directiva que me caracterizaba, no estaba presente en el aula. Fue así, como la propuesta de exponer sobre animales, el futbol y juegos tradicionales salió a la luz. Me sentí aliviada. Los niños emocionados, proponían fechas para realizarlas. –

⁶⁴ El contrato colectivo permite la organización del proyecto de acción en actividades, responsables, materiales y tiempos.

¿alguien puede hacer el contrato colectivo en grande?— pregunté antes de concluir con la jornada de trabajo, Nancy, como siempre participativa, sin dudarlo dijo que ella.

Al siguiente día, retomé lo del contrato colectivo que habíamos diseñado. Les pedí que la forma que se organizaran en equipos para poder desarrollar la primera actividad del proyecto. Sin pensarlo, se pararon para buscar a sus amigos y compañeros afines. — *¡Maestra, ya estamos!*— se escuchaban con gritos en varias partes del salón. Respeté su organización, a pesar de que algunos equipos se conformaron por amigos y que en mi mente pasaba la idea de que iban sólo a jugar, respiré y me acerqué a cada equipo para ver cómo se organizaban.

Ya resuelto lo de los equipos, puse en el pizarrón las actividades del contrato colectivo (fútbol, juegos tradicionales y animales). Cada uno de los seis equipos elegiría el tema que iban a trabajar en su exposición. Enseguida, algunos estudiantes eligieron el de su preferencia. Ángel, Antwaan, Diego y Brandon, sin duda se apuntaron para el fútbol. Mía, Mildred, Valeria y Gabriel por el tema de animales, de la misma manera Vane, Perla, Jade, Carmen y Litzzy. Nancy, Oliver, Donovan, Citlalli y Mariana se inclinaron por los juegos tradicionales. Sin embargo, donde hubo diferencias fue en el equipo de Abigail, Gamaliel, Aitor, Víctor y Eduardo, ya que este último no le gustaba la idea de trabajar juegos tradicionales.

—Maestra, Lalito no quiere- Abi me comentó *-¿qué es lo que quieres tú Eduardo?*— pregunté al estudiante, *—yo quiero fútbol—* con una cara de disgusto *—arguméntales por qué quieres jugar fútbol—* le sugerí. En ese momento, Gama interviene para decir que Eduardo no había entendido cuál era la dinámica de la actividad. *—Lalito piensa que ya vamos a jugar fútbol, y no es así. Lo que vamos a hacer es exponer solo y que en el bosque ya haremos las actividades—* Eduardo se quedó tranquilo, y por esa explicación corta pero sencilla de Gama pudieron llegar a un consenso con todos los integrantes del equipo para elegir “juegos tradicionales”.

- **La palabra para conocer el mundo**

El siguiente paso de nuestro proyecto sería investigar sobre el tema elegido, llevarían información de fútbol, juegos tradicionales y animales. Me acerqué a cada equipo para observar la información que traían. En el caso de Mía, Mildred, Valeria y Gabriel cuya investigación era sobre “animales”, solicitaron el uso de los libros de la biblioteca del aula y escolar. –*Maestra, podemos ir a la biblioteca a buscar libros para nuestra exposición*– me preguntó Valeria, –*sí*– dije –*díganle al señor Marco que les abra*–, Teresa Colomer precisa que cuando a los niños se les permite oralizar las lecturas que realizan, permiten desarrollar un pensamiento crítico cuando son enfrentados a argumentar, y esta actividad no iba a ser la excepción.⁶⁵ Los cuatro, corrieron hacia el lugar que resguarda a los dos trabajadores de la escuela. Sin duda, tenía que darles la facilidad para acercarse a la biblioteca escolar para buscar los textos que enriquecieran su trabajo. Ellos, retomaron un libro de poemas dedicados a animales. Me dio gusto ver la emoción que emanaba en su rostro al ir a buscar de iniciativa propia un libro. El tiempo hizo de las suyas, la hora de la salida se hacía presente. –*Guarden sus cosas y nos salimos a formar*–, no se por qué siempre digo “se salen a formar” cuando siempre salen en un orden desordenado, lo cual me agrada.

Haciendo un alto en la intervención, hubo que hacer un ajuste en las actividades. Me había olvidado de hacer el proyecto colectivo⁶⁶ y el contrato individual⁶⁷, parte importante en la organización del proyecto. Me presenté con los estudiantes y les comenté de la situación. –*Chicos, debemos regresarnos un poco. Se me olvidó hacer dos actividades importantes para nuestro proyecto. La primera hacer un proyecto colectivo y el contrato individual.*– les pedí sacar su cuaderno “Álbum de recuerdos”. Puse el formato en el pizarrón y les pedí que copiaran. Retomamos las actividades de nuestro contrato colectivo para ir las incorporando en el proyecto de acción. De ahí,

⁶⁵ Colomer, Teresa. (2002). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora* en: El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona: Paidós.

⁶⁶ El proyecto colectivo está organizado en tres proyectos: acción, global de aprendizaje y específico de construcción de competencias.

⁶⁷ El contrato individual, conserva la metacognición que se da durante todo el proceso para que controle y regule cada estudiante su actividad intelectual como lector/productor de textos.

definimos que asignaturas daban tratamiento a partir de las actividades propuestas que estarían en el proyecto global de aprendizaje y por último definieron qué iban a aprender con esas actividades. Cada uno lo escribió en el cuaderno.

Es importante mencionar, que debido a las actitudes negativas y de nula participación de los estudiantes con respecto a las actividades de las demás asignaturas, me vi en la necesidad de citar a los papás de un día para otro. Motivo perfecto para ponernos de acuerdo sobre el día que íbamos a concluir el proyecto. Les comenté a los papás sobre la situación acontecida y de igual forma les recordé que debido a la Intervención Pedagógica que estaba realizando, los chicos eligieron ir al Bosque de Chapultepec. Les expliqué cada actividad que habíamos realizado, desde *¿qué quieren que hagamos juntos durante un mes?*, hasta cómo lograron llegar al consenso. De las actividades que tenemos evidencia en el cuaderno y cómo las fuimos estructurando.

Al terminar, les pregunté *–¿cuándo vamos a ir al bosque? sugiero 4 o 5 de marzo, ustedes que opinan–* esperando la mejor participación de ellos, entre las bancas dijeron *–pues por votación–* lo más fácil para ponerse de acuerdo, pensé. Eligieron de manera democrática el 5 de marzo, con el compromiso de asistir por la ilusión que representaba para los estudiantes convivir en un espacio ajeno al escolar.

Al concluir, realizamos el formato del contrato individual en el cuaderno. Definimos qué sabían de la primera actividad que iban a realizar; elaborar un oficio dirigido a la directora para solicitar el permiso para concluir nuestro proyecto en el Bosque de Chapultepec. Los chicos retomaron el oficio de solicitud del aula grande que realizamos a principio de ciclo escolar, observaron las características del texto y las fueron comentando para incorporarlas en el apartado *lo que ya sé* de su contrato individual. Retomado esto, realizaron una *silueta* para incorporarlo en su cuaderno y que sirviera de guía para futuras ocasiones.

Con ayuda de la silueta elaborada, iniciaron a escribir una primera escritura del oficio. Algunos estudiantes se acercaban a enseñarme su escrito, reprimiendo mis impulsos

para señalar el error ortográfico con el “dedo flamígero”, me contuve varias veces. Mencionaba, *–lo vamos a comentar mañana–* respiraba. En este sentido, recordé lo que Lomas siempre sugiere “dejar hacer cosas con las palabras”, así que los dejé.

Al día siguiente, Abi, Gama, Ángel, Antwaan y Nancy, leyeron al grupo su primera escritura. Los niños escucharon atentos, algunos querían intervenir en el momento para dar sugerencias para sus escritos. Pedí que al final lo hicieran. El propósito de la actividad es que los estudiantes reflexionen a partir de las audiciones de los textos e incorporen en sus escritos las recomendaciones. *–Es importante poner la fecha y la hora, quiénes son los que solicitan el permiso y dónde iremos–* sugerí.

Poco a poco se fueron acercando para dar aprobación al oficio, si veía alguna falla lo hacía extensivo al grupo preguntando *–¿cómo se escribe solicitud– los nombres propios con qué se escriben– cuando terminamos nuestro texto, termina en...–* los estudiantes respondían a lo que les decía.

Al día siguiente me di a la tarea de llevar los equipos de cómputo portátiles para empezar a transcribir sus textos. Unos se empezaron a escribir en las portátiles, otros iban a la computadora que utiliza la maestra Vero de UDEEI y otros realizaban la actividad en la computadora que se encuentra en la bodega de los materiales. En un ir y venir de la dirección, bodega, salón observaba que algunos iban escribiendo su oficio tal y como lo tenían en el cuaderno, otros le hacían modificaciones durante la escritura. El trabajo del oficio, por fin había concluido. Imprimí los textos, para que cada uno tuviera el suyo pegado en el “álbum de recuerdos” y vean el proceso de escritura que fueron llevando.

Era importante dar prisa a las actividades, el tiempo “me come”, pensaba y todavía no estábamos organizando las exposiciones, parte importante del trabajo sobre mi objeto de estudio; la argumentación. Así que debía aprovechar que la semana de evaluación, para no saturar a los niños con actividades, para darle prioridad al proyecto, el cual se vería en riesgo terminarlo por la situación de actitudes de los estudiantes al presentar apatía en todas las actividades escolares. En estos momentos, me veo en la necesidad

de hablar con una de las mamás, la señora Sandra, mamá de Antwaan toma la decisión de que el niño no asista a la actividad del cierre del proyecto por sus constantes actitudes negativas, propias de la etapa que están viviendo, pero si no se le toman atención en otro momento podrían ser graves. *–Maestra, si no cambia no va a ir al paseo–* me comentó

Me preocupé, pero cómo decirle que eso era una situación a parte. “Ni le hubiera dicho nada”, pensé, pero ya lo había hecho y en ese momento con lágrimas en los ojos, la señora Sandra le preguntaba a su hijo *–qué quieres–* y él indiferente contestó *–nada–* Como decimos, me lo quería tragar por su contestación. Al terminar la plática, le sugerí *–platiqué con él–* qué podía decirle después de verla llorar y que por la actitud de Antwaan hasta a mi se me salieran las lágrimas.

Iniciábamos la planeación de la exposición, prepararon un boceto de cómo iba a ser su rotafolio para la exposición. Algunos lo hicieron, otros necesitaban “jalarlos” hacia el trabajo para no atrasarnos. Al otro día, no todos llevaron el material para trabajar. Situación que ha prevalecido últimamente entre los estudiantes. Los que trajeron material, empezaron a trabajar en ello y los que no tuvieron que escuchar el “sermón” reflexivo en torno a eso.

–No me cuesta nada darles el material de la dirección– les decía *–pero es fomentar su irresponsabilidad–*. Otros tantos al otro día llevaron el material ya elaborado y al siguiente unos más. Para el jueves 23 de febrero, ya todos tenían su rotafolio. Una vez pegados los rotafolios en las paredes o en las ventanas, di unas sugerencias para poder mejorar su material en futuras ocasiones, *-necesitas hacer la letra mas grande, tiene mucha exposición, apóyate de imágenes-* entre las sugerencias que les comenté.

Previo a las exposiciones, escribimos en el cuaderno “¿Qué siento cuando estoy enfrente de mis compañeros? ¿Cómo me pueden apoyar para no sentirme así?”. Cada uno lo respondió; entre las respuestas estaban *me pongo nervioso, miedo, ganas de hacer pipí*. Sugerí una actividad para que los niños trabajen la seguridad y la confianza

en sus compañeros. Por parejas, uno de los dos se tapó los ojos y el otro iba a ser un “lazarillo”, el objetivo de la actividad era depositar la confianza en el compañero que lo iba guiando. Después se intercambiarían los roles. Los estudiantes, iban poco a poco para no confundir a su compañero y cuidarlo durante la actividad.

Obviamente, con esta sola actividad no iba a lograr que los chicos se sientan seguros al estar enfrente de sus compañeros. Constantemente, he estado explicando para que los chicos reflexionen sobre la autorregulación y el respeto; además de la responsabilidad y el trabajo cooperativo, algo que poco a poco se va construyendo.

Ya entrando en materia de exposiciones, se trabajó un organizador de ideas para ir estructurando lo que iban a compartir con sus compañeros. ¿cuál es mi tema, palabras claves de mi tema, ideas importantes de mi tema, qué concluyo de mi tema. Los niños escribieron en su organizador lo que iban a exponer. De igual manera, se trabajó un cuadro de conectivos por lo cual expliqué:

–Los conectores nos servirán para nuestra exposición, recuerden que estamos trabajando la argumentación y es importante que cuando exponamos, argumentemos nuestras ideas–. Leímos los conectivos que retomaron del pizarrón y que pegaron en el cuaderno. Al terminar comenté: *–vean la importancia de los conectores al hablar y poder argumentar, no solo es decir por decir, sino que el uso de conectivos nos ayuda a argumentar y a darle una organización a nuestro diálogo–*. También, se les proporcionó un cuadro que pegaron en su cuaderno para que les sirva de herramienta.

El guión de ideas de Valeria decía lo siguiente:

| |
|--|
| Tema: Los animales de la selva |
| Palabras claves de mi tema: alimentación, viven en, nacen de, |
| Ideas principales: el puma es un animal de la selva, es de color negro <u>porque</u> le sirve para esconderse. |
|  conectores |

Fuente: Retomado del “álbum de recuerdos de Valeria Díaz Buenrostro. 6º grado

Era momento de empezar con las exposiciones, en un primer momento presentaron su trabajo Antwaan, Ángel y Brandon, su tema el futbol. Poco a poco iban platicando sobre su tema, se notaba el dominio de éste, ya que los tres son fanáticos del deporte. Los niños, se mostraban atentos a lo que sus compañeros compartían.

Antwaan: *El futbol es el deporte más popular en el mundo* –así iniciaba su discurso

Gael: *El balón antes era de cuero y pesaba mucho, un mal golpe podía causar una lesión*– remarcaba.

Ángel: *Los mejores equipos de futbol se encuentran en Europa, como el Barça, de España y el Milan, de Italia.*

Al finalizar, realizamos los tres tonos de participación de los espectadores: felicitaciones, preguntas y recomendaciones. Los niños participaron en cada uno. Me percaté que todos escuchaban lo que decían. Las participaciones de los compañeros se tomaron con respeto. Era el instante en que los usuarios del lenguaje producen discursos en situaciones sociales capaces de construir y construir roles e identidades.⁶⁸

–Yo diría que los tres lo hicieron muy bien, pero en especial este Antwaan que se aprendió toda la información– expresaba Nancy, –hablaran más fuerte– agregó Mía –felicidades, su información esta muy bien estructurada hablaron fuerte y claro–, fueron los comentarios que se realizaron durante el primer tono.

