



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

***LA REVISTA ESCOLAR COMO UN CAMINO HACIA LA
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA***

PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN ESCRITURA

PRESENTA:

EVELIN MARIEL CORZO TREJO

ASESORA:

DRA. VICTORA YOLANDA VILLASEÑOR LÓPEZ

MÉXICO, D.F. FEBRERO, 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
JUSTIFICACIÓN	5
PROPÓSITOS.....	6
CAPÍTULO 1. DE LA IDEA AL DISEÑO DEL PROYECTO.....	7
Más allá de juntar letras: ¡escribir textos completos!.....	7
El director de la revista: el profesor.....	10
Aprendizajes esperados	13
Planeación.....	14
CAPÍTULO 2. LA IDEA CONVERTIDA EN ACCIÓN.....	22
Metodología.....	22
“Los nopales de Alvarado” escriben una revista (Intervención).....	24
<i>Planificación</i>	25
<i>Redacción o textualización</i>	31
<i>La revisión de los textos producidos</i>	37
Un análisis reflexivo de lo sucedido: problemas, hallazgos y logros.....	44
CAPÍTULO 3. LA NUEVA PROPUESTA.....	46
Un plan en espera de su aplicación	49
CONCLUSIONES.....	59
BIBLIOGRAFÍA.....	62
ANEXO 1. Hoja de tipologías y características textuales.....	63
ANEXO 2. Ejemplos de artículos creados para la revista.	66
ANEXO 3. Modos de organización del discurso y tipologías textuales.	71
ANEXO 4. Ejemplo de RÚBRICA para texto expositivo (Artículo). (AUTOEVALUACIÓN).....	72
ANEXO 5. Hoja-guía para revisar los textos producidos, entre pares (COEVALUACIÓN).....	73

INTRODUCCIÓN

Últimamente los planes y programas de estudio de la Educación Básica, así como el Nuevo Modelo Educativo, reafirman la importancia de escribir y leer pues las conciben como prácticas necesarias para comprender la realidad y construir conocimiento. No obstante, la situación educativa actual refleja todavía prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicionales, que ha acostumbrado a los alumnos a copiar más que a crear y a producir expresiones propias, así como a oralizar textos en lugar de comprenderlos e interpretarlos, y por ello, a seguir viendo al estudiante como receptor de conocimientos y al docente, como el transmisor de estos.

Lo anterior puede ser visto en los resultados que ha tenido el país en pruebas nacionales e internacionales relacionados con estos temas, donde los bajos indicadores (Nivel I o II que han sido los obtenidos) muestran un dominio de las capacidades comunicativas en una escala muy elemental y deficitaria.

En lo particular, esta situación la veo reflejada (además de los exámenes) en el trabajo e interacción con los alumnos día a día, en el que muestran dificultades para inventar historias, corregir escritos, comprender el propósito de un ensayo o cualquier género textual... y, sobre todo, para concebir que al desarrollar sus capacidades comunicativas pueden comprender el mundo que los rodea y hasta transformarlo. Ello obedece también a la visión que los alumnos tienen de la escritura y la lectura, pues los ven como procesos bastante incompletos, fragmentarios y delimitados sólo al quehacer en el aula y para la lectura exclusiva del maestro.

Ha sido pues, a través del trabajo diario con ellos y a través de los diferentes proyectos que establece el Plan y Programa de estudios, que he percibido cómo mediante una cuidadosa elección de materiales, estrategias y fines, los alumnos sí pueden lograr desarrollar sus habilidades de lectura y producción de textos, e incluso, visualizar la importancia de estas prácticas en su vida académica y social sin limitarlas a su función escolar.

Por ello, el proyecto de Revista Escolar para la Alfabetización Académica que presento a continuación, lo concebí como esa oportunidad para que mis alumnos

podieran tener espacios más reales de comunicación conforme a las prácticas sociales de lectura y escritura, en los cuales conocieran, cuestionaran, aprendieran, crearan y reflexionaran; y también como un medio para que como docente pudiera reflexionar sobre mi quehacer y así, mejorar mi práctica. En este sentido, procuré obtener evidencias como textos, apuntes y borradores de mis alumnos, así como aplicar estrategias de evaluación (rúbricas, coevaluaciones y autoevaluaciones) para mostrar su proceso de constitución de escritores novatos a escritores expertos.

Para favorecer la lectura del proyecto realizado, organicé el documento aquí expuesto en tres capítulos. En el primero, expongo tres momentos: la concepción didáctica del lenguaje, de la escritura y de la lectura, las cuales guiaron el diseño de mi proyecto y mi reflexión al momento de ponerlo en práctica, y las cuales concibo como procesos de construcción; la concepción pedagógica que refiere a un enfoque de enseñanza cognoscitivo y socioconstructivista de la escritura y, por tanto, del papel docente en el que me situé para diseñar las actividades y llevarlas a cabo con los alumnos; y, finalmente, la planeación del proyecto, donde desgloso las actividades que diseñé, los tiempos, los materiales y la evaluación que consideré para cada sesión de trabajo con los alumnos.

En el segundo capítulo, doy cuenta de la intervención realizada a través de su análisis y presento las reflexiones que surgieron en torno a ella: condiciones, facilidades, desafíos, logros y descubrimientos sobre esta constitución compleja de mis alumnos de escritores novatos a expertos, a partir de las cuales también pude dar cuenta de mi práctica docente, de lo que realizo bien y de aquello que necesito mejorar. En este punto, los instrumentos de evaluación como el diario y los trabajos de mis alumnos fueron clave para tal análisis.

En el tercer capítulo, y como resultado, la valoración y análisis de mi práctica, expongo un nuevo plan de acción, es decir, una nueva propuesta del trabajo con la Revista Escolar, que cuida más la organización de los tiempos y el diseño de las actividades, así como otros elementos surgidos de la reflexión sobre mi práctica, pues pretende ser un apoyo para cualquier docente que busque, como en mi caso, brindar oportunidades reales de aprendizaje de la escritura y la lectura en el sentido

de prácticas sociales más auténticas para sus estudiantes, al llevar este proyecto nuevamente a la práctica.

JUSTIFICACIÓN

La revista escolar que expongo, la presento como una oportunidad para que los jóvenes sean partícipes de su aprendizaje y el docente, como la guía para que lo logren; para que los alumnos encuentren sentido al leer y al producir distintos géneros; para que pongan en práctica sus conocimientos previos a la vez que reflexionan sobre su propio aprendizaje y para que, así como van comprendiendo la realidad a través de la lectura, también con la escritura puedan no sólo reproducir sino crear nuevos conocimientos como productos de la comprensión y del análisis.

En la revista escolar, los alumnos tienen que interactuar con distintos géneros, pero con fines y destinatarios más reales, lo que implica realizar actividades de aprendizaje de contenidos lingüísticos, pero, sobre todo, de tipo comunicativo y académico. Todo lo cual, estarían dotando al alumno de significados, ya que “no son habilidades que se aprendan mediante la repetición o ejercitación metódicas [...] sino en el hacer social con ellos” (SEP, 2017, p. 172). Así, las actividades de enseñanza tienen que estar dirigidas a ofrecer esos apoyos (modelos, materiales, rúbricas) para que los alumnos noten los escenarios más reales y sean quienes hilen los conocimientos, detecten errores, corrijan y evalúen su desempeño, en fin, su capacidad comunicativa; en otras palabras, para que los alumnos vivan un proceso efectivo y real de alfabetización académica.

McCormik Calkins (2001), señala que la situación de la escritura que se vive en la mayoría de los casos en los ámbitos escolares dista mucho de un enfoque que ayude al alumno a potenciar su alfabetización académica, pues:

la escritura es comprimida, estirada, distorsionada, en función de programas de lectura preexistentes. Se pide a los niños que produzcan escritos cortos y rápidos sobre temas que no han sido planteados por ellos (“escriban un nuevo final para el cuento”). Y se les da escaso tiempo para la preparación (“Cierren sus libros y escriban”), y nada para las entrevistas entre pares y para la revisión. Gran parte de esa escritura carece de propósito claro y el único destinatario es el docente. (p. 303).

Así pues, en lugar de favorecer espacios y oportunidades para que el estudiante conciba a la escritura como esa oportunidad para continuar aprendiendo y compartir conocimiento, se le está formando para que responda a las interrogantes de la escuela, del docente, y no de la vida ni de las prácticas sociales del lenguaje que en ella existen. Es por ello, que la insistencia en la realización de una revista escolar radique en transformar “la escritura de tarea encomendada en proyecto personal.” (McCormick Calkins, 2001, p.16), en volver al estudiante responsable y crítico de su proceso de escritura puesto que, en efecto:

La alfabetización es un propósito fundamental de la educación en todos los niveles porque no es un estado ni una adquisición, sino una construcción que los sujetos hacen como producto de un conjunto de prácticas socioculturales de comunicación en las más variadas situaciones sociales, culturales y escolares (Vázquez Marcial, 2016, p. 253).

PROPÓSITOS

El propósito general de la revista escolar es *desarrollar las habilidades lectoras y de escritura de los jóvenes de tercero de secundaria para contribuir al desarrollo de sus capacidades para su alfabetización académica.*

De éste, se desglosan los siguientes propósitos:

- ✓ Brindar un espacio más real de comunicación para que los jóvenes se desenvuelvan activa y reflexivamente en su proceso de aprendizaje.
- ✓ Ampliar el bagaje de los alumnos sobre géneros textuales o tipología para que, además de identificar sus funciones y características, los usen en la comunicación y fundamentación de sus puntos de vista y/o conocimientos.
- ✓ Favorecer la colaboración y el trabajo en equipo como un medio para socializar el aprendizaje y construir conocimientos entre pares.

Debe mencionarse que estos propósitos —específicos del proyecto como tal y por ello, de mi papel al plantear esta revista—, se vinculan estrechamente con los aprendizajes esperados, los cuales hacen referencia a lo que se desea que los alumnos logren.

CAPÍTULO 1. DE LA IDEA AL DISEÑO DEL PROYECTO

Más allá de juntar letras: ¡escribir textos completos!

Los planes y programas de estudio, así como los modelos educativos emergentes, resaltan la importancia del lenguaje pues consideran que es “la herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad” (SEP, 2011, pág. 20). Se trata entonces de la herramienta a través de la cual los alumnos pueden acceder a otras formas de pensamiento y con ello construir conocimientos complejos (SEP, 2011, pág. 48). En este sentido, el enfoque de lenguaje que tomé como referente para este proyecto, es el constructivista, pues de acuerdo con Solé y Teberosky (1990) situarse en esta posición obliga a considerar a los alumnos como agentes constructivos implicados en una actividad social, en la que crean significados a través de los textos y la producción de estos les permite compartir significados (p. 20); situación fundamental que perseguí con el diseño de planeación, la implementación y desarrollo de la revista escolar, pues a través de ella, los alumnos podrían conocer nuevos géneros, comprenderlos y usarlos para compartir su propio conocimiento, dejando así sólo de reproducir para crear y generar nuevos saberes.

Al respecto, concebí al aprendizaje como un proceso en el que el alumno establece relaciones entre el nuevo contenido y sus conocimientos previos, se cuestiona y actúa en la búsqueda y construcción de estos, participa e interactúa con sus iguales y el docente y, finalmente, reflexiona sobre el mismo proceso, logrando ver qué y cómo aprendió; en palabras de Jolibert y Jacob (2003): un aprendizaje significativo, activo, interactivo-social y reflexivo (p. 204). Es por ello, que el papel del docente (a quien le corresponde diseñar la enseñanza) que resulta dentro de este proceso no es el de un mero transmisor de conocimientos, sino el de un guía o facilitador que crea situaciones para que los alumnos aprendan a usar el lenguaje para continuar aprendiendo.

Bajo esta lógica, las concepciones de qué es leer y escribir que resultaron congruentes con el enfoque elegido, fueron aquellas donde se conciben como prácticas que “transforman la mente [...] y que se encuentran indisolublemente

unidas no sólo a comunicar [...] sino sobre todo a pensar y aprender". (Solé y Teberosky, 1990, p. 19).

Así, en este proyecto, leer consistió en ir más allá de identificar y combinar letras o sílabas; se trató para el alumno de "construir activamente la comprensión de un texto, en función de su proyecto y sus necesidades del momento" (Jolibert y Jacob, 2003, p. 207). Dicho de otra manera, leer lo concebí como un proceso interactivo en el que a través de una serie de estrategias se logra comprender y procesar la información del texto escrito con la finalidad de interpretarlo, de aprender leyendo. Por lo mismo, no lo consideré como un proceso lineal o que sube de niveles, sino como un proceso en el que se van utilizando distintas categorías de información y estrategias según el propósito que se persiga y los conocimientos previos que se posean y se vayan construyendo. Debido a que se trata de una práctica social, también tomé en cuenta que cuando se aprende a leer —a buscar significado y elaborar su sentido—, es necesario ir más allá de los procesos cognitivos para enmarcar el contexto. Como menciona Cassany (2006), "aprender a leer requiere [...] adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura" (p. 24), y para ello, el docente o el papel de la enseñanza deberá ser concebido como "la ayuda que los niños y niñas necesitan para adquirir las habilidades encaminadas a la interpretación [global] de la lengua escrita" (Colomer y Camps, 1996, p. 37).

En cuanto a escribir o producir, tomé la concepción de Jolibert y Jacob (2003) quienes lo conciben como un proceso dinámico en el que se elabora un texto para un destinatario real y para un propósito dado (p. 205). Por lo tanto, e igual como sucede con leer, escribir no sólo consiste en unir letras para formar palabras, ni en transcribir o copiar algo, es "plantearse la perspectiva de un tipo de texto dado, dirigido a un destinatario determinado, con una intencionalidad precisa" (Jolibert y Jacob, 2003, p. 217); es ir por varios pasos y etapas revisando diferentes aspectos en cada una de ellas. Dicho lo anterior, procuré que, durante el desarrollo del proyecto, los alumnos concibieran a la escritura (y a la lectura) como procesos de construcción en los que era necesaria la planificación, la revisión y el intercambio con otros, por lo que mi papel como docente adoptó algunos de los siguientes principios:

- La escritura con sentido sobre tópicos de interés para el escritor;
 - El autodescubrimiento y la emergencia de la 'voz' del autor;
 - La necesidad de planeación de la escritura y su concepción como una actividad contextualizada y orientada a propósitos [y a aprendizajes esperados].
 - La invención o creación.
 - Las tareas de preescritura, entendiéndolo por ella, actividades que comprenden la lectura, la discusión entre compañeros, la exploración de ideas y la planeación.
 - La elaboración de varias versiones de un escrito, enfatizando la retroalimentación a estas distintas versiones. [...]
 - La idea de que la escritura es un proceso recursivo, no lineal, esto es, las tareas se repiten alternadamente tantas veces como sea necesario.
 - El desarrollo de la conciencia de los estudiantes acerca del proceso de escritura y de nociones tales como audiencia, planeación de un escrito, punto de vista, etc.
- (De La Garza, 2018, p. 6).

Así pues, para este proyecto se tomó a la lectura y a la escritura no como procesos aislados o secuenciales, sino complementarios, “de ida y vuelta entre lo que se pretende y lo que se va consiguiendo, inteligentemente dirigidos [...y que a su vez...] se benefician mutuamente, por lo que no existe ninguna razón para establecer una secuencia según la cual primero se lee y luego se escribe, o viceversa.” (Solé y Teberosky, 1990, p. 20). Por ello, cuidé que durante su enseñanza los alumnos realizaran ambas actividades, con finalidades, interlocutores y ámbitos reales y distintos, para que percibieran la relación entre éstas y su importancia en la comunicación diaria. De ahí que también fue necesario, como señala Camps (2003) que “las actividades de enseñanza y aprendizaje [previeran] que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que [habría] que enseñar para que [pudieran] ser aprendidos [...es decir..] de relacionar la práctica con la reflexión” (p. 30), y así, usar a la escritura como una herramienta para construir los saberes y no sólo como instrumento para expresarlos (p. 11).

En suma, al posicionarme en el enfoque cognoscitivo de enseñanza de la escritura, asumí: la existencia de etapas o fases para la composición o producción de un texto (planificación, textualización y revisión, siendo ésta última una etapa fundamental para asegurar el aprendizaje de la escritura), la necesidad de una participación activa por parte de quien escribe (Caldera, 2003, p. 364) y la importancia de crear contextos de aprendizaje significativo y de interacción entre otros, pues como señala Vázquez Marcial (2016) “el desarrollo del lenguaje sólo es posible con la

participación de otros, en actividades específicas y con propósitos definidos” (p. 253).

La directora de la revista: la profesora.

Toda concepción didáctica va de la mano de una pedagógica. Por ello, después de desarrollar el enfoque de lenguaje (didáctica de la lengua) al que me adscribí y explicité en los párrafos anteriores, aquí desgloso el enfoque que adopté para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje con miras a alcanzar los propósitos y aprendizajes esperados; es decir, de mi papel como docente y del rol del estudiante.

Retomando nuevamente el plan y programa de estudio de la educación básica, estos hacen énfasis en una pedagogía centrada en el “desarrollo del pensamiento crítico de los educandos y de su capacidad para aprender a lo largo de su vida” (SEP, 2017, p. 44), lo cual ha conferido a los docentes un nuevo rol y a los alumnos otro lugar dentro de la esfera del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la lógica de transmisión de conocimientos se ha dejado a un lado para darle paso a un enfoque socioconstructivista de la educación.

Jolibert (2004) citada en Vázquez Marcial (2016), define la perspectiva socio-constructivista del aprendizaje y la enseñanza escolar como

el conjunto coherente de acciones a realizar por el profesor que le permiten crear las condiciones óptimas para que los estudiantes desplieguen una actividad mental constructivista rica y diversa en la que los saberes y formas culturales de los estudiantes sean una fuente creadora de desarrollo en la medida que posibiliten el doble proceso de socialización e individualización. (p. 243).

Sabiendo lo anterior, determiné guiar mi práctica docente bajo esta perspectiva, pues además de articularse con el enfoque didáctico antes descrito, también coincide en varios aspectos con algunos principios pedagógicos explicitados en el Plan y programas de estudios, en los cuales se circunscribe el proyecto de Revista escolar planteado. A continuación, los desgloso y justifico su relación y/o pertinencia con el proyecto:

- Principio 2: *Tener en cuenta los saberes previos del estudiante:*

El docente debe procurar anclar los conocimientos previos de los estudiantes sin dejar de tener en cuenta que estos no serán iguales para todos, pero sí necesarios para la creación y utilización de nuevos conocimientos (SEP, 2017, p. 119).

Al respecto, desde el inicio del ciclo escolar realicé a los jóvenes un examen diagnóstico consistente en una breve producción escrita titulada “Inventando mi final”. A partir de éste y a lo largo de los primeros dos meses de trabajo (agosto y septiembre de 2018), identifiqué que no realizaban ningún plan de escritura - llámese lluvia de ideas sobre lo que se escribirá o identificación de un destinatario, ni mucho menos un proceso de revisión de su composición. Esto, aunado a otros aspectos ortográficos, me permitió darme cuenta de que iba a ser necesario ejemplificar el proceso de escritura, pero, sobre todo, mostrar y crear para los alumnos una nueva visión de lo que es leer y escribir.

- Principio 3: *Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.*

Tal como lo explicita el enfoque constructivista, “el aprendizaje efectivo requiere el acompañamiento tanto del maestro como de otros estudiantes...” (SEP, 2017, p. 119). En este sentido, mi papel fue el de acercarles modelos de los tipos de texto a producir, explicitando su estructura y función. Por lo demás, también ofrecí a los alumnos la realimentación oportuna para guiarles en la elaboración de sus textos, y por ende, de su proceso de aprendizaje. De igual forma, planeé las actividades para que éstas fuesen realizadas bajo distintas formas de trabajo: grupal, por equipos, ternas y parejas; procurando que los alumnos intercambiaran sus dudas, opiniones e, incluso, se corrigiesen entre sí.

