



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

**PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS
Y HUMORÍSTICOS, CON ESTUDIANTES DE 2º,
DE LA ESC. SEC. GRAL. 228, “FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS”,
TÉCAMAC EDO. DE MEXICO.**

Tesis que para obtener el grado
de Maestro en Educación Básica,
con Especialidad en Enseñanza de la Lengua
y Recreación Literaria

PRESENTA:

ZOILA CISNEROS RESÉNDIZ

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. MIREYA MARTÍNEZ MONTES

Ciudad de México, Enero de 2022.

DICTAMEN



Dictamen para trabajo de
TITULACIÓN

Ciudad de México a 11 de enero de 2022

LIC. ZOILA CISNEROS RESÉNDIZ

PRESENTE

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

"LA PRODUCCIÓN DE TEXTO NARRATIVOS; LITERARIOS Y HUMORÍSTICOS, CON ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO, EN LA ESC. SEC. GRAL. 228, FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS, TECAMAC EDO. DE MÉXICO"

Opción: TESIS

A propuesta de la Asesora MTRA. MIREYA MARTÍNEZ MONTES manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO
SECRETARIO	MIREYA MARTÍNEZ MONTES
VOCAL	JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA
VOCAL	KARLA LISET AGUILAR ISLAS
VOCAL	ANABEL LÓPEZ LOPEZ

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR

DR. VICENTE PAZ RUIZ



S.E.P.

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO

DEDICATORIAS O AGRADECIMIENTOS

*“En el corazón todos tenemos un
caballero lleno de valor, que siempre
está listo para volver a ponerse en viaje”*

Gianni Rodari

Gracias a Dios y a la Vida

A mi familia, por la fortuna de tenerlos.

A Enrique, por tu presencia en mi vida.

*A mis maestras de la UPN094 de la línea de Lengua, por la oportunidad
de compartir este espacio de experiencias,
por su dedicación y entusiasmo.*

*A mi tutora Mireya Martínez Montes, por su ética y profesionalismo.
Porque en la obscuridad de las letras,
se convirtió en la luz que iluminó mi camino.*

*A mi amiga y compañera de trabajo,
Elizabeth Abundis Quintero,
por su apoyo y motivación.*

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	9
I. UNA MIRADA AL CONTEXTO EDUCATIVO	13
A. Las decisiones internacionales en educación	13
B. Los infructuosos cambios en los planes y programas de estudio	16
C. Las reformas curriculares panacea de la educación	20
D. El escabroso camino de la educación presencial a la educación a distancia	28
II. LA CULTURA ESCRITA EN SECUNDARIA	31
A. El proceso de la escritura en los estudiantes de segundo grado	31
1. Ubicación de la problemática específica	32
2. Replantear el proceso de la escritura	33
B. Un fragmento de la realidad. El Diagnóstico Específico (DE)	35
1. La escuela; contexto externo e interno	35
2. Participantes en el DE	37
C. Criterio metodológico de selección de participantes en el DE	38
D. Metodología del DE	40
1. Método de Investigación-Acción	40
2. Los instrumentos	41
3. Evaluación general del DE	50
E. Referentes metodológicos para la intervención pedagógica	54
1. La investigación biográfico-narrativa	55
2. Técnicas e instrumentos Específicos	57
III. DIVERSAS PERCEPCIONES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS	61
A. Recopilación crítica sobre la producción de textos	61
1. La importancia de los textos en un ámbito práctico	61
2. La oralidad para la escritura	62
3. Competencias Textuales	64
4. La importancia del contexto en la escritura	65
5. Concepciones de lectura y escritura	66
B. La escritura de textos literarios y humorísticos	68
1. La importancia de la producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua	68
2. La producción de textos y la cognición	71
3. Enfoque sobre la producción de textos	74
4. La variedad en la producción de textos	76
5. Herramientas lingüísticas para la producción de textos	78
6. El apoyo de la escritura creativa para fortalecer la producción de textos	79
7. Prácticas de la enseñanza de la lengua en docentes de secundaria	82
C. Base didáctica de la intervención: Pedagogía por Proyectos	82
1. Reorganización de las salas de clase para que respondan a funciones diversas	92
2. La necesidad de la presencia de múltiples textos, en múltiples formas	92

3. La implementación de una Pedagogía por Proyectos	94
4. La estimulación de una vida cooperativa	95
IV. LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS FUNCIONALES	107
A. Elementos metodológicos de indagación y de la intervención	107
1. El espacio temporal, contexto específico	107
2. Estudiantes, docentes y padres de familia	108
3. Justificación	109
B. La Intervención Pedagógica	112
1. Propósitos	112
2. Listado de acciones previstas	113
3. Competencias a desarrollar e indicadores	114
4. Procedimiento de la intervención	115
C. Evaluación y seguimiento	119
1. Diario autobiográfico	120
2. Lista de Cotejo	121
3. Escala de apreciación	123
4. Rúbricas	124
V. UN VIAJE AL MUNDO DE LO ESCRITO	129
A. Los textos en la vida escolar	129
Episodio 1. Las letras, el relato de mi vida	130
Episodio 2. Crear un ambiente propicio, una tarea de todos.	139
Episodio 3. Método por Proyectos: Cuéntame una historia.	151
Episodio 4. Un día de pelis. El primer texto desde Pedagogía por Proyectos	162
Episodio 5. Rescatemos la reseña	176
Episodio 6. Rally Exatlón	179
Episodio 7. Hagamos una revista	189
B. Informe General	203
1. Contexto de aplicación	204
2. Problemas, preguntas, supuestos y propósitos	204
3. Metodología de la Investigación	205
4. Sustento Teórico	206
5. Metodología de la Intervención Pedagógica	206
6. Resultados e interpretación de los instrumentos empleados	211
7. Reflexiones Generales	218
Conclusiones	221
REFERENCIAS	227
ANEXOS	235

INTRODUCCIÓN

Escribir es una especie de soledad compartida, entre el escritor, las ideas o pensamientos y la tan temida hoja en blanco que se convierte en la suma de temores, aspiraciones e ilusiones. La escritura como proceso de aprendizaje no puede pasar desapercibida, requiere de un tratamiento que permita al estudiante producir textos nuevos y creativos producto de su propia inspiración e imaginación.

La producción escrita, la huella palpable de toda cultura y de la humanidad, es una de las habilidades más complejas, herramienta elemental para seguir aprendiendo y medio por el cual nos comunicamos en espacios formales. Se hace indispensable proporcionar al estudiante, desde la educación básica, estrategias que le permitan plasmar ideas, pensamientos y sentimientos a partir de este aspecto de la lengua.

A nivel internacional y nacional, la tendencia de las políticas educativas en los últimos años se ha enfocado entre otras cosas a favorecer ciertos aprendizajes entre ellos el aprendizaje de la escritura, sin embargo, las prácticas en las escuelas, los contenidos que se manejan en el currículo, son alejados de la realidad de los estudiantes, es por ello que esta investigación-intervención se centra en encontrar aquellas prácticas que favorezcan el aprendizaje de la producción de textos desde el contexto de los estudiantes.

Luego de los cambios estructurales en los planes y programas de estudios, a partir de las llamadas reformas Educativas en México, se ha dado mayor relevancia a los contenidos que establecen las competencias básicas que el individuo debe desarrollar, para seguir aprendiendo, o incorporarse al ámbito Laboral, tales como: habilidades matemáticas, lectura y algunos fallidos esfuerzos en la escritura, tema central de este trabajo.

Las pruebas internacionales, son muestra de estos esfuerzos improductivos ya que hablamos de experiencias estandarizadas, así como las evaluaciones nacionales y locales, tal es el caso del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) aplicadas por el Estado, que pretende mostrar la situación académica de los estudiantes, lo cierto es que se requiere de una práctica distinta desde las aulas, en cuanto a las actividades y la dinámica de aprendizaje, que permitan la generación de conocimientos y habilidades desde la iniciativa e interés de los propios jóvenes.

De esta manera, la producción escrita como símbolo de pensamiento, es una actividad que requiere de organización, de procesos cognitivos y que solo se aprenden mediante vivenciar la práctica misma del proceso, y que poco tiene que ver con lo planteado en las políticas públicas, la producción de textos ofrece grandes beneficios al estudiante dentro de su aprendizaje, además de ser un pasaporte a la imaginación, la expresión de sentimientos y emociones; brinda la oportunidad de enfrentar de manera distintas problemáticas de la vida cotidiana.

La producción de textos mediante una Pedagogía por Proyectos, se concibe como una experiencia que ayuda al individuo a construir sus propios procesos de pensamiento en donde organiza, jerarquiza sus ideas y construye su propio discurso. Y en ese tenor, esta investigación ofrece una serie de experiencias apoyadas en la estrategia didáctica para la producción de textos.

En esta tesis se plantea que los estudiantes produzcan textos como: narraciones, cuento, poesía y otras composiciones producto de los proyectos realizados, se busca además movilicen sus aprendizajes, incrementen su léxico y mejoren su ortografía, amplíen su forma de expresión escrita y se encaucen hacia el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Para ello, el documento está estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se hace un recorrido del panorama internacional y nacional en el que se conceptualiza la problemática en la enseñanza de la lengua en educación básica, particularmente la producción de textos, tomando como punto de partida el contexto de las políticas educativas, las reformas educativas y centrando la atención en el tratamiento que se le da desde el enfoque por competencias a la producción de escritos.

Para conocer un segmento de la problemática que aqueja a los jóvenes de segundo grado de secundaria, en el segundo capítulo, se describe el resultado del Diagnóstico Específico, así como los instrumentos; el diario de campo, Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, la observación no participante y los cuestionarios aplicados, la caracterización de los participantes en el diagnóstico específico; adolescentes, maestros y padres de familia, que permitieron delimitar el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

Posteriormente, en el tercer capítulo, se encuentran los aportes teóricos comenzando por una descripción de investigaciones que se han realizado en distintos contextos sobre la producción de textos. Este apartado propone la posibilidad de saber cómo es que se ha trabajado en otros espacios la producción de textos y la metodología que se ha utilizado, así como identificar las limitaciones y alcances. Se expone la fundamentación teórica que sirve de soporte a esta investigación, se trata de aportes de diversos autores que tienen relación con la producción de textos, así mismo los pilares de los cuales se nutre la investigación y la base didáctica de Pedagogía por Proyectos.

Para el proceso de escritura en los estudiantes, se crea el diseño de la intervención, por ello en el cuarto capítulo se ofrece la caracterización de los participantes, se hace la descripción de los espacios, propósitos y procedimientos de la intervención, justificación de la investigación, un listado de acciones previstas, las competencias que fueron diseñadas para la atención al planteamiento del problema y las necesidades de los estudiantes, las especificaciones del diseño de la intervención con base en la fundamentación teórica.

En tanto en el quinto capítulo, se presenta la Documentación Biográfico-Narrativa mediante la que se da cuenta de la intervención a través de dos informes, en el primero de ellos se utiliza la técnica del relato único para evidenciar las vivencias y experiencias en el aula mediante episodios. Parte de un primer hecho, donde los aspectos de la vida personal cobran relevancia, ya que influyeron en el objeto de estudio, en los subsecuentes se dan a conocer episodios sobre las vivencias de la intervención y la manera como se fue avanzando en la producción de textos, la organización, planeación, realización de borradores y escrituras continuas, constituye un entrenamiento básico para los estudiantes. El informe general muestra los instrumentos aplicados que permitieron reconstruir la intervención. También, se incorporan algunas reflexiones derivadas del abrupto cambio y la interrupción de la intervención producto del Covid 19.

Se cierra esta tesis con las conclusiones en donde se da cuenta de puntos sustanciales hallados en el proceso de reflexión, intervención y actuación en el aula, los retos y logros en relación con la producción de textos tomando como sustento la base didáctica de Pedagogía por Proyectos. Por último, se presentan las referencias y los anexos.

I. UNA MIRADA AL CONTEXTO EDUCATIVO

La educación como factor fundamental en el cambio de las personas y de las sociedades no deja de ser un tema importante dentro de la agenda cotidiana de las políticas en todos los países. Es por ello que en este capítulo se presenta un análisis general del contexto internacional y nacional con relación al ámbito educativo, la globalización y la infructuosa política educativa en México, como referentes que dieron pauta a los vertiginosos cambios curriculares en educación básica, abriendo el auge a las evaluaciones que pretenden medir las competencias en los estudiantes y que son el tejido para ubicar cómo se ha concebido el proceso de la escritura dentro de este panorama, en esta serie de cambios constantes es que cobra importancia la enseñanza de la lengua escrita desde las prácticas sociales del lenguaje.

A. Las decisiones internacionales en educación

La política educativa, se entiende como el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y fijan, así mismo los objetivos de ésta y los procedimientos necesarios para alcanzarlos, Angulo (1995).

La educación a nivel básico en los últimos años ha constituido un torbellino de cambios que han repercutido considerablemente en el aprendizaje de los estudiantes. Uno de los antecedentes Internacionales es la Declaración Mundial en Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, resultado de un proceso de consulta iniciado en octubre de 1989 que culminó con la Conferencia Mundial sobre La Educación para Todos, llevada a cabo en Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990, en la cual se señaló la necesidad de abarcar las herramientas esenciales para el aprendizaje como la lectura, la escritura y la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas entre otros, cómo contenidos básicos de aprendizaje.

La incorporación de nuevos términos en las reformas educativas, particularmente del currículum en educación básica y el enfoque de las evaluaciones internacionales, clave para las competencias, justifican el hecho de que desde hace algunos años se ha puesto especial interés en el dominio de contenidos en la lectura, habilidades matemáticas y en la producción de textos este último contenido considerado más tarde. Los cambios tan abruptos en los planes y programas han ocasionado que, de un día a otro, las tendencias educativas ya no corresponden a las necesidades sociales.

La sociedad en la actualidad enfrenta el reto de alcanzar un crecimiento económico sostenible a la economía mundial, por ello la educación está llamada a cumplir un papel fundamental en los procesos de cambios; productivos, políticos, ideológicos y socioculturales. En materia educativa, el desafío es lograr que los aprendizajes permitan al individuo seguir estudiando y/o ingresar a un ambiente laboral, para tal propósito los estudiantes deben desarrollar la capacidad de expresarse, siendo la producción escrita una herramienta fundamental que les permita mejorar su desempeño en cualquier ámbito y comunicarse de manera eficiente y formal.

No obstante, es necesario ofrecer a los jóvenes la oportunidad de seguir aprendiendo, pero también de crecer en un ambiente más democrático, en donde el uso de la lengua tanto oral como escrita sea una manera de emanciparse mediante la reflexión y el uso adecuado de esos aprendizajes, en donde la producción de textos sean más que una simple herramienta un medio para expresar ideas y sentimientos.

Como parte de estos cambios que enfrenta la sociedad, las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC's) se muestran como un motor fundamental que influye en el proceso educativo. Existe una necesidad generalizada sobre la importancia de la incorporación de un conocimiento de carácter científico, así como la promoción de la educación tecnológica en el desarrollo de los individuos. De ahí que se crean algunas instancias como; el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) es un subsistema de educación media superior de México. Junto a los Telebachilleratos Comunitarios, los CBTIS son parte de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios de la Secretaría de Educación Pública. Así como en los últimos años se han abierto muchas universidades tecnológicas.

La globalización ha impactado en múltiples direcciones, el motor ha sido y es el aspecto económico, en donde la mecánica de mercado mundial ha contribuido a generar un escenario global de aplicación de servicios y está acentuando la competencia y competitividad, términos que aparecen en el ámbito educativo con una connotación distinta, en donde en apariencia los estudiantes disponen de mayores oportunidades, no obstante, abre más la brecha de la desigualdad.

Por otro lado, la adopción de políticas públicas neoliberales sobre la educación, principalmente de 1982 a 1988 años en donde se consolida el auge, no solo en México sino en varios países latinoamericanos como; Perú, Brasil, Argentina y Colombia han puesto al individuo únicamente como capital humano dentro del mercado "...el mercado constituye el mejor instrumento, el más eficaz para la asignación de recursos y la satisfacción de necesidades... (Ezcurra, 1998:14; ver también Durán, 2001).

Mucho se habla de los modelos educativos en los que se señala que, a mayor educación mejor empleo, que para fomentar la equidad y la libre competitividad es necesario invertir en educación. Aun cuando es evidente que los porcentajes del producto interno bruto destinados a tal servicio no han sido suficientes, cabe señalar que no depende solo del país o de las políticas educativas propiamente dichas, sino de intereses que correspondan al Banco Mundial (BM) cuya tendencia en los países es recortar principalmente los gastos en cuanto a salud, suministro de agua y educación. Visto desde esta perspectiva se concibe a la educación únicamente como un proceso en el cual el individuo solo se prepara para la producción sin tener ningún otro fin, lo cual deja entrever la verdadera finalidad de las reformas educativas, en el marco del Neoliberalismo.

Es necesario considerar que pese a las buenas intenciones tanto de la UNESCO y del BM por fortalecer y brindar educación a todos, como parte de las acciones publicadas el 21 de mayo de 2021 en la página oficial, la crisis que ha causado la pandemia por Covid-19, ha dejado ya grandes estragos en el mundo, más en países de Latinoamérica en donde los recursos económicos son aún más limitados.

Un fenómeno que ha agravado la economía y los problemas sociales "una catástrofe generacional que podría desperdiciar un potencial humano incalculable, socavar décadas de progreso y exacerbar las desigualdades enquistadas... ". Guterres. (2021). *Alerta la ONU sobre "catástrofe" educativa por pandemia*. la jornada, 26. Además, de considerar que anterior a la pandemia un sector de los jóvenes de secundaria que dejaban la escuela en países en desarrollo poseía habilidades básicas para el aprendizaje.

Hoy día y como consecuencia de la pandemia, son múltiples las problemáticas a las que se enfrenta el sistema educativo: el abandono escolar en aquellos sectores de la población con ingresos económicos bajos, la caída de ingresos familiares, las desigualdades digitales, el acceso a la información y a las tecnologías depende del contexto y muchas veces de la economía de las familias, las desigualdades sociales y de género se hacen aún más visibles y en sectores más vulnerables como las zonas rurales o aquellos que tienen capacidades diferentes se abre más la brecha entre quienes tienen acceso a la educación y quienes no gozan de este derecho.