Durante el segundo tono preguntaron:

–¿Cuáles son los mejores jugadores de futbol?– sin duda comentaron –Messi, Neymar, Cristiano Ronaldo- comentaron. Alguna voz en el fondo del salón comentaba –Chicharito–.

Mariana sin duda preguntó: –el balón ha sido evolucionado porque que yo sepa que cuando el cuero cuando se moja se vuelve duro, ¿no?–, Antwaan se apresura a contestar, –hay mucha tecnología tiene de tela– –tiene esponja– agrega Ángel –hasta algunos jugadores se ponían protectores por el balón– –las reglas y el balón han ido evolucionando, antes era mas de contacto ahora es más táctico– concluyó Ángel.

En el último tono recomendaron.

⁶⁸ Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Volumen 2. Barcelona: Gedisa

-Yo le recomendaría a Antwaan que cuando esté hablando con alguien no se mueva tanto- mencionó Nancy.

-Yo les recomendaría que se organicen para que no se repita la información- agregó Josué que ese día nos deleitó con su presencia.

Menciono: *-eso es para que no pase lo que dijeron “eso ya lo dije, eso me tocaba a mi”, deben de organizarse-, -vamos a tomar las recomendaciones-* mencionó Brandon dejando ver su cara pizpireta con sus pestañas de abanico.

Al final de la exposición, los compañeros aplaudieron la participación del equipo. Otras dos participaciones en las exposiciones, ahora el turno de Valeria, Mía, Mildred y Gabriel por un lado y por el otro, Carmen, Vanessa, Perla y Jade. El tema, animales de la selva y animales acuáticos respectivamente.

En esta ocasión, retomo la participación de Gabriel. Un niño que en cuanto a desempeño es bajo, pero con una actitud positiva a las actividades. Él, al exponer el animal que eligió el equipo se notó claramente que sí investigó y que dominaba muy bien el tema. Durante las preguntas, contestaba hábilmente y seguro de lo que estaba diciendo. Situación que me hace reflexionar de cómo cuando un estudiante está motivado en el trabajo y es algo de su interés, se pueden lograr cosas maravillosas.

Faltan de exponer los equipos que presentarán el tema de “Juegos tradicionales”, además que para el jueves y viernes organizaremos las actividades que realizaremos el domingo en Chapultepec si es que los papás y mamás no me “sabotean” la actividad debido a las evaluaciones que sus hijos obtuvieron en el bimestre.

Poco a poco los chicos se fueron apropiando de los tres tonos que propone Liliana Ochoa en las Clínicas de Edición.⁶⁹ Al término de las exposiciones felicitaban, preguntaban y sugerían a sus compañeros con respecto a su exposición.

Los equipos que faltaban, realizaron su exposición con éxito. Aitor, el estudiante que poco participa y que generalmente no cumple con los trabajos y tareas debido a que

⁶⁹ Clínicas de edición pedagógica (Ochoa, 2007).

la lectura y escritura no ha consolidado, llevó información del “juego de pelota” e hizo un esfuerzo por leer lo que traía.

-El juego de pelota se practicaba con los primeros pobladores de Mesoamérica, se piensa que se jugaba en honor a los dioses. La pelota era golpeada por la cadera, codos o hombros para meterla a un aro – leía Aitor para sus compañeros.

Al final, los aplausos no se hicieron esperar y en los tonos exaltaron el reconocimiento que le hicieron a su compañero. En el primer tono hicieron la observación del esfuerzo que había hecho Aitor por leer y participar en la exposición, durante el segundo Nancy haciendo a un error de concordancia en la lectura preguntó – *Aitor, cómo se dice “o hombros” o “u hombros”*. Aitor no supo que decir para lo que Nancy se adelanto a comentarle – se dice “u hombros” porque o con o no se escucha bien.

Con el pasar de las exposiciones llegaba el viernes y mis nervios afloraban al por mayor. La junta de entrega de calificación correspondiente al tercer bimestre se llevaría a cabo. Iniciando la junta, después de saludarlos y darles la tradicional bienvenida, les dije –*dice mi maestra, lo que se aprende y no se comparte, no tiene caso aprenderlo-* en este sentido, compartí una reflexión que realicé sobre las actividades del Segundo Congreso de Lecturas y Lectores al que asistimos, en especial sobre la Conferencia de Domingo Argüelles y el fomento lector. Me posicioné en mi papel de investigadora, explicando el proceso que ha tenido mi investigación desde la posición de Pedagogía por Proyectos, tratando el objeto de estudio: la argumentación oral.

Solté la esperada pregunta: *-¿vamos a ir a Chapultepec?-* varias veces les hacía referencia que era un proyecto que surgió de los intereses de los chicos. Al levantar la mano, por lo menos conté 10 manos arriba. Les enseñé el itinerario que los chicos habían realizado para que los convenciera aun más. Con un respiro, me tranquilicé. Les dije, *-nos vemos el domingo en la puerta de los leones de Chapultepec a las 9:00 am.-*

Aquel domingo de marzo desperté muy temprano. Emocionada porque ya era el día en el que íbamos a concluir el proyecto de acción que los mismos niños habían

propuesto. Llegué poco antes de las 9:00 am en el lugar acordado. Poco a poco fueron llegando los niños acompañados de sus papás, entre ellos el niño de sudaderas holgadas y lentes de bastantes dioptrías: Víctor.

Los leones celosos de su entrada, nos dieron la bienvenida a nuestro paseo. A las 9:15 am, caminamos hacia el zoológico para visitar al puma. Por dentro, me sentía triste porque sólo llegaron tres niños, sin embargo, mientras íbamos caminando, se incorporaban más estudiantes. Once en total.

Visitamos el zoológico en busca del puma, el cual no encontramos. Nos subimos al trencito para un recorrido por el bosque y recorrimos algunas salas del Castillo de Chapultepec. Ya después, bajamos a un espacio donde podíamos comer, jugar alguno de los juegos tradicionales y fútbol que los chicos querían. Aunque desfasados en el tiempo e incluso en las actividades propuestas en el itinerario, el ver a los niños felices no tenía precio.

A las 4:00 pm terminamos nuestra visita, “muerta” por todo lo que hicimos y caminamos al llegar a mi casa, me tiré cual vil bulto a dormir.

Al día siguiente, llegamos a la escuela y pronto los niños que no asistieron preguntaron por quiénes habían ido. –*Antwaan, Brandon, Ángel, Valeria, Mildred, José Luis, Gamaliel, Abigail, Gabriel, Mariana, Víctor*- contesté.

Al entrar al salón, propuse dar a conocer nuestro proyecto a la comunidad escolar, - *¿cómo lo hacemos, maestra?* Mencionó Abi, sin duda mencioné con un periódico mural.

Rápidamente, traje material de la dirección para elaborarlo y a cada chico le preguntaba cómo había sido el proceso del proyecto. –*Primero nos preguntó ¿qué quieren que hagamos juntos?*- Valeria, con su cotidiana risa entre palabras había dicho oportunamente. Como a ella, al que contestaba, le daba una hoja para que lo escribiera. Las pegaron en unos árboles que, enlazados por huellas de pies, iban dando cuenta del proceso de todo el proyecto. Lo pegamos en el espacio del periódico mural para compartirlo con toda la comunidad.

En otro momento, realizamos una evaluación sobre todo el proyecto. Uno de los aspectos a evaluar fue el tiempo. Analizamos el tiempo, al hacerlo durante un mes provocó actividades largas e incluso tediosas para los chicos. Concluimos que el siguiente proyecto lo trabajaríamos en un lapso de tiempo menor.

Al terminar este primer proyecto “Bosque de Chapultepec” notó un pequeño avance en cuanto las argumentaciones orales de los estudiantes, se han dado cuenta que para defender sus ideas deben de argumentar con un sustento, y cómo la lectura y la escritura, son parte de este proceso.

Episodio 6: “Acampados en la escuela”: un encuentro de ideas durante un debate

La primavera se acercaba cuando era momento de lanzar de nuevo la pregunta, *-¿qué quieren que hagamos juntos durante 15 días?-* pregunté. Rápidamente, querían comentar sobre sus intereses. Ver una película, acampar, pijamada, pic nic, comida y jugar.

Algunos chicos entre ellos susurraban *-si hacemos el pic nic podemos comer- -en la película, podemos hacer la pijamada-* por eso les comenté, *-se pueden juntar varias actividades- -deben pensar para que mañana a partir de sus argumentos podamos elegir haciendo el consenso-*. Es como en estas interacciones sociales donde se percibe el trabajo cooperativo entre ellos, y a partir del habla exploratoria se favorece el desarrollo de ésta según los investigadores Barnes y Mercer.⁷⁰

Al día siguiente, los niños mostraban inquietud por saber qué se iba a realizar. *-¿a qué hora vamos a elegir?-* preguntó José Luis. *-al final del día-* le contestaba. El reloj seguía su curso cuando casi al final de la jornada escolar les dije, *-pongan sus sillas*

⁷⁰ Díaz, O. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso*. (tesis de doctorado). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.

como cuando expusieron y vamos a elegir-. Un cúmulo de voces y sillas arrastrándose invadió el lugar. Ya acomodados, pregunté quién iba a pasar a argumentar su idea. Uriel, Mildred, Mía y Brandon, levantaron la mano. El primero en pasar fue Uriel, él quería ver una película y comer palomitas; por lo cual dijo, *-yo quiero ver una película porque estaríamos aquí en el salón comiendo palomitas, podemos convivir*-. La segunda en pasar fue Mía, ella quería hacer una comida. *-Yo quiero hacer una comida, podemos traer comida y compartirla. Podemos poner las mesas de convivio*-. Después pasó Mildred *-a mi me gustaría hacer un pic nic en el patio y comer cosas saludables como coctel de frutas y traer algo para compartir*-. Por último, Brandon acompañado de Antwaan hizo su presencia enfrente del salón y dijo: *-yo propongo que hagamos un campamento y podríamos jugar ajedrez o juegos de mesa en las casas de campaña*-. Ricardo desde su lugar se mostró interesado como buen boy scout que es. Gama comentó que él podría enseñarnos a armar las casas de campaña. Mariana dijo que eran buenas opciones y que podíamos hacer todas.

Enseguida intervengo, *-es buena idea y así le damos gusto a todos*- pregunté entonces *-¿qué vamos a elegir?*- *-una pijamada y un campamento con un pic nic y viendo una película*- dijo Uriel, todos estuvieron de acuerdo en lo que sugirió.

-¿Cómo se va a llamar nuestro proyecto?- cuestioné *-Acampados en la escuela*- añadió Antwaan, haciendo referencia al libro que meses atrás les había compartido para su lectura "Atrapados en la escuela".⁷¹

Nos aventuramos a realizar el proyecto colectivo donde propusimos cada una de las actividades en el proyecto de acción, después revisamos el programa para estructurar el proyecto de global de aprendizaje y por último fuimos analizando que competencias se iban a trabajar en el proyecto de competencias.

A diferencia del proyecto anterior, ahora teníamos una semana para realizarlo así que debía organizar bien los tiempos durante la semana del 13 al 17 de febrero. Para eso, estructuramos nuestro contrato colectivo para definir fechas y responsables.

⁷¹ Escalante, B. (2008). *Atrapados en la escuela*. México: Selector.

Para la primera actividad teníamos planeado investigar cómo funcionaban los proyectores, tomando en cuenta que íbamos a ver la película proyectada con un cañón. Nancy se propuso para traer el texto, pero al llegar el lunes el material impreso no había. Por lo tanto, tenía que resolver buscando en internet y pedir que me imprimieron y sacaran copias en la dirección.

Ya con texto en mano, nos dispusimos a analizar la lectura. Pregunté: *-¿qué tipo de texto es?-* Ángel, de inmediato dijo *-un texto informativo-* *-¿cómo sabes que es un texto informativo?-* *-porque nos da información de algo-* añadió. A todo el grupo les pregunté qué características tienen los textos informativos, ¿cómo se organizan? Sin dudar dijeron a gritos ¡título, subtítulos! Ángel, dijo que el primer párrafo es la introducción y que al final está la introducción.

Empecé a leer el texto y en él subrayaron palabras desconocidas. Al final, pregunté que qué estrategia ocuparon para ir comprendiendo el texto. Mía contestó: *-yo subrayé y señalé las palabras que no conocía-*. Poco a poco fuimos leyendo el texto contextualizando las palabras. Simultáneamente, chip, fueron algunas de las palabras que buscamos e incluso Mariana sacó su diccionario para buscarlas.

Releímos el texto expresando lo que significaban las palabras y contextualizando el texto. Comentaron que se pudo entender mejor a partir del significado de esas palabras. Concluyeron cómo los lentes permiten el reflejo de la imagen al proyectarla.

En un segundo momento del proyecto, realizamos una receta. Iniciamos con la estructuración de una silueta de receta/instructivo para cocinar. Al término de la silueta vimos que una receta e instructivo es lo mismo sólo que se ocupan de diferente situación. *-Maestra, ¿cuándo vamos a hacer el pay de limón?-* preguntaron, *-mañana después del examen de la Olimpiada del Conocimiento-* agregué. *-Así que debemos ponernos de acuerdo para traer los ingredientes-* mencioné. Sin dudar, levantaban la mano para pedir que se les tomara en cuenta para traer un ingrediente. Mariana y

Oliver traerían el recipiente; Mía y Gabriel, la leche evaporada; Perla, la leche condensada; Josué, Donovan, los limones; yo traería las galletas.

Al término del examen, los niños estaban ansiosos de hacer su pay. Ya en el salón, recurrimos a la receta que previamente habían escrito en su “álbum”. Gama, Citlalli y Víctor fueron los encargados de realizar los primeros pasos de la receta. Ángel ayudó a poner las galletas ordenadas en el refractario. Se incorporó a ellos Mía y Valeria para llevar el Pay al refrigerador. Lo dejamos todo el fin de semana para que el lunes 27 de marzo, degustáramos en el recreo nuestra rica creación.