- Principio 4: *Conocer los intereses de los estudiantes.*

Realizar este acercamiento, permite al profesor planear mejor la enseñanza y buscar contextualizaciones que inviten a los alumnos a involucrarse más en su aprendizaje (p. 120). Así, desde el inicio de la elaboración de la primera revista, procuré que ellos propusieran algunos temas o secciones para la revista y busqué textos que emanaban de este interés o surgían a partir del intercambio de comentarios o puntos de vista sobre lo que se estaba realizando en la revista.

- Principio 5: *Estimular la motivación intrínseca del alumno.*

Se refiere a que el docente favorezca la toma del control del proceso de aprendizaje en el alumno mediante la interrogación metacognitiva, la cual propicia que el estudiante conozca y reflexione sobre las estrategias de aprendizaje que usa para mejorar (SEP, 2017, p. 120). Al respecto, durante el trabajo y desarrollo de la revista -tanto del primer número como del segundo-, se hacían evaluaciones a través de preguntas como ¿qué salió bien y por qué?, ¿qué no y por qué?, ¿qué hubo de diferente para que saliera mejor?, ¿qué cosas vistas en la revista se pueden usar para otras asignaturas y de qué manera?, ¿qué cosas han cambiado en ti respecto a leer y a escribir?, entre otras que buscaban que el alumno reflexionara en torno a su proceso de aprendizaje.

- Principio 6: *Reconocer la naturaleza social del conocimiento.*

Sobre este principio, la SEP (2017) señala que “el trabajo colaborativo permite que los estudiantes debatan e intercambien ideas, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros...” (p. 120), por lo que se han de buscar formas diversas de organización y trabajo del grupo, de tal manera que la construcción de nuevos conocimientos también se dé entre iguales; lo cual se propició en el proyecto pues, además de trabajar en grupos (secciones), también se reunían en pequeños equipos, parejas o ternas tanto para redactar los textos, como para tomar acuerdos, revisar las producciones y proponer temas.

Se refleja pues, que el papel del docente ha de ser otro y, por tanto, otras también sus acciones. De acuerdo con Jolibert & Jacob (2003), el profesor desde esta perspectiva debe:

- A. Crear las condiciones necesarias para un aprendizaje activo-participativo de sus alumnos... [pedagogía por proyectos].
- B. Facilitar múltiples situaciones de intercambio, tanto orales con distintos interlocutores, como escritos con textos de toda índole...
- C. Estimular una práctica efectiva y cotidiana de textos completos tanto para la lectura como para la producción...
- D. Suscitar actividades regulares de metacognición, de sistematización y de evaluación [auto y coevaluación]. (p. 251)

Aprendizajes esperados

En relación con los propósitos que se señalaron al principio de este trabajo, los aprendizajes esperados se refieren a aquellos saberes que se desea que los alumnos alcancen en relación con su proceso de alfabetización académica, es decir, con su proceso de aprendizaje de la escritura. Por ello, atienden más a una cuestión práctica y a las actividades que plantea el proyecto que a la finalidad de éste (que sería el propósito), aunque no son excluyentes, sino complementarios.

Los aprendizajes esperados que se plantearon para el proyecto se redactaron en función del alumno, y se vinculaban con los subprocesos de escritura planteados en Caldera (2003): planeación, textualización y revisión, así como con otros relacionados con el manejo de las tecnologías y el aprendizaje entre pares (convivencia). Estos fueron:

- Establece acuerdos con sus compañeros sobre los futuros temas a incluir en la revista a partir del análisis previo y la identificación de los destinatarios de ésta.
- Identifica géneros antes de escribir.
- Valora la importancia de planear la escritura al diseñar un esquema en función de su audiencia, finalidad comunicativa, tema y subtemas, así como el tipo de texto.
- Emplea el plan de escritura para determinar el lenguaje adecuado para dirigirse a sus posibles lectores al redactar un texto prueba, así como para estructurar la presentación de éste.
- Comprende que la revisión es una práctica necesaria dentro del proceso de escritura y la emplea para verificar que su texto es claro, coherente y pertinente.
- Utiliza instrumentos de revisión: rúbricas, listas de cotejo y preguntas guía para facilitar y enfatizar la revisión de varios elementos de un texto.
- Recupera los elementos vistos sobre planeación, adecuación y revisión para elaborar el borrador de su texto.
- Emplea las TIC como fuente de información, así como recursos gráficos para presentarla.
- Cuida el lenguaje según el texto que realiza: informes de experimentos (vocabulario técnico, tiempos verbales, concordancia sintáctica), ensayos y

artículos de opinión (argumentación, diferencia entre dato y opinión), entre otros.

- Utiliza los comentarios y sugerencias de sus compañeros en relación con su texto para realizar otra revisión a éste y mejorarlo.
- Realiza una autoevaluación de su proceso de escritura y aprendizaje para identificar estrategias a usar en su vida académica.

Planeación.

Teniendo en cuenta el enfoque de la didáctica de la lengua (disciplinar) y la concepción pedagógica, así como las características del grupo y el contexto de intervención, determiné el diseño de la siguiente secuencia didáctica.

La planeación que presento corresponde a 15 sesiones de 50 minutos cada una, las cuales fueron planteadas para realizarse los días lunes, existiendo entre una y otra sesión actividades relacionadas más estrechamente con el currículum escolar, pero que en algún momento fueron referente para el trabajo desarrollado en la revista. Por lo mismo, este proyecto formó parte de los criterios de evaluación de la asignatura *Lengua Materna. Español* que impartí al grupo focal.

Este grupo se conformaba por 48 alumnos de entre 14 y 15 años. La mayoría presentaba grandes rezagos en cuanto a manejo de conceptos relacionados con la asignatura, así como en habilidades básicas: lectura en voz alta, lectura de comprensión, elaboración de organizadores gráficos, ortografía y acentuación. Sin embargo, el grupo mostraba una buena disposición por aprender, lo cual facilitaba el trabajo en clase y las dinámicas que requerían de participación y/o colaboración.

También varios de estos alumnos no contaban con el apoyo familiar (ni económico) para la realización de determinados trabajos o proyectos como lo fue el de la revista, por lo que se buscó la manera de que la institución apoyara. No obstante, los recursos de la escuela son escasos y los que están a disposición de la comunidad estudiantil se encuentran en mal estado, como es el caso de la sala de cómputo (computadoras, teclados...) y el internet; lo cual obligó a buscar estrategias (rotar equipos de cómputo) y otros materiales (como copias, imágenes, capturas de pantalla...) para que los alumnos se relacionaran con diversos soportes y contenidos.

Secuencia didáctica “Creación de una revista escolar”

#SESIÓN - FECHA	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTIVIDAD	RECURSOS Y ESPACIOS	EVALUACIÓN
# 1 (50 min.)	Evaluar el primer número de la revista para identificar áreas de oportunidad, fortalezas y dificultades.	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar el propósito de la sesión. - Por equipos, repartir un ejemplar de la revista de su grupo, así como el de los otros salones¹. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear, junto con ellos, una lista de cotejo para revisar las revistas, cuidando que se recuperen los siguientes puntos: título de la revista, índice, nombres de las secciones, paginación, autores de los textos, relación entre texto y sección, título de los textos, información clara y relevante, ortografía, presentación y/o estructura de los textos, originalidad de los temas o contenido. - Cada equipo revisa todas las revistas conforme a la lista de cotejo elaborada y la llena. <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Breve exposición de cada equipo y comentarios grupales mediante preguntas: cómo notaron su revista en comparación con las otras, qué sí estuvo bien en la suya, qué les gustó de las otras, qué falló en todas, qué pudieron hacer para obtener una mejor revista, qué les gustaría tomar en cuenta para la siguiente edición. - Llenar hoja de autoevaluación y contrato individual. 	Salón de clases. *Cuadernos. *Revistas escolares (primeros números). *Pizarrón, plumones *Hoja de autoevaluación y contrato individual.	<p>Evaluación entre alumnos y de manera individual, a través de una lista de cotejo y hoja de autoevaluación y contrato individual.</p> <p>Evaluación por parte de la docente: observación y seguimiento en una lista de registro de participaciones, así como en un diario.</p>
# 2 (50 min.)	Definir los temas y tipos de textos que se incluirán en el nuevo número de la revista.	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar qué se hizo la clase anterior y recordar algunos comentarios hechos en torno a lo que salió bien, lo que pudo haber salido mejor, lo que falló, los motivos, etc. - Comentar el propósito de esta sesión. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por equipos, repartir la revista (la del grupo) y pedir que completen una tabla con los siguientes apartados: Nombre de la sección, Lo que nos gustó, Lo que no nos gustó. - Comparar las tablas con todo el grupo y definir los temas para 	Salón de clases. *Revista escolar (primera edición). *Cuadernos *Plumas, lápices.	<u>Por parte de la docente:</u> observación y seguimiento en una lista de registro de participaciones, en la cual se registrará cómo quedaron las nuevas comisiones. También se anotará en el diario.

¹ Los otros cuatro grupos de tercer grado a los que imparto clase también realizaron una revista, siguiendo un proceso similar al grupo focal.

		<p>cada sección, así como los responsables.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reorganizar al grupo según las comisiones y hacer una lista de ideas por tema elegido: qué tipo de texto se puede presentar (artículo, cuento, instructivo), cuáles serán los puntos por desarrollar, qué posibles títulos e imágenes se pondrán. <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repartir tareas y solicitar que cada alumno anote los acuerdos de la sección en la que quedó: temas, posibles textos, posibles títulos, jefe y subjefe de sección e integrantes. 		
# 3 (50 min.)	<p>Demostrar el beneficio de un plan o esquema de escritura previo mediante el modelaje del proceso de planeación.</p>	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar qué hacen ellos cuando les piden escribir textos, sobre todo, de una extensión larga. Luego, qué creen que hacen los que escriben textos, si comienzan simplemente a escribir o si harán algo previo a ello. - A partir de eso, preguntar qué creen que se deba tomar en cuenta antes de escribir un texto. - Guiar sus participaciones de tal manera que identifiquen: tema, audiencia, propósito, tipo de texto. Anotar los puntos a la vista del grupo. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repartir de manera individual dos hojas: una sobre el tema del sonambulismo y otra sobre los tipos de textos, características, función y ejemplos. - Junto con los alumnos, llenar los primeros tres puntos del esquema: tema, audiencia, propósito, y pedirles que, a partir de ello, determinen qué tipo de texto sería el más conveniente. Cuestionar por qué esa elección tomando como referente la hoja de tipología de textos. - Leerles el primer párrafo, solicitándoles que subrayen palabras clave. Al término de la lectura y de comentar las palabras que subrayaron, pedir que, con sus propias palabras, den un resumen de lo que trata ese párrafo. Anotar la paráfrasis en su cuaderno. Repetir el proceso con otros dos párrafos y dejar los últimos del texto para que lo realicen de manera individual. Después, leer algunas paráfrasis y comparar. <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordar el esquema que se definió, en especial sobre el tipo 	<p>Salón de clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Hojas sobre tipos de textos: características, función y ejemplos. *Texto sobre el sonambulismo. *Cuadernos. 	<p>Por parte de la docente: En una lista de control, anotar los ejercicios del día: esquema y resumen-paráfrasis. Las observaciones, registrarlas en el diario.</p>

		de texto que eligieron y solicitarles que, con ello en mente, el resumen parafraseado y la hoja de tipologías, redacten el texto por parejas.		
#4	Planear la redacción de los textos a incluir en la revista.	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repasar la actividad de la sesión anterior y recordar el proceso de planeación que se tomó como ejemplo, en especial, sobre la utilidad del esquema. - Leer y mostrar algunos trabajos realizados (productos sobre el tema del sonambulismo). -Explicar el propósito de esta sesión. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar a los alumnos por los equipos-secciones que se determinaron y repartirles ejemplos de textos de revistas: artículos, instructivos, reseñas, entre otros, así como la hoja de tipología de textos utilizada anteriormente. - Solicitarles que revisen los temas que habían elegido para incluir en su sección y que, a partir de ello, cada integrante realice un esquema (planeación) del texto que va a presentar tomando en cuenta: qué quiero decir, a quiénes, qué texto me es más conveniente, por qué, qué información debe ser clave (preguntas o subtítulos), qué presentación podría ser la más adecuada... - Pedir que intercambien sus esquemas con los integrantes de su sección para que se den sugerencias y tomen acuerdos. - Leer algunos trabajos de cada sección para ejemplificar y el resto del grupo también dé sugerencias. <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar qué ventajas encuentran de planear antes de escribir. - Pedir que para la siguiente sesión lleven la información que consideren necesaria para elaborar su texto, tomando en cuenta también el esquema que realizaron. 	Salón de clases. *Cuadernos, hojas, lápices... *Ejemplos de textos: artículos, instructivos, reseñas... *Hoja de tipología de textos.	<u>Por parte de la docente:</u> En una lista de control, anotar quiénes realizaron el esquema y si interactuaron con el resto de su equipo. Las observaciones, registrarlas en el diario.
#5	Reconocer la importancia de la revisión en el proceso de escritura.	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar qué se hizo en la sesión anterior y cómo eso ayuda al proceso de escritura. Luego, si consideran que haya algún paso importante para que el escrito quede bien y cuál es. Así mismo, preguntar qué hacen ellos para saber si su texto es entendible o no y en qué momento. 	Salón de clases. *Cuadernos, hojas, lápices... *Hoja con cuentos escritos por alumnos de primer grado	<u>Por parte de la docente:</u> En una lista de control, anotar quiénes realizaron la revisión de los cuentos y un valor para señalar su dificultad o facilidad al

		<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre qué es la revisión, qué se revisa, cuándo y de qué forma. - Pedir que hagan algunas anotaciones en su cuaderno. - Explicar el propósito de la clase y su relación con lo que harán en la revista. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar al grupo por parejas y repartirles una hoja con dos cuentos escritos por alumnos de primer grado. - Comentar qué tipo de texto son y quiénes los escribieron. Luego, solicitar a alguien que dé lectura al primer cuento. - Preguntar qué errores identifican y con base en ello, pedir que comiencen corrigiendo la parte ortográfica (acentos, letras) para lo cual podrán hacer uso de su celular. - Cotejar con todo el grupo los errores identificados en ese rubro. Luego, pedir que prosigan con aquellas partes donde las palabras se repitan mucho o la idea que se expresa no es clara², o bien, donde haya alguna falla cohesiva³ y al final, con la estructura en general del texto. En cada momento, leer y comparar con el grupo. - Por último, pedir que hagan una lectura de todo el cuento con sus correcciones y revisen su propio trabajo. <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar qué no sabían de la revisión, qué cosas se les facilitaron y cuáles no, qué se llevan de la clase y cuál es la importancia de revisar todo lo que se escribe, en especial con textos que son escritos para alguien más. 	sin corrección alguna.	hacerlo (F-fácil, R-regular, D-difícil). El resto de las observaciones, registrarlas en el diario.
#6 y 7	Conjuntar las actividades de modelaje en la redacción de los borradores de los textos para el segundo número de la revista.	<p>INICIO</p> <p>⁶- Mediante preguntas, hacer un repaso del proceso que se ha llevado a cabo: planeación (esquema) y revisión, y su relación con el trabajo que ellos, los alumnos, tendrán que hacer.</p> <p>⁶- Explicar que el propósito de ésta y la siguiente sesión, será el de elaborar el borrador de su texto para el segundo número de la revista.</p> <p>⁷- Leer al grupo algunos borradores de los alumnos para</p>	Salón de clases. *Cuadernos, hojas, lápices... *Ejemplos de textos: artículos, instructivos, reseñas... *Hoja de tipología de textos.	<u>Por parte de la docente:</u> En una lista de control, anotar quiénes están realizando el borrador y, en el diario, las facilidades, dificultades y dudas que estén teniendo.

² Algunos alumnos manejan el concepto de *Coherencia*, pero otros no, por lo que recurro a explicarlo con otras palabras como claridad o entendible, aunque después hilan que éstas se refieren al término mismo.

³ Aquí el término de *Cohesión* hace referencia al número y género de la oración.

		<p>comentar si va bien, qué podría añadirse, qué dudas les quedan, entre otros aspectos.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>6- Pedir que se organicen por equipos (secciones) y revisen los temas, los esquemas que ya habían realizado y la información que llevaron a clase.</p> <p>6- Luego, dar a los alumnos algunas ideas de cómo podrían iniciar sus escritos o bien, qué deberían llevar según los textos elegidos. Para ello, repartir a cada sección las hojas de tipologías de textos y ejemplos de algunos artículos, instructivos, esquemas u otros textos para que se guíen.</p> <p>6- Solicitar que inicien la redacción de sus borradores y a medida que escriban, lean con alguno de sus compañeros para ir revisando y corrigiendo.</p> <p>6- Pasar a aclarar dudas y a observar errores para revisarlos grupalmente.</p> <p>7- Repartir algunas rúbricas a cada equipo-sección para que tomen en cuenta los aspectos ahí mencionados al momento de continuar redactando sus textos.</p> <p>7- Revisar el proceso de redacción y dar sugerencias al escritor y al grupo en general en caso de notar que se repitan algunas dudas.</p> <p>CIERRE</p> <p>6 y 7- Que los alumnos comenten dudas en general, facilidades, dificultades y cómo podrían mejorar su desempeño.</p>	<p>*Rúbricas o listas de cotejo según los textos observados.</p>	
#8 y 9	<p>Demostrar la importancia de la opinión del lector mediante la revisión de los borradores.</p>	<p>INICIO</p> <p>8- Preguntar a cada sección qué textos tiene y anotarlos a la vista de todos para que el resto del grupo comente qué información se imagina que dará cada uno (expectativas).</p> <p>8- Recordar para quiénes están escribiendo sus textos y la importancia de la revisión.</p> <p>8- Explicar el propósito de la sesión.</p> <p>9- En plenaria, comentar qué errores o sugerencias les marcaron más y por qué creen que fue así.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>8- Intercambiar los borradores de una sección con otra.</p> <p>8- Pedir a los alumnos que se guíen de la lista de cotejo que ya tienen para revisar los borradores y que, en otra hoja, hagan anotaciones y/o sugerencias a los</p>	<p>Salón de clases.</p> <p>*Cuadernos, hojas, lápices...</p> <p>* Borradores de los textos para la segunda revista.</p> <p>*Listas de cotejo</p> <p>*Hojas de tipologías</p> <p>* Ejemplos de diversos tipos de textos.</p>	<p><u>Entre los alumnos:</u> mediante una hoja de evaluación: comentarios y sugerencias.</p> <p><u>Por parte de la docente:</u> En una lista de control, anotar quiénes entregaron los borradores y la hoja de evaluación. Las observaciones, registrarlas en el diario.</p>