Ahora bien, es importante considerar en el caso de México cómo han repercutido los cambios en las reformas, cuáles han sido los avances y/o retrocesos y cómo se han enfrentado. Y cuál es la perspectiva educativa en esta pandemia. Para dar respuesta a estas interrogantes se exponen las siguientes ideas.

B. Los infructuosos cambios en los planes y programas de estudio.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en 1992, es una política pública, en éste se concentran los esfuerzos en la educación básica, ya que se reconoce de acuerdo a los últimos censos de población y vivienda no solo la cobertura tan limitada que se ha tenido sino, la deficiente calidad que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores (competencias) necesarias para el desenvolvimiento de los educandos, como se señala en el Diario Oficial de la Federación publicado el día martes 19 de mayo de 1992.

..." El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión". (Diario Oficial de la Federación, 19 de mayo de 1992, página 10).

La respuesta a este panorama fue la modernización educativa en el sexenio de Salinas de Gortari, quien apoyó el programa aplicado a partir de 1993, el Programa de Español en educación básica se organizaba en cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua; pero los avances en las investigaciones sentaron las bases para cambiar los ejes por los componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Pero no se trata únicamente de un cambio de conceptualizaciones con respecto a la asignatura en el plan 93 ya que se planteaba el uso social de la lengua, la importancia de los textos y la diversidad en ellos.

Aunque la reforma de 1993, enmarca un cambio, pues se inicia con los criterios administrativos y de políticas públicas, cuyo eje principal gira en torno a la transformación de planes y programas de estudio, donde los contenidos de la enseñanza aparecen organizados a diferencia de reformas posteriores y hasta ambiciosos, se impulsa la formación de docentes y la investigación educativa.

Sin embargo, la reformulación de planes y programas de estudio no podía esperar, así que desde esta política educativa; denominada Acuerdo Nacional para la Modernización se hizo necesario los cambios a los programas emergentes encausados a subsanar las deficiencias del sistema educativo. De lo anterior nace lo que más tarde se dio a conocer como reformas estructurales a los planes y programas de estudio, primero, preescolar 2004, luego secundaria 2006 y finalmente primaria de 2009 a 2011. En la asignatura de español, se hace énfasis en el uso social de la lengua, dando así paso a las prácticas sociales del lenguaje.

Con los gobiernos Neoliberales la promesa de tener una economía estable mediante la educación no se ha cumplido. Prueba de ello es la firma del Acuerdo Nacional de Desarrollo 1995-2000. Razón por la cual se responsabiliza a los países del desempleo por tener individuos con muy bajo nivel educativo. En esta teoría se prioriza a la causal de las siguientes variables: “mejor educación, mejor empleo, mejor empleo, mejor crecimiento económico, y mejor crecimiento igualdad social”

Posterior a la Reforma Integral de la Educación Básica RIEB, a partir del año 2006, tuvo su arranque otro programa de evaluación externa, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que tuvo como rasgo su carácter censal y el hecho de que se ejecutara desde la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) Dado el enfoque del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), centrado en la evaluación de la calidad del sistema educativo. Desde su surgimiento, ENLACE creció en forma acelerada abarcando cada vez más grados y asignaturas, en los primeros años sólo en la educación básica, pero después, también en la educación media superior. Sus resultados fueron ampliamente utilizados como elemento de diagnóstico sobre la calidad de la educación.

Estas evaluaciones no han considerado la cultura escrita como un proceso de construcción, pese a que ya se mencionaba en los planes y programas desde 1993, mucho menos como una forma de comunicación indispensable en la formación de los estudiantes. En la huella que han dejado las diversas evaluaciones se ha omitido a la escritura dentro de estas, o en su caso se ha concebido a la escritura como una habilidad acabada y no como un proceso de pensamiento, planeación y organización.

Para valorar las políticas educativas, hay que remitirse a algunas limitaciones que se deben considerar, a pesar de las modificaciones curriculares, organizacionales, propuestas pedagógicas, proyectos, reformas educativas y programas educativos, la calidad educativa que les permita destacar en el ámbito mundial, sigue siendo una promesa incumplida.

En México a partir del 2005 el INEE, mediante las pruebas llamadas Exámenes de Calidad y el Logro Educativo, (Excale) evaluó los aprendizajes de los estudiantes en sexto de primaria y tercero de secundaria con la finalidad de dar cuenta de los logros académicos, en tres grandes líneas de evaluación que fueron: la comprensión lectora, la reflexión sobre la lengua y la expresión escrita.

Los resultados arrojados, mostraron que más de la mitad de los jóvenes egresados de secundaria no logran comunicarse eficientemente de manera escrita. Por ello, el enfoque de la asignatura de español en educación básica considera la escritura de textos y la comprensión de la variedad textual.

Pero más allá de las implicaciones de las pruebas estandarizadas, está la realidad, las carencias que los jóvenes no solo de secundaria, sino de los diferentes niveles educativos tienen al plasmar una idea por escrito, pocos estudiantes hacen uso de un borrador, una planeación o un proceso de escritura que les permita reflexionar sobre lo que desean escribir, así mismo no consideran el propósito y el remitente al momento de escribir lo que hace un proceso de escritura ajeno a su necesidad y contexto.

Cabe destacar que en este tipo de evaluación no se considera el proceso de la escritura, sino la escritura como un producto acabado, sin planeación, ni organización de ningún tipo, mucho menos una revisión o reescritura. Es aquí la atención a la producción escrita, desde una perspectiva distinta.

En este sentido la enseñanza de la escritura no es una tarea fácil. Como lo expresa (Cassany, 1993) “Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad, quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”. Es a partir de estas consideraciones que se propone el objetivo central de este trabajo, desarrollar habilidades para producir textos literarios en segundo grado de secundaria.

En la educación básica los planes y programas establecidos al ser ejecutados en el aula reducen sus perspectivas, pues dependen entre otras cosas del desempeño de los actores que intervienen, el contexto social, el acceso o no a la cultura, el contexto económico, familiar y la problemática social como la delincuencia, entre muchos otros obstáculos, los cuales no parecen considerar ninguna de las evaluaciones mencionadas.

Los verdaderos problemas educativos; la motivación de los estudiantes, la definición de los fines de la educación y el contexto cultural no han sido tomados en cuenta (Pérez, 2019).

Otro producto del Neoliberalismo, es el de la educación igual a productividad y productividad igual a mejores condiciones económicas y sociales, sin embargo, en este paradigma también parece haber irregularidades; ya que en investigaciones hechas en los Estados Unidos muestran que no existe una constante o correspondencia entre los ingresos salariales y el nivel educativo (Torres, 2010).

Otra teoría por la cual se pretende justificar el sistema neoliberal es la rigidez de los mercados, en ella se pretende justificar la educación por medio de los intereses de empresas transnacionales en donde la educación se convierte en una mera mercancía privada del poder adquisitivo. De ahí que de unos años a la fecha las propias empresas subsidien su educación para garantizar al futuro empleado al que pagarán, tal es el caso de algunas Universidades privadas que han creado sus propias incubadoras, prototipos o diseños de empresas, sueños alcanzables para los estudiantes, adquiriendo así un sentido de desarrollo y capacitación, contribuyendo a las políticas públicas y a las estrategias de desarrollo del mercado.

Por consiguiente y para corresponder a las demandas económicas y sociales se plantean las llamadas reformas educativas con el objetivo de unificar las características de un ideal de estudiante o al menos así lo plantean en el perfil de egreso que describen los planes y programas.

C. Las reformas curriculares panacea de la educación

Para avanzar en la articulación de la educación básica, en los planes y programas 2011 se señaló el perfil de egreso que definía el tipo de ciudadano, que se espera formar en su paso por la educación obligatoria, son los rasgos que los individuos deberán tener al término de la educación secundaria para desenvolverse en el contexto escolar y social, además de seguir aprendiendo. Más tarde habían de ser enunciados en las competencias, término que también se genera en el ámbito empresarial y que retoma el sector educativo para garantizar el aprendizaje al concluir la educación básica. El primer rasgo que se enuncia tiene que ver directamente con el tema de este trabajo, utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales.

Según la OCDE: Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. La SEP estableció en el Acuerdo 592, que: “Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (actitudes y valores)”.

Ahora bien, la RIEB de 2004 a 2011 es una política educativa, cuyo objetivo primordial fue favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso. Se inició en preescolar, después en secundaria y finalmente en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país.

1. La reforma educativa en preescolar

La reforma educativa en nivel preescolar se inició a partir del ciclo 2003-2004, se implementaron acciones específicas con el propósito de mejorar la calidad de la educación. La exigencia inicia con desarrollar programas y dinámicas actuales que permitan la articulación con los niveles de primaria y secundaria, un programa que se apropió del modelo basado en competencias.

Con respecto al nivel preescolar se atiende a las niñas y a los niños de tres, cuatro y cinco años de edad, impartándose en tres grados escolares correspondientes a cada edad: primero, segundo y tercero de preescolar. Y a partir de noviembre de 2002 se vuelve obligatorio, cuando anteriormente no lo era. El Programa de Educación Preescolar (PEP) es de carácter nacional promueve la diversidad cultural, establece los propósitos fundamentales de la etapa de desarrollo de los educandos y está organizado a partir de competencias.

Con el propósito de dar seguimiento al proceso de desarrollo y aprendizaje infantil el PEP, plantea las competencias a favorecer en los niños y las agrupa en seis campos formativos; Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artísticas y Desarrollo físico y salud. En el PEP 2004, se expresa la importancia del lenguaje dentro de los campos formativos y al respecto señala...

“El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender”. PEP 2004, pág. 51).

Las competencias a desarrollar que tiene que ver con la producción de textos en preescolar son: conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven, interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura, expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien, identifica algunas características del sistema de escritura, conoce algunas particularidades y funciones propias de los textos literarios.

2. La reforma educativa en secundaria

Más tarde en 2006, la reforma en la escuela secundaria surge dentro de un marco de problemáticas agravantes: casi 700 mil jóvenes entre 13 y 15 años de edad no cursan la educación secundaria, cerca de 400 mil estudiantes desertan en este nivel, de cada 100 que ingresan a la secundaria sólo 80 la terminan en el tiempo establecido, cuando menos, una materia en cada ciclo escolar, se observa una notable desigualdad en las oportunidades educativas en el país.

La educación secundaria se había convertido no solo en el último ciclo de la educación básica y el que tiene que entregar los resultados que le permitirán al individuo continuar en la vida académica, recobra importancia el nivel porque ha de orientar el nuevo rumbo del sistema educativo nacional de acuerdo con las necesidades de la población que deberá atender y los requerimientos de calidad. Además, de garantizar una transición adecuada entre la población en edad de escolarización obligatoria y la en edad laboral que tendrá que vincularse con el mercado de trabajo o proseguir con la educación media superior y superior.

Sin embargo, el bajo logro educativo e inequidad de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006), al comparar los niveles de rendimiento académico de los estudiantes de 3º de secundaria entre 2000 y 2005, se puede afirmar que, tanto en la comprensión lectora como en matemáticas, los resultados a nivel nacional muestran problemas importantes de urgente atención. Aun cuando no se menciona la producción escrita es fácil deducirlo.

Tal como lo hace saber el INEE en su Primer Informe Anual 2003. Las evaluaciones nacionales (Pruebas nacionales, EXCALE, ENLACE) e internacionales (PISA) muestran que los egresados de secundaria no adquieren las competencias que este nivel pretende desarrollar.

“La educación secundaria... ha sido también un espacio de formación fundamental tanto para preparar a los adolescentes para la vida universitaria como para proveer de algunas competencias fundamentales de orden técnico y profesional para vincular a los jóvenes con el mercado de trabajo” (McLean, 2004; Van Oijen, 2006;1427).

En síntesis, de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio de nivel Secundaria 2006, se define que una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia dejar ver los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. Es importante señalar que las competencias que se describen en esta investigación han sido diseñadas desde la problemática encontrada.

Desde esta perspectiva la enseñanza de la asignatura de español sufre grandes cambios deja, de basarse en la enseñanza de nociones gramaticales y literarias para convertirse en un espacio dedicado a apoyar las Prácticas Sociales del Lenguaje dentro de estas; la lectura, la comprensión de textos, la producción e interpretación de los mismos, es aquí en dónde radica la importancia de este tema de estudio.

La referencia principal para determinar y articular los contenidos curriculares son las prácticas sociales del lenguaje que se identifican como todas aquellas prácticas o situaciones que refiere al ejercicio cotidiano donde el sujeto se identifica y se comunica con un código en uno o más contextos como hablante de la lengua.

3. La reforma educativa en primaria

Finalmente, y de manera paulatina en 2009, se da la Reforma de planes y programas en primaria con la apropiación de términos nuevos, no sólo en competencias, sino de aprendizajes y estándares curriculares que exigen un replanteamiento del proceso de evaluación educativa en los tres niveles preescolar, primaria y secundaria. Y en 2011 se da el acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, con el que se modifican los 3 niveles.

A decir de los estándares curriculares en primaria integra elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes: procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, conocimiento de las características, función y uso del lenguaje y finalmente actitudes hacia el lenguaje.

Aunque inicialmente en primer grado escribir, solo sea en un contexto de alfabetización, en el tercer ciclo que abarca quinto y sexto, progresan considerablemente en el reconocimiento de las características de los tipos de textos y en la interpretación de la información que contienen. Sus producciones escritas expresan conocimientos e ideas de manera clara, establecen el orden de los temas y explicitan las relaciones de causa y consecuencia; pero también las ajustan a la audiencia a la que se dirigen, distinguen las diferencias y contextos de uso del lenguaje formal e informal, siguiendo el Plan y Programa de Educación Primaria de sexto grado.

La Reforma Integral de la Educación Básica impulsaría la formación integral de los estudiantes desde preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de beneficiar el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados, se da una secuenciación de los contenidos, aunque se plantea una reducción de aprendizajes esperados y contenidos de acuerdo a su pertinencia.

En los programas de estudio, se eliminan las orientaciones didácticas para cada contenido y se incluye al final, una Guía para el Maestro con orientaciones pedagógicas y didácticas para la asignatura, dentro de los cambios más sustanciales. ¿Pero, qué implica la reducción de aprendizajes y contenidos o mejor aún, qué implicaciones ha tenido la Reforma de planes y Programas en educación básica?

Un sin fin de repercusiones tanto a nivel pedagógico, como a nivel estructural que indican el desmantelamiento de la escuela pública, primeramente con el cambio de planes y programas que han reducido al mínimo los contenidos, han profundizado la crisis educativa reduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a sólo resultados medibles y cuantificables.

Otro aspecto relevante fue fortalecer la enseñanza de habilidades y competencias funcionales para las exigencias empresariales, como producto de las políticas Neoliberales de los últimos años (Navarro 2011;153). Dejando de lado el aprendizaje humanístico, significativo, constructivo y autónomo, basado en una formación integral, crítica y transformadora, vinculada a la realidad social, un modelo lleno de contradicciones, de grandes paradojas, de amenazas y desafíos, de extrema agudización de los problemas de la humanidad y del individualismo.

Así mismo, reduce la enseñanza de estos niveles educativos con los parámetros impuestos por la (OCDE). Así lo señalan diversas columnas periodísticas principalmente del año 2009 al 2011, basadas en investigaciones del trabajo de campo que realizan diversas instituciones en el país entre ellas la UNAM, el IPN, la UPN, la Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Normal Superior como bien lo marca Manuel Pérez Rocha en sus publicaciones Educación Futura (Pérez 2016).

La reprobación escolar, la deserción, el incremento en las desigualdades, el rezago educativo, la falta de presupuesto para la educación, así como el malestar docente siguen siendo una constante del sistema educativo en México esta situación obedece al crecimiento de la matrícula en las escuelas, las crisis económicas en los años ochenta, la educación primaria continúa teniendo problemas respecto a la aprobación, retención y egreso oportuno de sus alumnos y además el índice de absorción de los egresados de la primaria en la educación secundaria, las mismas reformas curriculares han contribuido a ello que solo ha considerado intereses económico, dejando a un lado los verdaderos problemas educativos (Zorrilla 2004).

La reforma avanzó mostrando que venía hecha al vapor, como las anteriores, una reforma que inicia prácticamente a la par del ciclo escolar con más carencias aun, que las anteriores. La última reforma publicada y puesta en práctica en 2018 además de situar a la calidad a rango de constitucional, la educación inclusiva con equidad, en ella se distinguen algunas deficiencias del sistema educativo entre las cuales destaca el aprendizaje memorístico, la reducción de los contenidos programáticos favoreciendo así las competencias y los aprendizajes clave. Cada aprendizaje esperado busca definir lo que se desea que logre el estudiante al finalizar cada nivel educativo.

“Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida”. (SEP, 2018 pag 3).

El plan y programa Aprendizajes Clave, plasma en sus primeras páginas el mexicano que queremos formar y posteriormente, el perfil de egreso junto con los ámbitos en los que se desarrollara el individuo, los aprendizajes esperados se convierten ahora en aprendizajes clave, reduciendo aún más los contenidos que se incorporan a los planes y programas de estudio, y poniendo nuevamente énfasis en dos ámbitos: lenguaje y comunicación y pensamiento matemático.

El Nuevo Modelo Educativo reorganiza los principales componentes con el propósito de garantizar una educación de calidad, uno de los cambios en esta reforma es el reconocer que las emociones y las actitudes forman parte del aprendizaje; los aprendizajes clave, el inglés obligatorio, la articulación del currículum, la autonomía curricular, la autonomía de gestión y las habilidades socioemocionales son de los principales cambios.

A decir del propio discurso desde las Políticas Públicas, la principal razón para cambiar improvisadamente el currículum fue que la educación básica requería reformarse ya que los aprendizajes de los estudiantes eran deficientes y por lo tanto no corresponden a las exigencias de la sociedad actual, de esta manera se justificaba tan abrupto y acelerado cambio en los planes de estudio. En el ámbito de lenguaje y comunicación; el mismo programa señala la necesidad de que los estudiantes desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante el sistema convencional de escritura y producción de diversos tipos de textos.

Reconocer que hace falta el trabajo de la producción de textos en el aula, aunado a las exigencias del programa está la realidad cada vez más latente de que los alumnos tienen grandes deficiencias en esta como en otras áreas de desarrollo y el programa no ofrece muchas alternativas de solución, mucho menos las pruebas estandarizadas.

La finalidad de adoptar un plan educativo basado en competencias es elevar la calidad de la educación, mejorar el nivel del logro educativo y contribuir al desarrollo nacional a través de la articulación de los tres niveles de enseñanza básica; preescolar, primaria y secundaria. En donde han de priorizarse la lectura, la escritura y las matemáticas.