El lunes, deseosos por ver cómo estaba nuestro postre, rápidamente preguntaron – *maestra, ¿cómo quedó nuestro postre?- -déjenme ver, voy al refrigerador-* les comenté. Al abrir la puerta del refrigerador, me doy cuenta que el postre que debía estar con una consistencia aglutinada, se quedó como un líquido sabor limón que remojaba galletas *Marías*. Con todo eso, de lo rico que estaba hasta nos chupamos los dedos. De regreso al salón, hicimos una reflexión sobre por qué la consistencia del postre, no salió como debía. Algunos niños como Ángel comentaron:

-Puede ser que no seguimos bien los pasos o nos faltó algo, porque mi mamá le echa queso “philadelphia”- a lo que Mía agregó, -mi mamá lo hace como lo hicimos y sí le sale- -¿qué podemos concluir de esto?- pregunté, un silencio invadió el salón. Nadie comentaba alguna idea, para lo que tuve que agregar –*el seguimiento de instrucciones es importante para que podamos llegar a nuestro propósito, si nos saltamos un paso se corre el riesgo que no salga lo esperado-*.

Empezamos el miércoles con la siguiente actividad, realizar el instructivo para armar una casa de campaña. Ricardo fue el encargado de ir dirigiendo la actividad ya que él realiza actividades con los “boy scouts” y sabía del tema. Las casas de campaña las armamos un jueves después del recreo, Diego, Citlalli, 2 que había en la escuela y la mía sirvieron para compartir una buena lectura en el patio.

Era importante ir recuperando en el proyecto, la concepción que tenían sobre la argumentación de las ideas. Lo escribieron en el cuaderno y de la misma manera les pedí que contestaran una pregunta ¿qué necesito para convencer a la maestra para que no deje tarea?, cada uno escribió su concepción. Víctor puso *–dar ideas convincentes a las personas–*, ¿convincentes? pensé, palabra que uso cuando platico con los niños sobre la argumentación, ya que la importancia de las argumentaciones radica en cierto modo en la amplitud del lenguaje que los niños adopten en su lenguaje. Se notaba que poco a poco se van apropiando de ese vocabulario.

Para cerrar el proyecto “Acampados en la escuela”, realizaríamos un picnic a la hora del recreo. Día 3 de abril de 2017, con información sobre comida chatarra y comida saludable empezamos a interrogar los textos. *-Es un texto informativo, porque nos informa sobre un tema-* dice Gamaliel, *-no tiene subtítulos-* agregué. Señalamos citas textuales y referencias. Identificamos palabras desconocidas y las buscamos en el diccionario. Citlalli, Josué, Ángel, Gabriel fueron los encargados de buscarlas y compartirlas al resto del grupo. Retomamos de nuevo la lectura en los párrafos donde estaban las palabras desconocidas, contextualizamos con el significado para darle sentido al texto.

El mes de abril sería testigo para organizarnos por equipos y trabajar el debate; en un primer momento se trabajarán las 5 fases que Nidia Patricia. Los chicos debían saber qué es un debate y cuál es la postura que se debe adoptar en él, la función del moderador, estructurar argumentos a partir de las premisas.

Al otro día, ya entrados en materia los niños se organizaron en equipos para realizar el debate. Al principio se percibían tímidos e incluso la moderadora no tenía la función esperada, pero al paso de los minutos y de las intervenciones se fueron desinhibiendo en sus expresiones. Cada postura la argumentaban a “capa y espada”, traer comida chatarra o comida saludable era el propósito del debate.

Mariana, que tuvo la función de moderar las participaciones ya se mostraba más atenta a lo que decían y a las participaciones de sus compañeros. Señalaba a quién iba a participar y solicitaba silencio al que repentinamente hablaba sin escuchar a los demás.

En estas intervenciones, percibí cómo las constantes reflexiones sobre el respeto y la autorregulación estaban dando frutos. Los estudiantes, respetaban las participaciones de sus compañeros, pero también defendían sus posturas según el equipo al que representaban.

Al final, preguntaban *-¿quién ganó maestra?*- les comenté que el ejercicio fue para ver la importancia de conocer sobre un tema e investigar para poder defender e argumentar sobre el mismo. *-¿a poco no se sintieron más seguros al saber sobre el tema?*- les pregunté, ellos casi al unísono mencionaron *-¡sí!*-. Los niños, se dieron cuenta de que para defender lo que expresan deben saber argumentar y el conocimiento sobre el tema les permitirá hacerlo de la mejor manera.

Al otro día, cada uno trajo lo que quería compartir con los demás. A la hora del recreo, nos sentamos en un espacio del patio y degustaron desde salchichas fritas, pollo rostizado, sopes, yogurt con granola, botana, zanahorias ralladas con Tajín y frituras.

Con esta actividad, el segundo proyecto de la intervención había concluido. Con ella, me voy dando cuenta que mis estudiantes argumentan sus ideas y que no solo en el trabajo de PpP y de la propia intervención, sino que, lo extrapolan a otras áreas y actividades de la escuela.

Episodio 7: Sociabilización con la comunidad, el trabajo de la Intervención Pedagógica

Pasaron los tres meses que debía durar la Intervención Pedagógica, era el momento necesario para dar a conocer a la comunidad educativa qué habíamos hecho en los proyectos y por supuesto, qué habíamos aprendido.

-¿Cómo hacerle?- me preguntaba. Un flashazo se me vino a la mente al recordar que pronto sería mi semana de guardia y podía aprovechar ese espacio para compartir y cerrar la Intervención.

Así lo hicimos, cada uno de los estudiantes fueron comentando qué habíamos hecho durante la Intervención y mejor aún, desde la aplicación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje desde el mes de agosto.

Uno a uno comentaba, las actividades que realizamos prácticamente durante el ciclo escolar; como Valeria que menciona: *-iniciamos con nuestro proyecto con la pregunta generadora “¿qué quieren que hagamos juntos?”-*, Ángel agregó: *–propusimos diversas actividades como ir al parque, acampar o ir al zoológico”?-*, Mariana comenta: *-investigamos para argumentar la propuesta-* y Antwaan finaliza: *– hicimos un consenso para elegir lo que íbamos a hacer-*.

Fue así, como me di cuenta que la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos tuvo una asimilación auténtica en mis estudiantes. Y esto tan solo era el inicio. Escucho a unos cuantos más, explicando la organización de proyecto colectivo, como Nancy – *hicimos nuestro proyecto colectivo, elaboramos un contrato colectivo y un contrato individual-*.

Los niños eran simpatizantes a la propuesta, conocían cada una de las actividades que se realizaron en los proyectos; me llenaba de satisfacción. Entre un bullicio organizado, iban comentando las actividades y recordando cada una de ellas. Como cuando Antwaan corrigió a Lalo *-No Lalo, primero hicimos el contrato colectivo y después el individual-. -¿Qué diferencia hay entre cada uno Antwaan?-* le pregunté sorprendida, *-que el contrato colectivo lo hicimos entre todos y tiene las actividades y el individual tiene lo que aprendimos, mira maestra aquí está... primero está el contrato colectivo y después hicimos el contrato individual-* me mencionaba a la par que iba pasando las hojas de su “álbum de recuerdos”.

Era necesario irlo plasmando en hojas para después compartirlo. Cada uno lo hizo y lo estructuró a su manera, plasmando en aquella hoja de papel la esencia de los proyectos y la naturaleza de cada uno de mis estudiantes.

El día de la ceremonia llegó, después de la ceremonia cívica vendría la presentación de nuestro trabajo. Formados uno tras otro, fueron acercándose al micrófono para mencionar el proceso de la Intervención Pedagógica a su vez que iban colgando su hoja en un tendedero para que los compañeros de otros grados pudieran conocer nuestra experiencia con una lectura personal.

Al llegar al salón, les comenté cómo se sentían. Algunos externaron su molestia, *-no es justo que nos esforcemos y que no lleguen-* mencionó Gabriel refiriéndose que varios compañeros no estuvieron en la ceremonia porque llegaron tarde o simplemente faltaron. *-Siempre son los mismos-* le siguió Ángel, debido a que recurrentemente ciertos niños faltan a la escuela, como Josué que en todo el ciclo escolar tuvo poco más de cien faltas o Aitor, Donovan y Litzy tuvieron que cerca de cien faltas o Uriel, que no al extremo, pero sí alrededor de cincuenta inasistencias.

Fue así, como al escribir estas memorias recuerdo a Galeano cuando afirma que *recordar es volver a pasar por el corazón* porque cada uno de los veintisiete estudiantes con los que trabajé el ciclo escolar 2016-2017, me hicieron repensar en la importancia del trabajo docente en el área afectiva de mis niños.

Con esto, concluyo el informe Biográfico Narrativo para dar paso al Informe General que sustenta el enfoque desde lo narrativo ya presentado.

B. A poner los puntos sobre las *ies*: El informe general

Desde otra mirada, no menos importante que el relato único, también se ponen a la vista un Informe General de la Intervención Pedagógica para darle mayor validez y confiabilidad a los datos asentados en el Informe Biográfico-Narrativo cuyo análisis e

interpretación fue realizada desde la propia práctica. El Informe, contempla desde el Diagnóstico Específico (DE) realizado, el contexto donde se aplicó, los datos que arrojó, el problema y el diseño de la Intervención Pedagógica, el sustento teórico que respalda la misma al trabajar con *Pedagogía por Proyectos*. Por último, se da cuenta de los resultados de este trabajo de investigación.

1. Paso firme y hacia adelante, metodología del trabajo de investigación

La investigación se realizó bajo una mirada cualitativa proporcionado por el método Investigación-Acción. Durante la aplicación del DE se seleccionó la muestra ocupando el método No Probabilístico por cuotas que permite al investigador definir las características de los participantes de acuerdo al contexto, en este sentido la muestra compartía características de edad y nivel de oralidad a criterio de la docente en turno. Durante la aplicación de la estrategia metodológica, la Observación No Participante permitió registrar datos sin que el investigador haya intervenido en la EMAEOE, en la que a partir de situaciones controversiales los estudiantes dieron su punto de vista argumentando su respuesta.

En otro momento, los instrumentos que permitieron el recaudo de datos fueron el diario de campo que permitió registrar y analizar las interacciones orales de los estudiantes en espacios ajenos al trabajo en clase. A partir de él, se observa que los niños no argumentan ideas ni toman posturas sobre un tema. En el DE se aplicó un estudio socioeconómico dirigido a los padres de los estudiantes de la muestra, permitió identificar los momentos de interacciones orales que se tienen en la familia y el acceso que tienen a eventos culturales y recreativos. Los cuestionarios para maestros, dejaron conocer cómo se trabaja la expresión oral en específico la argumentación, se define que los docentes no tienen un trabajo sistemático para desarrollar la argumentación oral. Por último, un cuestionario a dieciocho estudiantes que sirvieron de muestra para aplicar el cuestionario que estaba encaminados a conocer las concepciones que tenían sobre la argumentación oral.

Con estos datos se logró plantear el problema y formular preguntas de indagación y supuestos teóricos que darían respuesta al problema planteado, que, desde un corte hermenéutico, el método Investigación-Acción y la técnica de Observación Participante se hace una fuerte reflexión aprovechando el Relato Único como técnica de la Documentación Biográfico-Narrativa.

2. Ubicación espacio-tiempo de la Intervención Pedagógica

La Escuela Primaria Pública de Jornada Ampliada “Lic. Felipe Rivera”, con clave 15-0418-161-x-026, cuya jornada es de las 8:00-14:30 horas, inmersa en la Colonia Buenos Aires, en Av. Central No. 89 de la delegación Cuauhtémoc, caracterizada por el comercio, sus sitios históricos y los espacios de emancipación.

La intervención Pedagógica inició en el mes de agosto de 2016, con las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje de la propuesta didáctica *Pedagogía por Proyectos*. En el mes de noviembre, se inició el trabajo por *Método de proyectos* con el fin de sensibilizar y adentrar a los estudiantes a un trabajo colaborativo y que dentro del trabajo en el aula se vean inmersos en una vida cooperativa.⁷²

Es preciso especificar, que la implementación de Intervención Pedagógica, realizada durante los meses de enero a marzo, se realizó con 27 estudiantes de entre 11 y 12 años que cursaban el sexto grado de Educación Primaria, de los cuales 15 eran hombres y 12 mujeres. En este sentido, a partir del análisis de los datos del DE plantea el problema que de manera general se menciona:

Los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria “Lic. Felipe Rivera”, carecen de elementos para argumentar ideas a través de la oralidad debido a la falta del dominio de un tema en específico.

⁷² La vida cooperativa a diferencia del trabajo colaborativo permite que los estudiantes sean partícipes del aprendizaje como un asunto de todos, propiciando la tolerancia y la solidaridad.

A partir del planteamiento del problema se definieron varias preguntas de indagación y supuestos teóricos, de los cuales se mencionan solo el general.

- Pregunta de indagación: ¿Cómo favorecer el desarrollo de la argumentación en los estudiantes de sexto grado de primaria?
- Supuesto teórico: La argumentación oral se desarrolla cuando se trabajan dinámicas de grupo como: la conferencia, mesas redondas, debate, panel, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos.

3. Aportaciones de los expertos

Este sustento teórico da soporte al diseño de intervención presentado. Para ello, se retomaron investigaciones realizadas no mayor a diez años para conocer qué tanto se ha indagado sobre el objeto de estudio, en este caso sobre la argumentación en tres niveles: investigaciones que han surgido, aportes teóricos y una propuesta didáctica.

En el primer nivel, se revisaron cinco tesis, permitieron reconocer investigaciones resientes en torno al objeto de estudio con el fin de integrar situaciones didácticas en el diseño de intervención docente. Entre ellas, organizadores de ideas y exposición mencionados por Luis Miguel Reyes; el debate sugerido por Nidia Patricia Santos; las habilidades argumentativas compartido por Margarita Peón Zavala; desarrollo de la comunicación oral a través del programa CREA investigado por Cecilia Kissy Tinajero y los conectores, recuperado de María Eugenia Ruiz.

Durante el segundo nivel, se realizó un apartado propio para así comprender cómo los niños se van apropiando del lenguaje oral y qué lo favorece. Investigadores como Cuenca (1995) propone el uso de conectores para organizar argumentaciones, Palau (2005) aporta sobre la importancia de la democratización de las aulas para favorecer la expresión oral, Weston (2013) define las reglas para estructurar argumentos coherentes, de López (1998) se retoma la definición de argumento al igual que de Moescheler, Julián De Zubiría (2014) contribuye con los niveles de alcance de la

argumentación oral en los estudiantes, entre otros permitieron reconocer el proceso argumentativo llevado a cabo en la Intervención Pedagógica.

Por último, se cierra el sustento teórico con la propuesta didáctica de *Pedagogía por Proyectos* que fue la base de los proyectos didácticos que los estudiantes organizaron. Josette Jolibert y colaboradores de diferentes países han investigado y puesto en marcha esta propuesta con resultados positivos ya que parte de textos en condiciones reales, lo que permite que los estudiantes se apropien del código de escritura en contextos conocidos. Además, que a través de la autorregulación los niños sean los que decidan qué se va a realizar en el aula.