		<p>textos para después devolverlos a los autores y estos realicen los ajustes necesarios.</p> <p>8- Solicitar a cada sección que comente los textos que han revisado y así, iniciar un diálogo entre autor y lector.</p> <p>9- Que los alumnos continúen con la redacción o ajustes a sus borradores, pero tomando en cuenta los comentarios y el material elaborado (listas de cotejo, esquemas)</p> <p>CIERRE</p> <p>8- Regresar a cada sección los borradores junto con la hoja de evaluación de cada uno a las secciones y pedirles a los autores que lean y revisen los comentarios hechos.</p> <p>9- Leer algunos borradores al grupo para comentar y pedir que para la siguiente sesión lleven una USB, así como el borrador terminado.</p>		
#10, 11 y 12	<p>Emplear las TIC para editar los borradores e iniciar la presentación final de los textos a incluir en el segundo número de la revista.</p>	<p>INICIO</p> <p>10- Organizar al grupo en parejas (según las secciones) y designarle a cada una, un equipo de cómputo del aula.</p> <p>10- Explicar el propósito de ésta y las próximas dos sesiones.</p> <p>11 y 12- Pedir que conecten su USB o descarguen su archivo.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>10- Indicar que abran el procesador de Word e identifiquen algunas herramientas o funciones como: insertar cuadro de texto, imagen, formas o gráficos; cambiar el formato del texto; modificar los márgenes y posición de la hoja, entre otros.</p> <p>10- Solicitar que comiencen editando el título de su texto y la presentación de la hoja.</p> <p>11 y 12- Solicitar a los alumnos que continúen con su edición y pasar a revisar.</p> <p>11 y 12- Dar sugerencias grupales según las observaciones que vaya realizando.</p> <p>CIERRE</p> <p>10- Designar un orden a las parejas y pedirles que pasen a revisar brevemente los avances de las demás para tomar ideas o incluso sugerir y mejorar el suyo.</p> <p>10, 11 y 12- Pedir que guarden su avance en la USB</p>	<p>Aula de cómputo.</p> <p>* Borradores de los textos para la segunda revista.</p> <p>* Internet</p> <p>* Procesador de textos (Word).</p> <p>* USB</p>	<p><u>Por parte de la docente:</u> En una lista de control, anotar el avance de los borradores a computadora. Revisar cada texto mediante una lista de cotejo que incluya los siguientes puntos: título, estructura según el tipo de texto, información explicada o parafraseada, información acorde al título, presentación e información pertinente al público, colores e imágenes que complementan la información, ortografía y puntuación convencionales.</p>
#13 y 14	<p>Armar el segundo número de la revista escolar a través de la revisión final y</p>	<p>INICIO</p> <p>13- Comentar qué facilidades y/o dificultades presentaron al editar su texto y qué cosas aprendieron o les gustaron. Luego, qué ventajas o desventajas traen las</p>	<p>Salón de clases.</p> <p>* Textos impresos editados a computadora.</p>	<p><u>Entre alumnos:</u> mediante el párrafo de desempeño.</p>

	reparto de tareas finales.	<p>TIC para la elaboración de la revista.</p> <p>13- Explicar que antes de imprimir y difundir la revista, es necesario revisarla por lo que el propósito de ésta y la otra sesión radicarán en ello.</p> <p>14- Organizar al grupo por sección y dar lectura a los párrafos de coevaluación realizados en la sesión previa. Luego, explicar que el día de hoy se armará el índice.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>13- Repartir a cada sección, los textos impresos y pedir que, junto con las listas de cotejo elaboradas y con los puntos que se revisaron al inicio de todo el proceso (sesión 1 y 2), observen sus producciones, señalen los errores que pudieron irse en la edición y, finalmente, organicen los textos.</p> <p>14- Pedir a los jefes de sección que reúnan todos los trabajos y al grupo, que opine sobre el orden de éstos.</p> <p>14- En el pizarrón (y ellos en sus cuadernos), anotar el índice.</p> <p>CIERRE</p> <p>13- Que los alumnos determinen las tareas finales a hacer (de haber algo que modificar) y en un párrafo, expongan su papel o desempeño como sección: qué hicimos bien, qué no, con qué obstáculos nos encontramos, cómo los resolvimos o pudimos resolver, qué nos llevamos o aprendimos...</p> <p>14- Preguntar cómo creen que será recibida su revista, qué temas creen que serán más atractivos para sus compañeros y qué proponen para comprobar esas ideas. A partir de ello, definir tareas de socialización y asimilación de la revista por parte de la comunidad escolar.</p> <p>NOTA: Después del armado en físico, organizaré la revista digitalmente para su impresión y reparto.</p>	* Cuadernos, lápices, plumas... *Pizarrón, plumones.	<u>Por parte de la docente:</u> En una lista de control, anotar qué alumnos entregaron sus textos finales. En el diario, registrar cómo interactuaron para el armado final y la actitud frente a la elaboración de la revista, así como los comentarios expuestos en el párrafo de desempeño.
#15	Socializar la revista y evaluar el trabajo realizado conjunta e individualmente.	<p>INICIO</p> <p>- Preguntar cómo se sienten después de haber repartido las revistas y las reacciones que percibieron.</p> <p>- Repartir por sección un ejemplar del segundo número de la revista.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>- Recordar a los alumnos cómo se inició la elaboración del segundo número de la revista</p>	Salón de clases * Segundos números de las revistas (4 ejemplares) * Pizarrón, plumones. * Cuadernos, plumas, lápices...	<u>Entre alumnos:</u> mediante el diálogo y las preguntas formuladas. <u>Por parte de cada alumno (individual):</u> con las frases finales.

		<p>para que, con ello, se realice la evaluación del trabajo realizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar qué si les había gustado de la primera revista y si en esta se mantuvo o incluso mejoró; qué no les gustó pero que en éste número sí se cambió o repitió; qué cosas nuevas se añadieron y cómo fueron trabajadas y recibidas por la comunidad; qué faltó por hacer a pesar de todo lo realizado y por qué. - Después de ello, pedir a los alumnos que completen las siguientes frases de manera individual: Antes de la revista, yo creía que escribir era...; después de la revista creo que es...; Con la revista logré... pero se me dificultó...; Considero que mi desempeño fue... porque...; Me hubiese gustado...; Creo que faltó...; En general, la revista para mí significó... <p>CIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer algunos trabajos y agradecer a los alumnos por su desempeño y disposición para hacer la revista escolar. 		<p><u>Por parte de la docente:</u> En el diario, registrar los comentarios grupales e individuales surgidos a partir de las actividades de la sesión.</p> <p><u>De la revista:</u> A través de una rúbrica que contemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 artículos mínimo para cada sección, con título y autor. - Textos originales. - Presentación de los textos (colores, estructura, ortografía). - De los textos: estructura según tipología.
--	--	---	--	--

CAPÍTULO 2. LA IDEA CONVERTIDA EN ACCIÓN.

Al plantear un proyecto de intervención (como lo es éste) y buscar con ello, reflexionar y mejorar mi práctica, el enfoque metodológico que determiné congruente con estos objetivos, fue el de investigación-acción.

Metodología

De acuerdo con Latorre (2005), la investigación-acción “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24), por lo que no pretendí sólo describir mi práctica o realidad, sino transformarla mediante el análisis de mi accionar docente.

En este sentido, conviene señalar que mi papel en este proyecto de intervención se extendió al de docente como investigadora, pues llevé a cabo una actividad autorreflexiva que perseguía mejorar mi labor y, con ello, el contexto que me rodea profesionalmente, lo cual fue posible debido a que este enfoque “implica

transformación de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas sociales” (Latorre, 2005, p. 30).

Con miras a conseguir tales propósitos, consideré que las técnicas e instrumentos a usar para el seguimiento, documentación y evaluación del proyecto fueran los siguientes:

- **Observación participante.** Con esta técnica busqué incluirme como parte del proceso de investigación, pues como señala Imbernón (2004), la observación participante “permite acercar al investigador a estratos diferentes del proceso educativo” (p. 47), y con ello, compartir y vivir las actividades que se estaban realizando.
- **Diario.** A partir de este instrumento, sistematicé las reflexiones, vivencias, hipótesis y explicaciones de la observación participante, con el objetivo de lograr captar todas las eventualidades y hacer una autoevaluación de cada sesión. Por ello, fue un instrumento que me permitió dar con mi realidad educativa, explicarla y confrontarla con lo que había planeado, así como realizar ese ir y venir entre la práctica y la teoría.
- **Análisis de los textos producidos.** Consiste en “una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar [analizar] documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación” (Latorre, 2005, p. 78). Por eso me permitió, junto con el diario, identificar si los propósitos y aprendizajes esperados de las sesiones, así como del proyecto, se estaban logrando y de qué forma, con lo cual, pude decidir oportunamente alguna intervención, ya fuese modificando alguna actividad o reforzando otra.

En resumen, al elegir la metodología de la investigación-acción como una forma de investigar y reflexionar sobre mi práctica, buscaba, como Elliott (1993) menciona (citado por Latorre, 2005): “[estudiar] una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24); y por ello, reflexionar sobre mis acciones, las situaciones sociales que vivo como profesora, con el objetivo de ampliar mi comprensión sobre mis problemas prácticos y así, modificar mi situación educativa (p. 24), pues realizar este tipo de investigación “significa que se está

dispuesto a cambiar la propia comprensión y que se intenta asumir cambios prácticos fuera de la práctica” (p. 29).

Dado que el foco de la investigación para lograr esta mejora de la práctica es el plan de acción que se plasma, y atendiendo al ciclo reflexivo que propone Vázquez Marcial (2016), comencé por **describir**, es decir, narrar lo que pasaba en las sesiones de trabajo durante el proyecto: comentarios, ambiente, material..., y para ello, hice uso del *Diario* antes mencionado. Posteriormente, pasé a la **explicación**, en la cual revisé las anotaciones del instrumento y, sobre todo, analicé el actuar de los jóvenes a partir de lo observado y de lo que la teoría menciona al respecto. Luego proseguí con la **confrontación**, que consistió en comparar los resultados obtenidos en la revista escolar (los textos), con lo que había planeado y los apuntes del Diario; dichas acciones me permitieron identificar los factores que inciden en la escritura de textos académicos, incluido mi papel docente, para finalmente llegar a la **reconstrucción**; es decir, a la propuesta de nuevos caminos para favorecer la alfabetización académica de los alumnos mediante una revista escolar y con ello, también, mejorar mi práctica.

Cabe mencionar que el ciclo que he descrito es el resultante de uno anterior que correspondió a mi intervención con la elaboración del primer número de la revista escolar, por lo que varios elementos fueron analizados y mejorados para este segundo ciclo, cumpliendo así con el principio de la investigación-acción de ir transformando y mejorando la realidad.

“Los nopales de Alvarado” escriben una revista (Intervención).

La descripción que hago a continuación corresponde a las fases 2 y 3 del proceso de investigación-acción explicitado por Latorre (2005), es decir a la acción y a la observación de ésta.

Para fines de ahondar en el proceso de escritura, foco de estudio de este proyecto, he organizado la descripción de las sesiones según los subprocesos de escritura que plantea Caldera (2003), los cuales son: *Planificación*, *Redacción* o

textualización y Revisión, buscando con ello ser más clara sobre el desarrollo que se tuvo en el trabajo bajo el enfoque cognitivo de la escritura, mismo que fue planteado a los alumnos para que reflexionaran sobre su proceso de aprendizaje en torno a dichos subprocesos en la escritura. A continuación se presenta esta descripción y análisis:

Planificación.

En este subproceso incluí las sesiones 1, 2, 3 y 4, siendo las últimas dos las más específicas en cuanto a la planeación de la escritura. Las primeras contextualizan o justifican las decisiones tomadas por los alumnos y, por ende, formaron parte de este momento.

Sesión 1. Formando escritores que aún no se sienten escritores.

El propósito de esta sesión consistía en que los alumnos evaluaran el primer número de la *Revista* para que identificaran sus fortalezas, obstáculos y áreas de oportunidad, y así, se comenzara el proceso de planeación del segundo número de una mejor manera.

En el plan de clase, decidí usar una lista de cotejo para que los alumnos, en equipos, tuviesen pautas precisas de qué revisar en las revistas, por lo que incluí aspectos como: si tiene portada, nombres de los autores, índice, orden; si los títulos de los textos son atractivos, concuerdan con la información que presentan; si los temas son creativos e interesantes; si los textos tienen buena presentación: colores, imágenes, tipografía. Sin embargo, al momento de que usaban la lista de cotejo, me percaté de que mis criterios fueron muy amplios pues al preguntarles cómo notaban su revista en comparación con la de los otros grupos, respondían más en función de la presentación: colores, imágenes, orden y muy pocos sobre el contenido, los temas o la información; situación que hilé con el hecho de que la mayoría de los equipos hojeaba rápidamente las revistas para “terminar rápido” el llenado del instrumento. Mientras que a aquellos dos equipos de quienes sí se detuvieron a revisar los textos, no les fue posible leer y observar todas las revistas por el escaso tiempo de la sesión.

De lo anterior, rescato dos elementos: 1. la necesidad de especificar más los instrumentos de evaluación para así apoyar a los alumnos en esta transición de

escritores novatos que sólo se enfocan en la forma del texto a escritores expertos que “se concentran en aspectos de contenido y de forma” (Caldera, 2003, p. 365), y 2. dedicar a la planeación de esta actividad de revisión mayor tiempo pues, precisamente ello les permita ahondar en todos los elementos formales de una revista (en especial del contenido) puesto que aún requieren de más oportunidades para tomar decisiones sobre lo que habrán de hacer a partir de lo evaluado desde una mirada más global, lo cual es propio de los escritores expertos.

Otro punto que había contemplado fue la hoja de autoevaluación y contrato individual para que los alumnos reflexionaran sobre el papel que habían desempeñado en la elaboración del primer número de la revista, pero al final consideré más oportuno y propio para ellos, sustituirla por preguntas o frases guía, como: “Para mí, la revista ha significado...”, “Creo que mi papel fue... porque...”, “Lo que más se me dificultó fue...”, “Lo que más se me facilitó fue...”, “Me hubiese gustado que...”, “Lo que no me agradó fue...”, “Sé que puedo hacerlo mejor si... por lo que me comprometo a...”.

Al leer sus respuestas, todos los alumnos (incluso aquellos que desde mi punto de vista sí habían hecho un buen papel en la elaboración de la revista) comentaron que no se habían comprometido lo suficiente, que se les había dificultado pensar en un tema y desarrollarlo —características propias de un escritor novel (Caldera, 2003, p. 365)—, pero que, a pesar de ello, les había gustado participar en este proyecto.

En cuanto a los compromisos, gran parte de los alumnos mencionó buscar más información y organizar sus ideas, así como no distraerse con sus compañeros cuando estuviesen en equipos. Por lo anterior, esta sesión además de indicar el cierre del ciclo de escritura de un texto (primera revista) y a su vez, el inicio del nuevo ciclo (segunda revista); también reflejó el reconocimiento de mis alumnos sobre su papel como escritores noveles en camino a constituirse como escritores expertos.

Sesión 2. El ciclo comienza de nuevo: revisar y elegir temas.

Después de haber evaluado el primer número de la revista, busqué con esta clase que los alumnos definieran los temas que se incluirían en el siguiente número, como

una manera de usar las observaciones y reflexiones hechas en torno a lo que les había gustado con los compromisos que se habían planteado en la primera sesión.

Debido a que los alumnos se mostraban inquietos al inicio de la clase, pero sobre todo a que consideré que sería más prudente que para las secciones eligieran sus temas y comenzaran a formalizar sus compromisos, decidí que la reorganización de los miembros de las secciones se adelantara y que ésta estuviese a cargo de ellos mismos, sólo recalcándoles que deberían quedar con el mismo número de integrantes. No obstante, apelando a la inclusión y a los ritmos de aprendizaje distintos que tienen ciertos alumnos, el acomodo de algunos de ellos quedó a mi cargo, así como el nombramiento de los jefes y subjefes de cada sección.

Haber comenzado por esta actividad incluso facilitó que los alumnos se enfocaran en observar y leer los textos correspondientes a su sección de cada revista⁴. La indicación fue que hicieran una revisión general y después una específica: que primero leyeran los títulos y observaran las imágenes y estructuras de los textos, y después, que les dieran lectura para analizar la calidad de la información (si era suficiente o le faltaban datos, si atendía al título, si era clara y fácil de entender, y si el lenguaje empleado era adecuado y atractivo para sus compañeros de primero y segundo grados), puesto que como menciona Caldera (2003) “el escritor novato realiza poca planificación [...] se queda en un nivel concreto [...]” (p. 365).

Mientras observaban, percibí que comparar su revista con la de los otros grupos, por una parte, favorecía que los alumnos realizaran una crítica más puntual sobre el trabajo que habían realizado a pesar de no haber sido ellos los mismos integrantes de la sección que redactó los textos de ese apartado y, por otra parte, pero aunado a lo anterior, reflejaba la apropiación que hacen del trabajo en grupo; es decir, de considerarse como parte integral de un todo. Esto fue a través de comentarios que se hacían entre sí, como:

“mira, se ve bien padre la presentación de este texto”, “como que este título nada que ver con lo que puso”, “hubiese puesto más detalles de los métodos de tortura”, “la neta, creo que le faltó orden a nuestra sección”, u otros

⁴ Nuevamente repartí las cinco revistas: la creada por su grupo y las de los demás terceros.

dirigidos a mí como “maestra, ¿podemos elegir también este tema?”, “maestra, ¿podemos hacer esto también⁵ pero con otro tema?”.

Modifiqué la tabla que debían llenar reemplazando la columna de “Lo que no nos gustó”⁶ por “Los temas que proponemos”, pues realmente la comparación de lo que sí les había gustado y lo que no, la estaban llevando a cabo mientras revisaban las revistas y sobre todo, para apoyarlos en lo que Flower citado en Caldera (2003) llama *Analizar la situación de comunicación*; es decir, ayudar a los alumnos a que comenzaran a interrogarse sobre el sentido del escrito que próximamente tendrían que escribir. Sobre esta actividad, noté que para algunos fue fácil elegir un tema sólo a través de la revisión o bien, porque se sentían cómodos en su sección, mientras que para otros fue una decisión complicada y que requirió de sugerencias por parte de sus compañeros de sección y por parte mía. Cabe mencionar que al final, la mayoría de ellos aceptó las propuestas de sus compañeros, por lo que desde ahí pude darme cuenta que la opinión y apoyo entre alumnos es crucial para su aprendizaje y toma de decisiones, así como para la generación de ideas al momento de escribir (Flower, citado en Caldera, 2003, p. 366).

Sesión 3. Un plan de escritura para “no perderse tanto”.

En el primer número de la revista procuré que los alumnos partieran de la planeación de su texto para guiarse, sin embargo, no fui muy insistente en la importancia de este subproceso ni tampoco cuidadosa para mostrar su utilidad. Por ello, en este nuevo número y en específico, en esta sesión, tuve como propósito demostrar a los alumnos el beneficio de un plan o esquema de escritura previo mediante el modelaje del proceso de planeación, precisamente porque como escritores novatos no tienden, pues lo desconocen, a hacer una planeación previa sobre lo que van a escribir, ni a tomarla en cuenta para generar contenido, ni para atender a las necesidades del lector o del tema y mucho menos considerar la organización textual global (Caldera, 2003, p. 365).

Tal como lo planeé, pregunté a los alumnos qué consideraban que se debía tener en cuenta antes de escribir un texto, sobre todo, textos largos y académicos.

⁵ Refiriéndose a una autobiografía de Walt Disney presentada a manera de entrevista.

⁶ La tabla que había contemplado en la planeación tendría los siguientes apartados: Nombre de la sección, Lo que nos gustó, Lo que no nos gustó.

Inmediatamente respondieron que el tema y el público al que iría dirigido, pero les fue más difícil mencionar el propósito o finalidad comunicativa y el tipo de texto, a pesar de guiarlos mediante otras preguntas.

Con el esquema hecho, pasé a la lectura y textualización del texto sobre el Sonambulismo⁷, pero siempre haciendo hincapié o referencia a los puntos del esquema para que los alumnos reconocieran su utilidad. En esta parte de la sesión, me di cuenta que a la mitad o más de mis estudiantes les era difícil distinguir las palabras o ideas clave del texto que repartí, casi siempre elegían aquellas que se dirían secundarias o complementarias. De igual forma, varios de ellos ocuparon términos del texto que bien podían ser reemplazados por unos más afines o propios de ellos; sin embargo, la mayoría tuvo en cuenta al destinatario y por ello, usó un lenguaje más simple, “fácil y atractivo para los de primero”, como mencionó un estudiante.

Al leer en voz alta algunos resúmenes “muestra”, aquellos alumnos que estaban tendiendo a copiar la información del texto y no a explicarlos fueron conscientes de la diferencia y sin especificarles que debían modificar sus resúmenes, comenzaron a rehacer sus ideas. Esta situación: la de tomar como modelo el trabajo de los demás, se repitió cuando les solicité que adecuaran su resumen al tipo de texto que habían elegido (infografía), pues en el pizarrón plasmé mi idea —de nubes, huellas de pies y camas, alusivo al tema del Sonambulismo—y varios tomaron la idea o el sentido en sus productos escritos. Al final, un alumno dijo: “maestra, yo lo puse así con flechitas y preguntas para que sea más atractivo para mis compañeros, y las nubes que usted puso para poner los subtítulos, ¿sí está bien, no?”, comentario que me hizo ver que tienen muy presente al destinatario al momento de redactar sus textos y estructurarlos, al menos en la presentación.