Sin embargo, no ha sido suficiente con enunciar en los programas para que los individuos al egresar de la escuela secundaria cubran con este perfil, existe una gran problemática aun, en los egresados de la escuela secundaria presentan bajo nivel de desempeño como productores de textos y por ende son considerados disfuncionales en el lenguaje escrito, es decir tienen una escasa habilidad en la escritura.

Bajo este modelo basado en competencias, la primera problemática a la que se enfrenta el sistema educativo es el significado mismo de competencias educativas, término que ha tenido tantas transformaciones, como interpretaciones, mismo que ha tenido gran auge en el ámbito laboral y empresarial Torres (2010) la competencia se ha empleado como un saber hacer, como el desarrollo eficiente en un área, finalmente ha englobado, conocimientos, habilidades, capacidades y comportamientos.

Posteriormente surge La Nueva Escuela Mexicana como proyecto educativo y pedagógico del gobierno de López Obrador, que tanto en el ámbito pedagógico como laboral cambiando algunos de los términos que a nivel general se manejaban por ejemplo anteriormente se apostaba a la calidad en la enseñanza y en esta reforma queda plasmado como excelencia educativa. De igual forma se fomentan los principios de la interculturalidad y el de la identidad, la transformación de la sociedad mediante el pensamiento crítico y el diálogo.

Tras estos abruptos cambios es necesario el rescate de la producción escrita, desarrollar una competencia desde su contexto y para su contexto. Para ello, se retoma la concepción de Chomsky de competencia lingüística, por un lado, es el conocimiento que un hablante tiene de su lengua, por otro lado, es la capacidad innata que tiene un hablante de poder generar enunciados que nunca antes había escuchado. Se centra en las operaciones gramaticales que tiene interiorizada el individuo y se activan según se desarrolle su capacidad coloquial (Chomsky,1965).

Ante este panorama de una sociedad compleja e inestable es necesario reconocer que el docente debe tener presente el desafío al que se enfrenta, desde las escuelas asumir un rol diferente en el proceso enseñanza-aprendizaje, lograr que los estudiantes sean partícipes y conscientes de su propio proceso de aprendizaje, el maestro debe ser un facilitador de experiencias en su contexto en donde niños y jóvenes tengan acceso a la producción del conocimiento, al desarrollo de capacidades para la vida, reconocer que no basta con la preparación pedagógica, se requiere de un cambio de pensamiento en su accionar día a día, bajo un ambiente democrático, de libre expresión de ideas tanto de docentes como de estudiantes.

D. El escabroso camino de la educación presencial a la educación a distancia

Aunado a las políticas educativas implementadas en los últimos años y a las reformas mencionadas, un camino vertiginoso habría de presentarse con la llegada de la pandemia Covid 19, las medidas preventivas como el distanciamiento social y el cierre de centros educativos obligaron a hacer frente a una cruda realidad, más allá de los ajustes a las reformas, había nuevos retos que enfrentar: el acceso a las plataformas en primer lugar, la conectividad, el uso de dispositivos, el manejo de programas obligaron a maestros, padres de familia y estudiantes a transformar la manera de aprender.

La situación técnica o del uso de un dispositivo no fueron las únicas problemáticas a resolver, aunado a ello una serie de elementos que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes como es el contexto, los espacios físicos, la insuficiente formación académica de algunos de los padres para poder brindar el acompañamiento a sus hijos o bien la falta de tiempo a causa de las jornadas de trabajo, inclusive hasta la misma interacción física fue generando estragos.

La aceptación de medidas urgentes para atender la enseñanza mediante la utilización de diversos formatos y plataformas, grupos en redes sociales y hasta la formación de páginas web, de generar estrategias que a la distancia permitieran el mínimo acercamiento a las familias y a los estudiantes se hicieron presentes. El uso de la tecnología se hizo imprescindible, replantear el sistema educativo en cuanto a su metodología, fue urgente.

En el caso de México se implementó como estrategia “Aprende en casa” programas con la impartición de contenidos curriculares que se transmitían a través de canales del sistema de televisión abierta, si bien sirvieron para hacer llegar algunos contenidos a los estudiantes de manera inmediata, la presencia de los docentes en el acompañamiento fue y ha sido fundamental en la mediación de los aprendizajes. Los problemas que habría que enfrentar cada uno de los actores educativos fue distinta, pese a ello, el reto para todos fue el mismo, brindar a los jóvenes el servicio educativo.

El contexto de cada una de las familias en los diferentes espacios educativos fue completamente desigual, sin embargo, los efectos que dejó la pandemia fue el parteaguas para fortalecer no solo la metodología o las estrategias, sino para transformar y seguir fortaleciendo la misma formación docente, la interrogante sigue siendo en todos los espacios la misma, ¿Cómo hacer efectiva la educación en el entorno virtual? Sin duda alguna, muchos cuestionamientos e inquietudes surgieron al respecto y bajo un contexto global, aun cuando había más preguntas que respuestas, fue necesario recorrer ese camino hacia la educación a distancia, espacio que ha servido para reinventarnos como facilitadores del aprendizaje.

Desde esta perspectiva es que se hace necesario recurrir a la contextualización de la problemática, trazando los cimientos que permitieron conocer los elementos que influyen en la escuela o en la casa en la producción de textos y los recursos metodológicos que sustentaron el Diagnóstico Específico, para llevar a cabo esta fundamentación en el siguiente capítulo se abre un abanico de elementos que conformaron este apartado.

II. LA CULTURA ESCRITA EN SECUNDARIA

En este capítulo se agrupa el esfuerzo por definir y dilucidar la problemática que aqueja a jóvenes que cursan el segundo grado de la escuela secundaria Felipe Sánchez Solís al apropiarse de las herramientas para producir textos, identificado en el Diagnóstico Específico, para lo cual fue ineludible recurrir a una guía metodológica que rigiera dicho estudio; mediante el método de investigación-acción, poniendo en práctica la técnica de observación participante, ya que para el momento se había autorizado un permiso de beca comisión y ya no se era titular del grupo. El principal instrumento para la recopilación de la información fue el diario de campo, lo que permitió analizar algunos factores clave para el aprendizaje, encauzados al Planteamiento del problema, las Preguntas de Indagación, los Supuestos Teóricos y los propósitos.

A. El proceso de la escritura en los estudiantes de segundo grado de la Esc. Sec. Gral. “Felipe Sánchez Solís”

El proceso de escritura es una de las habilidades fundamentales para seguir aprendiendo, cuyo dominio no siempre se alcanza de manera adecuada, aun cuando los niños aprenden a leer y escribir desde temprana edad, es en la educación secundaria la etapa en que la escritura se consolida como herramienta de aprendizaje, organizar, pensar y repensar sus ideas y pensamientos, para poder plasmarlas.

En la educación secundaria los adolescentes ingresan de 12 años y alcanzan una madurez de 15 años aproximadamente, en este periodo desarrollan las operaciones formales, es decir pueden recibir información y procesarla, intervienen procesos como la percepción, la memoria, el razonamiento y la reflexión, es la última etapa de desarrollo cognitivo propuestas por Piaget, (Hernández 2002: 173).

El proceso de desarrollo cognitivo coincide con la etapa de la adolescencia, en la que se conjunta la búsqueda de identidad, la compatibilidad sexual, la necesidad de pertenencia en un grupo, los adolescentes sufren cambios drásticos, pasan de tener un solo maestro a tener hasta diez, uno por asignatura, el cambio de primaria a secundaria genera un sinnúmero de conflictos en ellos, también tienen dificultades para expresarse de manera oral y más aún de manera escrita.

La producción escrita es una competencia básica que en el sistema educativo señala que todo estudiante debería lograr al finalizar la educación básica y se ha responsabilizado a las escuelas de ello, como si se tratara solo de un contenido y no de un proceso de comunicación que forma parte de la lengua, no obstante, se ha advertido sobre las dificultades que tienen los educandos para expresarse por escrito de forma coherente y argumentada.

Tradicionalmente, se ha sobrevalorado la estructura gramatical y ortográfica en las producciones elaboradas por los estudiantes o bien se ha reducido la producción escrita al ejercicio motor y no así al ejercicio de desarrollo cognitivo al proceso de pensamiento que se pone en juego al considerar la escritura como un proceso, es por ello que se plantea la problemática desde los planes y programas, en cómo se concibe desde el enfoque de la asignatura de español.

1. Ubicación de la problemática específica

El enfoque didáctico de la asignatura se enmarca en los planes y programas de estudio y determina la manera como se enseña la escritura. Por mucho tiempo estuvo centrada en un enfoque lingüístico estructuralista en donde se privilegió el conocimiento de la gramática y que posteriormente se cambió al enfoque comunicativo y funcional en donde se recupera la escritura como instrumento de comunicación de necesidades personales y se genera un significado distinto para dar atención a este aspecto de la lengua.

El enfoque comunicativo tiene como propósito que los estudiantes vean en el uso de la lengua escrita, el medio por el cual puedan resolver problemas de la vida cotidiana, la participación dentro y fuera de la escuela. La escritura debe ser relevante en la vida y significativa para los adolescentes, sólo así se convertirá en una forma de discurso y comunicación, (Goodman, 1993).

La problemática que prevalece con la producción escrita ha sido poco atendida en México, desde las instituciones escolares que contribuyen a que se escriba de manera elemental, otorgándole solo un uso funcional, esto se visualiza al interior de las aulas en la ejecución y desarrollo del programa de estudios y no a la unión con el contexto, a la reflexión del entorno, a la comprensión y a la investigación, que a su vez se traduce en prácticas poco interesantes para los estudiantes.

2. Replantear el proceso de la escritura

Los enfoques utilizados en los planes de estudio tanto en los anteriores, como los vigentes dejan de lado el proceso mediante el cual se construye un texto y solo se enfocan en el producto. El proceso de escritura recobra importancia no sólo en el sentido de trazar gráficas, sino en organizar el pensamiento, plasmar ideas y ser comprendido por los otros, mediante la producción escrita. El acto de escribir es un acto cognitivo vinculado con la capacidad para desarrollar pensamiento abstracto, objetivo, lógico y racional que se requiere aprender, (Cassany 2009). Es aquí donde surgen las dificultades de muchos jóvenes de secundaria al darse cuenta que la comunicación oral y la comunicación escrita tienen características distintas para su comprensión.

Algunas de las problemáticas del aprendizaje en segundo de secundaria están relacionadas con la capacidad que han o no desarrollado los estudiantes en la escritura, sin estos saberes poco progresa el aprendizaje. El enfoque que el sistema educativo en México ha privilegiado es el estudio en la enseñanza más que al aprendizaje y se evalúa más por los efectos cuantitativos, interesa más el producto, que el proceso (Zuluaga, 2008) y así mismo lo dejan ver algunas prácticas de los docentes al revisar los productos y no los procesos en las producciones de textos.

Un escritor, por ejemplo, para producir un texto, ejecuta una serie de estrategias cognitivas que van de la mano de la escritura (planificar, textualizar y revisar) cada uno de ellos utiliza sus propias técnicas (lluvia de ideas, contextualizar, investigar un tema, diseñar mapas conceptuales, ordenar las ideas, elaborar borradores, revisarlos, marcar correcciones). Los estudiantes en su quehacer cotidiano no suelen planificar antes de escribir.

La enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita han estado en gran parte ausentes en el sistema educativo, o bien reducido a sus aspectos más formales. (Lomas, 2014). Las prácticas cotidianas en las escuelas se han alejado del verdadero propósito el desarrollo de habilidades en lectura y escritura en diversos contextos con una intención comunicativa. El paso a la escritura requiere de un proceso mucho más complejo, es de las funciones cognitivas más difíciles de desarrollar por lo tanto más complicadas al momento de evaluar.

Así mismo, en los jóvenes del 2° “C” de secundaria, se detecta que no todos los estudiantes cuentan con los elementos para emplear el lenguaje escrito en distintas situaciones, el contexto; familia, recursos disponibles en casa y entretenimientos, pocas oportunidades se les brinda para desarrollar esas habilidades, desde esta perspectiva se hace necesaria la creación de nuevas y distintas formas en la enseñanza del lenguaje escrito desde una perspectiva que le permita a los adolescentes construir un sustento intelectual como herramienta para seguir aprendiendo.

El proceso de escritura como construcción humana, es la base del quehacer intelectual. Existe un sin número de razones por las cuales se debe reforzar la enseñanza de la lengua escrita que va desde la condición que permite al individuo seguir aprendiendo, constituye un acceso al conocimiento y a la información; contribuye a la creación y producción del intelecto humano, (Cisneros y Vega, 2011).

Como producto del análisis del Diagnóstico Específico en el grupo se detecta, que una de las limitantes con las que se enfrentan los estudiantes de esta comunidad es un reducido vocabulario, que se hace latente al momento de escribir. Producto de la relación con su entorno y las características de su contexto, por ejemplo, el limitado vocabulario con el que se expresan en redes sociales, que desde hace algún tiempo se ha convertido en el medio por el cual los adolescentes se comunican, socializan, expresan sus emociones y se desarrollan de manera personal.

Tampoco cuentan con otro tipo de estímulos o apoyos como son diccionarios, enciclopedias en casa, libros de lectura o bibliotecas, aunado a ello, las experiencias que pudieran enriquecer su vocabulario, como es contar dentro de su contexto con algunas actividades recreativas y culturales.

Escribir y leer en sí mismo, no tendría una justificación sino un fin social y cultural que encierran, el dominio de la lengua escrita, requiere ahora más que nunca, avanzar en la práctica de la producción escrita como un recurso lingüístico y discursivo en la construcción de significados (Moyano 2010).

B. Un fragmento de la realidad. El Diagnóstico Específico

Al referirse al Diagnóstico Específico (DE) generalmente se alude a la situación actual o en un juicio que se emite en función de una problemática, en este caso requiere de dos actividades fundamentales, la primera la recopilación de información y la segunda el análisis de la misma, como señala Espinoza (2006), el análisis de las dificultades del estudiante en el marco escolar.

El DE es un estudio a profundidad ya que se realiza haciendo investigación del contexto tanto externo como interno que compete a los estudiantes y que tiene que ver directamente con la problemática a intervenir, la producción de textos, ésta es una herramienta indispensable para reconocer, plantear y delimitar la problemática.

En la siguiente sección se presenta el contexto en el que aprenden los jóvenes de 2° de secundaria, así como los distintos factores que pudieran afectar o contribuir a dicho aprendizaje, se brinda una orientación sobre el objeto de estudio y la organización escolar.

1. La escuela; contexto externo e interno

En este apartado se describen características del ambiente en el cual se encuentran los estudiantes, ubicación geográfica, economía, espacios físicos de las viviendas, inmueble y recursos con los que cuenta la institución, así como los diversos actores que se involucran en este proceso directivos, docentes, personal administrativo y padres de familia.

Es importante describir el espacio donde se aplicó el DE, la Esc. Sec. Gral. N° 228 “Felipe Sánchez Solís” se encuentra ubicada en el municipio de Tecámac, en el Estado de México, es un contexto urbano de unidades habitacionales de interés social por lo que la mayoría de los padres y madres de familia trabajan fuera del área, esto permite deducir que la mayor parte del tiempo están fuera de casa debido al traslado que realizan del Estado a la Ciudad de México, dada la necesidad de pagar una vivienda.

Dado que los Héroes Tecámac, está constituido por casa habitación, el resto del espacio público lo conforman centros comerciales y en menor proporción, algunos negocios: tiendas, panaderías, tortillerías, antojitos, tianguis sobre ruedas dos veces por semana, entre otros. También destacan espacios dedicados a las actividades recreativas y de deporte construidas por la misma inmobiliaria como son: canchas de frontón, a cinco minutos de la secundaria y una Escuela para el Deporte, que ofrece a la comunidad actividades recreativas como: zumba, yoga, karate, básquetbol y fútbol.

Un poco más alejado, en la quinta sección del fraccionamiento se encuentra una Casa de Cultura que ofrece el servicio de biblioteca en un horario de lunes a viernes de 9 a 18 horas y en donde esporádicamente se realizan eventos artísticos en un auditorio producto de la gestión de las mismas escuelas cercanas.

Respecto a las aulas de clase cuentan con butacas individuales unas de metal y las otras de madera, el salón tiene pintarrón e iluminación suficiente, fue equipado con un cañón, una bocina y una computadora por aula, algunos salones no cuentan con ello por no tener la suficiente seguridad en las puertas, sin embargo, el material está a disposición de los docentes resguardado en contraloría.

El edificio de la escuela cuenta con áreas verdes y canchas de fútbol y basquetbol de las que hacen uso los estudiantes en las horas de educación física. También cuenta con una pequeña biblioteca que fue acondicionada por la reducción a un laboratorio, en donde principalmente hay libros de lectura producto de la compra de la sociedad de padres de familia a solicitud de las maestras de español, algunos otros títulos del rincón de lectura de la SEP, un laboratorio de ciencias, un taller de computación en el cual solamente hay una computadora en uso con un pizarrón electrónico y un aula audiovisual.

2. Participantes en el DE

En esta sección se describen a los participantes, es decir los estudiantes, los docentes y los padres de familia que constituyen un referente para la intervención, es importante la personalización de los mismos porque partiendo de estas características es que se puede tener una mejor reflexión sobre el problema que se va a atender.

- **Los estudiantes**

La población escolar está integrada por estudiantes distribuidos en 12 grupos, 4 por grado, que suman una matrícula de 546 jóvenes aproximadamente. Los grupos son muy diversos, ya que por grupo se tienen por lo menos tres niños con Barreras de Aprendizaje y participación, que se canalizaron al inicio del ciclo con el apoyo del médico escolar y el departamento de trabajo social.

El grupo de segundo “C”, está integrado por 46 jóvenes en promedio, se distinguen por ser un grupo participativo e inquieto, con algunas habilidades para la comunicación oral, en la comunicación escrita tienen algunas dificultades, sin embargo, muestran interés en las actividades que se realizan en clase.

La comunicación entre los grupos es a veces cordial, se dirigen con respeto a sus profesores, aunque tienden a desafiar la autoridad cuando se les sanciona, pero los docentes trabajan en los grupos sobre el respeto mutuo, así como en el conocimiento y aplicación del marco de convivencia, el tema del bullying, las redes sociales, el respeto a los objetos ajenos, dadas las problemáticas que se viven en el contexto escolar y social.