4. Construcción lograda: Metodología de la Intervención Pedagógica

La Intervención Pedagógica fue realizada del mes de agosto de 2016 con la implementación de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* con el fin de sensibilizar a los estudiantes a una vida cooperativa. De la misma manera, el *Método de Proyectos* permitió implementar un guión radiofónico con un tema escogido y a partir de los intereses de los estudiantes propiciando una función colaborativa durante el proceso y transmisión del programa de radio.

A partir de enero hasta marzo, se realizó la Intervención Pedagógica, donde se dio énfasis a la argumentación oral ocupando las estrategias didácticas de *Interrogación de textos* y el *Módulo de Escritura* que propone *Pedagogía por Proyectos*. La intervención fue diseñada mediante el proyecto colectivo las seis fases del proyecto de acción. Estos proyectos al estructurarlos por los niños a partir de sus inquietudes e intereses, no se podía definir cuáles iban a ser los proyectos a trabajar. Se cuestionó a los estudiantes con la pregunta *¿qué quieren que hagamos juntos?*, esto permitió a partir de un consenso, definir el proyecto colectivo, el proyecto de acción, de aprendizaje y competencias delimitados por los propios estudiantes con el apoyo de la docente-investigadora. Por lo tanto, en los tres meses de Intervención Pedagógica, se propusieron dos proyectos de acción: “Bosque de Chapultepec” y “Acampados en la

escuela”. En la tabla anterior se muestra la Intervención Pedagógica desde la aplicación de las *Condiciones Facilitadoras*, el *Método de Proyectos* y los *Proyectos de Acción*, (Ver Fig. 35).

Fig. 35. Proyectos de Acción

| Proyecto | Fechas | Logros de aprendizaje de la lengua | Textos orales logrados |
|---|---|---|---|
| Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje | Inicio en agosto | Textualizar el aula | |
| “Radio Felipe” | Noviembre | Ampliar su bagaje cultural y léxico a partir de la investigación de un tema | Guiones radiofónicos |
| Bosque de Chapultepec Espacio: escuela y visita dominical en el Bosque de Chapultepec (zoológico, castillo, tren y áreas verdes) | Enero-febrero Cierre del proyecto: 5 de marzo de 2017 Compartido a la comunidad por medio de un periódico mural | Argumentar a través de la palabra, la propuesta para realizar el proyecto de acción. Enfrentarse a un auditorio y exponer sobre un tema de su interés. | -Láminas de apoyo para exposición. -Investigación sobre el tema de su interés. -Organizadores de ideas para exposición y para analizar la exposición del expositor. |
| Acampados en la escuela Espacio: escuela | Marzo Cierre del proyecto: 24 de marzo de 2017 | Argumentar sus ideas para convencer a los otros de la pertinencia de su propuesta. Argumentar a través de un debate, las bondades o no de la comida chatarra y saludable. Interrogar diferentes tipos de texto y lograr escribir los propios. | -Texto sobre proyectores. -Receta de pay de limón. -Libros de la biblioteca escolar y personal. -Información sobre comida chatarra y saludable. |

Cada uno de estos proyectos, fueron organizados con el contrato colectivo que es el formato donde se definieron las actividades, responsables, materiales y tiempos;

además, el contrato individual, que permitió que los estudiantes reflexionaran sobre su proceso metacognitivo (Ver Fig. 36).

Fig. 36. Contrato Colectivo: Proyecto “Acampados en la escuela”

| Contrato Colectivo | | | |
|--------------------------------------|--------------|----------------------------------|---|
| Proyecto: Acampados en la escuela | | | |
| Tareas | Fecha | Responsable | Material |
| ¿Cómo funcionan los proyectores? | Lunes 13 | Nancy | Información para proyectores |
| Elegir película: sinopsis | Martes 14 | Abi, Ricardo, Angel, Perla | Traer películas para elegir |
| Textos comida saludable vs. chatarra | Miércoles 15 | Gama | Información para organizar debate |
| Receta/instructivo Organización | Jueves 16 | Mariana, Brandon, Litzy, Ricardo | Información para escribir receta e instructivo. Itinerario |
| Aplicación | Viernes 17 | Todos | Aplicación |

Al término de los proyectos, éstos fueron socializados a la comunidad escolar por medio de un periódico mural y en la ceremonia cívica donde cada estudiante explicó su experiencia con *Pedagogía por Proyectos* y las actividades propias de los proyectos que dieron lugar al Informe Biográfico Narrativo organizados en siete episodios, los cuales son:

- 1) Y me di cuenta, que nadie está solo en el mar de la docencia
- 2) ¡Bienvenidos a la escuela!
- 3) Fletes y mudanzas rumbo a un nuevo espacio.
- 4) Investigar, argumentar, convencer... ¡Cachacuás, consenso!
- 5) Una visita dominical al Bosque de Chapultepec
- 6) “Acampados en la escuela”: un encuentro de ideas durante un debate
- 7) Sociabilización con la comunidad, el trabajo de la Intervención Pedagógica

En los siete episodios, se percibe el proceso que llevó la Intervención Pedagógica en todos sus momentos.

5. Instrumentos de evaluación

Durante la intervención se realizaron los registros correspondientes a la argumentación en el diario autobiográfico, listas de cotejo durante las presentaciones del guión radiofónico y listas estimativas ocupadas a lo largo de los proyectos. Estos registros permitieron observar el desarrollo de la competencia general donde se apreció en sus argumentaciones la postura que adoptan ante sus ideas e intereses, las competencias específicas que exaltan la vida cooperativa que los estudiantes asumen, así como sus indicadores que tienen que ver con la incorporación de un vocabulario en las argumentaciones, la expresión oral de las investigaciones realizadas y de igual manera, ayuda a sus compañeros de forma cooperativa.

Cada instrumento, evaluó aspectos específicos de la IP. Al analizarlos, se puede interpretar el proceso de construcción tanto de las competencias específicas, como de la general. De la misma manera, en el siguiente registro de evaluación se aprecian los resultados que se percibieron en las argumentaciones de los estudiantes en torno a la postura crítica y eficaz de sus ideas, como de forma autónoma expresa lo que siente y los indicadores donde se perciben las interacciones orales al momento de exponer un tema, identifica información importante para su exposición, sus ideas tienen un sustento y las defienden, sabe expresar de manera asertiva sus acuerdos y desacuerdos con respecto a un tema, respeta las ideas de los demás y es capaz de escuchar a sus compañeros cuando ellos están hablando.

El siguiente instrumento se presenta dos veces, ya que fue el número de proyectos que se realizaron durante la IP. El primero, corresponde al proyecto “Bosque de Chapultepec (Ver fig. 37) y el segundo, al proyecto “Acampados en la escuela”, (Ver fig. 38).

Figura 37. Lista Estimativa para evaluar los argumentos durante el consenso del Proyecto de Acción “Bosque de Chapultepec”

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|--|----|---|---|
| Competencia específica: Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación debates asumiendo una actitud cooperativa durante el consenso de un tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estudiante | Investiga el vocabulario desconocido para comprender el contenido de un texto | | | | Incorpora en sus argumentaciones vocabulario nuevo. | | | | Ofrece argumentos para tratar de persuadir a sus compañeros sobre la elección de su tema | | | | En su argumento, se muestra la estructura del mismo | | | | Ofrece ayuda y escucha a sus compañeros con respeto durante el debates. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| | Abigail | | | X | | | | X | | X | | | | | | | X | X | | |
| José Luis | | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | X | | | |
| Brandon | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | |
| Valeria | | | X | | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Mía Michel | | | X | | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Donovan | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Jade | | | X | | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Gamaliel | | | X | | | | X | | | | X | | | | | X | X | | | |
| Oliver | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Diego | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | |
| Perla | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | X |
| Litzv | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Antwaan | | | X | | | | X | | X | | | | | | | X | X | | | |
| Víctor | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Uriel | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Mariana | | | X | | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Mildred | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Carmen | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Aitor | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X |
| Josué | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X |
| Citlalli | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Ángel P. | | | X | | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Ángel G. | | | | X | | | X | | | | | X | | | | X | X | | | |
| Eduardo | | | X | | | | X | | | | | X | | | | X | X | | | |
| Ricardo | | | X | | | | X | | X | | | X | | | | X | X | | | |
| Nancy | | | X | | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Vanessa | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | X | | | |
| Análisis | Es la primera vez que investigan, así que los niños no presentan vocabulario complejo. Así que, no hubo necesidad de investigar. | | | | Los estudiantes que propusieron actividades, muestran un vocabulario pobre. A pesar de sus investigaciones, no lo incorporaron al momento de argumentar. | | | | Solo tres estudiantes se animar a argumentar sus propuestas. Por lo tanto, los otros niños solo se mantuvieron atentos en los argumentos de sus compañeros. | | | | Es el primer proyecto que se propone, por lo tanto, el trabajo con la argumentación oral apenas se va a desarrollar | | | | Al decidir por ellos mismos lo que se va a realizar, los estudiantes se involucran en la dinámica y eso repercute en que en todo momento hay situaciones de respeto entre ellos. | | | |
| Interpretación | Al ser el primer proyecto, los estudiantes todavía dan muestra de argumentaciones orales fundamentadas con sus argumentaciones. El vocabulario es pobre, por lo tanto, no son capaces de incorporar el nuevo en sus participaciones. Es necesario analizar los otros instrumentos, y regresar a este, para observar el proceso que siguieron los niños durante la IP. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Figura 38. Lista Estimativa para evaluar los argumentos durante el consenso del Proyecto de Acción “Acampados en la escuela”

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|
| Estudiante | Competencia específica: Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación debates asumiendo una actitud cooperativa durante el consenso de un tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Investiga el vocabulario desconocido para comprender el contenido de un texto | | | | Incorpora en sus argumentaciones vocabulario nuevo. | | | | Ofrece argumentos para tratar de persuadir a sus compañeros sobre la elección de su tema | | | | En su argumento, se muestra la estructura del mismo | | | | Ofrece ayuda y escucha a sus compañeros con respeto durante el debates. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| José Luis | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Brandon | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | |
| Valeria | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Mía Michel | | | X | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Donovan | | | | X | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | |
| Jade | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Gamaliel | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Oliver | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | |
| Diego | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | |
| Perla | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | |
| Litzv | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | |
| Antwaan | | X | | | | X | | | X | | | | X | | | | | X | | |
| Victor | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Uriel | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | |
| Mariana | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Mildred | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Carmen | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | |
| Aitor | | | | X | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | |
| Josué | | | | X | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | |
| Citlalli | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | X | | |
| Ángel P. | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Ángel G. | | | X | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Eduardo | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Ricardo | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Nancy | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Vanessa | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | |
| Análisis | Se observa que hubo un avance en la adquisición de vocabulario nuevo, con respecto al primer proyecto. | | | | Comparado con el proyecto anterior, los niños emplean a incorporar el vocabulario nuevo en sus argumentaciones. | | | | Mas estudiantes animaron a exponer argumentos, con el fin de persuadir a sus compañeros para la elección de la propuesta de su preferencia. | | | | Al haber trabajado con la estructura de los argumentos, los estudiantes las incorporan poco a poco en sus argumentaciones. | | | | A diferencia del primer proyecto, en este, hubo estudiantes que interrumpían las participaciones de sus compañeros. Los que se encuentran en el espacio de A. veces, es porque no participaron en el momento de la actividad. | | | |
| Interpretación | Se puede interpretar de este instrumento, que existió un avancen las argumentaciones de los estudiantes. El vocabulario y la información, es la clave para fundamentar sus ideas y posturas. Los estudiantes que no tuvieron un avance con respecto al primer proyecto, es por sus continuas inasistencias, por la apatía que mostraron, a pesar de ser actividades que ellos mismos propusieron. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fig. 39. Lista estimativa para la organización de una exposición oral

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|---|---|---|----|---|---|--|----|---|---|--|----|---|---|--|
| Estudiante | Competencia específica: Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación de exposiciones asumiendo una actitud cooperativa. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Delimita la información sobre un tema | | | | Involucra en su exposición vocabulario nuevo que aporta su investigación | | | | Organiza la información obtenida para compartirla con sus compañeros | | | | Ofrece ayuda y escucha a sus compañeros con respeto durante exposiciones | | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | |
| Abigail | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| José Luis | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Brandon | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | |
| Valeria | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Mía Michel | X | | | | X | | | | X | | | | | | | X | |
| Donovan | | | X | | | | | X | | | | X | | X | | | |
| Jade | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Gamaliel | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Oliver | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | |
| Diego | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | |
| Perla | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | |
| Litzv | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | |
| Antwaan | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Víctor | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Uriel | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | |
| Mariana | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | |
| Mildred | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Carmen | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | |
| Aitor | | | X | | | | | X | | | | X | | | | X | |
| Josué | | | X | | | | | X | | | | X | | X | | | |
| Citlalli | | | X | | | | | X | | | | X | | X | | | |
| Ángel P. | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Ángel G. | | X | | | | X | | | | X | | | | X | | | |
| Eduardo | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Ricardo | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Nancy | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Vanessa | X | | | | X | | | | X | | | | | X | | | |
| Análisis | Al analizar la información, la mayoría de los estudiantes son capaces de delimitar la información del tema que decidieron exponer. | | | | El vocabulario nuevo, ya es parte del bagaje de información que investigaron. Algunos se encuentran en proceso, pero existe avance en ello. Se dan cuenta de la importancia de incorporar el vocabulario en sus argumentos. | | | | Existe un avance en la organización de la información, al analizarla priorizan cuál es la más importante para darla a conocer a sus compañeros en la exposición. | | | | La mayoría de los estudiantes escuchan a sus compañeros, se interesan por lo que les comparten en su información. Se muestran respetuosos durante las exposiciones | | | | |
| Interpretación | Al organizar una exposición de manera sistemática, los estudiantes reconocieron la importancia de las palabras para transmitir información adecuada y fundamentada. Algunos estudiantes se encuentran en la escala de A veces, motivo de sus inasistencias constantes. Por lo tanto, no participaron en las actividades previas a las actividades. | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fig. 40. Lista estimativa para evaluar las exposiciones orales