En las preguntas de reflexión que les formulé casi al término de la sesión referente a cómo habían visto el esquema y cómo se había utilizado, tuve comentarios como: “pues sí ayuda porque como que vas viendo qué poner y cómo ponerlo”, “es como tener tus ideas más claras y ya de ahí te basas”, “creo que hasta nos puede ayudar a buscar nuestra información y no pensar tanto en qué poner”, “pues ya no nos

⁷ El tema y la información, los seleccioné con anterioridad para fines de la sesión.

perderemos tanto”, “así ya no me olvido de qué iba a hacer y cómo”; con los cuales pude valorar el logro de uno de los aprendizajes esperados:

Valora la importancia de planear la escritura al diseñar un esquema en función de su audiencia, finalidad comunicativa, tema y subtemas, así como el tipo de texto.

Sesión 4. El plan se acaba cuando en la textualización y revisión se avanza.

El propósito de esta sesión radicó en que los alumnos recuperaran el trabajo de la sesión tres, en específico, la utilidad y la importancia del esquema, para planear sus textos del segundo número de la revista.

Inicié con un repaso y la mayoría identificó los elementos a tener en cuenta (tema, propósito, público, tipo de texto, subtemas o ideas), por lo que en breve pasé a pedirles la elaboración de su esquema o plan de escritura. Algunos alumnos eligieron un tema rápidamente⁸, pero otros no y por tanto no avanzaban con el resto de los puntos del esquema. Decidí entonces pasar a los equipos para darles sugerencias de temas, pero al llegar a ellos, los demás integrantes ya habían dado ideas y retomado algunos temas de la tabla elaborada en la sesión dos.

Les fue fácil enlistar subtemas o preguntas guía que contemplarían para la búsqueda y organización de su información, pero no así para seleccionar el tipo de texto a realizar; es decir, la pertinencia entre el tema, subtemas y el público. Para no dar la respuesta, y a manera de atender al esquema, pregunté por qué con el tema del sonambulismo (de la clase anterior) decidieron hacer una infografía, a lo que un alumno respondió que porque “la función era explicar qué era el sonambulismo”, entonces el grupo se percató de que no estaban contemplando el propósito de su tema y con algunas ideas o ejemplos de algunos alumnos, y más con la hoja de tipologías y ejemplos que les había proporcionado⁹, el resto pudo determinar más fácilmente qué tipo de texto redactaría. Así, los integrantes de las secciones de Química e Historia optaron por elaborar esquemas, infografías y uno

⁸ Recordemos que en la sesión 2, los alumnos ya tenían una lista de posibles temas a incluir en el segundo número de la revista.

⁹ Elaboré un material que incluía información sobre algunos tipos de textos: función, características o partes y ejemplo. (Ver anexo 1)

que otro reporte de experimentos, más que artículos de opinión y/o expositivos por considerarlos “largos, llenos de letras y aburridos”.

Nuevamente, con esta sesión confirmé que los alumnos son conscientes de la importancia y utilidad del esquema para mejorar la búsqueda de su información y la organización de sus ideas; pero no tanto para otros momentos de su proceso de escritura, como la textualización y la revisión. En este sentido, puedo mencionar la necesidad de hacer, junto con los alumnos, más textos surgidos a partir de un plan o esquema previo igualmente elaborado y diseñado por ellos, para que vayan contemplándolo cada vez más cuando decidan escribir y lo interioricen al ponerlo en práctica con frecuencia, tal cual lo hace un escritor experto; pues una sola clase muestra, aunque lo ilustre ampliamente, no es suficiente para afianzar y construir con los alumnos todo el proceso de redacción de distintos géneros textuales y con diversos destinatarios. En suma, se requiere de más clases modelo para que, cuando llegue el momento, los alumnos determinen por sí mismos la elaboración del plan o esquema de escritura y lo usen autónomamente en la elaboración de sus textos.

Redacción o textualización.

En este subproceso incluyo las sesiones 6, 7, 10, 11 y 12, puesto que la 5, la 8 y la 9 que anteceden a algunas de éstas corresponden al subproceso de revisión, por lo cual, decidí explicitarlas desde ese subproceso y bajo los referentes teóricos que les corresponden. Así mismo, he de mencionar que las sesiones 6 y 7, se distinguen de la 10, 11 y 12 en cuanto al soporte en que se escribieron los textos, pues las dos primeras hablan de los borradores elaborados en los cuadernos de los alumnos, mientras que las otras tres, a los borradores digitales o en computadora de estos anteriores; es decir, a su transcripción. Si bien, podría decirse inicialmente que los alumnos no atienden como tal al proceso de textualización, puedo asegurar que sí lo atienden, ello sobre la base de que los alumnos se toparon con otras herramientas y recursos que influyeron en la redacción de sus textos, tanto en el la revisión del formato y adecuación del texto y la distribución de éste, e imágenes, cambio de títulos y subtítulos) así como en lo ortográfico.

El propósito de las sesiones 6 y 7 fue el mismo descrito anteriormente: que los alumnos redactaran los borradores de sus textos y, por ello, retomaran ahora las actividades de modelaje de las sesiones pasadas.

Sesión 6. El problema: la hoja en blanco. El avance: la planeación tomada en cuenta.

La primera dificultad que se presentó fue la falta de material (y por tanto, de información) para comenzar la elaboración de los borradores, lo que me llevó a designar actividades específicas: algunos comenzaron con la lectura y selección de ideas principales de su información; otros con la búsqueda de ésta en sus libros de texto o a través de sus celulares y por tanto, con el cambio de su esquema de escritura; y otros más, iniciaron con la elaboración del esquema o plan de escritura (pues hubo quienes apenas se incorporaban al trabajo¹⁰). Debido a lo anterior, las actividades que consideraban el diálogo y la revisión de los esquemas y la información ya no fueron llevadas a cabo.

Con aquellos alumnos que lograron avanzar en la lectura de la información, la siguiente dificultad que se presentó fue la de cómo iniciar su escrito, a pesar de haberles repartido las hojas sobre tipologías de textos y ejemplos de algunos artículos, instructivos, esquemas y otros textos, por lo que, al final, mis sugerencias hechas a todo el grupo (para procurar que incluso aquellos alumnos que estaban elaborando sus esquemas, fueran partícipes y comentaran sus ideas) resultaron más esclarecedoras y útiles para que los alumnos iniciaran sus textos. Algunas sugerencias que di mencionaban el uso de preguntas relacionadas con el tema, como: “¿Te has preguntado cuáles son los parásitos más peligrosos?”; o bien, un párrafo introductorio donde pusieran ideas relacionadas con el tema y el motivo por el cuál estaban escribiendo, por ejemplo: “Siempre me ha parecido interesante la diversidad que hay en el planeta y por eso, a continuación he decidido explicarte algunas características de los cinco reinos de la naturaleza”. Mientras decía éstas y otras ideas, noté que varios alumnos comenzaban a platicar entre sí y rápidamente escribían en sus cuadernos, y al poco tiempo, me preguntaban si lo que habían escrito estaba bien o qué me parecía.

¹⁰ Algunos alumnos presentan un alto índice de inasistencia, lo cual se unió al hecho de que el trabajo con la revista escolar se llevaba a cabo cada lunes; por lo tanto, hubo quienes no estuvieron presentes en dos o tres sesiones.

En este momento de la sesión, fue muy revelador ver que los alumnos, incluidos aquellos que estaban en la búsqueda de su información, iban reflexionando sobre lo que escribían y para quién escribían pues significó que contemplaban el plan de escritura que habían hecho, así como lo visto en la sesión 5¹¹ sobre revisión:

“- maestra, siento que esta pregunta no queda con mi tema, ¿usted qué dice?”, “- maestra, mire, puse esta pregunta porque creo que puede ser más atractiva para los de primero”, “-maestra, ¿puede revisar esto que llevamos? Es que aquí ya repetimos esta palabra, pero no sabemos con cuál o cómo la podemos cambiar”.

Lo anterior también me permitió darme cuenta que los alumnos se van apropiando cada vez más de las estrategias de escritura de los diferentes momentos o subprocesos gracias al andamiaje que se realiza y que varios de los aprendizajes esperados que había planteado se estaban alcanzando:

- ✓ Emplea el plan de escritura para determinar el lenguaje adecuado para dirigirse a sus posibles lectores al redactar un texto prueba, así como para estructurar la presentación de éste.
- ✓ Comprende que la revisión es una práctica necesaria dentro del proceso de escritura y la emplea para verificar que su texto es claro, coherente y pertinente.
- ✓ Recupera los elementos vistos sobre planeación, adecuación y revisión para elaborar el borrador de su texto.

En el marco de este tipo de acciones deseables por parte de los alumnos, confirmé que sería útil para la siguiente sesión, el uso de un instrumento que guiara a los alumnos en la textualización y revisión de sus producciones desde y en cada fase o momento.

Sesión 7. Tip para la profesora: plantear clases modelo para cohesionar textos.

Había considerado el manejo de una rúbrica para guiar a los alumnos durante la producción de sus escritos. Sin embargo, preferí elaborar en conjunto con ellos una lista de cotejo que les permitiera ver *lo que debía tener todo texto*, pero a su vez contemplar las particularidades del género que habían elegido. Para lo general, les

¹¹ Esta sesión que aún no detallo al momento, corresponde a una clase donde atendimos al proceso de revisión, por lo cual se encuentra en el siguiente subproceso de escritura.

fue fácil mencionar los puntos o aspectos (título, nombre del autor, ortografía, coherencia, cohesión, uso de palabras propias). Mientras que para lo específico, tuve que hacer uso de la hoja de tipologías para recordar algunos elementos y que ellos mencionaran otros (subtítulos, introducción, procedimiento, viñetas, globos, versos...).

Este instrumento fue útil para aquellos alumnos que no habían avanzado la sesión anterior ya que pudieron guiarse para comenzar a escribir más rápido y hasta para elaborar su esquema (en el caso de los alumnos que apenas se incorporaban al trabajo) o para redefinir éste y su avance (con aquellos que ya habían comenzado a escribir).

Puesto que en la sesión anterior les había sugerido el avance de sus borradores, algunos alumnos llevaron ya armado su texto, por lo que mientras los revisaba, pudieron apoyar y sugerir a sus compañeros de sección que manifestaban dudas o estaban teniendo dificultad para redactar y revisar sus escritos. Esto me sugirió la idea de definir algunos roles dentro del grupo para favorecer el apoyo y construcción de saberes entre iguales, y por tanto, propiciar la autonomía de los alumnos en su proceso de alfabetización. Aunque como a estas alturas ello significaría un cambio total en los ritmos y avances que llevaban, sólo recurrí a los jefes de sección que se habían elegido en la sesión 2 para que fungieran como supervisores del avance y cumplimiento de sus integrantes, lo cual en la semana favoreció la entrega de más textos y una revisión de lo que, como sección, estaban realizando.

En cuanto a lo que escribían, me di cuenta de que, en efecto, como lo señala Caldera (2003), “sus producciones poseen poca riqueza e integración conceptual de las ideas expresadas en ellas” (p. 365) y que varios estaban escribiendo segmentada y no cohesionadamente como lo haría un escritor experto; por ello, en mis sugerencias incluí el uso de algunos nexos o palabras de unión como “por lo anterior, como mencioné, por eso...”; no obstante, me di cuenta que no fue suficiente y que convendría haber profundizado más en la lectura de estos textos para que entre los alumnos se fuesen dando ideas o generando comentarios a fin de tomar conciencia de la relevancia de los conectores para cohesionar sus ideas al relacionarlas y articular unas con otras.

Sesiones 10, 11 y 12. Transcribir y diseñar en computadora no es tan fácil.

En las sesiones 10, 11 y 12, el propósito que había planteado era que los alumnos emplearan las TIC para editar los borradores e iniciar la presentación final de los textos. No obstante, mientras desarrollaban éstos en sus cuadernos, me percaté que el propósito que perseguía con las TIC, era un objetivo más importante o que complementaba al anterior: el de acercar a los alumnos a una cultura escrita distinta y con recursos específicos que modifican la textualización y por tanto, el dominio de algunos saberes. Así, en estas sesiones los alumnos “volvieron” a escribir en el sentido que expongo.

Estas sesiones se llevaron a cabo en el aula de medios. Debido a la cantidad de máquinas disponibles y en funcionamiento, algunos alumnos trabajaron en parejas y otros en tercias, lo cual resultó ventajoso ya que compartían ideas sobre el formato de su texto, así como sus conocimientos respecto al procesador Word. Al respecto, desde la primera sesión observé que los alumnos aún presentaban mucha dificultad para incluir los elementos que ellos habían contemplado para su texto, como imágenes, letras grandes, color de la hoja o esquemas, pero sobre todo, para tomar en cuenta los señalamientos que el procesador mostraba: falta de acentos, doble espacio, cambio de letras, etc. Sin embargo, la red de internet, les permitió la búsqueda de información e imágenes, con lo cual algunos alumnos modificaron su escrito en cuanto a contenido (ampliándolo) y en cuanto a presentación o estructura.

Fue por todo ello que decidí continuar con lo planeado (es decir, que avanzaran en la textualización y edición de sus borradores) pero interviniendo de forma más directa y personal con los alumnos, puesto que había contemplado solo dar las indicaciones más generales. Este acercamiento y esta retroalimentación fueron muy útiles ya que una vez que lograba aclarar alguna herramienta o procedimiento con un equipo, éstos se lo comunicaban a otros, generando así un intercambio de saberes y, en la cuestión práctica, una delegación de mi trabajo que favoreció la autonomía de los alumnos. No obstante, reconozco que pudo ser más favorecedor para mis alumnos haber dedicado una o dos sesiones al reconocimiento de algunas herramientas del procesador y, sobre todo, de algunos recursos como el revisor ortográfico, pues a través de éste, los alumnos podrían ir corrigiendo su escrito, al

menos en el aspecto gramatical, y así apropiarse de más estrategias como la de “concentrarse selectivamente en diversos aspectos del texto” (Cassany, Luna y Sanz 2000, citados en Caldera, 2003, p. 366).

Texto editado por la alumna

“LA SANTA INQUISICIÓN”

¿Hubieras sobrevivido?

Fue un movimiento medieval organizado por la iglesia y el gobierno. Se fundó en 1185 en el sur de Francia (Languedoc) a causa de la herejía (por parte de la iglesia católica), pero el gobierno se afiló para que con esos métodos se castigaran crímenes como el robo.




Este método era utilizado para hacer que los acusados confesaran su crimen.

Sus principales víctimas eran seres humanos acusados de brujería, homosexualidad e incluso infidelidad, aunque por otra parte también juzgaban a los animales de ser brujos o practicar brujería




Las víctimas en el siglo IV empezaron a ser considerados como enemigos del Estado en Roma.



Los castigos dependían del cargo por el cual se era acusado, pero todos los métodos llevaban a la muerte de una manera dolorosa y lenta debido a que la mayoría de instrumentos eran muy agresivos, pero no fulminantes ya que prolongaban la muerte y el sufrimiento. Incluso podían ser víctimas de infecciones y

enfermedades como el tétanos que acrecentaban su lenta agonía.




Ambos métodos eran utilizados en personas homosexuales, pero el primero solo era utilizado en mujeres, homosexuales, infeles o las que vendían su cuerpo para sobrevivir.

Hubo casos de personas adineradas que podían pagar para ocultar o agilizar la muerte.

Su manera de pensar era realmente incoherente ya que para averiguar si realmente practicabas la brujería ponían a calentar un cubito de metal al punto en el que casi se derritiera, después lo ponían en la palma de mano y hacían que la cerrara y lo mantuviera así toda una semana, luego de los siete días abrían la mano de la persona y si ésta tenía una ampolla (así fuera muy pequeña) le consideraban brujo o bruja.



Nelly Hernández.

Texto editado por la profesora

“LA SANTA INQUISICIÓN”

¿Hubieras sobrevivido?

Fue un movimiento medieval organizado por la iglesia y el gobierno. Se fundó en 1185 en el sur de Francia (Languedoc) a causa de la herejía (por parte de la iglesia católica), pero el gobierno se afiló para que con esos métodos se castigaran crímenes como el robo.




Este método era utilizado para hacer que los acusados confesaran su crimen

Sus principales víctimas eran seres humanos acusados de brujería, homosexualidad e incluso infidelidad, aunque por otra parte también juzgaban a los animales de ser brujos o practicar brujería.




Los castigos dependían del cargo por el cual se era acusado, pero todos los métodos llevaban a la muerte de una manera dolorosa y lenta debido a que la mayoría de los instrumentos eran muy agresivos, pero no fulminantes ya que prolongaban la muerte y el sufrimiento. Incluso podían ser víctimas de infecciones y enfermedades como el tétanos que acrecentaban su lenta agonía.

Hubo casos de personas adineradas que podían pagar para ocultar o agilizar la muerte.

Su manera de pensar era realmente incoherente ya que para averiguar si realmente practicabas la brujería ponían a calentar un cubito de metal al punto en el que casi se derritiera, después lo ponían en la palma de mano y hacían que la cerrara y lo mantuviera así toda una semana, luego de los siete días abrían la mano de la persona y si ésta tenía una ampolla (así fuera muy pequeña) le consideraban brujo o bruja.




Ambos métodos eran utilizados en personas homosexuales, pero el primero solo era utilizado en mujeres, homosexuales, infeles o las que vendían su cuerpo para sobrevivir.

Nelly Hernández.

La revisión de los textos producidos

En este subproceso he incluido las sesiones 5, 8, 9, 13, 14 y 15, las cuales fueron planteadas para que el alumno notara la importancia de la revisión durante y al término de su proceso de escritura; de ahí su alternancia.

Sesión 5. Modelar la revisión de un texto.

En la sesión 4, modelé el proceso de planeación de un texto y la utilidad de este esquema para la textualización. Por tanto, en esta etapa, procuré ahondar en los aspectos de revisión, es decir, en el otro subproceso.

Al preguntar a los alumnos qué acción era importante hacer al escribir además de planear, rápidamente contestaron que revisar, pues eso permitía ver si lo que se escribía estaba bien o no. No obstante, al continuar con la pregunta de qué hay que revisar, todos (y casi al unísono) contestaron que la ortografía, seguida de la limpieza. Fue después de más preguntas que señalaron la coherencia: “que tenga sentido y se entienda”. Pero, sí expresaron que para llevar a cabo esta revisión era a través de la lectura.

Los textos con los cuales se trabajó fueron dos cuentos escritos por alumnos de primer grado, cuestión que les hice saber para despertar su curiosidad y enmarcar la actividad dentro de algo conocido y propio a ellos. Como habían mencionado que la ortografía era lo primero que debía revisarse, decidí que comenzaran por ello y que podían recurrir a sus celulares para tal fin. Mientras hacían estas correcciones, vi que a pesar de tener el recurso del celular, prefirieron poner en juego sus conocimientos:

“no, se escribe con h”, “oigan, ¿cómo se escribe *iba*?”, “ya ves, te dije que no llevaba”, y sobre todo, preguntarse entre sí. También me percaté de que no creían posible que “tan así” escribieran sus compañeros de primer grado porque se mostraban hasta molestos por no entender los cuentos: “esto no tiene sentido, maestra”, “o sea, cómo es que están en la casa pero hay un laberinto, no me queda claro”.