- **Docentes**

La plantilla de personal está integrada por 27 docentes: 15 de ellos frente a grupo, 2 prefectas, 1 trabajadora social, 1 contralora, 3 secretarias, 3 intendentes, un director y un subdirector. De los docentes frente a grupo, 4 de ellos cuentan con un nivel de Maestría en Educación, junto con el director y el subdirector respectivamente, lo que permite deducir una actualización pedagógica en ellos. 10 docentes y las dos prefectas tienen licenciatura y 1 docente ingeniería. Con respecto a la antigüedad en el servicio 2 de los docentes tienen 35 años de servicio, 5 están entre los 20 y 25 años de servicio y 6 entre los 10 y 11 años de servicio, 2 tienen 15 años en el servicio.

El ambiente laboral es favorable, la mayoría de los docentes trabajan en equipo, tanto el director como el subdirector han estado abiertos al diálogo y a la negociación por lo que no se considera que el ambiente sea hostil para el personal.

- **Padres de familia**

Las familias de esta comunidad son muy diversas, algunas de ellas son *familias compuestas* cuando ha habido ruptura de parejas y se unen con otras que ya tienen hijos, o bien *familias extensas* en donde viven los abuelos en el mismo espacio o tíos o hermanos con hijos quienes en el mejor de los casos se hacen cargo de la crianza de los menores y también, aunque en menor escala se encuentra la *familia nuclear* conformada por miembros de un solo núcleo familiar.

El nivel educativo oscila entre la secundaria y la preparatoria terminada, solo uno de los encuestados tiene formación universitaria, por lo que los empleos de las familias son en empresas que se encuentran en la Ciudad de México y que implica trasladarse todos los días en búsqueda de mejores ingresos, también en un menor porcentaje se dedican a actividades por su cuenta, pequeños negocios, servicios o comercio informal.

La participación de los padres de familia en el ámbito escolar es limitada ya que no todos tienen la posibilidad de colaborar en las tareas de sus hijos, ni de la vida escolar debido al poco tiempo que permanecen en casa. Al iniciar el ciclo escolar se conforman los Consejos de Participación Social con los cuales se trabajará durante el ciclo, en cada grupo se eligen de uno a tres representantes para la colaboración que generalmente se conforma por amas de casa o padres, quienes trabajan por su cuenta y que de alguna manera disponen de tiempo para prestar atención a la vida escolar.

C. Criterio metodológico de selección de participantes en el D. E.

En toda investigación es necesario señalar bajo qué criterios se hace la selección de participantes, pues fue difícil trabajar con toda la población que es parte de la escuela. Por lo anterior, en este caso se eligió a los estudiantes que integrarán una muestra de la población para la aplicación de un diagnóstico, que permitió identificar una realidad en la producción de textos.

- **Selección de la muestra**

Para la selección de los participantes se utilizó el muestreo no probabilístico por cuotas, es de bajo costo, además de ser acorde con el criterio del investigador (Münch, 1990). La muestra en la que se aplicó el Diagnóstico Específico, fueron estudiantes de primer año, seis de cada uno de los cuatro grupos, el propósito fue conocer las características que tienen las producciones escritas de estos jóvenes. Para ello se tomó en consideración las observaciones realizadas en el diario de campo durante la producción de textos.

Los criterios utilizados para la selección de la muestra fue primeramente la equidad en el género, por esta razón se eligieron 6 jóvenes de cada grupo tres hombres y tres mujeres, buscando que fuera un número más o menos equitativo de los grupos de primero “A”, “B”, “C” y “D”. Otro criterio de selección fue el promedio que oficialmente tienen en las evaluaciones institucionales del primer periodo, dos jóvenes de promedios altos entre (9 y 10), dos regulares (8 y 7) y dos de suficiente (6), con el objetivo de identificar posibles variantes como se muestra en la figura 1. Cabe señalar que la muestra fue tomada de un universo de 180 estudiantes de primero año, se llevó a cabo en este grado para poder dar seguimiento posteriormente de los avances.

Figura 1. Conformación de la muestra

GRUPOS	A	B	C	D
GÉNERO	3 HOMBRES 3 MUJERES	3 HOMBRES 3 MUJERES	3 HOMBRES 3 MUJERES	3 HOMBRES 3 MUJERES
PROMEDIO	2 ALTO 2 MEDIO 2 BAJO			

También se hace necesario, señalar la metodología utilizada, así como los instrumentos en el diagnóstico para poder hacer la recopilación, análisis e interpretación de los datos obtenidos en relación a la producción de textos.

D. Metodología del Diagnóstico específico.

La construcción del Diagnóstico Específico (DE) parte de elementos del método de investigación-acción, como es la reflexión sobre el contexto general, el cual considera aportes del mismo que tienen que ver con el sistema educativo y social donde está inserta la escuela y la propia práctica docente, como lo expresa Latorre (2010). Eso lleva a determinar la técnica, que en este caso es la Observación no participativa y diversos instrumentos, entre los cuales está el ineludible Diario de campo.

1. Método de Investigación-Acción

A través de este método los docentes, tienen la posibilidad de reflexionar en torno a las problemáticas que se les presentan en la vida en el aula. En este caso se partió del conocimiento empírico, posteriormente mediante el uso de la técnica elegida y el diario de campo se registraron los acontecimientos relacionados directamente con el objeto de estudio y se diseñaron distintos instrumentos que permitieron delimitar la problemática.

Pese a que en la realización del diagnóstico se realizó observación no participante ya que los estudiantes estaban el primer año y se pertenecía al grupo como maestra titular de la asignatura, al ingresar a segundo grado ya no se contaba con la misma condición, debido a la obtención del periodo sabático para beca comisión es por ello que la técnica de observación cambia.

Como observador participante permitió seguir de muy cerca el proceso de los estudiantes, valorar las experiencias y de esta forma interactuar con ellos en el momento preciso Álvarez-Gayou (2012).

Para el registro de la observación, esta técnica se apoya en el diario de campo en donde se describen las observaciones, análisis e impresiones relacionadas con la producción de textos de las actividades desarrolladas en los estudiantes, insumos que darán sustento al relato único. (ver anexo 1. Registro de diario de campo).

2. Los instrumentos

Los instrumentos han sido diseñados para hacer durante el Diagnóstico Específico (DE) la recogida de datos. Estos son: el diario de campo, estudio socioeconómico, cuestionario a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, evidencias, rúbricas, listas de cotejo, fotografías y videgrabaciones.

a. Diario de campo

El Diario de Campo mantiene algunas particularidades propuestas por María Bertely (2007). Posee dos columnas, en la primera de ellas se hace el registro de los acontecimientos; mientras que en la segunda columna se hace una interpretación y análisis de los acontecimientos. Al hacer uso de éste durante el DE, se detecta no todos los estudiantes logran identificar qué se está pidiendo, de manera individual preguntan qué se realizará, posterior a las indicaciones sobre los ejercicios de escritura; se puede también apreciar, en la escasez de vocabulario que les impide desarrollar la actividad.

Estos primeros registros se realizaron mientras los jóvenes hicieron la actividad, no modifica el ambiente y permitió identificar algunas problemáticas para ser interpretadas y analizadas posteriormente. Durante este registro se pudo mencionar algunos de los hallazgos que aporta, por ejemplo, en las primeras observaciones el esquema de trabajo es sumamente tradicionalista, la clase obedece a un esquema institucional como es el pase de lista por el profesor, dar las instrucciones a los estudiantes, al momento de la participación oral se quedan cortos en la expresión de las ideas lo cual se traslada a los textos que ellos producen, les cuesta trabajo expresar ideas más aun de forma escrita.

Otras de las situaciones que se pusieron al descubierto en el registro del Diario fue la participación de los estudiantes, esta fue entusiasta cuando la actividad llamaba su atención o se relacionaba con su contexto, un ejemplo de ello fue una fotografía que llevaron para ser descrita en clase, antes de entrar a la actividad la mayoría compartió su foto y expresó con emotividad ideas con respecto a la foto, al momento en que había sido tomada o bien sobre el lugar.

Durante la aplicación de la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, se observa mediante el análisis del registro del diario, que, pese a que los adolescentes no hacen algún escrito anterior a la producción de un texto, ordenan y observan varias veces sus imágenes para darle un orden a las ideas, realizan varias secuencias para ver qué acción describirán, estrategia que se describe un poco más adelante.

b. Estudio Socioeconómico

Otro de los instrumentos que se diseñaron fue un estudio socioeconómico, está conformado por un cuestionario aplicado a padres de familia, cuyo propósito fue hacer un acercamiento al entorno económico, social, cultural y laboral de los estudiantes en el contexto familiar (Zambrano, 2015). El estudio socioeconómico constituido por dos partes, las primeras preguntas estuvieron dirigidas a considerar aquellos aspectos de tipo económico de la comunidad de los Héroes Tecámac, así como al ingreso familiar mensual.

Por ser una unidad habitacional hay tres tipos de casa habitación; departamentos, casas solas de dos recámaras, aunque cabe señalar que algunas de ellas han sido modificadas con otro piso, y una sección más, son casas de primer nivel, aunque de la muestra tomada no hay jóvenes que vivan en esa zona.

Se entregaron en total 24 estudios socioeconómicos, 6 en cada grupo, tal como se considera en la muestra, de los cuales solo se rescataron 20. Del grupo "A" 4, del grupo "B" 5, del grupo "C" 6 y del "D" 5. El análisis de este instrumento sirvió para hacer un primer acercamiento a las familias, sus estilos y condiciones de vida, el grueso de la población estudiantil vive en casas departamentales y de segundo nivel, el espacio de ambas es prácticamente el mismo dos recámaras, un baño completo, sala comedor y cocina, cuentan con una pequeña estancia o zotehuela.

El 67% de los padres están pagando la casa, hay un 21% que renta y un 12 % que vive en una casa prestada. El tiempo de traslado de los jóvenes a la escuela oscila entre 5 y 10 minutos, es decir son estudiantes que viven en la periferia de la escuela.

Con respecto a la formación académica de los padres de familia, el grueso de la población encuestada, no rebasa la educación media superior, en el estudio socioeconómico se preguntó por la formación académica de ambos padres y se encontró que algunos de ellos solo llegaron a la secundaria y un porcentaje considerable no contestó a las preguntas, la misma situación ocurrió en la pregunta del aspecto laboral, sin embargo, con las respuestas aportadas se deduce que la mayoría de los padres son empleados de alguna empresa.

c. Cuestionarios

Otros instrumentos utilizados fueron los cuestionarios, se usan en gran medida para averiguar hechos relacionados con las condiciones y prácticas vigentes en el salón de clases, así como tomar en consideración las actitudes y opiniones al respecto del tema de estudio. En este diseño de cuestionario se hace uso de preguntas abiertas en donde se logra plasmar criterios que sustentan las preguntas (Alvarez Gayou, 2003). En otros de ellos, se utilizaron cuestionarios de preguntas cerradas y algunas abiertas, en el caso de las últimas fue necesario elaborar categorías de análisis.

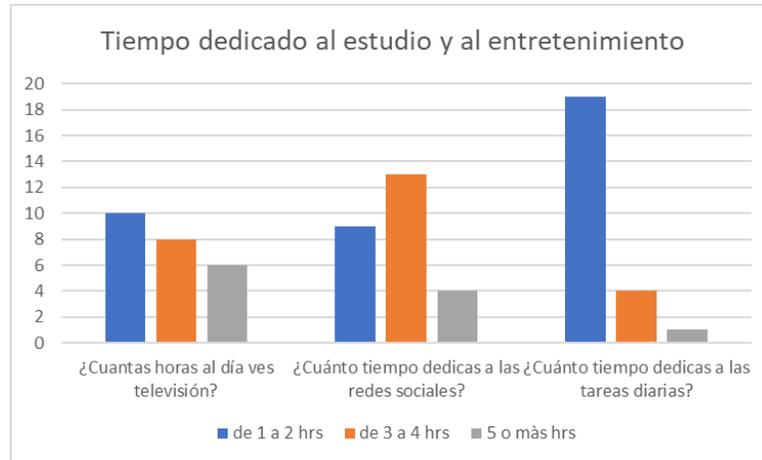
1) Cuestionario a estudiantes

Los datos de este cuestionario permiten observar las condiciones en las que los jóvenes aprenden, desde el tiempo que dedican a sus actividades hasta los mismos gustos por la escritura. Por ejemplo, el tiempo que designan para ver televisión y que concuerda en gran medida con la entrevista realizada a los padres de familia, en la que el grueso de los adolescentes dedica entre 1 y 3 horas a ver televisión, como lo muestra la figura 2.

Otra de las ocupaciones en la que invierten el tiempo los adolescentes es el contacto con las redes sociales, las cuales se convierten en el entretenimiento número uno, seguida de la ver televisión, al respecto es necesario señalar que el tipo de programación que ven es televisión abierta, lo cual reduce sus posibilidades de entretenimiento.

Aunque existe la posibilidad de poder acudir a parque o espacios abiertos no lo hacen, debido a los índices de delincuencia. Salir de casa no es una opción para muchos de ellos, más aún si se quedan solos o bajo el cuidado de los abuelos.

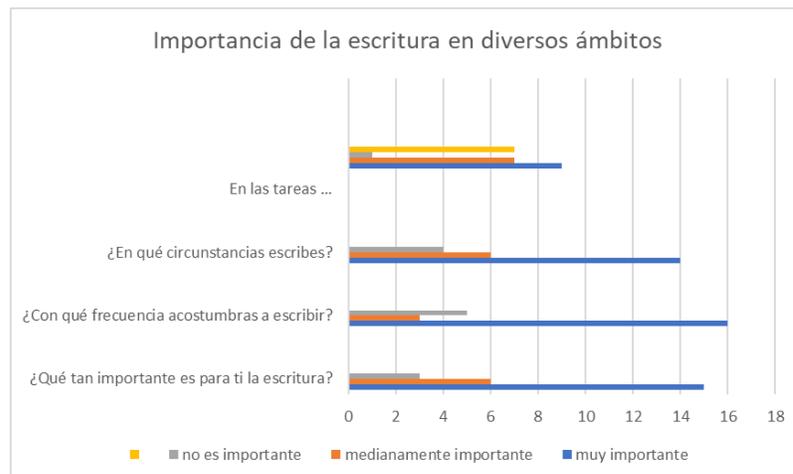
Figura 2. Tiempo que dedican al estudio y entretenimiento



Seguido del uso de las redes sociales los adolescentes dedican su tiempo libre a la visita de familiares o a estar en casa, con lo cual se deduce no hay un acercamiento a la cultura escrita, dado que el referente a asistir a bibliotecas o a museos no está en sus posibilidades de salir de casa, en un menor porcentaje salen al cine en fin de semana.

Un acercamiento más claro al tema de estudio, es la importancia que los estudiantes dan a la escritura, en un 63% consideran que es muy importante, figura 3. Pese a que los chicos consideran que es importante la escritura, la actividad se realiza mayoritariamente para la escuela, como un requisito de las labores que desempeñan de manera cotidiana o en menor escala para las redes sociales.

Figura 3. Importancia que tiene la escritura en los estudiantes



Es importante señalar que los estudiantes conciben la escritura como una práctica de elaboración de resúmenes o transcripción y no como el proceso de construcción de ideas y pensamientos como lo refiere (Cassany, 2007). No hacen construcciones propias en donde se vea reflejado un proceso de pensamiento, están habituados a la elaboración de síntesis, recapitulaciones y paráfrasis, mucho menos hacen uso de la escritura creativa, excepto cuatro estudiantes que llevan un diario personal. Escriben solo cuando se los piden y para las redes sociales, aun cuando consideran que la escritura es importante.

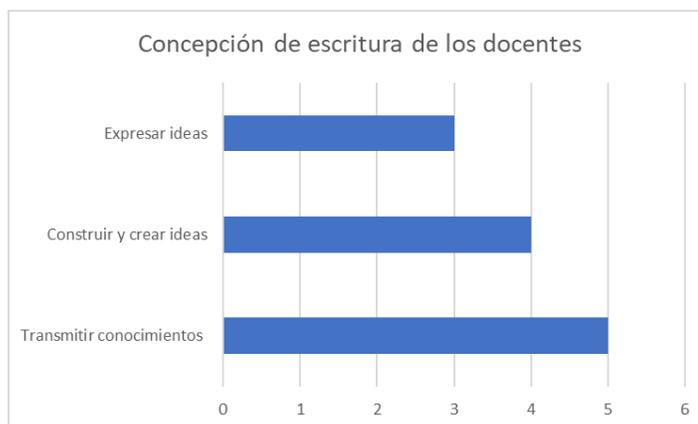
2) Cuestionarios a docentes y directivos

Los cuestionarios aplicados fueron previamente elaborados, en cada uno de ellos se consideró el destinatario: docentes y directivo, cada pregunta se refirió a un aspecto determinado de la producción de textos, respecto al diseño de este instrumento se realizaron algunas preguntas de opción múltiple y otras abiertas, las cuales se agruparon en categorías. En el caso de los maestros y el director el cuestionario fue entregado por contacto directo y recopilado de la misma manera, participaron 15 maestros frente a grupo, algunos por ser el periodo de evaluación no tuvieron la oportunidad de resolver los cuestionarios y uno más que se encontraba de licencia médica. Por lo tanto, se les aplicó el cuestionario a 9 docentes, 2 prefectas y el director.

Una parte importante a considerar es que los docentes de nivel secundaria no todos tienen la especialidad en la asignatura que imparten, el nivel particularmente está plagado de distintas disciplinas, en este contexto algunos de los maestros han buscado la nivelación pedagógica mediante las maestrías o bien los propios cursos que ofrece el sistema SEP.