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|----|---|--|--|----|---|--|---|----|---|--|-----------------------------------|----|---|--|---|----|---|---|--|--|--|
| Estudiante | | Competencia específica: Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación de exposiciones orales asumiendo una actitud cooperativa. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Muestra opinión y la fundamenta | | | | Logra capturar la atención del auditorio | | | | Expone un tema con lenguaje sencillo, claro y convincente | | | | Aporta conocimiento sobre el tema | | | | Ofrece ayuda y escucha a sus compañeros con respeto durante exposiciones orales | | | | | | |
| | | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | | | |
| Abigail | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| José Luis | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Brandon | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Valeria | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Mía Michel | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Donovan | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | X | | X | | | | |
| Jade | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Gamaliel | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Oliver | | X | | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | |
| Diego | | X | | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | |
| Perla | | X | | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | |
| Litzv | | X | | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | |
| Antwaan | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Victor | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Uriel | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Mariana | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Mildred | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Carmen | | X | | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | |
| Aitor | | X | | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | |
| Josué | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | X | | X | | | | |
| Citlalli | | X | | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | |
| Ángel P. | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Ángel G. | | X | | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | |
| Eduardo | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Ricardo | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Nancy | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Vanessa | X | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | | X | | | | |
| Análisis | La mayoría de los estudiantes, muestran un avance en las fundamentaciones de sus argumentaciones. Son capaces de mostrar su opinión fundamentada con respeto o tratan de hacerlo. | | | | Debido a que estaban informados, los estudiantes están más seguros de lo que saben, por lo tanto, logran captar la atención del auditorio. Los estudiantes que se encuentran en el aspecto de CS, deben fortalecer la seguridad en sí mismos a partir de las investigaciones que realizan. | | | | La mayoría de los estudiantes, incorporaron en su exposición un lenguaje claro para lograr que sus compañeros comprendieran la información compartida. | | | | De cierta manera, todos los estudiantes que participaron en la exposición en mayor o menor medida, aportaron información del tema que expusieron debido a las investigaciones que realizaron. Los estudiantes que no aportaron conocimiento, fue porque no expusieron. | | | | Al ser participantes de las exposiciones, los estudiantes mostraron respeto por sus compañeros. Los comentarios que hicieron al final, originaron un clima de respeto y confianza entre los expositores y audiencia. | | | | | | | |
| | Interpretación | Debido al trabajo realizado en la organización de las exposiciones, durante la implementación de las mismas, se percibe que la mayoría de los estudiantes incorpora vocabulario nuevo permitiendo que su lenguaje sea claro y sencillo. Los expositores aportaron conocimiento lo que repercute en las fundamentaciones que hacen con respecto al tema. Poco a poco el clima cooperativo se vive en el aula, asumiendo una actitud respetuosa de cada uno de los estudiantes. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fig. 41. Lista estimativa para evaluar la organización de los argumentos que se ocupan en los debates

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|
| Estudiante | Competencia específica: Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación de debates asumiendo una actitud cooperativa. | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | |
| | Investiga sobre un tema para poder construir argumentos durante el debate | | | | Incorpora vocabulario nuevo en las argumentaciones que pretende ocupar para defender sus ideas | | | | Ofrece ayuda y escucha a sus compañeros de equipo sin interrumpir ni hacer gestos de desaprobación. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | X | | | | X | | | | X | | | |
| José Luis | X | | | | X | | | | X | | | |
| Brandon | X | | | | X | | | | X | | | |
| Valeria | X | | | | X | | | | X | | | |
| Mía Michel | X | | | | X | | | | X | | | |
| Donovan | | | X | | | | X | | X | | | |
| Jade | X | | | | X | | | | X | | | |
| Gamaliel | X | | | | X | | | | X | | | |
| Oliver | X | | | | X | | | | X | | | |
| Diego | X | | | | X | | | | X | | | |
| Perla | X | | | | X | | | | X | | | |
| Litzv | X | | | | X | | | | X | | | |
| Antwaan | X | | | | X | | | | X | | | |
| Víctor | X | | | | X | | | | X | | | |
| Uriel | X | | | | X | | | | X | | | |
| Mariana | X | | | | X | | | | X | | | |
| Mildred | X | | | | X | | | | X | | | |
| Carmen | X | | | | X | | | | X | | | |
| Aitor | | X | | | | X | | | X | | | |
| Josué | | | X | | | | X | | X | | | |
| Citlalli | X | | | | X | | | | X | | | |
| Ángel P. | X | | | | X | | | | X | | | |
| Ángel G. | X | | | | X | | | | X | | | |
| Eduardo | X | | | | X | | | | X | | | |
| Ricardo | X | | | | X | | | | X | | | |
| Nancy | X | | | | X | | | | X | | | |
| Vanessa | X | | | | X | | | | X | | | |
| Análisis | Los niños investigan sobre sus intereses, eso permite que la mayoría esté involucrada en la actividad. | | | | La búsqueda de significados de palabras desconocidas, es parte de las actividades cotidianas que hacen durante la Intervención Pedagógica. La mayoría las incorpora a su lenguaje y a sus argumentaciones durante el debate. | | | | Los estudiantes, se están involucrados en las actividades, lo que permite que se viva un clima de respeto en los espacios donde se lleva a cabo la Intervención Pedagógica. | | | |
| Interpretación | Los niños asumen que la investigación sobre temas de su interés les permitirá apropiarse del conocimiento. El vocabulario nuevo que ha sido previamente consultado, los posibilita para defender sus ideas y posturas durante los debates. Los niños organizan sus argumentos, para que les sirvan al momento de debatir sobre el tema acordado. | | | | | | | | | | | |

Fig. 42. Lista estimativa para evaluar argumentos, en la implementación de un debate

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|
| Estudiante | Competencia específica: Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación de debates asumiendo una actitud cooperativa. | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | |
| | Expone con claridad su punto de vista | | | | Ofrece fundamentos para defender su posición | | | | Es respetuoso para expresar su punto de vista | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | X | | | | X | | | | X | | | |
| José Luis | X | | | | X | | | | X | | | |
| Brandon | X | | | | X | | | | X | | | |
| Valeria | X | | | | X | | | | X | | | |
| Mia Michel | X | | | | X | | | | X | | | |
| Donovan | | | X | | | | X | | X | | | |
| Jade | X | | | | X | | | | X | | | |
| Gamaliel | X | | | | X | | | | X | | | |
| Oliver | X | | | | X | | | | X | | | |
| Diego | X | | | | X | | | | X | | | |
| Perla | X | | | | X | | | | X | | | |
| Litzv | X | | | | X | | | | X | | | |
| Antwaan | X | | | | X | | | | X | | | |
| Victor | X | | | | X | | | | X | | | |
| Uriel | X | | | | X | | | | X | | | |
| Mariana | X | | | | X | | | | X | | | |
| Mildred | X | | | | X | | | | X | | | |
| Carmen | X | | | | X | | | | X | | | |
| Aitor | | | X | | | | X | | X | | | |
| Josué | | | X | | | | X | | X | | | |
| Citlalli | X | | | | X | | | | X | | | |
| Ángel P. | X | | | | X | | | | X | | | |
| Ángel G. | X | | | | X | | | | X | | | |
| Eduardo | X | | | | X | | | | X | | | |
| Ricardo | X | | | | X | | | | X | | | |
| Nancy | X | | | | X | | | | X | | | |
| Vanessa | X | | | | X | | | | X | | | |
| Análisis | Al estar informados, los estudiantes se muestran confiados en lo que saben y comparten su conocimiento de manera clara. | | | | La mayoría de los estudiantes, ofrecen fundamentos para defender su posición. Los estudiantes que se encuentran en el espacio de A veces, son aquellos que, a lo largo de la IP, no se han presentado para seguir con un trabajo constante. | | | | Los estudiantes se encuentran involucrados en el trabajo, respetan el punto de vista de sus compañeros. | | | |
| Interpretación | A lo largo de la actividad, los estudiantes presentan argumentos contundentes que les permite posicionarse y defender sus ideas. Sin dejar de lado el respeto a sus compañeros, comparten sus ideas y escuchan las de los otros. | | | | | | | | | | | |

Fig. 43. Lista estimativa para evaluar los argumentos planteados en exposiciones con el apoyo de organizadores de ideas

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|
| Estudiante | Competencia específica: Hace uso de organizadores de ideas para socializar y defender sus argumentos en un tema donde exprese sus ideas y sentir. | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | |
| | Ordena la información de sus investigaciones en organizadores de ideas y la ocupa durante su exposición | | | | Emplea los organizadores de ideas para argumentar sus expresiones de manera oral durante una exposición | | | | Aprecia las posturas expresadas por sus compañeros y expresa desacuerdo de manera respetuosa. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | X | | | | X | | | | X | | | |
| José Luis | X | | | | | X | | | X | | | |
| Brandon | | X | | | | X | | | | X | | |
| Valeria | X | | | | | X | | | X | | | |
| Mía Michel | X | | | | | X | | | X | | | |
| Donovan | | | X | | | | X | | X | | | |
| Jade | X | | | | | X | | | X | | | |
| Gamaliel | X | | | | X | | | | X | | | |
| Oliver | | X | | | | X | | | X | | | |
| Diego | | X | | | | X | | | | X | | |
| Perla | | X | | | | X | | | X | | | |
| Litzv | | X | | | | X | | | X | | | |
| Antwaan | X | | | | X | | | | X | | | |
| Víctor | X | | | | | X | | | X | | | |
| Uriel | X | | | | | X | | | X | | | |
| Mariana | X | | | | | X | | | X | | | |
| Mildred | X | | | | | X | | | X | | | |
| Carmen | | X | | | | X | | | X | | | |
| Aitor | | | X | | | X | X | | | X | | |
| Josué | | | X | | | X | X | | X | | | |
| Citlalli | | X | | | | X | | | X | | | |
| Ángel P. | X | | | | X | | | | X | | | |
| Ángel G. | X | | | | | X | | | X | | | |
| Eduardo | X | | | | | X | | | X | | | |
| Ricardo | X | | | | | X | | | X | | | |
| Nancy | X | | | | | X | | | X | | | |
| Vanessa | x | | | | | X | | | X | | | |
| Análisis | Sistematizar la información fue complicado para algunos. Los que lograron analizar la información y ordenarla para ocuparla en su organizador e ideas. | | | | Se les complica organizar la información, a pesar de jerarquizarla. Algunos pocos, si la utilizan en sus organizadores de ideas, la mayoría no lo hace. | | | | la mayoría aprecia las posturas expresadas. Los tres estudiantes que se encuentran en el aspecto de Casi Siempre, no están involucrados por instantes | | | |
| Interpretación | Es importante seguir trabajando el uso de organizadores de ideas para sistematizar la información y que se ocupen para argumentar las ideas en las exposiciones. | | | | | | | | | | | |

Fig. 44. Lista estimativa para evaluar los argumentos planteados en debates con el apoyo de organizadores de ideas

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|--|
| Estudiante | Competencia específica: Hace uso de organizadores de ideas para socializar y defender sus argumentos en un tema donde exprese sus ideas y sentir. | | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | | |
| | Ordena la información de sus investigaciones en organizadores de ideas y la ocupa durante un debate | | | | Emplea los organizadores de ideas para argumentar sus expresiones de manera oral durante un debate | | | | Aprecia las posturas expresadas por sus compañeros y expresa desacuerdo de manera respetuosa. | | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | |
| Abigail | X | | | | X | | | | X | | | | |
| José Luis | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Brandon | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Valeria | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Mía Michel | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Donovan | | | X | | | | X | | X | | | | |
| Jade | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Gamaliel | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Oliver | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Diego | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Perla | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Litzy | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Antwaan | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Víctor | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Uriel | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Mariana | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Mildred | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Carmen | | | X | | | | X | | X | | | | |
| Aitor | | | X | | | | X | | X | | | | |
| Josué | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Citlalli | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Ángel P. | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Ángel G. | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Eduardo | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Ricardo | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Nancy | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Vanessa | X | | | | X | | | | X | | | | |
| Análisis | Los organizadores de ideas se ocuparon de manera más sistemática, la mayoría los ocupó para organizar la información obtenida en su investigación. | | | | Los organizadores son empleados para ser utilizados como una herramienta de apoyo para defender sus argumentos durante el debate. | | | | Los estudiantes al estar involucrados en la actividad, al saber cómo se llevaba a cabo un debate, pudieron ser participantes de forma respetuosa en la actividad. Respetaron las posturas de sus compañeros, aunque no estaba de acuerdo. | | | | |
| Interpretación | Los organizadores de ideas les dieron soporte a la información que se investigó, ayudó a que los niños puedan argumentar porque tenían la información a la mano y en un formato organizado. Al tener la información sobre lo que iban a defender, los niños se mostraron respetuosos de las posturas y dieron pie a que el debate se llevara de manera adecuada. | | | | | | | | | | | | |

Fig. 45. Lista estimativa para evaluar el habla exploratoria

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|---|--|----|---|---|--|----|---|---|
| Estudiante | Competencia específica: Usa el habla exploratoria como estrategia para armar sus argumentos en la exposición y debates de forma eficaz y crítica. | | | | | | | | | | | |
| | Indicadores | | | | | | | | | | | |
| | Realiza preguntas para obtener información sobre el tema de investigación | | | | La investigación obtenida del habla exploratoria, ayuda a armar argumentos durante la exposición y el debate. | | | | Interactúa con sus compañeros de manera respetuosa con el fin de ocupar el habla exploratoria en sus investigaciones. | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N |
| Abigail | X | | | | X | | | | X | | | |
| José Luis | | X | | | | X | | | X | | | |
| Brandon | | X | | | | X | | | | X | | |
| Valeria | | X | | | | X | | | X | | | |
| Mía Michel | | X | | | | X | | | X | | | |
| Donovan | | | | X | | | | X | X | | | |
| Jade | | X | | | | X | | | X | | | |
| Gamaliel | X | | | | X | | | | X | | | |
| Oliver | | | X | | | | X | | X | | | |
| Diego | | | X | | | | X | | | X | | |
| Perla | | | X | | | | X | | X | | | |
| Litzv | | | X | | | | x | | X | | | |
| Antwaan | X | | | | X | | | | X | | | |
| Víctor | | X | | | | X | | | X | | | |
| Uriel | | X | | | | X | | | X | | | |
| Mariana | | X | | | | X | | | X | | | |
| Mildred | | X | | | | X | | | X | | | |
| Carmen | | | X | | | | X | | X | | | |
| Aitor | | | | X | | | | X | X | | | |
| Josué | | | | X | | | | X | X | | | |
| Citlalli | | | X | | | | X | | X | | | |
| Ángel P. | X | | | | | X | | | X | | | |
| Ángel G. | | | X | | | | X | | X | | | |
| Eduardo | | X | | | | X | | | X | | | |
| Ricardo | | X | | | | X | | | X | | | |
| Nancy | | X | | | | X | | | X | | | |
| Vanessa | | x | | | | X | | | X | | | |
| Análisis | La mayoría de los estudiantes, ven al habla exploratoria como una forma de obtener información durante su investigación. | | | | La información obtenida en el habla exploratoria, propició que la mayoría de los estudiantes, estructuraran sus argumentos | | | | El habla exploratoria, propicia que los estudiantes se formulen preguntas. Eso ayudó a que los estudiantes en su mayoría, se respetaran entre ellos para que se llevara de la mejor manera la actividad. | | | |
| Interpretación | Después de hacer las actividades con el habla exploratoria, se observa que los estudiantes ocuparon la información obtenida para armar argumentos durante las exposiciones y el debate. | | | | | | | | | | | |

Fig. 46. Lista estimativa para evaluar las conversaciones espontaneas.