Después de revisar esa parte y comentar las correcciones que habían hecho, pedí que se enfocaran en la coherencia y en la cohesión, términos que expliqué con otras palabras. Les fue más fácil detectar dónde algo no tenía sentido y cuándo cambiar palabras porque éstas se repetían (donde la mitad optó por sinónimos y la

otra por pronombres), pero no tanto así para identificar correspondencia entre género y número, como lo fue con la oración “un grupo de jóvenes llegaron”. En este sentido, sí fue necesario que les señalara explícitamente algunos errores para que se dieran cuenta de ellos y los corrigieran, y recordarles que, incluso lo que ellos proponían o hacían como corrección, también debía revisarse; sin embargo, su lectura iba por partes, por oraciones, pocos realizaban una lectura global para ir revisando, pues no están acostumbrados a ello.

Con base en lo anterior, recupero mi percepción general de que, en efecto, mis alumnos continúan aún como escritores novatos que conciben al proceso de revisión como una tarea de “simple arreglo cosmético” (Caldera, 2003, p. 365), en donde lo importante es el aspecto de forma y no el de contenido, pero que son capaces de acercarse a un modelo experto si se les dirige hacia ello y enfatizar en lo que deben hacer y revisar. Por ello, considero que se avanzó hacia el logro del aprendizaje esperado:

Comprende que la revisión es una práctica necesaria dentro del proceso de escritura y la emplea para verificar que su texto es coherente y pertinente.

Sesiones 8 y 9. Entre pares revisamos mejor.

Debido a que en las sesiones de textualización hubo entre los estudiantes ritmos distintos de avance (por la falta de información o inasistencias, motivos arriba explicados), en estas sesiones también se tuvieron que diversificar las actividades planeadas, pero cuidando el objetivo que perseguían: demostrar la importancia de la opinión del lector mediante la revisión de los borradores, así como el aprendizaje esperado:

utilizar los comentarios y sugerencias de sus compañeros en relación con su texto para realizar otra revisión a éste y mejorarlo.

Con los alumnos que ya tenían su primera versión del borrador, llevé a cabo la actividad de intercambiar borradores entre sí. Para ello, les pedí que tuviesen a la mano la lista de cotejo que les había servido de guía para redactar y que ahora sería para revisar, y que le incluyeran un espacio de observaciones o sugerencias para ahondar en la revisión.

Mientras pasaba a sus lugares, me fui percatando de que sus comentarios comenzaban en torno a la presentación: “hay mucha letra”, “deberías poner más imágenes”, “está todo junto y pegado”, pero después los refirieron hacia el contenido:

“el título dice una cosa y tu información otra”, “mejor pon tus palabras porque es muy aburrido para los de primero”, “le hace falta información”, “hazlo más interesante, explica más esto”; incluso algunos incluyeron observaciones sobre la coherencia y ortografía: “aquí no es claro lo que dices”, “es ‘vaya’”.

No obstante, esperaba que además de identificar las faltantes o los errores, propusieran cosas para mejorar. Fueron pocos los que daban más ideas como “‘Parásitos asesinos’ sonaría mejor”, “podrías buscar qué Dios egipcio era más importante”.

Todo ello me llevó a pensar que, si bien los alumnos pueden ir desarrollando estrategias de revisión, como “leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos” (Caldera, 2003, p. 365), aún requieren de otras para sugerir y ampliar el conocimiento de otros, lo cual sugiere que tienen un bagaje cultural en construcción.

Otra situación que se suscitó fue al regresar los borradores junto con las correcciones, observaciones y sugerencias, pues varios alumnos se acercaban a preguntarme cómo podían corregir “eso” que les habían corregido. Es decir, tomaban en cuenta qué era lo que favorecería a su escrito pero se les dificultaba seguir las indicaciones según lo que les habían planteado sus pares de revisión.

Asimismo, sucedió que no entendían la sugerencia, fuera por la claridad conceptual de ésta o por la claridad de la letra, lo que me llevó a pedirles que se acercaran a la persona que les había revisado su texto para que dialogaran entre sí. Esta dinámica reforzó a la anterior, pues en ese momento comenzaron a emerger las sugerencias por parte de los alumnos-revisores y los alumnos-autores regresaban a sus lugares con ideas más claras.

Finalmente, mientras revisaba los borradores que modificaron los alumnos a partir de las correcciones y sugerencias¹² entre sus pares, me di cuenta que varios

¹² Después de la revisión de los borradores entre alumnos y las modificaciones correspondientes, les solicité que me los entregaran para otra revisión.

alumnos sí incluyeron la información que les propusieron sus compañeros o modificaron algún párrafo que les habían marcado como poco claro. Por ello, puede ver que sí fue importante y muy significativo para los alumnos haber intercambiado sus textos entre sí: primero porque cuando he hecho yo la sugerencia, pocas veces es atendida como relevante, y segundo porque al preguntarles si revisar e intercambiar los escritos era útil, respondieron que sí y a veces. Los que contestaron que “sí”, decían que porque ellos no se habían dado cuenta de errores tales como que alguna parte no era clara, o que se estaban desviando de su tema; y los que contestaron “a veces” fue porque sus observaciones o sugerencias sólo hablaban de poner colores o imágenes, pero no sobre su información, o bien, no les daban ideas para mejorar sino solo “críticas”.

Con base en estas sesiones, pude observar que varios alumnos comenzaban a perfilarse más como escritores expertos desde el subproceso de revisión pues ya no consideraban que fuese necesario sólo revisar la forma del texto, sino también concentrarse en aspectos de contenido. Sin embargo, para llevar a cabo la corrección durante el subproceso de textualización aún requieren de sugerencias y observaciones muy puntuales que les permitan modificar y mejorar su escrito.

Sesiones 13, 14 y 15. Un final inesperado pero alentador.

[La revista] “Es buena porque aprendes a crear textos”.

(Alumna del grupo focal)

El propósito de las sesiones 13 y 14 era el de armar la revista escolar a través de una revisión final y una primera valoración del trabajo realizado. Para ello, había contemplado repartir a cada sección (equipo) sus textos finales impresos para que les dieran lectura, intercambiaran comentarios finales y evaluaran su trabajo comentando qué facilidades y/o dificultades encontraron al editar su texto, así como las cosas que aprendieron y les gustaron. También había considerado la elaboración del índice de manera grupal y el plan para socializar y repartir los ejemplares de la revista escolar una vez que ésta estuviera armada, para que, en la sesión 15, se hiciera un contraste entre el trabajo realizado (tanto individual como colectivamente) con el primer número de la revista y éste segundo número. No obstante, para las fechas en que estaban contempladas estas sesiones, más de la

mitad de los alumnos ya no asistía regularmente a la escuela¹³ y el ritmo de trabajo académico cambió, lo cual me llevó a modificar drásticamente la planeación y con ello, las actividades propuestas.

Decidí que en una sola sesión se trabajara lo más relevante de las tres que había contemplado: la lectura de algunos textos de la revista para su revisión y la valoración del trabajo individual y colectivo; dejando así el armado del índice y de la revista final a mi cargo y la socialización de los ejemplares con el resto de la comunidad para un siguiente ciclo escolar¹⁴.

Para iniciar la clase puse al centro del salón los textos impresos y algunas revistas que ya estaban armadas y expliqué a los alumnos el propósito de la sesión. Noté que se entusiasmaron al ver sus textos impresos y con algunas modificaciones¹⁵, por lo que rápidamente seleccionaron alguno (distinto al suyo) y le dieron lectura. Mientras leían, decidí observarlos y noté gestos o expresiones de risa, de duda y de seriedad. Ninguna de desinterés.

Posteriormente pregunté qué les parecían los textos que habían leído y la revista en general (para los que habían alcanzado una). Varios comentaron que sí estaban bien y “hasta mejor que los de la vez pasada” (haciendo alusión al primer número de la revista escolar). Como quería que detallaran aspectos de su lectura-revisión, solicité a los alumnos que escribieran si el texto les había gustado o no, si la información era buena y si el título, la información y las imágenes coincidían entre sí (buena articulación). Al respecto señalé algunos comentarios escritos por alumnos al leer el texto de otro compañero:

“Me gustó porque sí realmente es una situación [sic] que a todos nos ha pasado” (Sobre el texto: *El proceso de una mariposa*).

“Me ayudó a conocer sobre el tema” (Sobre el texto: *Invento del primer celular*)

“La historia estuvo bien pero su título como que no concuerda con el escrito” (Sobre el texto: *La historia de un robot*)

¹³ En ocasiones, el grupo se reducía a 10 alumnos o hasta menos y no siempre eran los mismos los que asistían.

¹⁴ Esto debido a que la situación de inasistencia se presentó en toda la escuela.

¹⁵ Con algunos textos decidí hacer algún cambio de color o de fuente (letra), así como de acomodo de imágenes. (Ver anexo 2)

A partir de estos comentarios y otros similares comencé a darme cuenta de que los alumnos disfrutaban leer más aquellos textos que han sido escritos por personas cercanas a ellos o de su misma edad, lo cual puede ser una forma de incentivar en los alumnos no sólo la escritura formal sino también la lectura, la cual muchas veces consideran aburrida.

Un comentario que rescato de entre todos, es el siguiente, en el cual el alumno toca varios aspectos de la revisión que fueron vistos o mencionados en las sesiones anteriores, como la veracidad de la información, la claridad de las ideas, la ortografía y la calidad del contenido; cuestiones que reflejan, al menos en él, un acercamiento más a su papel como escritor-revisor experto:

“La información es verdadera pero hubiera sido mejor desarrollarla de una mejor manera, breve, más concisa. En cuanto a la narración, carece de sentido ya que los signos de puntuación no son bien empleados en el texto. Era una buena idea pero me hubiera gustado que se centrara en la historia de [la] bomba nuclear, y de esta manera sería más fácil sobrellevar la información. Desde su contexto en la segunda guerra mundial, su asentamiento en la guerra fría, y la importancia que la globalización y la paz armada tienen para impedir un ataque nuclear. Es mi opinión.” (Sobre el texto: *Cómo afectan las bombas nucleares al mundo*).

Cabe mencionar que un dato curioso es que este mismo alumno, al responder la pregunta que posteriormente detallaré referente a si la revista le ayudó en algo, el respondió que no. Esto me lleva a pensar la necesidad y pertinencia de establecer roles específicos entre los alumnos que consideren o atiendan a sus conocimientos y habilidades de forma más particular y que permitan quizá la construcción de saberes entre iguales.

Luego de la lectura y revisión de los textos, solicité a los alumnos que me compartieran su experiencia con el proyecto: si les había gustado la revista o no, si consideraban que haber hecho la revista les había ayudado en algo, si percibían nuevos aprendizajes y, finalmente, qué sugerían para mejorar el proyecto. Algunos alumnos comentaron de forma verbal y otros de manera escrita. A continuación, expongo algunos que escribieron:

- *Sobre si la revista les había gustado o no, si era buena o no:*

“Es una manera creativa de aprender”.

“Nos adentramos más a la lectura”.

“Nos ayuda a despejar un rato la mente, pero los chicos necesitan pensar que es divertido y no un trabajo obligatorio porque si creen que es obligatorio no les gustará”.

“Es buena porque estamos dando a conocer cosas que tal vez la gente no sepa”.

“Es buena porque aprendes a crear textos”.

“Me gustó mucho ya que puedes aprender un poco más de todas las asignaturas”.

“Opino que es una idea estupenda pero es mucho proceso y si todos los que están haciendo la revista no dan un buen progreso, la revista no quedará bien”.

- *Sobre si la revista les sirvió o benefició en algo:*

“Sí, en ser más culta, conocer más”.

“Mejorar la ortografía”.

“sí, porque más de la mitad del salón empezó a interesarse en la literatura”.

“A poderme expresar mejor”.

“En saber redactar, editar, poner las imágenes”.

“En hacer las cosas bien y ordenadamente, elegir las cosas que lleva, entender las lecturas y opinar”.

“Nos sirvió para aprender cosas que no sabíamos antes, como escribir un artículo y algunos elementos”.

“Sí me gustó porque te ayuda a poner en práctica el parafrasear y crear tus propios textos en base a lo que investigas. Es una forma de saber planear ideas”.

“Sí, a poder redactar, la ortografía, saber otros temas y hasta expresarte”.

“Convivir con más personas”.

“A ser más tolerante al trabajar en equipo”.

- *Sobre qué sugerían para mejorar el proyecto:*

“[Que] Las personas que la lean den su opinión”.

“Hacer los dibujos a mano”.

“Hacerlo con más tiempo”.

“Tener suficiente información”.

“Conocer la opinión del público”.

“Escribir textos más largos”.

“Más secciones”.

Como se aprecia, la generalidad de las respuestas de los alumnos en cuanto a su percepción de la revista fue la de una ayuda para conocer nuevos temas que, de cierta manera, era uno de los propósitos que perseguía la revista con la alfabetización académica: emplear la escritura como medio para aprender en las

demás asignaturas; y aunque mínimo, también fue señalada por los alumnos, la oportunidad que brinda la revista para aprender a escribir y favorecer el trabajo en equipo. Cabe mencionar que hubo cuatro alumnos que no pudieron explicitar la utilidad o aplicación del trabajo realizado en su formación, aunque sí percibí avances, por ejemplo: mejoraron en cuanto a la elaboración de paráfrasis y revisión de sus escritos (ortografía).

En cuanto a las sugerencias, y tal como percibí en mis reflexiones, los alumnos señalaron explícitamente que el tiempo asignado al trabajo de la revista fue breve, así como que hizo falta información o fuentes de consulta para trabajar; lo cual nuevamente me obliga a replantear este proyecto en función de estos aspectos.

Un análisis reflexivo de lo sucedido: problemas, hallazgos y logros.

Considero que el escaso tiempo dedicado a las sesiones y la distancia entre una y otra, fue lo que generó mayores dificultades para un mejor desempeño de los alumnos y, por consiguiente, un mejor producto, ya que percibí una discontinuidad en los temas, en las actividades y en los contenidos por parte de los alumnos, a pesar de que algunos de ellos sí recuperaban las ideas y los procesos al inicio de cada sesión con las preguntas que les formulaba.

Así mismo, estas condiciones fueron las que determinaron mi decisión de sintetizar el proceso de modelaje de algunos momentos que deseaba fuesen clave en el aprendizaje de mis alumnos como lo era la textualización a partir de un plan o esquema de escritura y la revisión de estos textos.

Aunque los alumnos al final me iban demostrando que el trabajo más planeado y estructurado les facilitaba la escritura y sí les permitía ordenar sus ideas y expresarlas, reconozco que hubo poco material de consulta o de información que les permitiera ahondar aún más en sus temas y desarrollar más habilidades de búsqueda y selección de la información, puesto que su tendencia era más a copiar información que a crear conocimiento y expresar sus propias ideas.

De igual forma, noté imprecisión en los instrumentos para revisar los textos que los alumnos iban produciendo pues, si bien ellos reconocieron que este subproceso era esencial y lo tenían en mente al escribir, aún pasaban por alto muchos

elementos del texto. Por ejemplo, se enfocaban en revisar lo que escribían por fragmentos y no en la globalidad de lo que estaban creando y obviaban dar sugerencias para mejorar.

Finalmente, puedo apuntalar que una gran dificultad que se reveló y no la consideré dentro de mi planeación, pero que al final incidió en los productos (textos) finales, fue el manejo de las tecnologías por parte de los alumnos, en concreto del procesador de textos Word con el cual se editaron los textos. Aunque sabían del programa y de algunos de sus recursos, desconocían gran parte de las herramientas para lograr plasmar su idea en cuestión, respecto a la estructura y a la presentación del texto, y aún más, para corregir sus textos respecto a la ortografía.

Con base en lo anterior y reconociendo que los alumnos:

- sí saben que se requiere planear antes de escribir, pocas veces lo toman en cuenta y menos aún lo llevan a la práctica;
- son capaces de adaptar su escrito a un destinatario teniendo en cuenta un plan de escritura claro;
- reconocen la importancia de la revisión de sus escritos desde la textualización hasta el final, pero que necesitan de instrumentos para guiar su revisión;
- se apropian de los modelos o el modelaje de los subprocesos;
- apenas se inician en el manejo de las TIC para fines académicos;

asumo y puedo definir que he de tomar estas consideraciones para mejorar una intervención futura en los siguientes subprocesos y modalidades para estructurar la enseñanza y el aprendizaje del proceso de escritura tomando en consideración las siguiente dimensiones:

1. **Planear las sesiones por bloques;** es decir, una seguida de otra según sea mi propósito: modelar los subprocesos, llevar a cabo un taller-tema en torno a la búsqueda de información, tipos de textos, manejo y conocimiento de herramientas tecnológicas, entre otros aspectos; así como realizar con ellos el plan de escritura, desarrollar el texto (textualización) o revisar las producciones.

2. **Plantear sesiones-taller** que permitan ahondar en algún contenido, como pueden ser estrategias de lectura, tipos de textos: su función y características, conocimiento del procesador de textos: herramientas y recursos; para que a través de éstas se favorezca el desarrollo de más habilidades de mis alumnos pero sobre todo, que ellos construyan y reestructuren por sí mismos mejores y más conocimientos.
3. **Diseñar instrumentos de revisión más detallados y puntuales**, para que los alumnos tengan guías más concretas según los desempeños específicos requeridos en cada etapa o fase de escritura tanto para redactar sus textos como para revisarlos, y que con ello, puedan ahondar en más y distintos aspectos del contenido y la estructura del tipo de texto y no sólo en lo ortográfico.

Considero que estas modificaciones pueden ayudarme a atender mejor algunas de las dificultades que percibí durante la implementación del proyecto y, por ende, a cumplir con el logro de todos los aprendizajes esperados, así como de los propósitos planteados, puesto que, a pesar de las dificultades enfrentadas, los alumnos sí avanzaron en su camino hacia convertirse en escritores expertos.

CAPÍTULO 3. LA NUEVA PROPUESTA.

“El análisis de las capacidades lingüísticas de los alumnos y la identificación de sus problemas de escritura son condiciones necesarias para adaptar la enseñanza” (Dolz, et. al., 2014 p.13).

A partir de la experiencia con los dos números publicados de la revista escolar “Los Nopales de Alvarado”, pero sobre todo del trabajo realizado con el segundo número, es que expongo este tercer capítulo, que detalla y replantea el plan de acción realizado, con el objetivo de que lo que aquí propongo, sea una propuesta en espera de su aplicación por otros docentes en diversas situaciones o contextos escolares y a su vez, una oportunidad para que los estudiantes transiten y trasciendan de escritores novatos a escritores expertos.

Antes de desglosar el plan de acción, he de reiterar lo que dicen Dolz et al. (2014) respecto al aprendizaje de la escritura, pues ello apuntala la relevancia del proyecto de la revista escolar:

El alumno no aprende a partir de un programa predeterminado que va de lo simple a lo complejo, sino en el contexto de un proceso de construcción en situaciones de comunicación [...]

No se aprende la escritura en abstracto, sino en función de los textos producidos y de las situaciones de comunicación en las cuales se ponen en funcionamiento. (p. 16).

Teniendo esto en mente, es más fácil comprender que el alumno, a través del trabajo con una revista escolar, supere las dificultades motivacionales, enunciativas, procedimentales, textuales, lingüísticas y hasta ortográficas (Dolz et al., 2014, pp. 27-29) que pueda presentar, al tener claridad en cuanto a lo que ha de realizar, al encontrar utilidad e importancia en la práctica de la escritura y al reconocer que a través de ella (y del lenguaje en general) puede aprender en las demás disciplinas. En este sentido, reitero el valor de que el giro de la revista escolar sea hacia las diversas asignaturas que los jóvenes han conocido a lo largo de su trayectoria educativa, pues de ahí se desprende su carácter formativo, pero, sobre todo, su sentido y apoyo a la alfabetización académica de los alumnos para dar cuenta de su estudio en las distintas asignaturas.

Con este reconocimiento y/o revalorización de la escritura por parte de los estudiantes, el trabajo con un proyecto escolar como lo es la revista, se facilita. No obstante, y con base en las reflexiones surgidas a partir de la intervención, es importante recordar que estos jóvenes aún se encuentran en un proceso de transición de escritores novatos a escritores expertos, por lo que el tiempo dedicado a las sesiones, la organización de éstas, el material de consulta disponible y el modelaje que se haga de los subprocesos de escritura, serán claves para mantener ese interés en el proyecto y, más aún, para que ellos reflexionen y avancen sobre su propio proceso de aprendizaje y consolidación como escritores.