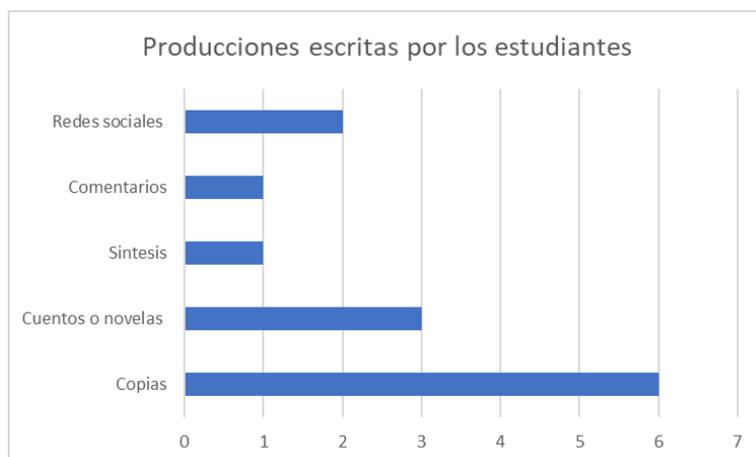
Una de las preguntas que se realizó a los docentes fue su concepto con respecto a la escritura, la concibe como mera transmisión de contenidos, mientras que para un porcentaje menor ayuda a construir ideas, como se muestra en la figura 4. Los docentes de educación secundaria generalmente no tienen el hábito de la escritura excepto para realizar las funciones de su labor, es decir escribir sus planeaciones, no elaboran una producción propia excepto la maestra que atiende la asignatura de Español que manifiesta el gusto por la escritura de poemas y cuentos.

Figura 4. Concepción que tienen los docentes acerca de la escritura.



De acuerdo con el testimonio de los docentes, los estudiantes generalmente escriben copias de los libros, lo que coincide con las respuestas que dan los jóvenes, en un menor porcentaje escriben cuentos, novelas o creaciones propias, ver figura 5. Encontramos que las prácticas señaladas responden a la concepción que se tiene respecto a la escritura.

Figura 5. Producciones que realizan los estudiantes, según los docentes

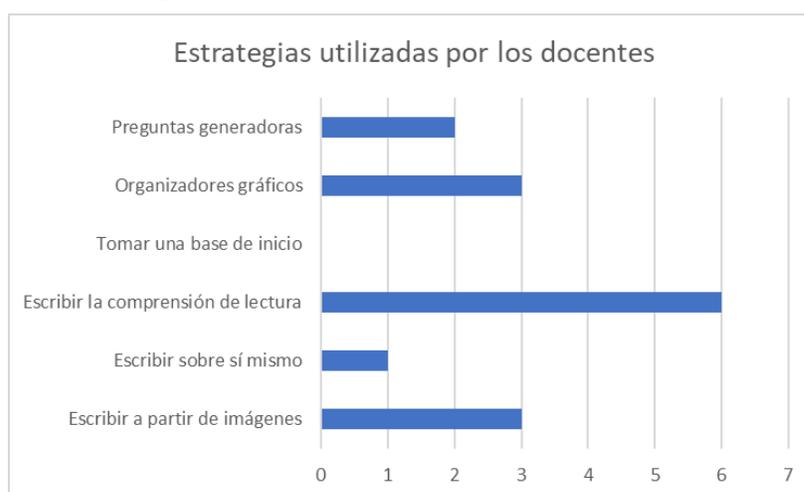


En los cuestionamientos se les pregunta a los maestros qué estrategias les funciona para escribir con los jóvenes y más que nombrar algunas estrategias para la escritura lo que hacen son estrategias para la recuperación de una lectura, denominados organizadores gráficos, ver figura 6. Las estrategias de enseñanza: “Son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes”, Díaz Barriga y Hernández (2003).

Son también, un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza. Anijovich R, y Mora S. (2009). Las problemáticas que aparecen en nivel secundaria son muy variadas: una de ellas es la formación de los mismos docentes, algunos son ingenieros, otros licenciados y algunos otros los menos si han sido formados por escuelas especializadas para ser educadores.

Las horas discontinuas en el nivel y el hecho de considerar que la producción de textos es una tarea únicamente de la asignatura de español. Por otro lado, resulta mucho más factible vincular la producción de un texto a aspectos como la revisión de la ortografía, la caligrafía de la letra y cuestiones visuales, que el mismo proceso de la producción del texto o bien al proceso creativo.

Figura 6. Estrategias que utilizan los docentes para que los jóvenes escriban



Una de las limitantes de la producción de textos es desde los planes y programas de estudio, la escritura ha estado aislada por la complejidad que implica hacer una revisión de la misma, generalmente cuando el docente se adentra a la revisión de un texto se considera el producto y no el proceso por el cual se llevó a cabo ese escrito.

3) La perspectiva del padre de familia sobre la producción de textos

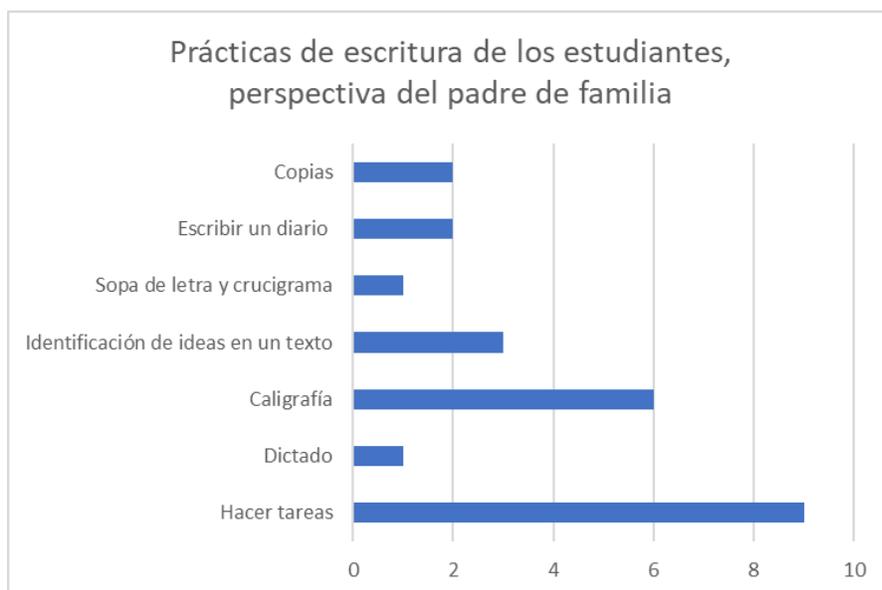
En el cuestionario aplicado a padres de familia sobre si sus hijos escriben textos propios, algunos piensan que realizan ambas acciones ya que leen e interpretan, es importante señalar que, con respecto a la perspectiva del padre de familia, el adolescente realiza transcripciones y textos de interpretación propia con transcripciones, también consideran que realizan textos propios, aunque en menor escala.

La formación académica de los padres de familia impacta en la importancia que le dan a la escuela, como se mencionó en renglones anteriores mayoritariamente cuentan con bachillerato o nivel técnico y su dedicación laboral es empleado en alguna empresa u obreros cuyas jornadas de trabajo son aproximadamente de ocho horas considerando que el lugar en donde laboran es la CDMX o bien el estado de Hidalgo, situación que se refleja en el acompañamiento a los estudiantes que es prácticamente nulo y en las actividades que realizan por la tarde que es ver televisión o las redes sociales.

Algunos de los recursos con los que cuentan los estudiantes para recopilar información son los siguientes; en un mayor porcentaje hacen uso de internet y libros, seguido de revistas, enciclopedias y monografías. Para el apoyo al proceso de escritura se encontró que el recurso que mayormente se utiliza es el diccionario, en menor escala los libros de gramática, la computadora (internet), el teléfono celular y solo dos padres consideran los libros de literatura como un recurso.

Para finalizar el cuestionario aplicado a padres, se les preguntó cuáles eran las prácticas más cercanas que sus hijos tenían en la escritura, las respuestas fueron que las tareas y la caligrafía con mayor frecuencia, son muy variadas las conceptualizaciones que se tienen con respecto al objeto de estudio, aunque cabe destacar que se hace referencia más a la práctica manual y mecánica que a un proceso de pensamiento o de organización de ideas figura 7.

Figura 7. Perspectiva del padre de familia con respecto a la escritura de sus hijos.



Además de los instrumentos diseñados y aplicados para conocer la concepción de la producción de textos de estudiantes, docentes y padres de familia, así como el grado de importancia que le asignan, así como los textos que usualmente escriben, también se hizo el diseño de una estrategia que permitiera conocer el grado de dominio de la producción de textos de los estudiantes del primer grado.

d) Estrategia, un relato a partir de imágenes

La estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, consistió en solicitar a los estudiantes que llevaran imágenes o revistas de donde se pudiera recortar. Después las organizaron y con ellas formaron un cuento, se retomó de (Lozano, 2012) cinco fotografías y un relato. Se realizó una adaptación de la estrategia señalada por Lozano se sugirió que fueran cinco, aunque había la posibilidad de ampliar el número de imágenes o poder desarrollar su creatividad, el trabajo se elaboró de manera individual (Ver anexo 2).

Durante la actividad se hicieron registros que permitieron observar cuales eran las estrategias que los estudiantes empleaban en la construcción de su relato. Algunos llevaron ya las imágenes recortadas, otros se dieron a la tarea de buscar en sus revistas personas o personajes que les permitirán la realización de la actividad, posteriormente realizaron varios ensayos de qué imagen podría quedar primero lo cual implica ya un proceso en la organización, en este sentido otro dato considerar es que los jóvenes se ven influenciados a retomar imágenes con las cuales se sienten identificados, es decir hacer uso de algunos estereotipos como son la edad o la forma de vestir.

Pegaron sus imágenes la mayoría de ellos en los papeles y comenzaron a escribir, solo una estudiante del grupo sacó algunas hojas de su libreta para poder imprimir en ellas algunas ideas que le surgían, el resto de los jóvenes pegaba y escribía directamente sobre las hojas de papel que entregarían. Mientras organizaba la secuencia de sus imágenes, tres de los alumnos intercambiaron representaciones al momento que organizaban, preguntaban entre ellos si utilizarían todas las imágenes algunas, con lo cual se deduce su disposición para el trabajo en equipo, pese a que la actividad se realizó individual.

La observación permitió visualizar si los jóvenes hacen uso de guion o si tienen en mente una estructura u otro formato que sirva de base para elaborar un texto o no, en el momento de pedirles que produjeran un texto al aplicarles la estrategia metodológica de acercamiento al objeto de estudio, que se apoyó para evaluar el texto que surgió con una lista de cotejo (ver anexo 3) en ella se consideraron aspectos de la estructura del texto narrativo en este caso el cuento, los elementos que debería tener: el título en correspondencia con la historia, los personajes, características de los personajes, la descripción del ambiente, así como la trama.

Aparte de encontrar dentro de los hallazgos algunas carencias con respecto a la estructura, el uso de conectores para la cohesión y coherencia y la escasez del lenguaje utilizado en los escritos, las temáticas que manejan en los escritos describen las realidades que viven día a día en su contexto como son la delincuencia y la violencia, a decir de Lomas 2008 “es obvio que en la adquisición de competencias comunicativas el contexto del estudiante es en ocasiones bastante determinante”, la adquisición de la lengua está sujeta al contexto social y cultural.

El conjunto de estos instrumentos permitió hacer un análisis de los resultados arrojados, para buscar la delimitación del problema que permite observar con precisión qué atender del mismo, a continuación, se enuncian y lo cual dará pauta para realizar el planteamiento del problema y delimitar el alcance de este primer acercamiento.

Evaluación general del Diagnóstico Específico

Los instrumentos utilizados en el DE permitieron contrastar, reafirmar y delimitar la problemática a la que se enfrentan los jóvenes de segundo grado de secundaria en su contexto cotidiano con respecto a la producción de textos. Al analizar e interpretar los datos, dentro de los hallazgos encontrados en el registro del Diario de Campo se puede ver que los estudiantes no hacen una planeación para su escritura, no al menos de manera escrita, no toman nota, ni hacen un borrador que antecede a la tarea.

La escritura tiene muchas utilidades dependiendo el contexto, en este caso el ejercicio no tenía otro fin que expresar su creatividad en un cuento a partir de imágenes, se puede nombrar una escritura libre y poner especial interés en el lenguaje y las herramientas con las que contaban para producir un texto.

La consigna era la estructura de un cuento, una temática que ellos han trabajado en teoría desde años anteriores, en este caso las hojas, las imágenes y su creatividad fueron el único soporte para reunir información. Durante la realización del ejercicio algunos jóvenes no sabían por dónde comenzar, acomodaron de distintas maneras las imágenes tratando de dar una idea más clara mientras que un par de adolescentes se aventuraron a escribir el título de su cuento, el resto prefirió dejarlo para el final, solo una chica hizo anotaciones mientras organizaba sus ideas y sus imágenes y dos más durante el proceso tomaron el teléfono para corroborar la escritura correcta de alguna palabra.

Accionar el proceso de la escritura en los adolescentes fue complicado, las circunstancias de quienes había ya tomado la pluma invitaban a los otros a seguirle, sin embargo, buscando en el contenido de los cuentos una vez que fueron entregados, una constante fue la violencia y la delincuencia que se vive en la comunidad, escenarios que los llevaron a redactar. Aunado a lo anterior las carencias gramaticales y sintácticas, la falta de cohesión y coherencia en los textos fueron los hallazgos más constantes, los estudiantes no contaban con un modelo de composición escrita al menos en las tres fases generales *preescribir, escribir y reescribir* como lo menciona (Cassany, 1987 y Camps, 1990).

En la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico, se diseñó una lista de apreciación, la cual contenía principalmente la estructura del tipo de texto, así como los elementos del cuento, a partir de la revisión en donde se coteja las producciones de los estudiantes con el instrumento diseñado para la evaluarlos, se detecta que no todos los estudiantes cuentan con los elementos de estructuración de un cuento y que generalmente no hacen un borrador para plasmar ideas es decir, no tiene por costumbre prescribir, antes de pasar a la práctica de la producción de un texto.

Algunos jóvenes no crean el desarrollo de un conflicto durante su escritura, otros mencionan a los personajes sin describir características de estos y generalmente se pierden en el planteamiento de la trama. Aunque hacen uso muy bien de la imagen para la redacción no realizan una reescritura, se deduce que no toman la producción de textos como un proceso de construcción, sino como un producto acabado.

De la aplicación del estudio socioeconómico se obtuvieron los elementos que apoyaron en el contexto externo; el estatus de las viviendas, la formación de los padres de familia. Desde esta perspectiva los estudiantes no cuentan con soportes dentro de casa como son libros diccionarios, enciclopedias o manuales de gramática que les apoyen en su escritura, siendo estas casas pequeñas no tienen lugar en donde realizar acervos como bibliotecas personales, por otro lado, derivado del nivel educativo que tienen los padres de familia otorgan menor importancia a las cuestiones relacionadas con la escuela y la cultura, por lo que no tienen acceso a bibliotecas, a visitas a museos o a eventos culturales.

Las familias pertenecen a un entorno económico medio bajo, el contexto es poco favorable para que desarrollen la producción de textos teniendo tan pocos acercamientos a ella, el contexto tampoco ofrece un ambiente muy alentador ya que las actividades que comúnmente realizan fuera de la escuela están asociadas a la cultura de masas, particularmente la televisión y las redes sociales.

En este apartado, se narran los hallazgos a partir de la aplicación de los instrumentos. Lo que se encontró de los estudiantes en relación a la producción de textos, a partir de los cuestionarios aplicados, ellos consideran que sí es importante la escritura para su aprendizaje permanente, sin embargo, no parecen estar conscientes de las implicaciones o repercusiones de ésta en su desarrollo cognitivo. Se puede constatar que no tienen hábitos para la producción de textos, conciben importante la escritura ya que la conceptualizan como la transcripción o síntesis de otro escrito y no como la construcción de ideas y pensamientos. Los jóvenes invierten su tiempo en el internet y la televisión que son de sus pasatiempos favoritos, por encima de las tareas o el deporte.

Por otra parte, los docentes realizan prácticas rutinarias derivadas de la cotidianidad de su labor, por el desconocimiento de otras estrategias que fortalezcan su práctica o simplemente porque se guían únicamente por los planes y programas de estudio y su objetivo es cumplir con lo pactado en tiempo y forma. No conciben la producción de textos como un proceso, únicamente se van a la revisión de un producto acabado.

Los padres de familia por su parte no cuentan con los elementos que les permitan dar apoyo a sus hijos, su formación, la falta de tiempo y las mismas deficiencias en su proceso de escritura no les permiten más que poner ejercicios caligráficos y/o corregir algunas cuestiones gráficas con respecto a la producción escrita.

Derivado del diagnóstico específico a continuación se describe el planteamiento del problema, producto de los resultados expuestos anteriormente, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que dieron lugar a los propósitos que se presentan en el Diseño de Intervención y que en su conjunto establecen la aplicación de la misma.

a. Planteamiento del problema

Los estudiantes de segundo grado de la Escuela Secundaria “Felipe Sánchez Solís”, presentan dificultades para producir diferentes textos principalmente los narrativos, entre las que se encuentran un léxico limitado, falta de cohesión y coherencia en sus producciones, pocas veces hacen uso de herramientas como la planificación de un texto y el uso de borradores para organizar sus ideas, fijar metas o propósitos y reescribir. Por su parte, aunque los docentes hacen uso de organizadores gráficos como estrategia para la producción de textos, rara vez ayudan en la elaboración de textos propios en los adolescentes. Con respecto a los padres de familia la producción de textos la ven como la transcripción de estos o bien, como ejercicios de caligrafía.

Este planteamiento del problema también nos permitió generar algunas interrogantes.

b. Preguntas de indagación

- ✓ ¿Qué estrategias favorecen la producción de textos narrativos con estudiantes de segundo de secundaria?
- ✓ ¿Cómo propiciar la producción de textos narrativos con coherencia y cohesión con los estudiantes de segundo grado de secundaria?
- ✓ ¿De qué forma enriquecer el léxico de los estudiantes de segundo grado de secundaria, para producir textos narrativos?

- ✓ ¿Cómo lograr que sean producidos textos funcionales en la vida cotidiana con estudiantes de segundo grado?

c. Supuestos teóricos

- ✓ El uso de la estrategia *preescribir, escribir y reescribir* permite la producción de diferentes textos narrativos bajo el marco de Pedagogía por Proyectos con jóvenes de segundo grado de secundaria de la escuela Felipe Sánchez Solís.
- ✓ La identificación y aplicación de las herramientas lingüísticas en la escritura de un texto, permite la movilización de conocimientos ideas con coherencia y cohesión en las producciones textuales, con los estudiantes de segundo año de secundaria.
- ✓ La lectura de diferentes tipos de texto en la práctica, la escritura creativa, propicia el aumento del léxico de los estudiantes de segundo de secundaria.
- ✓ La escritura de textos significativos, considerando el contexto y con un destinatario provoca el proceso fluido y práctico, en los estudiantes de segundo grado de secundaria.