Conversación analizada al principio del ciclo escolar

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|--|
| Estudiantes | Habla sobre un tema que conoce | | | | Expresa su punto de vista sobre el tema | | | | Habla claro y fuerte para ser escuchado | | | | Espera su turno para tomar la palabra | | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | |
| Abigail | X | | | | | | X | | X | | | | | X | | | |
| José Luis | X | | | | | | X | | | X | | | | X | | | |
| Brandon | X | | | | | | X | | X | | | | | X | | | |
| Valeria | X | | | | | | X | | X | | | | | X | | | |
| Mía Michel | X | | | | | | X | | | | X | | | X | | | |
| Donovan | X | | | | | | X | | | | | X | | X | | | |
| Jade | X | | | | | | X | | | | X | | | X | | | |
| Gamaliel | X | | | | | | X | | X | | | | | X | | | |
| Oliver | X | | | | | | X | | | | X | | | X | | | |
| Diego | X | | | | | | X | | | | X | | | X | | | |
| Perla | X | | | | | | X | | | | X | | | X | | | |
| Litzzy | X | | | | | | X | | | X | | | | X | | | |
| Antwaan | X | | | | | | X | | X | | | | | X | | | |
| Víctor | X | | | | | | X | | X | | | | | X | | | |
| Uriel | X | | | | | | X | | X | | | | | X | | | |
| Mariana | X | | | | | | X | | X | | | | | X | | | |
| Mildred | X | | | | | | X | | | | X | | | X | | | |
| Carmen | X | | | | | | X | | | | X | | | X | | | |
| Aitor | X | | | | | | X | | | | | X | | X | | | |
| Josué | X | | | | | | X | | | | X | | | X | | | |
| Citlalli | X | | | | | | X | | | | | X | | X | | | |
| Ángel P. | X | | | | | | X | | X | | | | | X | | | |
| Ángel G. | X | | | | | | X | | | X | | | | X | | | |
| Eduardo | X | | | | | | X | | | X | | | | X | | | |
| Ricardo | X | | | | | | X | | | | X | | | X | | | |
| Nancy | X | | | | | | X | | | X | | | | X | | | |
| Vanessa | X | | | | | | X | | | X | | | | X | | | |
| Análisis | Los estudiantes siempre hablan de temas de su interés, en el caso se no lo sea, no interactúan en esa conversación. | | | | las opiniones de los estudiantes, se quedan en un comentario simple. A veces expresan sus posturas y pocas veces defienden sus ideas si alguien les dice lo contrario. | | | | Algunos estudiantes hablan con voz fuerte y clara, a diferencia de otros, que se les necesita decir que hablen fuerte o se les pregunta lo que dijeron. Otros más, debido a su forma de ser tímida evitan hablar. | | | | Aunque la mayoría de las veces respetaban el turno para hablar, había momentos en los que interrumpían y se hacía un bullicio en la conversación. | | | | |
| Interpretación | Se puede concluir, que los niños hablan sobre lo que les gusta; sin embargo, pocas veces llevan una gestión adecuada de la conversación. En sus participaciones, es poco visible la defensa de sus ideas, en el caso que otro alumno diga lo contrario. Se quedan en silencio y aceptan lo que su compañero dijo. En el uso de la voz, es variada su participación siendo clara y fuerte. Algunos estudiantes son tímidos o no se sienten seguros para hacer comentarios porque desconocen sobre el tema. La mayoría de las veces, respetan turnos para hablar, pero hay momentos en los que son interrumpidos llegando a un bullicio en la conversación. | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fig. 47. Lista estimativa para evaluar las conversaciones espontaneas.

Conversación analizada al final del ciclo escolar

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|----|---|---|--|----|---|---|--|----|---|---|---|----|---|---|--|
| Estudiantes | Habla sobre un tema que conoce | | | | Expresa su punto de vista sobre el tema | | | | Habla claro y fuerte para ser escuchando | | | | Espera su turno para tomar la palabra | | | | |
| | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | S | CS | A | N | |
| Abigail | X | | | | x | | | | | X | | | | x | | | |
| José Luis | X | | | | x | | | | | | X | | | x | | | |
| Brandon | X | | | | | x | | | | X | | | | x | | | |
| Valeria | X | | | | x | | | | | X | | | | x | | | |
| Mía Michel | X | | | | x | | | | | x | | | | x | | | |
| Donovan | | | x | | | x | | | | | | x | | x | | | |
| Jade | X | | | | x | | | | | x | | | | x | | | |
| Gamaliel | X | | | | x | | | | | X | | | | x | | | |
| Oliver | X | | | | x | | | | | | x | | | x | | | |
| Diego | X | | | | | x | | | | | x | | | x | | | |
| Perla | X | | | | x | | | | | | x | | | x | | | |
| Litzy | X | | | | x | | | | | x | | | | x | | | |
| Antwaan | X | | | | x | | | | | X | | | | x | | | |
| Víctor | X | | | | x | | | | | X | | | | x | | | |
| Uriel | X | | | | x | | | | | X | | | | x | | | |
| Mariana | X | | | | x | | | | | X | | | | x | | | |
| Mildred | X | | | | x | | | | | x | | | | x | | | |
| Carmen | X | | | | x | | | | | x | | | | x | | | |
| Aitor | | | x | | | x | | | | | x | | | x | | | |
| Josué | X | | | | | x | | | | | x | | | x | | | |
| Citlalli | X | | | | x | | | | | | x | | | x | | | |
| Ángel P. | X | | | | x | | | | | X | | | | x | | | |
| Ángel G. | X | | | | x | | | | | x | X | | | x | | | |
| Eduardo | X | | | | x | | | | | x | X | | | x | | | |
| Ricardo | X | | | | x | | | | | x | | | | x | | | |
| Nancy | X | | | | x | | | | | x | X | | | x | | | |
| Vanessa | X | | | | x | | | | | x | X | | | x | | | |
| Análisis | Al término de la aplicación de la Intervención Pedagógica, se observa que, en sus conversaciones espontáneas, los estudiantes platican de temas que conocen. | | | | La mayoría fundamenta su opinión sobre un tema | | | | Al término de la Intervención Pedagógica, saben que deben hablar fuerte y claro para poder darse a entender y ser escuchado. | | | | El respeto fue insistente durante todo el ciclo escolar, se percibe en sus conversaciones un clima de respeto al tomar la palabra para participar en la conversación. | | | | |
| Interpretación | La Intervención Pedagógica, incidió en las conversaciones cotidianas que los estudiantes tenían en sus espacios recreativos. Saben de lo que van a hablar, aun cuando eran temas de su vida cotidiana. Expresaron su punto de vista y la defendían, siempre en un clima de respeto y esperando turnos para hablar. | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fig. 48. Instrumento de evaluación de las competencias específicas

| Competencia general: Participa de forma oral con argumentos de forma eficaz y crítica, a partir de sus intereses, en diferentes temas, escenarios y con distintas personas. | | | | | | | | | |
|---|---|----|----|---|----|----|---|----|----|
| Estudiante | Competencias específicas | | | | | | | | |
| | Enriquece su vocabulario para expresar sus ideas y posturas durante la implementación de exposiciones y debates asumiendo una actitud cooperativa. | | | Hace uso de organizadores de ideas para socializar y defender sus argumentos en un tema donde exprese sus ideas y sentir. | | | Usa el habla exploratoria como estrategia para armar sus argumentos en la exposición y debates de forma eficaz y crítica | | |
| | C | EC | RA | C | EC | RA | C | EC | RA |
| Abigail | X | | | X | | | X | | |
| José Luis | x | | | x | | | x | | |
| Brandon | | x | | | x | | | x | |
| Valeria | x | | | x | | | x | | |
| Mía Michel | x | | | x | | | x | | |
| Donovan | | | X | | | X | | | X |
| Jade | x | | | x | | | x | | |
| Gamaliel | X | | | X | | | X | | |
| Oliver | | X | | | X | | | X | |
| Diego | | X | | | X | | | X | |
| Perla | | X | | | X | | | X | |
| Litzv | | X | | | X | | | X | |
| Antwaan | X | | | X | | | X | | |
| Victor | x | | | x | | | x | | |
| Uriel | x | | | x | | | x | | |
| Mariana | x | | | x | | | x | | |
| Mildred | x | | | x | | | x | | |
| Carmen | | | X | | | X | | | X |
| Aitor | | | X | | | X | | | X |
| Josué | | X | | | X | | | X | |
| Citlalli | | X | | | X | | | X | |
| Ángel P. | X | | | X | | | X | | |
| Ángel G. | | x | | | x | | | x | |
| Eduardo | x | | | x | | | x | | |
| Ricardo | x | | | x | | | x | | |
| Nancy | x | | | x | | | x | | |
| Vanessa | x | | | x | | | x | | |
| Análisis | La mayoría, lograron construir la competencia específica, debido al compromiso y a la disposición al trabajo que los estudiantes presentaban. Los niños son capaces de expresar ideas e incluir un vocabulario nuevo en sus argumentaciones. | | | Los organizadores de ideas, posibilitaron que la mayoría de los estudiantes sistematizaran la información del tema investigado y así poder defender sobre su tema en diferentes espacios. | | | El habla exploratoria, fue ocupada en la mayoría de los estudiantes como una estrategia para recabar información y dar respuesta a sus interrogantes. | | |
| Interpretación | El vocabulario siendo una parte importante de una conversación amplia y rica en ideas, se vio favorecido cuando se aplicaron las actividades de investigación, análisis de diferentes temas. Los organizadores de ideas, son una herramienta que les da seguridad y confianza. El habla exploratoria, propició que los estudiantes sistematizaran qué querían saber sobre el tema, a partir de la formulación de preguntas para ser contestadas con la investigación. | | | | | | | | |

CONCLUSIONES

Los organismos internacionales fuertemente vinculados a las decisiones del país, permite entender por qué la puesta en marcha de políticas neoliberales en la educación. Conocer y analizar esta política educativa, la Reforma Educativa implementada por el gobierno del entonces presidente de México, Enrique Peña Nieto, permitieron reconocer que la educación en nuestro país, lejos de formar a individuos integrales, que sean capaces de desarrollar todas sus capacidades tanto intelectuales, motrices y emocionales, pretende formar personas que sean ejecutoras de un sistema donde los que se encuentran en el poder sólo buscan beneficios personales y económicos.

- La argumentación oral no tiene cabida en un sistema donde la conveniencia es tener individuos callados, incapaces de expresar sus ideas y defender sus derechos. Sin tener espacios donde los niños se les permita hablar, decidir, defender ideas y argumentarlas, la argumentación oral pasa a un segundo plano.
- Estados como Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán; entidades que históricamente han sido sacudidas por las desigualdades, han puesto en marcha programas alternativos que parten de las necesidades contextuales de los habitantes de aquellos lugares. Ahí, es donde la argumentación oral toma importancia para que los niños, niñas y jóvenes sepan defender sus derechos y exigir a las autoridades de los tres niveles de gobierno, que se cumplan.
- Aplicar un Diagnóstico Específico en la escuela donde se implementó la Intervención Pedagógica, permitió conocer a los sujetos de estudio y las prácticas que tienen en su contexto en torno a la lengua y a la argumentación oral. La Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio permitió conocer cómo los estudiantes argumentaban sobre temas

polémicos. Con los resultados, se definió el Objeto de Estudio que se trabajó a lo largo de la Investigación.

- Al definir una metodología para dar a conocer la Intervención Pedagógica que se realizó, permitió recaudar cada uno de los momentos que se vivieron durante la investigación, para después analizarlos y conocer el proceso de adquisición del conocimiento de los sujetos de estudio. Al ser una forma literaria con la que se presentan los momentos de la Intervención Pedagógica, hace más rico y significativo el trabajo que se presenta. La Documentación Biográfico Narrativa, con sus soportes teóricos que la respaldan, intenta compartir las vivencias de una manera literaria que permite captar la atención del lector.
- Los aportes teóricos que se presentan, permitieron conocer qué tanto se ha estudiado sobre la argumentación oral, objeto de estudio de esta investigación. Desde los antecedentes teóricos presentados en el Estado del Arte hasta investigaciones de diversos teóricos, posibilitaron el conocimiento en torno al objeto de estudio y cómo se iba a incorporar en el Diseño de la Intervención Pedagógica.
- Esta Intervención Pedagógica, al tener como base didáctica Pedagogía por Proyectos, propuesta por las investigadoras francesas Jolibert, Sräiki y Jacob me faculta como investigadora a realizar el Diseño de Intervención Pedagógica en torno a la propuesta didáctica mencionada. Cada una de las fases del Proyecto de Acción, el Proyecto Colectivo abonan al desarrollo de la argumentación oral, ya que permite a cada uno de los estudiantes expresarse, defender y fundamentar sus ideas.
- La argumentación oral se desarrolla al enfrentar a los niños a situaciones donde investiguen en torno a un tema elegido, conozcan vocabulario nuevo y se posibilite el acercamiento a actividades fuera de su contexto ya que al sacar a los niños de su confinamiento son capaces de conocer un bagaje cultural y un lenguaje rico, diferente al que acostumbran en su contexto.

- Al incorporar vocabulario nuevo a su bagaje cultural, los estudiantes son capaces de defender sus ideas y posturas, lo que los hará mas críticos y reflexivos de la sociedad en la que viven.
- Las investigaciones en torno a la escritura y lectura por parte de los niños, también son protagonistas en la Intervención Pedagógica. Estas dos actividades, inseparables, son necesarias para que los estudiantes formulen argumentaciones orales. En un primer momento, la investigación, por lo tanto, la lectura, son necesarias para construir argumentos que posteriormente se pueden escribir. Así, los argumentos orales tienen fundamentos mismos que son escritos en sus organizadores de ideas como un apoyo en las exposiciones y debates realizadas.
- Así como hubo niños que lograron un avance significativo en sus argumentaciones orales, con respecto al primer proyecto planeado, también hay estudiantes que no se visualizó un avance en ellas. Estos estudiantes, debido a las dinámicas familiares no se presentaban de manera regular a las actividades escolares, por lo tanto, en las tampoco en las programadas en los Proyectos de Acción. Consecuencia, las competencias que se pretendían desarrollar en ellos a partir de los proyectos no se logró debido a esta situación contextual familiar. En otros casos, estudiantes no tiene acceso a contextos diferentes del de su colonia, por lo tanto, su visión para conocer y abrir su visión limita la adquisición de nuevo vocabulario.
- Aquellos estudiantes en los que sí existió una constancia en su asistencia y el apoyo de la familia para la realización de las actividades fuera de la escuela, hubo avance significativo.
- Estos estudiantes, analizan los textos para incorporar nuevas ideas, son capaces de hablar sobre un tema de su interés de manera clara y sencilla. Son capaces de argumentar sus ideas a partir de la información nueva incorporada.