Así pues, el plan que a continuación presento se distingue del anterior en cuanto a:

1. La organización del tiempo: pues presento 30¹⁶ clases (de 50 min., como suele señalar el horario escolar de una secundaria pública) organizadas en sesiones (conjuntos) con la oportunidad de calendarizarse según convenga al docente, para que a la vez que brinde la oportunidad de detallar y ahondar

¹⁶ Es tentativo, dependerá del tiempo y disposición del docente, así como de las características del grupo.

en los contenidos teóricos o prácticos de la revista, no se deje a un lado aquellos temas o actividades que el currículum o calendarización escolar demanden. Por ello, queda a elección del docente ubicar este conjunto de clases (sesiones), siempre y cuando el “bloque” no se separe¹⁷ y el trabajo no se disperse.

2. La accesibilidad a la información o material de consulta: ya que ahora propongo una “biblioteca móvil”¹⁸ en la que los alumnos encuentren a la mano libros, revistas o información impresa proveniente de páginas web, recolectada por ellos y por el profesor, de tal manera que las condiciones de la escuela no sean un impedimento para que un joven lleve a cabo el proceso de búsqueda y lectura de información.
3. Los roles a desempeñar por los alumnos. En esta ocasión, además de los jefes y subjefes de las secciones de la revista (quienes estarán a cargo del trabajo y organización de sus integrantes), también deberá haber otros alumnos encargados de diferentes áreas, como de la parte de corrección (revisores de estilo), de información (revisores de la calidad y veracidad de ésta) y de edición (revisores de presentación); los cuales se irán nombrando a medida que se conoce al grupo y se realizan algunos trabajos¹⁹.
4. La distribución de las actividades en sesiones. Si bien las sesiones atienden a una lógica secuencial, el motivo de que en este plan las clases se encuentren catalogadas en sesiones-taller, sesiones-modelo y sesiones-progresivas radica en brindar el tiempo requerido a profundizar en los elementos y subprocesos de la escritura, así como en aquellos aspectos de mayor dificultad o desconocimiento por parte de los alumnos.

**Sesiones-taller.* Incluyen las clases destinadas a profundizar en un tema o conocimiento particular, como los géneros textuales, herramientas del procesador de textos, conectores, tipo de oraciones.

**Sesiones-modelo.* Son aquellas donde el docente, junto con los alumnos, elabora o modela el proceso o actividad que posteriormente el alumno

¹⁷ Las clases se plantean por sesiones. Una sesión puede tener dos o más clases; es decir, una sesión podrá ser trabajada dos días seguidos o más.

¹⁸ Se sugiere una caja o maletín que permita movilizar el material de un salón a otro, y de preferencia, que tenga separadores temáticos o disciplinarios: lenguaje, matemáticas, animales, drogas, guerras, etc.

¹⁹ Se recomienda, por tanto, iniciar el proyecto de la revista escolar, después de unos meses de iniciado el ciclo escolar para tener la oportunidad de diagnosticar al grupo.

realizará “solo”, como es la aplicación del plan-esquema de escritura para la búsqueda de información, la textualización a partir de una tipología textual y la revisión de lo escrito.

**Sesiones-progresivas*. Se refieren a aquellas clases donde el alumno se enfoca en la planeación, en la elaboración y en la revisión de su texto para la revista a partir de lo visto en las demás clases (o sesiones).

He de señalar que algunas acciones que aparecen en el siguiente plan, están a cargo únicamente del docente, como es la impresión de listas de cotejo o rúbricas diseñadas en clase (con los alumnos) y la impresión de la revista, pero ello por las condiciones particulares de mi institución, por lo que éstas podrán modificarse o replantearse según el contexto particular y las condiciones de cada docente y/o grupo.

Un plan en espera de su aplicación

A continuación, desgloso el plan de trabajo (planeación) por bloques o conjuntos, pues se espera que se trabajen bajo esa lógica. Como se podrá ver, en un bloque se agrupan varias sesiones y posteriormente de cada tabla, una pequeña justificación-descripción que valida la pertinencia de estas actividades propuestas.

1	Tema/Subproceso: Introducción al proyecto		
Sesiones progresivas	Propósito Que el alumno conozca el proyecto que iniciará y sus razones.	Actividades - Explicación del proyecto. - Revisión de varias revistas para identificar qué elementos lleva, cómo se estructura o características en general. - Organización del grupo por secciones de la revista y por roles de los estudiantes en ella. - Redacción de primeros acuerdos o contratos personales	Recursos Revistas varias (en la biblioteca móvil).
Número de clases = 2 (#1, #2)	Aprendizaje esperado. Conoce las características de una revista desde su composición hasta los involucrados en la realización de una.		Evaluación. Observación y registro de acuerdos.

Dolz (2014) señala que la primera operación central en la producción textual es la *contextualización*, la cual consiste en que el texto adquiere un sentido cuando se inserta en una situación. Es decir, es “el resultado de un juicio general del texto en su conjunto, en relación con la tarea pedida o la pertinencia de la situación” (p. 21). De ahí que estas primeras dos clases sean fundamentales para que el alumno reconozca qué hará y comience a dirigir su actuación. A su vez, puede ser una oportunidad para motivar al alumno a escribir “verdaderamente”, es decir, para personas y situaciones más reales, más propias de un contexto de comunicación.

2	Tema/Subproceso: Los géneros textuales y sus características		
Sesiones-taller	Propósito Que el alumno identifique los géneros textuales que se hayan más presentes en el contexto escolar: informes de experimentos, crónicas, artículos de opinión, ensayos, historietas, infografías...	Actividades - Lectura de textos de algunas revistas para identificar géneros y características. - Elaboración de cartel sobre las diversas modalidades textuales (expositivos, argumentativos, narrativos, descriptivos) ²⁰ . - Lectura y análisis de un texto (p.e. historieta) para la posterior elaboración de una ficha descriptiva. (Repetir con los demás géneros). - Archivar materiales en la “biblioteca móvil”.	Recursos Revistas varias (en la biblioteca móvil). Textos específicos. Hojas blancas. Papel bond.
Número de clases = 5 (#3, #4, #5, #6, #7)	Aprendizaje esperado. Identifica géneros antes de escribir.		Evaluación. Registro de actividades, hoja de observación de dificultades.

Como he señalado, el español o el lenguaje en sí mismo, apertura el camino hacia el aprendizaje de las demás asignaturas, por lo que resulta fundamental para todas las demás actividades escolares. Además “cada familia de textos involucra cuestiones de orden social y aprendizajes particulares que deben ser consideradas en el contexto escolar” (Dolz et al., 2014, p.13) pues todo ello permitirá que el alumno amplíe su bagaje sobre las características tipológicas y avance por esta vía en la comprensión de los textos y contenidos de las demás disciplinas.

²⁰ Al respecto, recupero lo que Castillo (2013) señala como modos de organización del discurso, los cuales “son esencialmente formas generales de plantear un tema” (Ver anexo 3)

3	Tema/Subproceso: Plan o esquema de escritura		
Sesiones Progresivas	Propósito Que el alumno reconozca la importancia de un plan de escritura como una forma de organizar explícitamente el proceso.	Actividades - Repartir revistas para observar los temas y elegir los propios para cada sección. (Solicitar a los alumnos “creativos” las ideas y a los jefes y subjefes la supervisión). - Hacer lista de temas y responsables. - Buscar en la biblioteca móvil material relacionado con su tema para definir propósito, público al que irá dirigido el texto a crear y los subtemas o preguntas guías que abordará. - Definir tipo de texto a hacer (tentativo).	Recursos Revistas varias (en la biblioteca móvil). Cuadernos.
Número de clases = 3 (#8, #9, #10)	Aprendizaje esperado. Valora la importancia de planear la escritura al diseñar un esquema en función de su audiencia, finalidad comunicativa, tema y subtemas, así como el tipo de texto.		Evaluación. Registro de actividades.

Hay que recordar que los alumnos, al ser escritores novatos, no suelen plantearse un camino a seguir al momento de escribir textos más largos, aunque reconozcan que deberían hacerlo o tengan ideas sobre su importancia. Así pues, “la elaboración de un escrito es una competencia que puede ser aprendida, no un contenido a ser cubierto” (De La Garza, 2018, pp. 2-3), y por ello, conviene que desde este momento, con estas actividades, el alumno reconozca la existencia del plan y su utilidad en la consecución de escritos más formales, coherentes y con sentido para el lector. De igual forma, hay que tener en cuenta que los alumnos pocas veces tienen la oportunidad de expresar lo que quieren decir pues las actividades escolares se enfocan en cumplir con lo que el docente pide; por lo cual, esta es la oportunidad para que ellos inicien un escrito a partir de lo que quieren decir y expresar.

4	Tema/Subproceso: Plan o esquema de escritura, búsqueda de información y textualización.		
Sesiones Modelo	<p>Propósito Que el alumno aprecie la importancia del plan y comience a apropiarse de su uso.</p> <p>Aprendizaje esperado. Emplea el plan de escritura para determinar el lenguaje adecuado para dirigirse a sus posibles lectores al redactar un texto prueba, así como para estructurar la presentación de éste</p>	<p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar un tema y elaborar un plan-esquema grupalmente. - Repartir información sobre el tema de diversas fuentes para su lectura. - Leer grupalmente, subrayar la información clave a partir de las preguntas o subtemas y parafrasearla. - Definir el texto que se elaborará (género textual) y revisar la ficha descriptiva correspondiente. - Elaborar grupalmente una lista de cotejo sobre las características que deberá tener el texto a producir a partir de la ficha descriptiva. - Escribir conjuntamente el texto retomando el plan y siguiendo la lista de cotejo. 	<p>Recursos Fichas descriptivas de los géneros textuales. (en la biblioteca móvil). Información sobre el tema elegido.</p>
Número de clases = 5 (#11, #12, #13, #14, #15)			<p>Evaluación. Registro de observación: facilidades, dificultades.</p> <p>NOTA: de ser necesario, extender la duración de las actividades o reforzar.</p>

Uno de los aspectos que contribuyó en la creatividad, diversificación y el desarrollo del texto con los alumnos, fueron las clases modelo ya que, a través de ellas, tomaron consciencia de la responsabilidad que tendrían en la redacción de su texto, pues ya no era cumplir con mis órdenes (las del profesor) sino atender a sus ideas, a su propio plan. No obstante, algo que rescaté fue que mis alumnos (los de mi contexto) aún requieren de mucho apoyo incluso en aquellas actividades “básicas” como la selección de ideas principales o la paráfrasis; de ahí que recomiende este proceso de modelaje para apoyar a los estudiantes que presentan más dificultades y orientar o dar otras ideas a quienes avanzan más fácilmente.

Estas sesiones de modelaje de la planeación de la escritura, búsqueda de información y textualización, atienden a casi todo el proceso que los alumnos realizarán con posterioridad, cuestión que puede ser focalizada y mencionada continuamente a los alumnos.

5	Tema/Subproceso: Búsqueda de información y textualización.		
Sesiones Progresivas y Sesión taller	Propósito Que el alumno aplique los contenidos y ejercicios vistos en la redacción de su texto	Actividades - Buscar la información en la biblioteca móvil. - Lectura y selección de información. - Solicitar a los alumnos: “verificadores de información” ²¹ que apoyen en la búsqueda de ésta. - Elaborar rúbricas o listas de cotejo ²² para cada tipo de texto. - Proporcionar ejemplos de textos para que inicien la redacción/textualización. - Lectura de pequeños avances en plenaria para compartir con el grupo.	Recursos Fichas descriptivas de los géneros textuales. (en la biblioteca móvil). Información sobre el tema elegido. Listas de cotejo. Ejemplos de textos.
	Aprendizaje esperado. - Utiliza instrumentos de revisión para facilitar y la revisión de varios elementos de un texto. - Recupera los elementos vistos sobre planeación, adecuación y revisión para elaborar el borrador de su texto.	Clase taller = nexos o conectores para cohesionar la información.	Evaluación. Registro de observación: facilidades, dificultades.
Número de clases = 5 (#16, #17, #18, #19, #20)			

Dolz et al, (2014) señalan que, para escribir, el alumno requiere de conocimientos tanto del tema que abordará como de la lengua misma (p. 14). Es por ello, que resulta de suma importancia enfatizar en la búsqueda de la información (para conocer el tema) como en la elaboración de rúbricas durante las clase taller (con textos-ejemplo) para que el alumno identifique algunas convenciones de los textos escritos (coherencia, cohesión...) ya que, es “durante la producción de un texto [donde] se ponen en juego los componentes gramaticales, léxicos y ortográficos [y donde] los alumnos toman conciencia de las características de los comportamientos lingüísticos” (p. 14).

²¹ Hay que recordar la sugerencia que hago de que dicho proyecto sea aplicado después de unos meses de trabajo con los alumnos, pues a partir de ello, se podrán identificar a aquellos alumnos con mayores facilidades para la búsqueda y selección de información para fungir como monitores o apoyo de aquellos alumnos a quienes se les dificulta más. Así, también se estaría creando esta Zona de Desarrollo Próximo que menciona Vygotsky y que favorece el aprendizaje entre pares.

²² Que sean realizadas conjuntamente entre alumnos y docente quien, a través de la elaboración previa de sus instrumentos, podrá dirigir mejor el proceso. (Ver anexo 4)

6	Tema/Subproceso: La revisión.		
Sesiones Modelo	Propósito Que el alumno reconozca que la revisión va más allá de lo ortográfico.	Actividades - Hacer lluvia de ideas sobre la importancia de la revisión y sus alcances. - Repartir un texto creado por algún alumno de otro grupo y/o grado (sin alguna revisión previa) para revisar grupalmente. - Crear conjuntamente una lista de aspectos que se deben revisar en un texto para garantizar la coherencia, cohesión y adecuación de éste. - Repartir un segundo texto para que los alumnos revisen con base en la lista de cotejo. - Leer las revisiones señalando que también éstas deben cuidar los elementos enlistados. - Elaborar un cartel o infografía a partir de la lista de cotejo creada para tenerla a la vista de todos y seguirla.	Recursos Cartulina, hojas blancas, colores, ejemplos de textos creados por alumnos sin revisión ni corrección alguna, lápices, goma.
	Aprendizaje esperado Comprende que la revisión es una práctica necesaria dentro del proceso de escritura y la emplea para verificar que su texto está cohesionado, es coherente y pertinente ²³ .		Evaluación. Registro de observación: facilidades, dificultades.
Número de clases = 2 (#21, #22)			

En la intervención pude dar cuenta de que los alumnos se apropian de estrategias de escritura de los diferentes momentos o subprocesos si se realiza un andamiaje que les permita desarrollar más sus habilidades, pues si bien reconocen la importancia de la revisión, ésta la refieren rápida y únicamente a lo ortográfico; siendo que ésta debe ser concebida como la oportunidad de “dialogar” con el texto, de mejorarlo (De la Garza, 2018, p. 6), o como Haneda y Wells (1999, citadas en De la Garza, 2018) señalan: “como un vehículo para [...] transforma[r] también en algún grado [nuestra] propia comprensión” (p. 6).

²³ Tomo estas tres propiedades como generales del texto, mas es importante recordar que habrá otros criterios de revisión que dependerán del género o tipología textual elegida. Aquí, la cohesión la concibo como la propiedad semántica ‘tejida’ a lo largo del texto que permite que las ideas (expresadas través de oraciones y párrafos) estén relacionadas, articuladas unas con otras y que sean, en consecuencia, entendibles para el lector. Mientras que la coherencia permite identificar la unidad temática y comunicativa que expresa el escrito a lo largo y ancho de su desarrollo. En este sentido, la coherencia se halla asegurada por la cohesión. Y, finalmente, la adecuación se refiere a que el texto se adapte a una situación comunicativa determinada, a un cierto formato discursivo o textual, así como a ciertos presupuestos acerca de lo que el destinatario o audiencia saben sobre el tema.

7	Tema/Subproceso: La revisión.		
Sesiones Progresivas	Propósito Que el alumno sea cuidadoso de la revisión del texto que produce.	Actividades - Seleccionar algunos textos que se han creado para la revista para ser leídos en voz alta al grupo, por los autores. - Guiar las sugerencias y observaciones (tomando en cuenta la lista de cotejo creada con anterioridad).	Recursos Cartel sobre elementos de la revisión (biblioteca móvil), hojas-guía para revisar textos, hojas blancas.
	Aprendizaje esperado Verifica que su texto es claro, coherente y pertinente.	- Formar parejas para que revisen el texto del otro, a partir de una hoja-guía ²⁴ y otra en blanco donde se harán las sugerencias o anotaciones. - Regresar el texto al autor junto con estas hojas, para que realice algunos ajustes. - Solicitar a los alumnos correctores de estilo, la recopilación de los textos creados, para una siguiente revisión. NOTA: asignar un tiempo a los alumnos correctores de estilo para devolver los textos y que los autores puedan realizar otros ajustes.	Evaluación. Registro de actividades en lista.
Número de clases = 3 (#23, #24, #25)			

De la Garza (2018) apuntala sobre la delicadeza de la intervención en este subproceso de revisión, pues hay que garantizar que se esté ayudando al alumno que escribe respetando sus ideas y no modificando el texto al gusto de quien corrige, pues de lo contrario, se corre el riesgo de estar descalificando al alumno como escritor. En este sentido, el papel de los alumnos correctores de estilo puede promover un ambiente menos calificador o “vertical” que favorezca en los alumnos el deseo de mejorar su escrito en cada momento y no como una sanción o señalamiento negativo que inmovilice al escritor(a). Así mismo, la “hoja-guía” y la

²⁴ Esta hoja-guía debe incluir los elementos de la lista de cotejo o rúbrica creada con los alumnos, pero, además, tener un apartado de sugerencias y observaciones para que el alumno las desarrolle con más oportunidad. (Ver anexo 5)

blanca buscan que el autor sea quien determine qué elementos modificar y cuáles no.

8	Tema/Subproceso: El procesador de textos: Word. /Textualización.		
Sesiones Taller	Propósito Identificar herramientas digitales que pueden ser útiles en la revisión de textos, así como en la presentación de los mismos.	Actividades - En el aula de medios, proyectar ejemplos de textos con los recursos que se quieran mostrar: tipografía diferente, formas con texto, imágenes editadas, texto con imágenes a los lados, tablas, márgenes, etc. - Dirigir paso por paso la elaboración del texto que se muestra. - Procurar que se hagan anotaciones al respecto del proceso.	Recursos Computadoras, proyector, cuadernos, ejemplos de textos a crear con diferentes recursos.
Número de clases = 3 (#26, #27, #28)	Aprendizaje esperado Utiliza algunas herramientas digitales de un procesador de textos para presentar y revisar su escrito.		Evaluación. Registro de actividades en lista y registro de observación para identificar alumnos que apoyarán como guías en las futuras sesiones: "alumnos-editores".

Así como se aprende a escribir escribiendo en papel, también se aprende a escribir escribiendo en digital. Por ello, y a partir de la intervención realizada, considero oportuno que se destinen algunas clases a que los alumnos conozcan y se apropien de otros recursos que un procesador de textos ofrece. Así mismo, es una oportunidad para detectar a alumnos con mayores facilidades para el manejo de esta tecnología que puedan fungir como apoyo o monitores de sus compañeros al momento de editar los textos. Con esto, además, se fomenta el trabajo entre pares y se crea un andamiaje más cercano.