Después de haber identificado y planteado el problema, las preguntas y supuestos fue necesario definir el enfoque metodológico que marca el diseño de trabajo de esta tesis además de brindar el posicionamiento del investigador con respecto a la problemática planteada.

E. Referentes metodológicos para la intervención pedagógica

La investigación se realizó bajo el marco de una perspectiva cualitativa interpretativa que sienta sus bases en las ciencias sociales (Álvarez-Gayou 2010). La Documentación Biográfica-narrativa posee un corte hermenéutico, esta manera de hacer investigación permite ampliar la visión de lo que sucede en las aulas, en este caso en educación secundaria, da la voz a los propios actores. Se ha legitimado como una forma de producir conocimiento en la investigación educativa, (Bolívar Antonio, Segovia Domingo, Fernández Cruz Manuel (2001).

Se presenta en este subcapítulo la orientación que da la investigación biográfico-narrativa, la técnica e instrumentos empleados, dando lugar a una metodología propia de este trabajo, así mismo se muestra un esquema de la manera en que se construyó la investigación-intervención.

1. La investigación Biográfico-narrativa

La narrativa ha sido utilizada en diversas disciplinas por ejemplo en etnografía, en antropología se ha empleado la hermenéutica como análisis, en psicología y educación. La Investigación Biográfico-narrativa adquiere relevancia en el ámbito educativo con la historia de vida de los profesores, ya que muestra aspectos cognitivos y afectivos desde el propio docente, narrar, leer e interpretar los hechos desde la cotidianidad del quehacer del maestro, permite identificar rasgos, personales y profesionales del autor, a través de la observación y la reflexión.

Desde esta perspectiva, los autores Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 18) definen utilizan el término “investigación Biográfico-narrativa” como una forma de investigación, categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdord (1990), al territorio de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, relatos biográficos; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal.

Esta modalidad de investigación permite ampliar el conocimiento sobre lo que sucede en el ámbito escolar a partir del punto de vista de los implicados que aportan elementos por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima del proceso educativo recuperado desde su propia voz, sus testimonios tienen la finalidad de mostrar una visión personal de los procesos, ampliar la comprensión de los fenómenos educativos y recupera la voz de los profesores.

La Investigación Biográfico-narrativa en educación brinda la posibilidad de saber lo que realmente sucede en el contexto escolar, da lugar a un informe que se constituye por el testimonio escrito de los propios actores cuyo objetivo es hacerlo público.

Desde una perspectiva interpretativa el significado que le dan los actores al relato se convierte en un tema a investigar incluyendo la dimensión temporal, biográfica y contextual dado que tiene importancia para ilustrar y contrasta las hipótesis.

Otra forma de concebir la narrativa es la postura de (Suárez, Ochoa, y Dávila, 2004) la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como herramienta, da cuenta de lo que acontece en las escuelas, las aulas y comunidades escolares, lo que sucede a sus actores, toma importancia porque recobra sentido el quehacer pedagógico contado por los propios actores educativos, desde las vicisitudes e incertidumbres escolares, simultáneamente como estrategia de formación entre pares se convierte en una metodología de indagación cualitativa e interpretativa de la vida escolar, otorga poder y capacidad pedagógica a los docentes moviliza política y pedagógicamente hacia un cambio, es también una oportunidad de hacer currículum mediante la modificación de las prácticas en la investigación educativa y social.

La Documentación narrativa de experiencias pedagógicas es un método de investigación-formación, en la cual el investigador es parte del grupo, es una modalidad de investigación cualitativa e interpretativa, hace público el saber pedagógico reconstruido, relatado y recreado por los propios docentes, (Suárez, 2006). Es una modalidad de indagación y acción pedagógica más que una estrategia de trabajo, que tiene que ver con fines prácticos y de intervención en red docente, que implica lecturas, comunicación entre pares, en la publicación de relatos de la experiencia, con el fin de dar conocimiento y formas de investigación propias del campo pedagógico.

“Contar historias de la escuela, relatar la propia experiencia, documentar los saberes de los docentes, activar, movilizar, reconstruir la memoria pedagógica de la escuela, frente al silenciamiento, el olvido y la descalificación del saber pedagógico” transformación de las prácticas pedagógicas de la escuela. (Suárez, 2003 y 2005).

Esta investigación hace uso del relato único bajo un análisis holístico, se reflexiona no solo de los procesos que se viven, sino que el docente-investigador también se convierte en objeto de estudio, dando pauta a un cambio en las prácticas pedagógicas cotidianas, el relato único permite dar voz a cada uno de los actores estudiantes y maestro, vislumbrar incidentes críticos que fueron dando forma a la narración de la intervención.

Los insumos que dieron lugar a la elaboración del relato único dentro de la investigación biográfico-narrativa es la interpretación de los significados a partir de la observación y la voz de los actores tal cual fue ocurriendo en el transcurso de los proyectos.

2. Técnica e instrumentos específicos

La técnica es el conjunto de instrumentos en el cual se efectúa la metodología. Los instrumentos es el medio por el cual se recopiló la información, éste puede ser variado a través del diario autobiográfico, diario de campo, el relato único, las fotografías y las videograbaciones y las producciones escritas por los estudiantes. En los siguientes párrafos se describe la técnica e instrumentos empleados durante el caminar de esta investigación, así como una breve descripción de cómo han sido empleados en lo referente a este trabajo de investigación.

a. La técnica empleada

Desde esta perspectiva, la técnica utilizada es el relato único, (Bolívar, Domingo y Fernández, 1999) éste permite dar la voz, a las voces que por mucho tiempo han sido silenciadas (las de los maestros) por medio del análisis holístico, que tiene una visión integral de la situación, se cotejan los datos obtenidos con los instrumentos elegidos: el diario autobiográfico, las videograbaciones y las fotografías. Estos sirven de insumo a las narraciones que dan forma a los episodios, así como las actividades producto de los diferentes proyectos, estableciendo así una forma de construir y analizar el fenómeno educativo.

b. Los instrumentos

Los instrumentos metodológicos que se han elegido para esta investigación, como ya se expresó, contribuyen a explicar las dimensiones del pasado (es tomar en cuenta el Diagnóstico Específico realizado, la fundamentación teórica investigada), que pesan sobre las situaciones actuales que se piensan mejorar (el Diseño de la Intervención Pedagógica), para contrastar los datos que surjan con ellos durante la acción, esto es la aplicación del diseño pedagógico.

Bolívar et al, proponen varios instrumentos, dándoles carácter de interactivos, porque los de oralidad son la fuente más importante (entrevistas, historias, conversaciones, diálogos (Clandinin y Connelly 1994), citado por Bolívar (2001)

Algunos instrumentos que se ocuparon para la recogida de datos y complementar este apartado de la investigación fueron:

1) El diario de campo, aparte de la observación que se hacía en cada una de las sesiones que aproximadamente duraban 50 minutos se llevaba a cabo el registro de los hechos, las acciones observables que fueron susceptibles de análisis e interpretación para la conformación de este apartado. Este diario se configuró con algunas características propuestas por María Bertely (2007) como es la elaboración de dos columnas una para el registro y la segunda para la interpretación.

2) Cuestionarios, éstos fueron elaborados con preguntas cerradas y preguntas abiertas de las cuales se llevó a cabo categorías de análisis en función del tema de estudio, se analizaron para explorar la percepción y opinión que tenían tanto los estudiantes como los padres de familia y docentes acerca de la producción de textos. Alvarez -Gayou (2003)

3) Evidencias (textos de los jóvenes) los textos que se consideraron fueron las producciones de las estudiantes elaboradas en la aplicación de la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, en los cuales se detectó algunas de las dificultades que habían tenido al escribir y de qué manera lo habían resuelto.

4) Fotografías y video, estas técnicas fueron empleadas mientras los jóvenes realizaban sus escritos con el objetivo de no perder el menor detalle de los procesos que seguían durante la construcción de su texto, además de permitir observar y analizar posteriormente pautas de conducta, Taylor y R. Bogdan (1996) citado por Alvarez -Gayou (2003).

El enfoque Biográfico-narrativo utiliza diversos instrumentos que ofrecen la posibilidad de mostrar el comportamiento de los seres humanos desde el contexto de la metodología cualitativa, no requiere de un protocolo fuertemente estructurado salvo el análisis posterior.

Cuando el docente escribe y reescribe sus propios relatos de experiencias pedagógicas documenta los saberes y se reconstruyen transformando su práctica en una distinta (Suárez 2006).

Hasta el momento se han descrito los instrumentos utilizados en la investigación: diarios (autobiográfico y escolar) las fotografías, los videos y los propios escritos de los estudiantes. Por medio de estos registros se realizan análisis que permiten la construcción y autenticidad de los relatos.

Las fotografías manifiestan diferentes situaciones y experiencias de la dinámica de la clase, la vida cooperativa, las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, en trabajo en equipo, así como las producciones escritas de los estudiantes. El diario autobiográfico es un registro de los sucesos que se desarrollan a lo largo de cada sesión, incluye observaciones y experiencias que recuperan los sentimientos, así como vivencias personales y profesionales, da cuenta del contexto de aprendizaje, así como de la relación que establece el docente con los estudiantes.

A continuación, se presenta gráficamente el proceso de la investigación-intervención basada en una perspectiva cualitativa interpretativa, retomando elementos de la Investigación Biográfico-narrativa y de la Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas, se utiliza la técnica de relato Único y los instrumentos empleados (ver Figura 9)

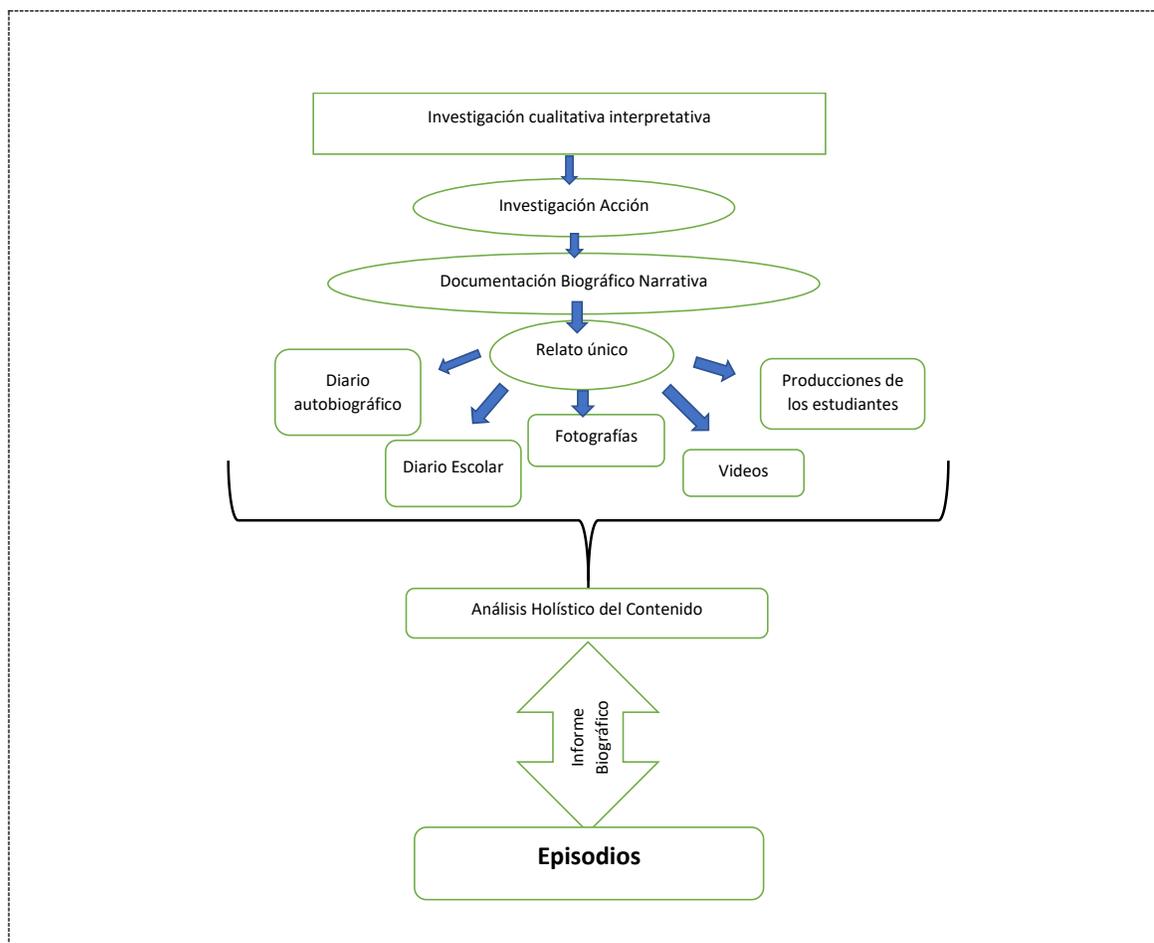


Figura. 9. Representación de la metodología empleada

El método utilizado en la investigación es de corte cualitativa interpretativa, se utiliza la investigación-acción para el diseño y aplicación del DE, para identificar la problemática en la producción de textos en estudiantes de segundo grado de secundaria, se realiza el diseño e intervención y para dar cuenta de lo realizado se emplea a la investigación biográfico-narrativa, se utiliza la técnica del relato único que se nutre de los recaudos metodológicos, en ellos encontramos el diario autobiográfico, el diario escolar, las fotografías, los videos, la producción de textos de los estudiantes, se hace el análisis holístico de forma que da lugar a la construcción del relato de la intervención, informe biográfico dividido en episodios.

III. DIVERSAS PERCEPCIONES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

En este capítulo se recuperan los aportes de algunos trabajos de investigación realizados con respecto al tema de la producción de textos en Educación Básica, particularmente en educación secundaria. A manera de síntesis, se describe en qué consiste cada una de las tesis citadas para después enunciar lo que se recupera de ellas en la intervención. Asimismo, se presentan aportes teóricos relacionados con la producción de textos, que permiten fundamentar el Proyecto de Intervención y finalmente se exponen los elementos teóricos que conforman la propuesta de Pedagogía por Proyectos.

A. Recopilación crítica sobre la producción de textos en la escuela secundaria

En todo proceso de investigación es importante seguir algunos pasos, uno de ellos indispensable para afianzar la indagación son los antecedentes que consiste en dar cuenta de cómo han tratado el tema desde diversos autores, en los últimos años y los avances que se han logrado al respecto, así como las limitaciones que se han tenido con respecto al desarrollo este trabajo antecede a la fundamentación teórica y recupera los procesos que guiaron las investigaciones realizadas hacia la producción de textos.

1. La importancia de los textos en un ámbito práctico

Una perspectiva es la presentada por la Lic. Graciela Padilla Arriaga que en su investigación señala la problemática relacionada con la producción de textos, en la cual la mayoría de los estudiantes de primer año de secundaria, de San Pablo en la alcaldía de Milpa Alta, carecen de cohesión y coherencia al redactar sus textos, así como para dar seguimiento a las ideas, además de ejercer la escritura de manera dispersa y repetir varios conceptos o palabras lo cual denota pobreza en el vocabulario. En esta propuesta se utiliza un modelo metodológico que exponen Blomstand y Björk (2007) del proceso de la escritura en donde refiere producir desde el escritor y producir desde el lector.

La didáctica para cubrir necesidades de lecto escritura consiste en recuperar ideas relevantes de los textos en función de las características de los mismos, elaborar organizadores gráficos, identificar títulos y subtítulos, así como detalles visuales que aportan información del mismo, localizar número de párrafo y recuperar, es decir, hacer una prelectura.

En este trabajo (Padilla, 2008) retoma la importancia de la escritura en la educación lingüística, para ello ofrece estrategias en las que se orienta a favorecer los procesos en el aprendizaje de conocimientos y destrezas que hagan posible el uso adecuado, correcto y coherente de la lengua escrita, mediante una serie de actividades que se proponen.

Esta investigación recupera también el quehacer de la producción de textos desde lo práctico, desde la utilidad que deberían tener los textos para los adolescentes para el desarrollo de una verdadera competencia comunicativa. Este trabajo retoma el enfoque comunicativo funcional de la lengua, además de ciertos principios, como hacer uso del texto como medio de comunicación en situaciones reales, leer textos completos, contextualizar el lenguaje y finalmente no separar las cuatro habilidades lingüísticas; hablar, escuchar, leer y escribir.

Desde esta perspectiva surge la inquietud por retomar este trabajo como ejemplo a seguir de una propuesta distinta de trabajo en donde predomine la función práctica y expresiva de los textos, en donde la comunicación escrita recupere un sentido auténtico, un objetivo real de aprendizaje.

2. La oralidad para la escritura

Una siguiente investigación es *La feria de textos del moderno Tepeyac un proyecto creativo de cultura escrita*, ubicado en la colonia San Rafael en la alcaldía Cuahutemoc, es una Investigación de la maestra Rosa Eugenia Álvarez Jurado (2012), este trabajo llamó la atención por el título, el poder hacer de la comunicación escrita, una creación creativa es sin duda alguna, uno de los mayores motivos de la investigación en curso.

En el proyecto la maestra parte de la premisa de que hay diferentes formas de acercar a los individuos a la cultura escrita, no obstante, el contexto de la globalización del conocimiento, de los planes y programas de estudio y de la peculiaridad de la era digital es posible ver la escritura de textos no solo desde el contexto escolar, sino desde la forma dinámica y creativa.

Se utiliza un método de intervención educativa en el cual se busca dar respuesta a una problemática, situación que empata muy bien con la propuesta pedagógica. En este proyecto se trabaja la investigación acción, en la tesis la investigadora encontró algunas limitantes, una de ellas es la infraestructura de los salones de clase: es de estilo tradicional, ya que por ser una escuela fundada en el año de 1976 el mobiliario es fijo e impide crear algunas condiciones facilitadoras para el aprendizaje, otra problemática que presenta la investigación es el hecho de no ser titular de los grupos, situación que limita la participación.

Así mismo, la maestra Eugenia aunque trabajó con los tres grados enfatiza los avances que logra con los grupos de primero, con ellos elabora el proyecto colaborativo final, "El teatro en la escuela", cuyo trabajo deja ver la creatividad, originalidad y manejo de valores de la intervención que además de propiciar la producción de textos trabaja la oralidad y el debate, finalizando así con la representación de una obra teatral y la autoevaluación en donde los estudiantes pueden valorar sus propios aprendizajes. Permitir la participación activa de los grupos en su propio aprendizaje permitió en esta investigación reflexionar y revalorar el papel del docente como mediador en el aprendizaje.