Aceptan argumentos de sus compañeros de manera respetuosa. Escucha de forma autorregulada a los demás.

- Los estudiantes que se encuentran en vías de construcción, todavía se les dificulta expresarse enfrente de personas ajenas a sus compañeros, pero cuando se encuentran en un espacio con personas cercanas, lo hacen de manera satisfactoria. Los espacios para interaccionar son pocos debido al trabajo de los padres, el confinamiento en su contexto se ve reflejado en sus interacciones.
- Este grupo de estudiantes, a partir de los Proyectos de Acción modificaron sus argumentos al defender sus ideas, sin embargo, los estudiantes ocupan poco las nuevas palabras que identifican en los textos consultados para sustentar sus argumentaciones. Fueron los mismos estudiantes que pudieron expresar sus acuerdos y desacuerdos, pero se les dificultó argumentar el por qué de éste. Además, los estudiantes escuchan a sus compañeros cuando hablan, aunque en algunos casos comentaban sus ideas sin que el otro compañero hubiera terminado de expresar su opinión. En este grupo de estudiantes, se observó que sí se expresaban, pero la congruencia de sus aportaciones era mínima.
- La argumentación oral se vio favorecida al trabajarse estrategias de dinámicas de grupo como: exposiciones y debate, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos. Los procesos cognitivos como identificar, clasificar, comparar, contrastar, analizar, sintetizar favorecieron el desarrollo del vocabulario lo que facilita la argumentación oral en las exposiciones y debates.
- Las estrategias cognitivas de organizadores de ideas, de análisis, de identificación de información relevante, apoyaron el surgimiento de ideas para fundamentar una posición de un tema, para mantener una conversación ágil y dinámica entre los estudiantes.

- La elección de los Proyectos de Acción permitieron que los estudiantes argumentaran con posición y fundamentos en discusiones sobre diferentes temas durante las exposiciones y el debate que se llevaron a cabo, lograron mantener una conversación ágil y dinámica con sus compañeros y con la docente durante las actividades propuestas.
- Aprendieron a construir organizadores de ideas, para el análisis, indentificación de información relevante, para socializar de manera oral su posición con respecto a un tema. Se dieron cuenta que, la información es y mantener una conversación ágil y dinámica.
- Lograron realizar sus argumentaciones empleando habla exploratoria, haciendo preguntas para recabar información.
- Aunque existieron avances considerables y visibles en cada uno de los estudiantes. Considero que el tiempo que se consideró para aplicar la Intervención Pedagógica fue mínimo con respecto a lo que se pudiera lograr al emplear más meses en ella.
- Tener una posición sobre lo que se piensa es parte importante en cada proyecto que se inicie cuando se realiza la primera fase del Proyecto de Acción. Esta fase contribuye a lograr lo que institucionalmente pide el programa preescrito como el propósito de la asignatura de Español a nivel primaria que se refiere a que *participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.*
- Los argumentos orales toman relevancia cuando la presencia social de los textos son parte de su contexto y ayudan a fundamentar su posición, en este caso que los niños discutan sobre el tema que quieren para el proyecto. Por lo tanto, me di cuenta de que yo me quedaba en que dieran la opinión sobre algo, pero no su argumento, toma de posición y fundamentos.
- El ceder la palabra a los niños permite desarrollar su seguridad al presentarse ante un auditorio, eso contribuye a que los niños investiguen y conozcan sobre

el tema a defender, hace que se sientan seguros de sí mismos al compartir las ideas que darán cuerpo a sus argumentos posibles para que en el momento del consenso sea elegida su propuesta.

- El mostrarles a los chicos un contexto diferente al suyo a través de las lecturas en el momento de investigar, hace que amplíen su vocabulario lo que enriquecerá sus ideas al expresarlas, y organizarlas al pedirles que definan que tema quieren y den razones para defender su tema con lo investigado.
- Al propiciar el trabajo con Pedagogía por Proyectos, los niños aprenden lo que parte de sus intereses tomando en cuenta la reflexión de su propio proceso, con él mismo atienden a la formación de sus personalidades, así como a desarrollarse en variadas situaciones sociales y en diversos contextos.
- Los Proyectos de Acción organizados por los estudiantes, fueron en tiempo muy largos, lo que en momentos se pudo perder la esencia del Objeto de Estudio. Considero que, los proyectos debieron organizarse en lapsos de no más de dos semanas. Esto hubiera permitido, estructurar más de dos proyectos durante la Intervención Pedagógica.
- La Documentación Biográfico Narrativa, permitió realizar un análisis real, de los momentos que se vivieron en la Intervención Pedagógica. Este análisis me sirvió para darme cuenta cómo es mi práctica docente, reflexionar en torno a ella y hacer cambios cuando fueron necesarios. Gracias a ella, pude percibir la transformación de una docente directiva a otra, que se permitió escuchar las voces de los estudiantes y dejarlos ser parte del proceso de aprendizaje.
- En lo profesional, el estudiar la Maestría en Educación Básica, especialmente en la línea de Lengua y Recreación literaria; me ayudó a desarrollar habilidades literarias que no había trabajado. También reconocer desde una perspectiva crítica la situación de la educación en México y cómo se le ha dado tratamiento al Objeto de Estudio: la argumentación oral.

- Al adquirir conocimientos en el área de lengua, me permitió aplicarlos en mi centro de trabajo, independientemente de la Intervención Pedagógica que se realizó. Los aprendizajes adquiridos en la maestría, siguen haciendo eco en cada una de las actividades que propongo en la primaria.
- En lo personal, me ayudó a compartir con mi hijo Diego el mundo de las letras y enseñarle que, con argumentos convincentes, puede conseguir lo que se proponga. Enseñarle que su voz es un mecanismo de defensa contra los que lo quieran callar. También, me ayudó a que se diera cuenta que los proyectos necesitan constancia y perseverancia, ya que lo que uno empieza, debe concluir. Mismo que culminó al entregar el proyecto de tesis.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas

Aboites, H. (2012). *Crisis y perspectivas del aparato de la evaluación (2007...)* en: La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia del poder y resistencia 1982-2012, México: UAM, CLACSO, ITAC

__(2012a). *La matriz de la evaluación: Organismos internacionales y empresarios (1982-1989)* en: La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia del poder y resistencia 1982-2012, México: UAM, CLACSO, ITAC

AFSEDF. (2010). *Orientaciones para la planeación didáctica en los servicios de Educación Especial en el marco de la RIEB. Documento de trabajo*

__(2015). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios De Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*

Álvarez-Gayau, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós

Argüelles, D. (2014). *¿Qué leen los que no leen?. El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. México: Paidós.

Árias, D. (1992). *El diagnóstico pedagógico* en: Metodología de la Investigación IV. Antología. México: UPN-SEP

Arreola, J. (1999). *El Rinoceronte* en: Confabulario. 1ra. edición en "Narrativa Mexicana Actual". México: Planeta-CONACULTA

Bolívar, A. Domingo, J. Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en la educación*. Madrid: La Muralla

Bradbury, R. (2015). *Crónicas marcianas*. España: Minotauro

Camps, A. (2005). *Hablar en clase, aprender lengua* en: Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar. España: Graó

Cassany, D., et. al. (2001). *Expresión oral* en: Enseñar lengua. España: Graó

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.

CNTE (2014). *Resolutivos VI Congreso Nacional de Educación Alternativa*. México

Colomer, T. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en: *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós

Coll, T. (2014). *Mesa redonda: La ruta neoliberal para formalizar la cancelación del derecho a la educación básica y extremar la exclusión de los alumnos de educación especial*. En Resolutivos del 1er Congreso Nacional de Educación Especial. (pp. 44-45). Distrito Federal: CNTE

Cuellar, J.T. (2013). *Baile y cochino*. México: CONACULTA

Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Cap. III El dominio del idioma en contextos académicos. Madrid: Morata

Díaz, O. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso*. (Tesis de doctorado). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España

Dumas, A. (2000). *El Conde de Montecristo*. México: Porrúa

Ende, M. (1979). *La historia interminable*.

Escalante, B. (2008). *Atrapados en la escuela*. México: Ferraro, Ricardo. (1999). *La marcha de los locos*. México: FCE

García Márquez, G. (2004). *Memoria de mis putas tristes*. México: Diana

Gaarder, J. (1991) *El mundo de Sofía*

Gil, Antón M. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, 16 y 20 de noviembre, 2015

Gil, R. Soliva, M. (mayo 1993). *Rincones para aprender a leer*. Aula de innovación Educativa

Gimeno, Sacristán J., Pérez Gómez Ángel. Et. al. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación* en. *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata

Gómez, J. (2011). *Nueva articulación: Hacer complicado lo complejo*. Revista Educación 2011, agosto 2011, 7-15

Gómez, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP

Guerra, M. (2011). *El lado oscuro de la Rieb* en El secuestro de la educación en México. México: UPN

Guzmán, C. (2013). *Desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad a través del aprendizaje colaborativo en alumnos de primaria*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México

Guzmán, J. (1993). *Teoría socio – cultural (Vigotsky)* en: Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. México. UNAM, CONALTE

Hemingway, H. (2017). *El viejo y el mar*. 5ta. Reimpresión. México: Porrúa.

Jolibert, J. y Jacob, J. (1995). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Manantial

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2014). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. 2da. Edición. Buenos Aires: Manantial

Jover, G. (2014). *El aprendizaje de la competencia oral* en: La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. México: FLACSO, Octaedro

Kerlinger, F. (1973). *El conocimiento y el sentido común* en: Investigación del comportamiento. México: Editorial Interamericana

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1. Madrid: Paidós

__(1999a). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 2. Madrid: Paidós

López, López M. (1998). *¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar?*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación

Latorre, A. (2012). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó

Mastretta, A. (1986). *Arráncame la vida*. México: Alfaguara.

__ (1998). *Ninguna eternidad como la mía*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial SRL

Mckernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata

Moescheler

Morin, E. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO

Morduchowicz, R. (2010). *El capital cultural de los jóvenes*. México: FCE

- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México: Paidós
- Palau, J. Bosch, C. (coords.). (2005). *La lengua oral en la escuela*. España: Graó
- Pacheco, J.E. (2015). *Las batallas en el desierto*. 11va. Reimpresión. México: Era.
- Pacto por México. (2012). México: Gobierno Federal
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar* en: *La Pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.
- Pennac, D. (2013). *Como una novela*. 16 edición. México: Anagrama.
- Peón Z., M. (2004). *Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento*. (tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., México.
- Pérez, Rocha M. (2014). *Propuestas de acción para la transformación educativa* en: *Resolutivos VI Congreso Nacional de Educación Alternativa*. México: CNTE
- Perrenoud, P. (2012). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP-Graó
- __(2012a). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. España: Gra
- Piña O., J. (2002) *Investigación educativa, interpretación de la vida escolar* en: *Cultura y procesos educativos*. México: Plaza y Valdés, UNAM
- Piña O., Pontón, Claudia B. (Coord.). (2002) *Cultura y procesos educativos*. México: Plaza y Valdés, UNAM
- Pontón, Claudia B. (2002). *Interdisciplinariedad, teoría crítica y hermenéutica: perspectivas de investigación en México* en: *Cultura y procesos educativos*. México: Plaza y Valdés, UNAM
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Ranjel, M. (2007) . *El debate y la argumentación: teoría, técnicas y estrategias*. 2da edición. México: Trillas.
- Reyes, Luis Miguel. (2007). *La exposición oral*. (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional.
- Reyzábal, María Victoria y Ana Isabel Sanz. (1995). *La transversalidad en la educación integral en: Los ejes transversales*. Madrid: Escuela Española
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo. (1996).

Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. Capítulo I. en: Metodología de la investigación cualitativa: Ediciones Aljibe

Rojas, F. (2006). *El Diosero y todos cuentos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ruíz, Ma. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.

Saint-Exupèry, A. (2014). *El Principito*. 30va. Edición. México: Porrúa.

Santos, N. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas. *Revista Infancia Imágenes*, Vol. II, No. 2, 8-15.

SEP. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP

__(2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP

__(2009). *Acuerdo 592*. México: SEP

__(2009a). *RIEB*. México: SEP

__(2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP

__(2011a). *Programa de sexto grado*. México: SEP

Suárez, Daniel. (2004). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, OEA, AICD

Suárez, D., Ochoa, L. Y Dávila P. (2003). *¿Cómo relatar una experiencia pedagógica?*. Argentina: OEA.