9	Tema/Subproceso: El procesador de textos: Word. /Textualización.		
Sesiones Progresivas	Propósito Elaborar la presentación digital de los	Actividades - En el aula de medios, solicitar a los alumnos que elaboren la presentación de sus textos.	Recursos Computadoras, borradores de los textos, USB, impresora, hojas.

	textos a incluir en la revista.	- Solicitar a los alumnos-editores, su apoyo para guiar a sus compañeros a plasmar sus ideas sobre sus presentaciones en el procesador. - Guardar los avances en USB para que continúen con la presentación en su casa (<i>tarea</i>) y puedan después proporcionárselos a los alumnos-editores para una edición final. - Solicitar a los editores, la entrega al docente de los textos finales para su organización y armado de la revista (elaboración del índice, acomodo de los textos e impresión de la revista ²⁵).	(Lo necesario para la impresión de la revista).
Número de clases = 2 (#29, #30)	Aprendizaje esperado Utiliza algunas herramientas digitales de un procesador de textos para presentar y revisar su escrito.		Evaluación. Registro de actividades en lista y registro de observación.

En el contexto en el que situé y realicé la intervención, la disponibilidad de espacios, tiempos y recursos dificultaba que la organización de la revista, así como la impresión de ésta, fuese grupal o con el apoyo de todos los alumnos, por lo cual aquí propongo que sea el docente quien conjunte los textos; sin embargo, es sabido que las situaciones son distintas para cada profesor, al igual que sus estrategias, por lo que dichas actividades podrían ser mejoradas de tal manera que se procure la participación de todos los alumnos en este proceso final y, por ende, se ofrezca a los alumnos otra oportunidad para aprender significativamente.

10	Tema/Subproceso: Valoración del proyecto.		
Sesiones progresivas	Propósito Valorar el trabajo realizado.	Actividades NOTA: Antes de esta sesión, la revista se tendrá que compartir con la comunidad escolar (socializarla). - Hacer un recorrido del trabajo realizado mediante una serie de preguntas.	Recursos Ejemplares de las revistas publicadas, cuadernos de los alumnos.
Número de clases = 1	Aprendizaje esperado Reflexiona sobre su aprendizaje de		Evaluación. Registro de observación.

²⁵ El tiempo de la impresión y publicación queda a elección del docente.

(#31)	<p>la escritura; sobre su transición como escritor.</p> <p>Realiza una autoevaluación de su proceso de escritura y aprendizaje para identificar estrategias a usar en su vida académica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar las impresiones o valoraciones que les haya hecho la comunidad escolar (amigos, maestros...) sobre su revista. - Leer los acuerdos hechos al inicio del proyecto y ver qué se logró y qué no. - En caso de decidir realizar otro número, definir nuevos acuerdos. - Agradecer y felicitar al grupo. 	
-------	--	---	--

Así como se inició con un diagnóstico de la situación escolar y de los alumnos, y de una planeación para guiar el proceso, esta última sesión tiene su importancia en el hecho de que concretiza el trabajo realizado mediante una evaluación, que permite tanto a los alumnos, como a los docentes, dar cuenta de sus logros, dificultades, facilidades y aprendizajes. Es el momento en que los alumnos pueden ser más conscientes de su transición de escritores novatos a escritores expertos, y por ende, de lo que constituye aprender a escribir. En este mismo sentido, y en función de la intervención del docente, se puede orientar dicha reflexión de los alumnos en torno a la escritura como medio para continuar aprendiendo en diversas asignaturas.

Como mencioné al principio del capítulo, esta nueva propuesta pretende guiar más fácilmente al docente que desee aplicarla para contribuir al desarrollo de las habilidades de escritura (y lectura) de sus alumnos, atendiendo a este aspecto tanto como a los que el currículum oficial (planes y programas de estudio) demandan. Así pues, debe considerarse que sigue siendo una propuesta inscrita en un contexto en particular y que, por ello, queda sujeta a las condiciones y situaciones de cada docente, grupo y escuela. No obstante, se sugiere atender ciertos puntos que, desde mi intervención y reflexión, surgieron, tales como el tiempo, la diversificación de sesiones, el uso de instrumentos de evaluación constantes durante y al final del proceso, el trabajo colaborativo, la disponibilidad de materiales de consulta y la intervención (retroalimentación) del docente hacia los alumnos según las distintas necesidades que plantearon.

CONCLUSIONES

Al inicio de este documento señalé la importancia de desarrollar prácticas de enseñanza del lenguaje (escritura y lectura) más significativas para los alumnos, que los vuelvan más partícipes de su aprendizaje y les sean útiles para su vida en sociedad, pues aún existen algunas prácticas donde el dictado y la copia prevalecen sobre la creación de textos propios y, por tanto, hacen del alumno una persona que estudia para la escuela y no para la vida.

En este sentido, manifesté la necesidad de concebir a la escritura como práctica social y como un proceso, para que los mismos estudiantes fueran más conscientes de su transitar de escritores novatos a escritores expertos y de la implicación de este caminar en la comprensión y construcción de conocimiento. Por ello, planteé como propósito de la revista el de desarrollar las habilidades de escritura (y lectoras) de los alumnos como una forma de contribuir a su alfabetización académica; es decir, de aprender de las demás disciplinas y, por tanto, de los conocimientos que se construyen cada día tanto en la escuela como en la sociedad.

Luego de la intervención a través del proyecto de la Revista Escolar, di cuenta de que, en efecto, poco se ha hecho para que los alumnos vean los beneficios y el papel de la escritura (y del lenguaje en general) en su vida, incluso dentro del ámbito escolar. Me percaté de ello cuando manifestaron la complejidad de escribir un texto para la revista siendo que, para mí, los alumnos siempre escribían y ya habían redactado un ensayo con anterioridad. Esto me demostró que el hecho de elegir un tema y desarrollar cada subproceso de escritura (planeación, textualización y revisión) se vuelve más significativo para el alumno y tiene mayor impacto en sus habilidades cuando esta “tarea” surge de su propio interés y él/ella mismo/a se responsabiliza de su trabajo, que cuando la consigna es encomendada o marcada por el plan de estudios o el mismo profesor y se reduce a escribir definiciones o párrafos fuera de una totalidad temática y textual.

Desde esta misma reflexión me percaté de cómo los alumnos conciben un tipo de texto o modo de organizar la información (argumentativo, expositivo, descriptivo, narrativo) pues, aunque a lo largo de su trayectoria escolar han visto y trabajado

con diversos géneros textuales, fue hasta el proyecto de la revista cuando ellos identificaron más las características textuales y de géneros y las tomaron en cuenta para definir cuál sería el más adecuado para su propósito y audiencia. Es por ello, que como lo explicité en este documento, trabajar con la Revista Escolar además de contribuir a la construcción de conocimientos y saberes en torno a la temática del texto y a la disciplina, también permite ir hacia algunas propiedades y características del lenguaje que funcionan integralmente en los textos y no de manera aislada. Así mismo, puedo decir que un elemento clave para acercar a los jóvenes como escritores expertos es trabajar y resaltar la importancia de la revisión de los textos, pues a través de este subproceso ellos reconocían a la escritura como un proceso y en constante construcción.

Estas ideas las he considerado y llevado ya a mi práctica cuando procuro que los alumnos visualicen y trabajen sus escritos desde un plan de escritura y hagan una revisión constante del mismo texto; tratando que la escritura de párrafos breves constituya más un apoyo para cuando se enfrenten a producciones más extensas que a un simple ejercicio; mencionando las características del género textual que están escribiendo y las razones del por qué su aplicación; y dando oportunidad para que ellos cuestionen su producción desde diversos elementos: pertinencia, coherencia, claridad, autoría (escrito por ellos y no copiado).

También dicha reflexión sobre mi práctica, que partió de la metodología de la investigación-acción que retomé para este proyecto, me ha permitido ser más consciente de que el contexto de mis alumnos influye en su desempeño mas no lo determina en su totalidad, puesto que conforme se avanza en el desarrollo de un texto, ellos se van apropiando cada vez más de estrategias de escritura de los diferentes momentos o subprocesos, más si se realiza un andamiaje que los guíe y se les presentan modelos de escritura.

También pude reconocer que mis alumnos al ser escritores novatos o del todo inexpertos pues muchos de ellos nunca habían experimentado con la escritura de textos propios, requieren de más tiempo para realizar actividades mentales más complejas como lo es la planeación de la escritura, la organización de la información según este plan, la integración conceptual de sus ideas y la evaluación y revisión

de sus textos. Incluso los alumnos necesitan una guía para aquellas habilidades que muchos docentes las considerarían dadas al ser aquellos “nativos digitales”, como la presentación de un escrito en un formato digital (editar una imagen, dar formato a un texto, etc.). De ahí que sí convenga diseñar instrumentos de evaluación que permitan al aprendiz, desde un inicio, revisar la globalidad de su escrito y ser capaz de leer y releer cada vez que escriben algo, pues a partir de ello, los alumnos dejan de considerar a la revisión desde un punto de vista meramente ortográfico para pasar a una revisión que incluye hasta la calidad de la información presentada.

Desde el detalle y la globalidad de todo el proceso de escritura, puedo asegurar que la revista sí favorece la transición de los alumnos de escritores novatos a escritores expertos, pues ellos se conciben como escritores con “algo que decir” y no como escritores que sólo repiten o resumen para la escuela. Se sienten con la necesidad de comunicar algo y hacerlo de la manera más adecuada para sus lectores reales, es decir, situados socialmente. Se saben capaces de mejorar su escritura, pero también de desarrollar otras habilidades como las sociales y las digitales. Y, para el docente, el proyecto de la revista se presenta como una gran oportunidad para detectar fortalezas y debilidades, pero, sobre todo, áreas de oportunidad que, al ser trabajadas y mostradas explícitamente, incidirán propositiva y positivamente en el desarrollo de las capacidades académicas y sociales de los alumnos, desde su constitución como escritores autónomos.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Pp. 21-43.
- Camps, A. (2003). "Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir". En Camps, A. (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Graó.
- Caldera, R. (enero 2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Artículos arbitrados*. (20), 363-367.
- Castillo, L. C. (2013). *Plan de Nivelación Académica. Lenguaje*. Colombia: convenio Universidad del Valle - Alcaldía de Santiago de Cali. Texto adaptado.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Celeste.
- De La Garza, Y. (2009) La enseñanza de la escritura: referentes teóricos y curriculares. En *Escritura y evaluación en un contexto bilingüe*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- De La Garza, Y. (2018). *Escribir en la escuela*. Fragmento del libro *Escribir en la escuela primaria*. Ediciones SM.
- Dolz Mestre, J., Gagnon, R., Mosquera Roa, S. y Sánchez Abchi, V. (2014). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (coord.). (2004). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. España: Graó.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Chile: LOM ediciones.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica docente*. España: Graó.
- McCormick Calkins, L. (2001). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.
- SEP. (2011). *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Materna. Español. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*
- Solé, I. y Teberosky, A. (1990). "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica". En Coll, J. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. Madrid: Alianza.
- Vázquez Marcial, M. D. (2016). "Enseñar la docencia enseñando a escribir: una experiencia de asesoría a estudiantes normalistas". En Ortega Cortez, F. P. y Villaseñor López, V. Y. (coords.), *Leer y escribir en educación superior. Reflexiones, experiencias y propuestas*. México: ISCEEM.

ANEXO 1. Hoja de tipologías y características textuales.

<p>INFORME DE EXPERIMENTOS</p> <p>Es un texto que contiene información sobre cómo se llevó a cabo un proceso experimental, qué materiales y utensilios se necesitaron y cuáles fueron los resultados. Su función es dar a conocer a otros qué y cómo se hizo, con qué y para qué se llevó a cabo la actividad y qué fue lo nuevo que se encontró; lo cual ayuda al avance científico y tecnológico de la humanidad. La estructura de un informe de experimentos tiene tres partes básicas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Datos generales: nombre de la escuela, nombre de la práctica o experimento, nombre del alumno o alumnos y lugar y fecha donde se hizo el experimento.• Cuerpo del informe: se hace la descripción de la práctica dividida de la siguiente manera: Introducción (como un breve resumen del tema del experimento, así como los propósitos e hipótesis), Desarrollo (lista de materiales usados y descripción del proceso) y Resultados o conclusiones (qué se obtuvo).• Bibliografía: la lista de referencias de donde se obtuvo la información. <p>También se acompaña de imágenes, dibujos, fotos o gráficas para mostrar algunas fases o resultados del experimento.</p>	<p>ARTÍCULOS</p> <p>Un artículo puede ser <u>expositivo</u> cuando su propósito es solo dar a conocer algo sobre un tema (por ejemplo, sobre el día de muertos), pero también puede ser <u>argumentativo</u> cuando se aborda un tema polémico y se da una opinión sobre él (por ejemplo, los artículos de opinión). Como en la mayoría de los textos, el artículo tiene:</p> <ul style="list-style-type: none">• Título: atractivo y que señale el tema que se trata.• Introducción: Si es un artículo expositivo: se describe el problema o se exponen los datos esenciales del tema del que se dará más información. Si es argumentativo o de opinión, se menciona la opinión o postura que se defenderá.• Desarrollo: se da la información sobre el tema (como subtemas) o bien, se dan todas las razones o argumentos que apoyan la opinión principal.• Cierre: Se presenta una reflexión final. <p>En el artículo expositivo se suelen poner más imágenes que en el argumentativo. Por ejemplo, si se hiciera un artículo expositivo sobre Los Mayas, convendría poner ilustraciones sobre sus artesanías, lugares donde vivían, mapas, etc.</p>
<p>RESEÑA</p> <p>La reseña es un texto que tiene por objeto comunicar el tema o asunto de una obra (literaria, musical, teatral, fílmica...), sus características y qué impresión nos ha dejado. Por lo tanto, puede haber reseñas para recomendar o no lo reseñado. Hay reseñas descriptivas y críticas. Las primeras sólo presentan una sinopsis del contenido del texto, mientras que las segundas, dan a conocer opiniones o juicios de valor. Algunas cosas a tener en cuenta al momento de hacer una reseña son:</p> <ul style="list-style-type: none">• Título de la obra que se reseña.• Quién escribió la obra y cuándo.• El contexto en el que fue escrita (si estaba pasando una guerra o si había algo importante en el entorno que pudo haber influido)• Señalar el género y el tema que trata la obra.• Hacer un resumen o sinopsis del contenido.• Escribir algunas frases o expresiones que motiven el interés del lector. (O bien, argumentos del por qué no debería leer o ver la obra).• Mencionar algunas características de los personajes.	<p>REPORTES DE ENTREVISTAS</p> <p>La entrevista es una técnica para recabar información. Debido a que son conversaciones, se registran en un reporte escrito, por lo que hay que transcribir el diálogo y darle la presentación adecuada para que el lector la comprenda.</p> <p>Las partes básicas del reporte escrito de entrevista son:</p> <ul style="list-style-type: none">• Título y subtítulo: que den brevemente algún dato sobre el tema o el entrevistado• Presentación: se mencionan los datos del entrevistado, el objetivo de la entrevista, o bien, la importancia del tema que se trata en la entrevista.• Cuerpo de la entrevista: la secuencia de preguntas y respuestas. Se pueden complementar algunas cosas que no quedaron claras, como los gestos o actitudes.• Despedida: Se externa un agradecimiento al entrevistado por la información o se mencionan los datos que dejen al lector la impresión de que la entrevista fue provechosa. <p>El reporte se puede acompañar de fotografías con pies de foto, frases resaltadas, dibujos y otros recursos gráficos.</p>

CRÓNICAS

La crónica es un tipo de texto narrativo que da a conocer diversos acontecimientos que pueden tener interés para públicos diferentes. Lo más importante en una crónica es dar información acerca de cómo ocurre o cómo ocurrió algún suceso.

Se organiza en torno a: cómo se inició, por qué, quienes participan, qué hacen, cómo, dónde, cuándo y cómo termina. Esta organización atiende a una secuencia de causas y tiempo.

Se pueden encontrar las siguientes partes:

- **Título, subtítulo:** Frases cortas que hacen referencia al suceso. Por ejemplo: *El concierto de... Un martes de carnaval...*
- **Párrafos de inicio:** Se hace una breve ubicación del suceso: qué pasó, quiénes hacen qué, en dónde, cuándo. Es como un resumen de lo que después se explicará a detalle para llamar la atención.
- **Cuerpo del texto:** Se explica a detalle todo lo que pasa o pasó.
- **Párrafos de cierre o remate:** se da información sobre el valor, interés o consecuencias de lo descrito y narrado.

CARICATURAS PERIODÍSTICAS

La caricatura tiene el propósito de causar simpatía y risa en el receptor. En el periodismo, busca que pensemos en la importancia y las consecuencias que tiene una noticia, por lo que se da a conocer una postura que se defiende mediante una representación icónica de diversos elementos.

Se pueden clasificar según el tema: de crítica política, de economía, de ecología...

La caricatura puede presentar solo imágenes gráficas o estar acompañada de un **breve texto escrito** que permita interpretar las imágenes. Además, pueden aparecer **globos** donde se insertan textos para indicar lo que los personajes piensan o dicen y **onomatopeyas** que son los sonidos de ciertas cosas (“tic-tac” – sonido de un reloj”).

Algunas figuras retóricas que se pueden usar son las **simbolizaciones**, que consisten en representar cosas por otras. Por ejemplo, una rata o un cerdo como símbolo de un personaje corrupto o malo, o la paloma como símbolo de la paz. También, **antítesis**, como dibujar a una mujer rica pero triste y una pobre que está feliz.

CUENTOS

Los cuentos son narraciones breves, literarias o populares, que presentan sucesos, los cuales refieren acciones de personajes en determinados lugares y tiempos. También pueden incluir descripciones de personajes, lugares, sentimientos y diálogos al servicio de la narración.

La trama se compone de tres partes:

- **Inicio o introducción:** presenta a los personajes y menciona la atmósfera, el espacio o el lugar y los tiempos en que se desenvuelven.
- **Nudo o parte intermedia:** Presenta el problema que rompe con la normalidad y entonces los personajes deben hacer algo para resolver el o los conflictos o retos que se presentan.
- **Final o desenlace:** plantea la solución, o cómo el problema se hace más grande. Hay algunas narraciones donde se no se presenta una solución, sino que se menciona alguna acción que puede concluir de diversas maneras para que el lector las imagine.

Los narradores pueden ser distintos:

- **Omnisciente:** cuando sabe todo lo que pasa y sienten los personajes.
- **Personaje:** cuando cuenta lo que ve. pero también está involucrado en la historia.
- **Segunda persona:** como si se hablara a sí mismo: “te sientas con tu desayuno, cortas...”

HISTORIETAS

Las tiras cómicas o historietas son textos narrativos en los que se usa una combinación de lenguajes. Como en todo texto narrativo, se hace referencia a una serie de sucesos encadenados que forman un relato o historia, que tiene un **inicio**, un **nudo**, y un **final**.

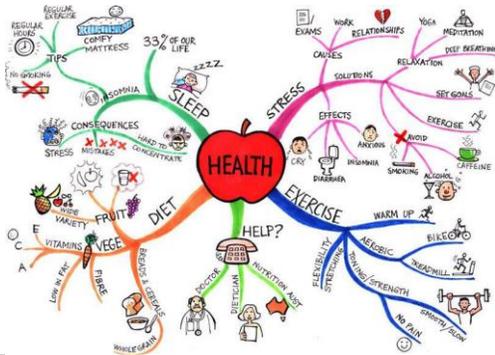
Los recursos visuales que se usan en las historietas son:

- **Recuadros:** donde se colocan las escenas y dan una sucesión a la historia.
- **Globos:** donde se inscriben textos verbales y se usan para dar cuenta de lo que dice, piensa o imagina un personaje. A veces también se incluyen imágenes para mostrar lo que imagina el personaje.
- **Textos escritos:** utilizan un lenguaje común. Pueden aparecer dentro o fuera de los globos. Cuando están afuera pueden llamarse *onomatopeyas*. También pueden aparecer para contar algo como si fuese un narrador
- **Dibujos:** de personajes, lugares, objetos.
- **Colores y calidad de los trazos:** letras grandes para resaltar “odio” o letras suaves para indicar “susurro”.
-

MAPA MENTAL

Es un diagrama usado para representar las palabras, ideas, tareas, u otros conceptos ligados y dispuestos de manera circular alrededor de una palabra clave o una idea central.