De este texto se retoman estrategias didácticas implementadas tanto para la producción de textos como para la valoración y evaluación de los mismos; *El teatro en la escuela, pinceladas de poesía o bien el debate sostenido*, son estrategias muy atractivas para los adolescentes, sin duda alguna las estrategias forman parte de una escritura creativa en la cual se retoma en la intervención, así como en los propósitos con la finalidad de incrementar el vocabulario de los adolescentes.

3. Competencias textuales

Otra perspectiva con respecto al tema es la propuesta que hace la Licenciada Alma Lohongryd Martínez Martínez (2012) con la problemática que encuentra, al egresar de la secundaria los alumnos requieren insertarse en el uso del lenguaje escrito y cuentan con pocas herramientas para hacerlo o bien se ven limitados. Su tesis *Los alumnos de secundaria como autores de textos narrativos*, ubicada en el Valle de Toluca, deja ver desde el título el objetivo de su trabajo.

En esta investigación se plantean los principios didácticos desde los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública para el desarrollo de las competencias textuales, en los estudiantes de nivel secundaria en un Instituto Profesional en la Enseñanza y Formación Humana. Rescata en uno de los apartados la escritura en la vida diaria, el ejercer un proceso de pensamiento para la escritura postura que sustenta en autores como; Cassany, Freire, Dell Hymes, entre otros que aportan elementos a la escritura como proceso de construcción cognitiva.

Es importante señalar que en esta investigación no se trabaja directamente con los estudiantes como titular del grupo, sino en colaboración con los docentes de la escuela y el objetivo es contribuir a la preparación de los adolescentes para elevar el nivel en las pruebas nacionales e internacionales del nivel de desempeño. Sin embargo, ofrece una serie de estrategias sugeridas como; las experiencias de vida, la selección de temas de su interés, algunas de las limitantes que se presentaron durante la intervención con los grupos fue que quien realiza la investigación no es titular en los grupos, por lo tanto, la relación con los docentes no siempre es la más idónea por las mismas actividades que la escuela demanda.

De este trabajo se rescata el tratamiento que se le da a la producción de textos como parte de la vida diaria, un trabajo indispensable en la lengua en y para la comunicación, además de la lectura como herramienta necesaria para ampliar no solo el vocabulario, sino dar cohesión y coherencia.

El apartado *pensar para escribir* en esta tesis, supone un trabajo previo el pensamiento plasmado en borradores, y como complemento la lectura acorde al tema y ejercicio adjunto a la habilidad de la producción escrita. Escribir en la vida diaria y pensar para escribir son los dos apartados que más elementos aportan, ya que suponen una serie de tareas previas a la escritura como es la lectura y la organización de ideas mediante borradores.

4. La importancia del contexto en la escritura

A partir de unos años a la fecha el estudio sobre la producción de textos ha retomado importancia desde la currícula, otro estudio al respecto lo muestra la investigación *La abuela con pelos en la espalda y otros textos realizado en la escuela secundaria diurna número 251 turno matutino, Ciudad de México*, escrito por la maestra Mireya Martínez Montes (2015), aunque los contextos sean diferentes esta investigación es la que más aportes proporciona a la propuesta de intervención que se desea realizar, primeramente porque contempla estudiantes de la misma edad y del mismo nivel educativo.

Además de tomar en consideración la investigación biográfica narrativa de la cual se puede apoyar para buscar dentro de la propia experiencia las creencias, que se han conformado en cuanto a la práctica educativa y así mismo buscar no solo una explicación o recopilación de relatos, sino reinventar la función docente dentro del aula desde la propia reflexión. “El objeto de la narrativa, son las vicisitudes de las intenciones humanas” Bruner (1988).

El trabajo de la Maestra Mireya por ser de corte cualitativo, ofrece una mirada crítica al contexto en el cual se fundan los planes y programas de estudio de la asignatura del español, por un lado y por el otro es una propuesta aún vigente e innovadora del trabajo colaborativo con los niños desde un enfoque constructivista. Otra bondad de la investigación, es el aporte teórico muy basto que deja en claro la concepción de la escritura.

De este trabajo se retomaron contribuciones didácticas encontradas con respecto a la producción de textos, todas ellas se centran en enfatizar en los elementos antes de comenzar a escribir que tienen que ver en el proceso de la escritura herramientas y lecturas como antesala de la producción de un texto, así como la revisión de las propiedades textuales como es la cohesión y la coherencia, que fueron problemáticas que sobresalen al hacer el Diagnóstico Específico en esta tesis.

5. Concepciones de lectura y escritura

Finalmente, otro estudio, denominado *La lectura y la escritura en la escuela secundaria como parte de la ruta de mejora*, escrito por Martha Socorro Cerón Luna (2017), donde la problemática que trabaja es el bajo aprovechamiento en la lectura y escritura en el nivel secundaria, el proyecto se realiza en la escuela secundaria número 249 México Tenochtitlán turno matutino en la delegación de Iztapalapa.

Se trata de un proyecto de intervención con investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) en este trabajo se hace recopilación de concepciones teóricas sobre lectura y escritura entre ellas destacan las aportaciones de Gómez, Cassany, Sánchez y Castro, Aguilar, Ausubel, Garrido y Solé entre otros. Así mismo, la autora hace un recorrido por los planes y programas de estudio, los programas vigentes para tales tareas y las modificaciones que estos han tenido en el ámbito escolar, cabe señalar que ella trabaja con grupos focalizados de niños que los maestros detectan de acuerdo a un seguimiento como estudiantes con bajo aprovechamiento en la lecto escritura.

En una primera fase (Cerón, 2017) realiza en su investigación cuantitativa pre test como parte del diagnóstico aplica cuestionarios a los adolescentes que le sirven para identificar las problemáticas, necesidades e intereses de los jóvenes. Posteriormente, se consideró a estudiantes de primer grado para trabajar en un proyecto de intervención con técnicas de escritura y estrategias didácticas; en esta fase durante la primera sesión se inicia con la sensibilización mediante la lectura y una pregunta que detonara en las inquietudes de los jóvenes.

El avance de las sesiones muestra una dinámica muy enriquecedora y aunque la propuesta va dirigida a las dinámicas institucionales y a la vida escolar, particularmente a cumplir con la Ruta de Mejora Escolar, los aportes que nos muestra la intervención resultan enriquecedores para la propuesta de trabajo que se realizó en esta investigación.

De esta tesis se rescataron las estrategias didácticas utilizadas, como son: el acercamiento de diversos textos, “imagina una historia” que consiste en realizar preescrituras a partir de imágenes con la finalidad de ir ordenando las ideas, dar una secuencia a las imágenes y posteriormente realizar una primera escritura para la revisión, el trabajo se realiza por parejas o en pequeños equipos. Otra estrategia es “conoce a Carmelo” se trabaja en pequeños equipos y consiste en leer un cuento, posteriormente se les otorga a los estudiantes fragmentos de un cuento y que vayan organizando las secuencias para posteriormente rehacer en escritura el cuento en papel y poderlo presentar al resto de los compañeros. Las actividades rescatadas de este proyecto permiten visualizar el proceso en la producción de un texto es por ello que se rescatan estas actividades que servirán al momento de la intervención pedagógica.

La producción de textos constituye una prioridad para seguir aprendiendo, el esfuerzo educativo en los últimos años desde los planes y programas de estudio ha estado orientado a mejorar algunas habilidades que garanticen la formación de los estudiantes, sin embargo, las modificaciones a estos han sido frágiles al respecto de tema, es por ello que resolver el desafío de la elaboración de textos constituye un verdadero esfuerzo.

Los maestros en secundaria, sobre todo aquellos de la asignatura de español, han dedicado a través de los diferentes programas, acciones para enseñar a producir textos. No obstante, los logros han sido pocos ya que la escritura requiere de un trabajo constante de revisión y de reescrituras, cada uno de los trabajos expuestos con anterioridad integra un gran aporte ya que en cada investigación se establecen criterios distintos para el enriquecimiento de la tesis.

B. La escritura de textos literarios (cuento, novela y poemas) y humorísticos (historieta y chistes)

En este apartado se exponen los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo; la importancia de la producción de textos en la enseñanza de la lengua, la variedad en la producción textual, los tipos de textos que se abordan en segundo grado de nivel secundaria, las herramientas lingüísticas para la producción de textos, la escritura creativa como estrategia en la producción de textos, las prácticas de enseñanza de la escritura con los docentes de educación secundaria y la importancia de la lengua desde los padres de familia.

1. La importancia de la producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua

En la escuela y dentro de las aulas la producción de un texto pareciera ser una práctica cotidiana, sin embargo, sólo adquiere algunas formas y usos como el resumen, la copia o la reproducción literal de los mismos textos, o bien atiborrando a los estudiantes de contenidos ajenos a su contexto.

Existe un conflicto lingüístico entre cómo se enseña y cómo se aprende la lengua, como señala (Cassany) 2002, porque además aprender lengua no significa saber hacer uso de ella en el contexto social. El tratamiento metodológico que se le da en las escuelas está dedicado a las normativas de la lengua, es decir a la gramática.

Apropiarse de la cultura escrita supone involucrarse en diversas actividades con los textos. Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización, en el sentido estricto como bien lo menciona (Lerner 2001) es una función esencial dentro de la escolaridad obligatoria, es por eso que se hace necesario redefinir esta función, reconstruir el concepto de enseñanza de la lengua desde las prácticas sociales del lenguaje.

El objetivo de la educación lingüística es la adquisición y la mejora del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, y capacidades que permitan desenvolverse en la sociedad de una manera adecuada y competente. Como señala Montenegro 2010, debe contribuir a la adquisición y al dominio de destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas.

Aprender lengua no supone únicamente adquirir contenidos o conocimientos, requiere de habilidades que le permitan al estudiante poder hacer uso de estos elementos para solucionar un conflicto e interactuar en cualquier contexto de forma oral o escrita, se desarrolla una competencia comunicativa, que implica no solamente el conocimiento del código lingüístico sino también hacer uso del lenguaje en una situación determinada.

En el caso particular de los profesores encargados de enseñar lengua en educación básica como lo menciona Lomas 1997, se trata de que los estudiantes adquieran un conjunto de destrezas comunicativas hablar, escuchar, leer, entender y escribir, que les permita hacer uso de la lengua en situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

- **La producción de textos**

Para la conceptualización de la producción de textos, es necesario señalar que en todos los casos el término va encaminado al proceso cognitivo y no a la tarea o acción de un trazo, Ferreiro y Teberosky (1999) afirman: “escribir no es copiar” la reflexión está en sentido que el copiar implica únicamente el repetir un trazo, una tarea motora. Producir un texto, implica una tarea compleja que requiere la organización del pensamiento y la planeación de las ideas, ejecutar una serie de estrategias cognitivas que llevan un proceso, como lo señalan algunos autores e investigadores.

El acto de escribir implica varias habilidades para poder expresarse, se requiere la comprensión de estructuras mentales organizadas de tal modo que hacen posible que se puedan reconstruir hechos o acciones, la escritura a diferencia del lenguaje oral, mantiene reglas que hay que seguir Jurado (1996). Desde esta perspectiva la escritura, se convierte en un proceso no solo como medio de comunicación, sino como necesidad social, como una vía para acceder a los conocimientos y como medio para resolver problemas.

Escribir es un poderoso instrumento de reflexión, en el proceso de escribir, quien escribe aprende sobre sí mismo, sobre su mundo y comunica su percepción a otros. Confiere el poder de influir en el mundo, Cassany (1999) el lenguaje escrito a diferencia del oral se considera más complejo, requiere que quien escribe sea lo suficientemente claro para que el o los destinatarios puedan entenderlo, esta condición implica que las ideas sean lo suficientemente organizadas, una tarea compleja.

Para Condemarín y Chadwick (1990), Jiménez y Velilla (1993) la expresión escrita consiste en combinar los símbolos gráficos siguiendo las normas establecidas para construir las palabras, así como organizarlas para formar una frase. Construir y organizar requiere poner en práctica habilidades del pensamiento, desde este autor se deriva también la escritura como un proceso. Chomsky (1957) definió competencia lingüística como la capacidad de una persona para producir enunciados en una lengua.

Por su parte, Cassany (1999), Condemarín y Medina (2000) sostienen que la escritura es un instrumento de comunicación que se realiza por motivación interna de la persona cuando tiene algo que decir. Desde este punto de vista la escritura no se limita al ámbito escolar, sino que se extiende como una necesidad para y dentro de la comunicación.

La escuela ha de partir de la idea de un estudiante que amplía sus posibilidades de expresión lingüística con la incorporación de un nuevo código de uso social, la escritura que aprende a confeccionar y a encontrar el sentido de un texto tal y como ha visto que funcionaba socialmente en la comunicación. Y éste es un proceso mental único, imposible de disolver que abarca dos etapas la adquisición y utilización, ya que el aprendizaje del nuevo código es inseparable del aprendizaje de los propósitos para los cuales ha sido creado y de la utilización que de él hace la sociedad, Ferreiro (1997). La producción escrita en todo momento ha de ser la oportunidad de poder comunicarse.

Hasta aquí se han enunciado las posturas de algunos autores con respecto a la producción escrita, siguiendo esta misma línea en donde la escritura es un proceso que pone en práctica habilidades cognitivas, ahora la interrogante sería cómo o de qué manera se puede hacer para desarrollar esas habilidades en los estudiantes de segundo de secundaria, cómo lograr que hagan uso de la lengua particularmente de la escrita de manera eficiente.

La respuesta a las anteriores interrogantes tiene que ver con contenidos diversos, entre ellos el enfoque didáctico, las concepciones del propio docente, los contenidos curriculares y el tipo de texto que se desea crear. Se pretende que el joven desarrolle habilidades que le permitan hacer uso de la lengua para comunicarse lo mejor posible. A continuación, se enuncian algunos conceptos que coadyuvan a definir los procesos que se ponen en juego en la práctica de la escritura.

2. La producción de textos y la cognición

La escritura a lo largo de la historia ha cubierto la función social de preservar el conocimiento y la cultura a través de las letras. La producción de textos se ha estudiado desde distintas perspectivas entre ellas se encuentra el enfoque sociocultural y el cognitivo del cual se abordará en los siguientes párrafos.

En el siglo anterior la escritura permanece como un saber reservado para unos pocos a quienes les otorgaba cierto poder. En el siglo XX, ya no se trata solo de aprender a leer y escribir, sino de dominar los conocimientos intelectuales ligados a la escritura Martí y Pozos (2000) citado por Carrillo (2009).

a. Definición de cognición

Este concepto surge a finales de los años 50 como contraposición a las teorías conductistas con autores como Piaget y Vygotsky, el concepto ha estado vinculado desde su aparición a otros aspectos como la mente, la percepción, las experiencias, el razonamiento, la inteligencia y el aprendizaje. La cognición es la habilidad para asimilar y procesar los datos que llegan al estudiante por estas vías para convertirlos en conocimiento. El modelo cognitivo tal como lo mencionan Flower y Hayes, (1980) analiza y describe los procesos de escritura centrándose en una serie de operaciones intelectuales que realiza el sujeto, que se integran a partir de otros subprocesos.

Para fines de la Intervención Pedagógica Jolibert (2009) retoma el término para hacer referencia al funcionamiento mental y se caracteriza por la comprensión, el tratamiento de la información y la memorización. Se considera que tanto la lectura, como la comprensión de un texto y la producción del mismo, requieren de la resolución de problemas que por naturaleza implica el manejo de procesos cognitivos que le permitirán al estudiante planificar y elaborar un texto.

b. Procesos cognitivos implicados en el proceso de escritura

La producción de textos, es una actividad compleja en la que intervienen un gran número de procesos cognitivos. De acuerdo con el enfoque comunicativo se considera que son necesarios varios procesos cognitivos en la producción de un texto y a su vez algunos subprocesos.

Algunos autores como Flower y Hayes, 1980; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982; Perera, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1992. Coinciden en este supuesto y además en que el proceso de escritura está compuesto por al menos tres procesos principales; planeación, escritura y revisión.

En la propuesta cognitiva el modelo muestra una reflexión constante sobre el proceso de construcción de un texto, éste establece una relación entre la planificación, la primera escritura, la revisión y el texto final. Cassany (2000) en este sentido ofrece una visión más amplia de los procesos en la escritura.

c. Cómo favorecer procesos cognitivos

La enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria como señala Lomas (1999) en las prácticas escolares, se excluyen el uso comunicativo y lingüístico de la lengua. De ahí que se haga necesario hablar sobre los factores culturales que condicionan dichos intercambios lingüísticos y de las estrategias en las que recobra sentido el acto de hablar, escuchar, escribir y leer.

Enseñar lengua no es únicamente enseñar lingüística, sino mejorar las habilidades comunicativas, mejorar las destrezas expresivas y comprensivas, hacer posible el intercambio comunicativo de los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar, que no refiere únicamente al saber lingüístico sino a saber hacer: hablar, escuchar, leer, entender y escribir.

Desde este enfoque, conviene analizar el modo en que se producen los procesos cognitivos asociados a la adquisición y uso del lenguaje. A partir de esta vertiente y en búsqueda de un marco coherente, varios autores centraron sus teorías y fundamentaron la producción de textos, por ejemplo, Flower y Hayes (1984) quienes además de considerar la escritura como un proceso toman en consideración aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales.

Otro autor que menciona los procesos de comprensión y producción textual, es Lomas (2014), pero sin lugar a dudas quien explica estos procesos en la construcción de la escritura es Cassany (1987) y Camps (1990) desde esta propuesta se distinguen tres fases: prescribir, escribir y reescribir. O bien hacer planes, redactar, revisar y finalmente un mecanismo de control.

A los procesos expuestos se les pueden ligar otros subprocesos como son organizar datos, formular objetivos, y realizar un primer borrador, organización del destinatario y la intencionalidad. La estructura para llevar a cabo un proceso en la redacción de un texto podría quedar de la siguiente manera, ver figura 10 aparece la planificación, borrador, revisión y versión final.