Torres, José Alfredo. Vargas, Lozano Gabriel. (2010). *Educación por competencias ¿lo idóneo?*. México: Editorial Torres Asociados

Toscano, José Martín. (1993). *Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor*. Sevilla: Mecanograma, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Proyecto IRES

UNESCO. (2000) *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtiem: UNESCO

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Volumen 2. Barcelona: Gedisa

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós

- Villoro, J. (2011). *El libro salvaje*. México: SEP.
- Weston, A. (2013). *Las claves de la argumentación*. México: Ariel
- Zubiría, J. (2014). *Las competencias argumentativas*. México: Neisa

Referencias hemerográficas

- Aboites, H. (2015). Reformas y Ayotzinapa: percepciones y estrategias en la lucha magisterial (2012-2015). *Revista El cotidiano*. No. 190. Pp. 83-91
- Aboites, H. (28-11-2015). Evaluación y el diálogo perfectamente posible. *La Jornada*
- Colomer, T. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. En Signos. Teoría y práctica de la educación. No. 20
- Escalante de Urrecheaga, Dilia. (enero-diciembre 2006). *Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico*. Revista Acción Pedagógica. No. 15
- Ochoa, L. (2007). *La edición pedagógica como práctica de indagación entre maestros los en*: Revista Entre maestr@s. Núm. México, UPN
- Suárez, D. Ochoa, L. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares en*: Entre maestr@s. Núm. 16. México, UPN

Referencias digitales

- Aboites, H. (21, junio, 2014) Dos siglos después: la crisis de los sistemas nacionales de educación. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/06/21/opinion/018a1pol>. [Consultado el 23 de enero de 2016]
- Banco Mundial Educación: Panorama general. *Objetivos del desarrollo del milenio*. Recuperado de <http://www.bancomundial.org> [Consultado el 14 de febrero de 2016]
- Chávez, Adazahira. (2013) *Escuela guerrerense altamiranista, una alternativa para la educación amenazada*. Hojarasca. Núm 198. Recuperado de

<http://www.jornada.unam.mx/2013/10/12/ojaportada.html> [Consultado el 25 de febrero de 2016]

DIE (2008). *No a una reforma curricular improvisada*. México. Recuperado de <http://unareformaimprovisada.blogspot.mx> [Consultado el 31 de enero de 2016]

Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación* en: La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf> [Consultado el 3 de marzo de 2016]

___ (1996). *Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consultado el 2 de marzo de 2016]

Martínez, S. (2012). *Gestión de la Política Educativa*. AZ Revista de Educación y Cultura, No. 54, 34-37. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/054/index.html> [Consultado el 26 de enero de 2016]

González G., Vázquez C. y Abreus G. (2011). *El desarrollo de la expresión oral en inglés con fines específicos (IFE) en los profesionales de Gastronomía en Cienfuegos: Sistema de tareas*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011a/908/ingles%20con%20fines%20especificos.htm> [Consultado el 4 de marzo de 2016]

Kafavis, C.P. (1999) *Itaca* en: Antología poética. Madrid: Alianza editorial. Recuperado de <http://www.pixelteca.com/rapsodas/kavafis/itaca.html> [Consultado el 3 de junio de 2017]

Mares, A. (2012). *Las escuelas Integrales, una alternativa a la educación oficial*. Subversiones, Agencia Autónoma de Comunicación. Recuperado de <http://subversiones.org/archivos/4417> [Consultado el 24 de marzo de 2016]

Objetivos de la prueba PISA. Recuperado de <http://www.odce.org> [Consultado el 15 de febrero de 2016]

Objetivos de la evaluación Tuning. Recuperado de <http://www.tuning.unideusto.org> [Consultado el 15 de febrero de 2016]

Quiroga, H. (1918). *La abeja haragana* en: Cuentos de la selva. Recuperado de <http://www.literatura.us/quiroga/abeja.html> [Consultado el 8 de mayo de 2017]

Santos, V. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Revista Infancias Imágenes*. Julio-diciembre. Vol. II. No. 2. Recuperado de dialnet.unirioja.es [Consultado el 26 de agosto de 2016]

Tusón, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos*. Abril-junio. Teoría y práctica de la educación. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=721 [Consultado el 18 de abril de 2017]

ANEXOS

Anexo 1. Rasgos del perfil de Egreso de la Educación Básica

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno:

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- b) Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- c) Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- d) Emplea los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- e) Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- f) Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
- h) Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.

Anexo 2. Instrumento de diagnóstico y estudio socioeconómico

| | |
|---|--|
| <p>Para docentes:</p> <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094 CENTRO</p> <p>CUESTIONARIO A DOCENTE</p> <p>Instrucciones: Elige la respuesta que mejor le convenga en su caso, o bien escribe de manera clara. Este cuestionario tiene la finalidad de recabar información sobre las concepciones de los docentes acerca de la Lengua en especial la expresión oral.</p> <p>EDAD: _____</p> <p>ESCOLARIDAD: _____</p> <p>FORMACIÓN INICIAL PROFESIONAL: _____</p> <p>INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA: _____</p> <p>ACTUALIZACIÓN: _____</p> <p>AÑOS DE SERVICIO: _____</p> <p>CARGO QUE DESEMPEÑA: _____</p> <p>1. Aporte su concepto de expresión oral: _____</p> <p>2. ¿Le gusta leer? SI ___ NO ___ ¿Qué tipo de texto lee? _____</p> <p>3. De los textos que lee, ¿hace comentarios con sus alumnos? _____</p> <p>4. ¿Cómo lleva la dinámica de intervención en cuanto a las participaciones en su clase? Levantando la mano () Usted escoge quién debe opinar () Los alumnos se autorregulan ()</p> <p>5. A través de su práctica docente, ¿propicia la expresión oral? ¿cómo? _____</p> <p>6. ¿De qué temas habla con sus estudiantes? _____</p> <p>7. ¿Son temas escolares o de otro tipo? ¿Cuáles? _____</p> <p>8. ¿Cuál es la actividad que prioriza para el desarrollo de la expresión oral? ¿por qué? _____</p> | <p>Para los estudiantes:</p> <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094 CENTRO</p> <p>CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS</p> <p>HOLA, ESTE CUESTIONARIO ME PERMITIRÁ SABER CUÁLES SON LOS TEMAS DE LOS QUE PLATICAS CON TUS AMIGOS Y COMPAÑEROS.</p> <p>1. ¿De qué platicas con tus amigos y compañeros en el recreo? () Sobre los programas de televisión () Sobre situaciones de tu familia () De cómo te sientes</p> <p>2. Discutes temas y manifiestas lo que piensas? () Siempre () A veces () Nunca</p> <p>3. ¿De qué manera resuelves conflictos con tus compañeros? () Hablas con los involucrados y aportas tus ideas () Aceptas lo que dicen sin hacer comentarios () Te quedas callado</p> <p>4. Ofreces ideas para defender el tema. () Siempre () A veces () Nunca</p> <p>5. ¿Te gusta expresar tus ideas cuando hay situaciones en tu casa? () SI () A veces () Prefiero sólo escuchar lo que los demás expresan</p> |
|---|--|

Para padres de familia:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CENTRO



INSTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas, escogiendo la opción que más le convenga. La información que usted proporcione, servirá para atender las necesidades que presentan los estudiantes de la escuela.

ESTUDIO SOCIOECONÓMICO

1. DATOS DEL ESTUDIANTE

Nombre: _____ Edad: _____ años _____ meses

Fecha de nacimiento: _____

2. DATOS DE IDENTIFICACION DOMICILIARIA

Domicilio:

Colonia _____

Delegación _____

Medios de transporte para llegar al domicilio: _____

3. INGRESOS Y EGRESOS DE LA FAMILIA

INGRESO mensual (registrar quién, cuánto aporta y suma total): _____

EGRESOS mensual

| Tipos de Gastos | Importe | Tipo de gasto |
|--------------------|----------|--|
| Alimentación | \$ _____ | Transporte |
| Gas O Combustible | \$ _____ | Educación |
| Renta | \$ _____ | Gastos médicos |
| Agua | \$ _____ | Recreación |
| Predial | \$ _____ | Abonos o créditos |
| Electricidad (Luz) | \$ _____ | Ropa y calzado |
| Teléfono | \$ _____ | Fondos de ahorro, |
| Teléfono celular | \$ _____ | tandas ,prestamos, crédito para construcción de vivienda |
| Total de Egresos | \$ _____ | |

4. VIVIENDA

Tenencia de la vivienda

Propia () Rentada () Prestada () Invasida ()

Tipo de vivienda

Casa sola () Departamento () Vecindad () Campamento ()

Albergue () Accesoria ()

Número de dormitorios: _____ ¿Cuántos viven en su casa?: _____

Sala () Comedor () Cocina () Baño privado () Baño colectivo ()

Materia predominante en la construcción de la vivienda

Paredes: Tabique () Madera () Cartón ()

Otros materiales () Especificar: _____

Techos: Concreto () Lámina de asbesto () Lámina de cartón ()
 Lámina metálica ()
 Pisos: Mosaicos () Loseta () Cemento () Tierra apisonada () Madera ()
 Otro material: (especificar) _____
Aparatos electrónicos
 Televisión () Estéreo () DVD () Computadora ()

5.- DATOS FAMILIARES

| No. | Edad | Sexo | Estado civil | Parentesco con el estudiante | Escolaridad | Asiste a la escuela | Ocupación |
|-----|------|------|--------------|------------------------------|-------------|---------------------|-----------|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

6.- RECREACION Y USO DEL TIEMPO LIBRE FAMILIAR

Actividades familiares el fin de semana

Visitas familiares ¿a quién?: Si () especifique: _____ No ()
 Actividades al aire libre: Si () especifique: _____ No ()
 Otro: Si () especifique: _____ No ()

Actividades del estudiante

Realiza otro estudio: Si () especifique: _____ No ()
 Realiza deporte: Si () especifique: _____ No ()
 Ve televisión: Si () Núm. de horas: _____ No ()
 Realiza sus tareas: Si () ¿en cuántas horas? _____
 Algunas () No ()
 Realiza los quehaceres del hogar: Si () ¿cuáles? _____ No ()
 Sale a jugar: Si () ¿cuántas horas: _____ No ()

Tiempo que dedica a los videojuegos (maquinás, computadora o celular): _____

Tiempo que dedica a las redes sociales: _____

Realiza otras actividades: Si () especifique: _____ No ()

Actividades culturales

Asiste a la biblioteca: Si () Núm. De días: _____ horas: _____
 No ()

Asiste a eventos culturales como obras de teatro, cine de arte, conciertos, museos. Si () especifique: _____ No ()

Actividades con la lengua

¿Qué tipo de textos existen en casa? Si () especifique: _____ No ()
Novelas, revistas, cuentos, historietas

En reuniones familiares

Platican entre la familia: Si () ¿qué platican?: _____

No ()

Cuando conviven ¿ven la televisión?:

Si () No ()

¿Qué programas disfrutan?

Interactúan con un medio electrónico:

Si () especifique: _____ No ()

Al estudiante se le permite dar su opinión Si () No ()

acerca de las decisiones que se toman en el hogar:

¿Por qué?:

Anexo 3. Oficio para la solicitud de materiales y un aula más amplia.

ESCUELA PRIMARIA "LI. FELIPE RIVERA"
15-0418-161-x-026

Ciudad de México a 22 de septiembre de 2016
ASUNTO: Solicitud de Aula

Profra. Teresa de Jesús Barrientos Martínez:
Directora del plantel
PRESENTE

Uno de los Principios Pedagógicos que enuncia el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 es *Generar ambientes de aprendizaje*, este principio se define como "al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje" (SEP, 2011), en este sentido el contar con un espacio en el cual se construya el aprendizaje junto con los estudiantes es de relevancia.

Pedagogía por proyectos da sustento a la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la producción de textos escritos supone la práctica en tres concepciones principalmente.

- Concepción del aprendizaje: se centra en una visión constructivista que posibilite el desarrollo de todos los niños. Esta postura permite una reflexión metacognitiva y una evaluación formativa.
- Concepción del escrito: la pragmática es parte de la construcción del lenguaje en situaciones de comunicación reales. Concibe a la cultura escrita como funcional y ficcional.
- Concepción de la lectura y de la escritura: son procesos articulados entre sí de comprensión y producción de textos contextualizados.

Las condiciones facilitadoras permiten preparar las condiciones del aula que permita la construcción de aprendizajes. Se trata de crear el espacio adecuando donde se interactúen las vivencias colectivas de los sujetos.

El aula es un lugar donde se puede propiciar la comunicación entre todos los sujetos que en ella interactúan. La posición de las mesas y sillas es un factor determinante para la relación entre los sujetos y las actividades que se proponen dentro del aula, con la finalidad de dar libertad de movimiento como parte de la autodisciplina. Lo anterior propicia la mediación del maestro y facilita los aprendizajes de los estudiantes.

Las condiciones facilitadoras proponen implementar "Rincones" en donde los estudiantes puedan acceder a ellos de manera libre; estos rincones permiten dar "*curso a su creatividad e ingenio*" (Jolibert, 2015:25). Los rincones que los niños decidieron organizar en el aula son: rincón de la lectura, juegos y rincón verde. Estos rincones se pueden reestructurar e incluso cambiarse a partir de las iniciativas e inquietudes de los propios niños.

Las paredes permiten valorar el trabajo que hacen los estudiantes donde se les permite expresarse y aprender. Son evolutivas, transformadoras a la iniciativa de los propios niños. En las paredes se colocarán textos que permiten la organización de las actividades y la ubicación en el tiempo de los estudiantes.

Otro Principio Pedagógico que retomo es el de *Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje*. Este principio pone en el centro al estudiante a partir de generar disposición y capacidad de seguir aprendiendo. En Pedagogía por Proyectos, los estudiantes toman el control para generar nuevos aprendizajes a partir de lo que ellos mismos van proponiendo que se realice dentro y fuera del aula.

Al estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos. A los estudiantes se les da la posibilidad de decidir sobre sus propias actividades, donde cada uno de ellos busca lograr lo que se propone. El trabajo cooperativo es parte del proyecto lo cual hace que el aprendizaje sea asunto de todos, esto propicia que los estudiantes sean más activos, tolerantes y solidarios.

Cuando se inventan estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socioconstructivista, los niños construyen su propio conocimiento. En ese proceso dialogan, interactúan y confrontan ideas con los demás, por tanto tiene un sentido para ellos.

Con la necesidad de implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito. Los textos trabajados deben ser contextualizados para que los estudiantes le encuentren significación y coherencia. Los niños deben enfrentarse a producir y leer textos auténticos, no escolares, múltiples dentro de situaciones reales de expresión y comunicación.

Mediante la construcción de una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados, la lectura y la escritura desde los primeros años de vida escolar permite “construir activamente la comprensión de un texto-en-contexto” (Jolibert y Sraïki, 2014:17). Aprender es un proceso cognitivo y afectivo. Por tanto, en los grados superiores se debe priorizar el acercamiento a la cultura escrita en los estudiantes.

Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios, radica en la importancia de saber las características y funcionalidades de los diferentes tipos de texto.

Lograr que los niños practiquen una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados propicia que los aprendizajes se construyan y se refuercen a partir de la reflexión del propio estudiante, además de forma colectiva.

La autoevaluación y la coevaluación funcionan como herramientas de aprendizaje, que permiten reactivar el aprendizaje, centrar la atención en las áreas de mejora dónde el docente puede intervenir.

Por lo anterior, es propicio que el espacio donde los estudiantes de sexto grado y el docente sea el más satisfactorio (en cuanto a amplitud) para llevar a cabo la metodología mencionada. Se sugiere que el espacio óptimo para realizar la intervención de las Condiciones Facilitadoras de Pedagogía por Proyectos sea el aula acondicionada como auditorio, debido a que las dimensiones propicia la creación de espacios donde los estudiantes interactuarán para construir sus aprendizajes.

Sin más por el momento, agradezco su atención.

ATENTAMENTE:

Profra. Julieta Vega Morales