Un mapa mental lleva, por tanto: **asunto central** (o la palabra o título del mapa), **ideas** (las palabras o conceptos que surgen del asunto central), **ramas o ligas** (que se utilizan para unir las ideas generales y específicas) e **imágenes, símbolos y colores** (que representan las ideas o palabras que se ponen en el mapa).



MAPA CONCEPTUAL

Son herramientas gráficas para organizar y representar el cono cimientio de forma jerárquica.

Incluye **conceptos** principales, es decir, las ideas o palabras más importantes; **descriptores** o bien, palabras que relacionan a los conceptos (ej.: que es, por ejemplo...), **líneas o conectores** que son las flechas que unen tanto a los conceptos como a los descriptores y que permiten dar una lectura de arriba abajo.

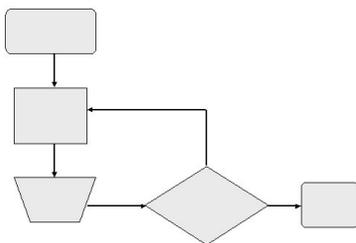
Su función es presentar, de manera reducida, un tema resaltando las palabras más importantes de éste.



ESQUEMAS

Son organizadores de la información de un texto que nos permiten captar ideas más importantes de un texto y así, llegar a la síntesis y comprensión de lo que se ha leído. Por ello, ordenan las **ideas principales, secundarias, ejemplos** y claves para comprender mejor el tema.

Existen diversos tipos de esquemas según los recursos gráficos que se quieran emplear: recuadros, líneas... o forma (árbol, pez...)



INFOGRAFÍAS

Es una representación visual informativa o diagrama de textos escritos que **resume** o explica figurativamente.

Se conforma por distintos **gráficos y signos**.

Puede exponer un tema, argumentarlo o narrarlo. El propósito es que los gráficos llamen la atención de quien los visualiza por los colores, imágenes o diseños.

10 TRUCOS PARA DISEÑAR BUENAS INFOGRAFÍAS PARA LA CLASE DE ELE

UTILIZA VECTORES E ICONOS PLANOS EN LUGAR DE REALISTAS. TRANSMITEN SENCILLEZ.

ACOMPaña LOS PÁRRAFOS CON ILUSTRACIONES SIGNIFICATIVAS CON SU CONTENIDO.

El intestino grueso mide entre 1 y 1,5 metros.

FONDO: UTILIZA BLANCO O TONOS PASTEL

UNA PERSONA PUEDE METER MÁS DE 100 PALABRAS EN SU BUCO.

UTILIZA EL NEGRO O GRIS PARA TEXTOS DENSOS...

MEJOR UN TONO NEUTRO... ...QUE UNO SATURADO.

UTILIZA TIPOGRAFÍAS LLEMATIVAS PARA CREAR TÍTULOS

Mejor una fuente sans serif, como esta.

Que una serif, como esta.

Y ESTRUCTURA TODO LO QUE PUEDES

- ORDENA
- ENUMERA
- CLASIFICA

UTILIZA EL MISMO TONO PARA CADA ÍTEM QUE CASIFIGUES Y AYUDARÁS A ASOCIAR.

MEJOR UN TONO NEUTRO... ...QUE UNO SATURADO.

@LápezDoELE para ELE

La droga del amor.

Por: Valeria Haro

¿Por qué el amor es adictivo?

La química del amor puede hacerte sentir muy muy alto, y luego patearte en el piso o hacerte querer mucho más a alguien. Que el amor es como una droga es totalmente correcto, y tiene algunos efectos secundarios relativamente curiosos.

¿Qué libera el amor?

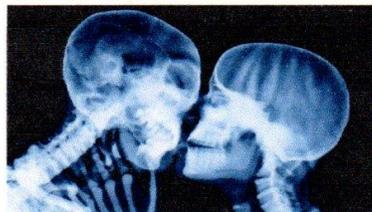
Libera Dopamina, Serotonina, Oxitócica; por eso es que cuando nos enamoramos, nos sentimos excitados, llenos de energía, y nuestra percepción de la vida es magnífica. Pero los neuroquímicos del enamoramiento vienen a montones y al cabo del tiempo, al igual que cuando consumes drogas durante un periodo, llega la tolerancia o lo que comúnmente se le conoce como habituación (te acostumbras).

¿Qué sucede?

Los receptores neuronales ya se han acostumbrado a ese exceso de flujo químico y el enamoramiento necesita aumentar para seguir sintiendo lo mismo. Eso puede convertir una fluctuación natural en una crisis y puede llegar la bonita frase "Ya no siento lo mismo"; pero dejar una relación no siempre es tan simple.

Nuestro cerebro.

Necesita un proceso de recuperación para volver a los niveles normales de flujo químico y hace falta dejar pasar el tiempo para recuperar la estabilidad y reconstruir tu corazoncito.



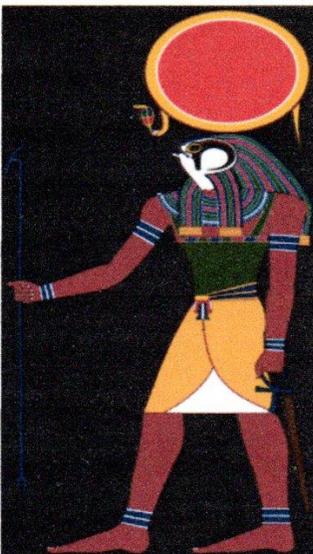
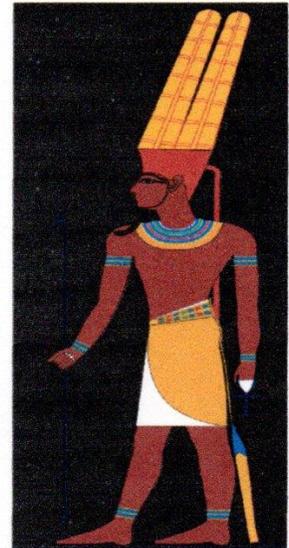


DIOSES EGIPCIOS

LOS DIOSES EGIPCIOS SON LAS PRINCIPALES DEIDADES PARA LOS ANTIGUOS EGIPCIOS YA QUE EN ELLOS ENCONTRABAN CASI TODAS LAS RESPUESTAS SOBRE TODO LO QUE OCURRIA A SU ALREDEDOR.

AMON "EL OCULTO"

Amón era la divinidad más versátil y conocida, el rey de los dioses. Era la personificación de lo oculto y del poder creador. Se decía que no podía ser visto por nadie, mortales o dioses. Se le vincula con los navegantes, siendo su protector, por lo que no era extraño ver su nombre grabado en los timones de las embarcaciones del Antiguo Egipto.

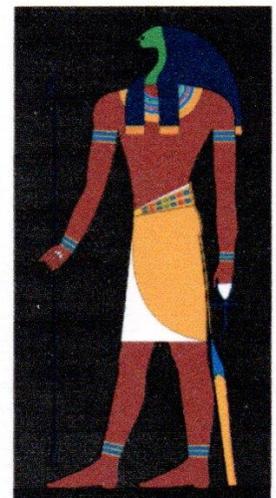


RA

Era uno de los dioses más importantes para los egipcios al ser el que ilumina cada día. Su representación era una cabeza de halcón junto con un disco solar. Cada noche viajaba 12 horas de oriente a occidente, por las 12 regiones del Duat habitadas por monstruos que intentaban detener la noche y hacerla eterna.

THOT

Era el dios de la escritura y los cálculos. Ra lo colocó en el cielo para iluminar tras su retirada, por lo que se trataba de un dios lunar. Todas estas características le daban el poder de medir el tiempo y los calendarios y de ser el que permitió el nacimiento de Osiris, Seth, Horus el viejo, Isis y Neftis en "cinco días nuevos".



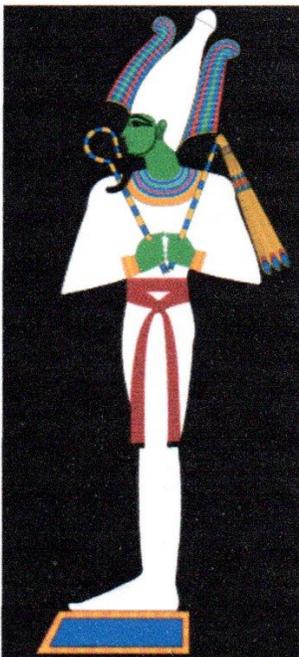


MUT

Era considerada la madre, el origen de todo lo existente. Siempre se la situaba entre el sol y la luna, como un tercer ojo que mostraba la perfección cósmica. Era una de las estatuillas delante la cual se pronunciaban unas palabras cuando alguien fallecía, para que no se descompusiera.

ISIS

Era la Reina de las diosas, la gran diosa madre recuperadora y embalsamadora del cuerpo de Osiris. Considerada la diosa de la maternidad y del nacimiento, protectora de todas las madres y niños. Se le consideraba la institutriz del matrimonio.

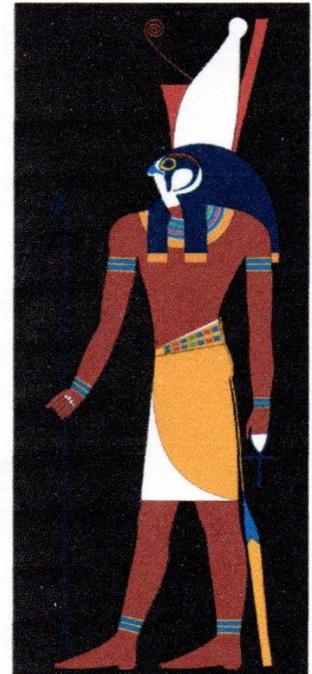


OSIRIS

Marido de Isis, se le consideraba un antepasado directo de la realeza. Fue uno de los más importantes del antiguo Egipto, era el dios de la resurrección. A él se encomendaban los muertos en su tránsito a una nueva vida.

HORUS

Era el dios real más antiguo, tenía forma de halcón. Era el señor de la montaña, por dónde el sol asoma cada mañana. Cuando el culto de Osiris adquirió importancia, Horus se convirtió en hijo de Osiris. Osiris, Isis y Horus fueron la tríada más importante de dioses. En el Libro de los Muertos Horus, bajo su forma de Haroeris, ayudaba al Faraón a ascender al cielo.



Por Martell y Nadia

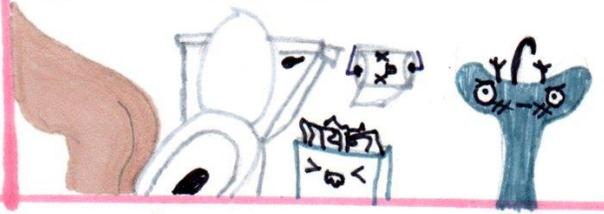
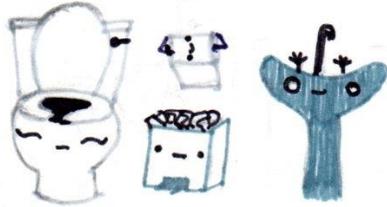


Yo soy
apel de Baño

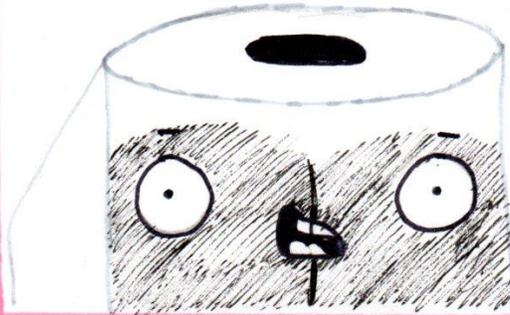
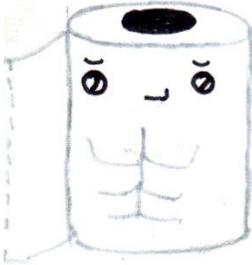
La tragica vida del papel de baño

Esta es mi pandilla...

Todos nosotros vivimos
esto a diario



Yo
cada día
adelgazo
más.



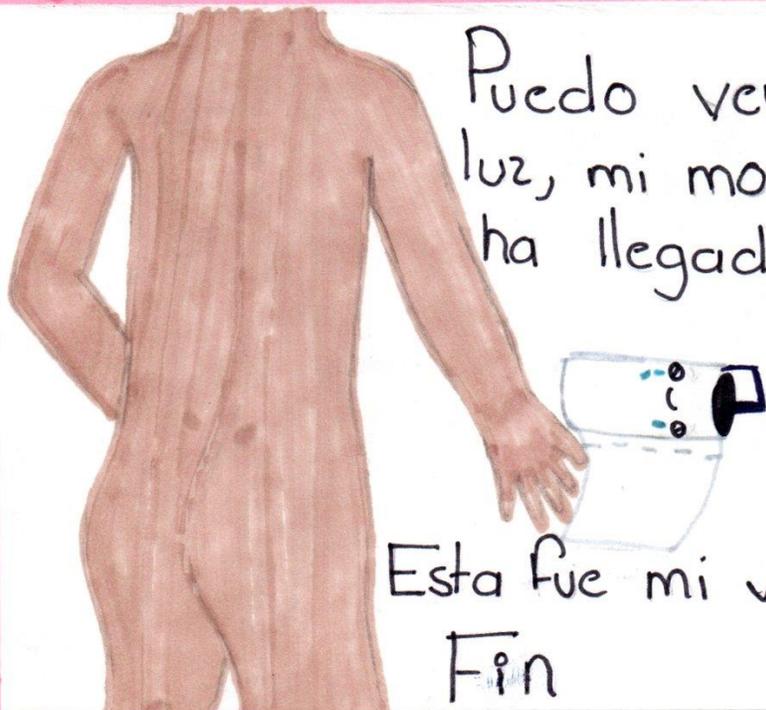
Lo peor de mi
vida es cuando
veo al humano
acercarse...

Para despues tomarme
y depositar esa mancha
en uno
de mis
trozos



Siempre me
pregunto ¿por que
los humanos
observan tanto esa
mancha cafe en
el papel?

Se cuando va
a llegar mi hora.
Ya estoy muy
delgado!



Puedo ver la
luz, mi momento
ha llegado.

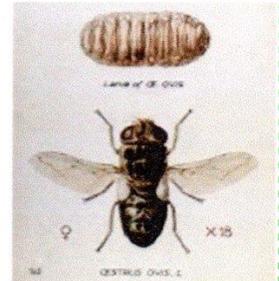
Esta fue mi vida..
Fin

¡PARÁSITOS ASESINOS!

-Organismos invisibles al ojo humano secuestran nuestros cuerpos, invalidan sistemas de inmunidad y pueden devorarte por dentro. Estos son algunos parásitos asesinos...

- **Gusano Barrenador del Ganado**

Es la larva de la mosca *Cochliomyia hominivorax*. Una de las características es que, a diferencia de muchas otras larvas, ellos tienen un gusto por la **carne viva**, así que en vez de comer tejidos muertos cerca de la zona superficial de la piel, estos gusanos **se entierran cada vez más profundo en su huésped** buscando carne fresca, si no se tratan a tiempo, las larvas terminan matando al huésped.



- **Toxoplasmas**

Es un parásito que puede vivir dentro de las células de los seres humanos y de los animales, sobre todo de los **gatos** y de los animales de granja. Durante el embarazo puede afectar gravemente al feto, e incluso **provocar un aborto**.



- **Ameba**

Conocido como amebas, producen la enfermedad conocida como amebiasis o disentería que en ciertas circunstancias puede causar la muerte de una persona. Muy pocos conocen este organismo letal que habita en el fondo de lagos y estanques. El parásito se introduce a través de las **fosas nasales**, llegando a **alojarse en el cerebro**.



- **Duela pulmonar**

Helminto parásito del género *Paragonimus westermani*, que se encuentra sobre todo en África, Oriente e Hispanoamérica, aunque raramente en Norteamérica. Penetra en el organismo como larvas enquistadas presentes en **cangrejos de mar o de río**. Entre los síntomas se incluye dificultad respiratoria peribronquiolar y hemoptisis.



Aurora Reséndiz

ANEXO 3. Modos de organización del discurso y tipologías textuales.

Narrativa

Sucesos organizados temporalmente.

Hay un narrador

Predominan las oraciones simples y yuxtapuestas

Las historias pueden ser reales o ficticias.

Descriptiva

Presenta características sin transcurso temporal.

Actitud objetiva y subjetiva.

Enumeración de cualidades, propiedades o partes de un objeto.

Uso de sustantivos y adjetivos.

Argumentativa

Su finalidad es ganarse la adhesión del interlocutor.

Se dan razones, argumentos, evidencias para defender una tesis

Exposición ordenada. Emplea recursos dialécticos.

Superestructura: presentación de la tesis, demostración-argumentación, conclusión

Expositiva

Ofrece información, enseñanza. Puede ser de divulgación o especializada.

Parte de un tema y lo desarrolla.

Estructura ordenada: planteamiento, cuerpo, conclusión.

Superestructuras: enumeración, secuencia-temporal, causa-efecto, comparación y contraste, respuesta-problema-solución, y descripción.

ANEXO 4. Ejemplo de RÚBRICA para texto expositivo (Artículo). (AUTOEVALUACIÓN)

	CRITERIOS / NIVELES	EXCELENTE (0.9)	REGULAR / SE PUEDE MEJORAR (0.6)	FALTA / NECESITA REELABORARSE TOTALMENTE (0.4)
1	<i>Título</i> llamativo y que coincide con la información.			
2	<i>Nombre</i> del autor del texto.			
3	<i>Introducción</i> que menciona de qué hablará el artículo y/o los intereses del escritor por ese tema.			
4	<i>Introducción</i> que motiva o despierta el <i>interés del lector</i> hacia el artículo.			
5	<i>Desarrollo</i> que menciona <i>información concreta</i> pero <i>clave</i> para comprender el tema.			
6	<i>Desarrollo</i> donde se <i>hilan las ideas</i> : están relacionadas entre sí y tienen que ver con el título y la introducción.			
7	<i>Conclusión</i> que <i>recupera</i> algunos <i>datos</i> vistos en el texto o menciona algunas preguntas que lleva al lector a <i>reflexionar</i> .			
8	Se incluyen las <i>referencias</i> de donde se obtuvo la información, al final del artículo.			
9	Las palabras no se repiten, al contrario, se usan <i>sinónimos</i> , pronombres o eliminación para que el texto sea <i>más claro</i> .			
10	Hay signos de <i>puntuación</i> que facilitan la lectura del texto y lo hacen comprensible.			
11	No hay faltas de <i>ortografía</i> (palabras mal escritas).			
12	Presenta <i>imágenes</i> o <i>esquemas</i> relacionados con el tema y con lo que se menciona en el texto, por lo que ayudan a comprender mejor la información.			

ANEXO 5. Hoja-guía para revisar los textos producidos, entre pares (COEVALUACIÓN).

NOTA: Los elementos que se señalan son generales, por lo que los espacios en blanco están destinados a llenarse en función del texto producido, es decir, para sus características particulares (sea un ensayo, un mapa mental, un esquema, etc.)

ELEMENTOS A REVISAR	LO TIENE	LO TIENE, PERO LE HACE FALTA	NO LO TIENE	SUGERENCIAS Y OBSERVACIONES
1. Título llamativo y en relación con la información presentada.				
2. Introducción, subtítulos o preguntas que animan a leer el texto.				
3. Información clara, suficiente y en relación con el título.				
4. Información confiable y relevante sobre el tema. (Calidad).				
5. Imágenes o esquemas que ayudan a facilitar la comprensión de la información presentada.				
6. Presentación o estructura de la información: colores, ubicación de las imágenes, tamaño de letra, etc.				
7. Palabras no repetidas (se sustituyen por sinónimos o pronombres).				
8. Ortografía: palabras bien escritas.				
9. Puntuación: comas, puntos, paréntesis...				
10. Referencias de donde se obtuvo la información.				
11.				
12.				