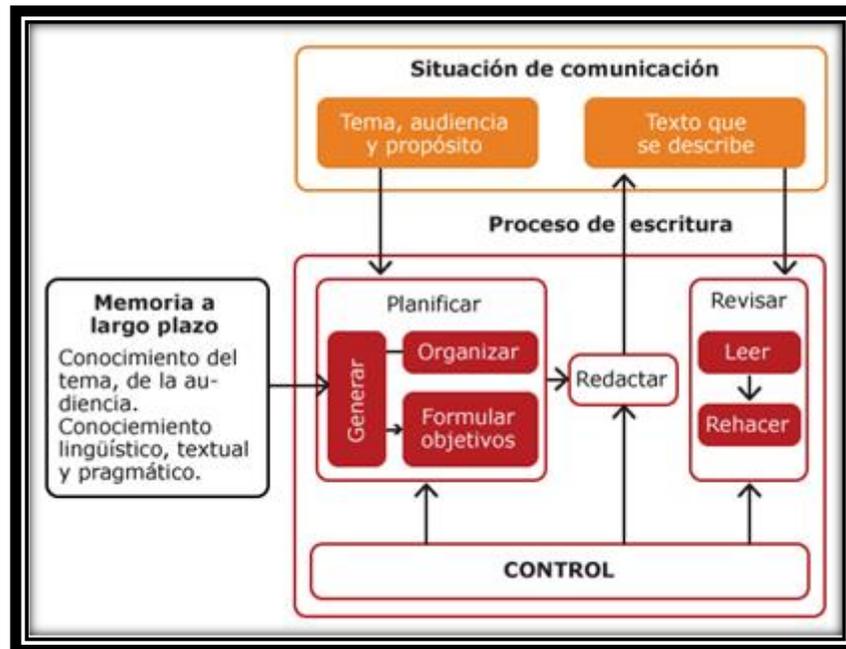


Figura 10. Modelo del proceso de escritura Cassany (1994:264)

Finalmente, si tomamos en consideración que los estudiantes desconocen la existencia de estas operaciones cognitivas que llevan a cabo al producir un texto; a la hora de escribir está ausente la organización del texto, aunado a ello si escriben sobre un supuesto y no sobre las situaciones con destinatarios reales, es por ello que estos aportes teóricos empatan con la base didáctica de Pedagogía por Proyectos para el trabajo de la producción de textos en estudiantes de secundaria.

Para favorecer las prácticas de escritores autónomos es necesario poner en práctica algunos procesos cognitivos como señala Lerner (2001) hacer anticipaciones, recuperar la información visual, discutir diversas interpretaciones, tomar notas, escribir para cumplir diversos propósitos, articular las actividades escolares con las prácticas sociales, escribir, reescribir, releer, transcribir, resumir y re trabajar el tema, a manera de diversificar sus oportunidades de aprendizaje. Es por lo anterior que se hace necesario considerar el proceso de metacognición.

d. La Metacognición

La metacognición es un término que ha recuperado la importancia en los últimos años en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la actualidad y para muchas corrientes se ha adoptado el término, incluso por los docentes como una metodología de enseñanza. La metacognición es el conocimiento y regulación al control consciente y deliberado de la actividad cognoscitiva (Cfr. Brown, 1980, citado por Condemarin, 1995).

John Flavell (1985) denomina a la metacognición como la “cognición acerca de la cognición”. Afirma que el desarrollo de las habilidades metacognoscitivas desempeñan un papel importante en otras actividades cognoscitivas como: persuasión oral, comprensión lectora, la recepción, la atención y la solución de problemas. Siguiendo los planteamientos anteriores para llegar a la metacognición es necesario apelar a la reflexión, entender y conceptualizar todas y cada una de las actividades que suceden en el aula.

Al respecto Jolibert (2012) menciona que en la clase se trata de proveer la reflexión individual y grupal de los estudiantes para que lleguen a la toma de conciencia de sus propios aprendizajes. La metacognición permite al estudiante la posibilidad de ampliar y construir un pensamiento propio que trascienda las interpretaciones formales de lo que está aprendiendo. Así mismo, al observar lo que se está aprendiendo, también es importante, reconocer el texto a estudiarse.

3. Enfoque sobre la producción de textos

Respecto a la forma en que se puede hacer que los estudiantes de segundo de secundaria adquieran herramientas cognitivas para llevar a cabo el proceso de elaboración de textos, la composición escrita es una actividad compuesta por múltiples procesos cognitivos de diverso orden, desde organización de ideas hasta llegar a la obra final. Para tal fin es necesario plantear la manera como se aborda este trabajo de investigación, para ello se hace necesario plantear los enfoques didácticos o modelos teóricos y esclarecer desde el cual es que se está abordando la propuesta de trabajo, a continuación, se retoma la propuesta planteada por Cassany.

Cassany (1990) define cuatro enfoques básicos: El enfoque Gramatical: sostiene que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua, las reglas que la construyen, la esencia, la estructura, la organización formal subyacente, etc. El núcleo de la enseñanza lo constituye la sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc., obviamente, la influencia más importante que recibe este enfoque proviene del campo de la lingüística o de la gramática.

El segundo enfoque funcional, se basa en la utilidad de la escritura: se escribe para comunicarse. Desde este punto de vista, la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil. Estas funciones se relacionan con los recursos lingüísticos correspondientes: léxico, estructuras, conceptos abstractos, etc. y constituyen los contenidos y los objetivos de un curso comunicativo de lengua.

Tercer enfoque de contenido, en cuanto a la jerarquía se considera más importante el contenido que la gramática, el proceso o la forma del texto. Este es un enfoque muy técnico en la enseñanza de las habilidades lingüísticas académicas. Se realiza en el contexto de los estudios superiores y utiliza ejercicios de tareas o proyectos sobre temas académicos.

El cuarto enfoque procedimental, basado en el supuesto de que no solo se requieren de conocimientos de gramática o de dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto y llegar a la obra maestra.

Este enfoque pone el énfasis en el proceso de composición, en oposición a los anteriores, que revisaban el producto acabado y listo. Lo importante es mostrar y aprender los caminos intermedios, centrarse en las habilidades cognitivas y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción, la importancia está en los procesos que realiza el estudiante y no en el producto.

Hablar de un enfoque de la lengua necesariamente nos lleva a pensar en la didáctica que sugiere la reflexión de cómo los estudiantes se apropian del aprendizaje, para ello es fundamental considerar las herramientas básicas para la producción de textos.

4. La variedad de producción de textos

Para producir textos en estudiantes de secundaria se hace necesario conocer la tipología textual, ya que ésta formará el estilo básico en la escritura.

Cuando el estudiante de secundaria comienza a escribir, es decir a realizar un proceso cognitivo lo hace desde una representación muy básica, narraciones o descripciones sin saber aún qué estructura utilizar, con el paso del tiempo se van construyendo en sus escritos otros elementos, ambientes, tiempos o mayor detalle en sus descripciones llegando a adoptar en algunos el diálogo en su estructura.

Sin embargo, cuando interactúa con otro tipo de textos de otras asignaturas estos recobran mayor complejidad, de ahí que se haga necesario exponer la tipología textual y delimitar el tipo de texto.

a. La tipología textual

No todos los textos tienen las mismas características, se utilizan o se producen según la ocasión. La tipología textual es una manera de clasificar los textos de acuerdo a determinados criterios, algunos de ellos a la intención comunicativa, otros a la función, algunos otros en situación de la trama.

Esta exposición de tipología textual se plantea desde la perspectiva de algunos autores, para poder fundamentar la intervención de este trabajo. Apoyado en los procesos cognitivos característicos o dominantes Adams (1985) clasificó la tipología textual en textos: narrativos, descriptivos, explicativos, instructivos, argumentativos, conversacionales, predictivos y retóricos.

Cassany (2015), retoma la tipología de algunos autores, sin embargo la clasificación que presenta se relaciona con el ámbito de su uso y se organiza en textos del ámbito personal como el diario personal, notas o agenda, textos del ámbito familiar poema, postales, invitaciones, felicitaciones, dedicatorias, textos del ámbito académico redacciones, exámenes, resúmenes, reseñas, esquemas, trabajos, fichas, apuntes, del ámbito laboral informes, cartas, currículum, notas, memorias, del ámbito social anuncios, cartas en la prensa, artículos de revistas, notas públicas; del ámbito gregario formularios, impresos, currículums, impresos peticiones y finalmente del ámbito literario como son poesía, novela e historieta.

Mientras Pérez (2000), señala que si se pretende hacer una categorización de los tipos de texto se tendrá también que pensar en el tipo de discurso o la intención comunicativa que se pretende, para él la clasificación quedaría de la siguiente manera: descriptivo, explicativo, narrativo, argumentativo, instructivo, informativo y predictivo.

Para los fines de esta intervención se dio a conocer la tipología textual, pese a ello es necesario clarificar que los tipos de texto con los que se trabaja pertenecen al género narrativo literario siguiendo a Cassany se retoma la del cuento, la novela y la historieta para dar lugar al cumplimiento de las competencias que han sido planteadas desde las necesidades de los estudiantes.

Siguiendo a Kaufman (1993), la clasificación de los textos se realiza de la siguiente manera: Textos de información científica, textos periodísticos, textos literarios, textos instruccionales, textos epistolares, textos humorísticos y textos publicitarios, como a continuación se especifica.

- *Literarios* son textos que por su función cubren una situación de tipo estética para dar una impresión de belleza, el objetivo es un uso original del lenguaje incluye los cuentos, novelas, poemas, chistes, historietas, etc.
- *Periodísticos* se presentan hechos y su intención es informar acerca de ellos, predomina la información y se remite a un contexto.
- *Información científica* son textos que tienen como base una consulta bibliográfica, una investigación de campo, cuyo objetivo es dar a conocer un resultado, un punto de vista o exponer una postura o reflexión.
- *Instruccionales* están presentes diariamente en la vida cotidiana, tanto en la escuela como fuera de ella, el discurso instruccional es cada vez más frecuente en tareas que antes se desarrollaban en contacto con otras personas.
- *Epistolares* es un escrito formal que tiene como objetivo hacer una petición.
- *Humorísticos* son los que utiliza el escritor para exacerbar la risa del lector. Historia o historieta, cartón y chistes.
- *Publicitarios* tienen una función principal que es la de convencer o persuadir a sus lectores para que consuman un producto, además se recurre a él para dar a conocer un producto.

Cobra relevancia el conocer el tipo de textos, para delimitar en los que se trabajan durante la intervención. Desde esta perspectiva se alude a la tipología que realiza Kaufman de acuerdo a la funcionalidad que tienen estos en la vida cotidiana.

b. Tipos de texto que se aluden en el programa de segundo grado de secundaria; literarios y humorísticos

En el programa de estudios de la asignatura de español 2017, señala en el bloque 1 y 2 el trabajo de los textos literarios, los cuales se favorecerá en la intervención de este trabajo.

El cuento, es un relato en prosa de hechos ficticios, consta de tres momentos un inicio en donde se presentan los personajes, un momento en el cual aparece un conflicto y da lugar a la trama y un estado final o recuperación del equilibrio. La novela, es en estructura muy similar al cuento tiene mayor número de personajes, pasajes más extensos, se pueden llegar a crear capítulos. El poema. Es un texto literario generalmente escrito en verso, líneas cortas y agrupación en estrofas, tiene ritmo, verso, estrofa y rima. Expresa sentimientos, emociones y su visión de la realidad, hace uso del lenguaje figurado y metáforas. Humorísticos; historieta y cartón o tira cómica, están orientados a provocar la risa del lector, los recursos más frecuentes que utiliza son: la burla, la ironía, la sátira, la caricatura y el sarcasmo. La historieta es una de las más difundidas en la trama narrativa, combina la imagen, el texto, elementos verbales e icónicos.

5. Herramientas lingüísticas para la producción de textos

Los textos deben tener ciertas propiedades, son requisitos que deben cumplir las manifestaciones verbales para poderse considerar un texto, para ello Cassany (1994: 315) propone algunas propiedades como básicas en la composición de un texto, posteriormente Pérez (1999: 32), retomará el mismo planteamiento.

a. *Adecuación* es el conocimiento y dominio de la diversidad lingüística, la lengua presenta distintas variantes dependiendo del lugar geográfico, la historia, el grupo social y la situación comunicativa. En este sentido brindar una adecuación comunicativa es hacer uso correcto entre las opciones lingüísticas que sea apropiada a la situación comunicativa.

b. Coherencia, hace referencia al dominio en el uso de la información, construye cuál es la información pertinente, tiene que ver con la cantidad de la información, la calidad de la misma, la estructura que debe seguir, que las ideas sean claras y concretas.

c. Cohesión hace referencia a la articulación gramatical del texto, las oraciones tienen que estar vinculadas unas con otras de manera que conformen una misma conexión lingüística la cual ponga en manifiesto lo que se desea comunicar.

La referencia o repetición es una relación de tipo semántico entre los términos de un texto, y consiste en la repetición de un mismo término en oraciones sucesivas. Se pueden emplear otros términos léxicos o bien por medio de otros recursos gramaticales.

Las oraciones mantienen distintos tipos de relación por eso es imprescindible que se expresan mediante enlaces o conectores, que son palabras que vinculan una oración o párrafo con otro.

Hasta el momento se ha dedicado las líneas de este escrito pensando en los textos académicos y en las condiciones que estos deben tener, sin embargo, para dar paso a las estrategias de apoyo que permitan dar solución a algunas de las problemáticas que se presentan en la producción de textos es necesario incrementar las habilidades en los estudiantes por eso se promueve la escritura creativa.

6. El apoyo de la escritura creativa para fortalecer la producción de textos

Todos los individuos tienen la capacidad de hacer, inventar, idear, imaginar, componer, producir todo lo que deseen, a veces solo basta atreverse a realizar acciones para poder guiar al estudiante, que se descubra, en algunos de los casos se requiere de imágenes, ideas y ciertos conocimientos, pero sobre todo se requiere de hacer del proceso de escritura una práctica cotidiana.

Cuando la lengua se enseña de manera rutinaria como si fuera solo un contenido más de los planes y programas, no hay un desenvolvimiento en un proceso dinámico y abierto en la escritura, el conocimiento se vuelve tedioso, sin embargo, cuando es dinámico y abierto se da paso a la escritura creativa.

La escritura creativa requiere dotar al estudiante de herramientas que le ayuden a expresar por escrito sentimientos, ideas, experiencias, ideas y fantasías. Se trata de hacer desde los docentes un acercamiento, distinto, divertido y emocionante a los textos. Una manera de llevar a cabo este proceso es mediante estrategias dentro de la escritura creativa.

a. Concepto de estrategia son técnicas cuyas actividades son el principal apoyo, pues es el camino a seguir para alcanzar los propósitos, debe atender a las distintas características del grupo de estudiante, las estrategias tienen la capacidad de marcar el desarrollo del aprendizaje, realizando un conjunto de actividades dentro del aula que optimice el conocimiento, controlen, regulen y favorezcan el aprendizaje.

Al respecto muchos autores realizan una serie de recomendaciones generales dependiendo el tipo de texto que se desea producir, cabe señalar que tales recomendaciones están directamente ligadas al desarrollo de un modelo didáctico, por ejemplo, Lomas (1999; 329) hace una serie de recomendaciones. Cassany (1995) a su vez ha dedicado un gran número de escritos al respecto de la didáctica de la escritura.

b. Estrategias para trabajar la cohesión

Algunos de los principales problemas que enfrentan los estudiantes es la escasez de vocabulario, para la incrementación de su léxico es importante considerar el uso de sinónimos, para evitar la repetición de palabras. Aunado a ello considerar el uso de conectores, los conectores textuales son generalmente adverbios, conjunciones, preposiciones, frases nominales y preposicionales, también se hace necesario saber qué relación guardan esos conectores para saber cómo utilizarlos.

Otra estrategia para lidiar con la cohesión del discurso es conocer las relaciones semánticas de las palabras, por ejemplo, si es un texto de un tema en específico se hace necesario conocer las palabras o los campos semánticos que tienen que ver con el tema que se va a desarrollar en el escrito.

El uso de las relaciones temporales en las conjugaciones verbales es otro componente de la cohesión en un texto, otro elemento más son los signos de puntuación. Las propiedades de la cohesión sirven para relacionar las frases y la relación que guarda una idea con otra, el trabajo es básicamente gramatical.

c. Estrategias para trabajar la coherencia

El párrafo es uno de los conceptos más importantes en la escritura, es una unidad significativa y visual en donde se desarrolla una idea, Cassany (2000) existen varias dificultades para organizar un párrafo dependiendo del tipo de escrito que se desea presentar, por eso es que antecede el tipo de texto, el contexto del texto, el destinatario y las cualidades del texto antes de pensar en las estrategias que se pueden emplear.

Anterior a que el estudiante se enfrente con la idea de escribir deberá de tener una serie de información que puede recuperar de una investigación bibliográfica, de una entrevista, de la interrogación de algún texto o bien de las vivencias personales. Una primera posibilidad para que el estudiante anote es mediante una lluvia de ideas, esta le permite tomar notas de forma desordenada y anotar las primeras referencias que tenga con respecto al tema, posteriormente puede organizar un esquema para organizar esas ideas en una red semántica.

En todos los casos mencionados se trata de poner en juego macroestructuras y superestructuras. En el primer caso se trata del orden lógico y el contenido semántico del texto, mientras que la superestructura es la forma como se presenta un texto determinado y tiene que ver con la didáctica de la lengua, ya que de ésta dependerá que el texto se pueda o no comprender.

Sin embargo, se debe insistir que las estrategias empleadas dependen del tipo de texto que se desea crear, no será lo mismo trabajar con un texto informativo que con un texto literario, por ejemplo si se trata de rescatar el contenido de un texto se puede emplear un resumen, una paráfrasis, organizadores gráficos; diagramas, esquemas o cuadros sinópticos en estos casos la estrategia de escritura va vinculada directamente con las estrategias de lectura y para ello habrá que plantear distintas formas de interrogar el texto, para su comprensión y dependiendo del contenido del texto. En el caso de la escritura creativa tiene su propio sentido y también dependerá del tipo de texto que se desea desarrollar para ello Rodari (1983) plantea algunas propuestas muy enriquecedoras para este tipo de trabajo.

7. Prácticas de la enseñanza de la lengua en los docentes de secundaria

Otra perspectiva con respecto al tema de estudio es la visión que tienen los docentes con respecto a la producción de textos. Una parte importante a considerar es que los docentes de nivel secundario no todos tienen la especialidad en la asignatura que imparten, sino que el nivel particularmente está plagado de distintas disciplinas.

En este contexto algunos de los maestros han buscado la nivelación pedagógica mediante las maestrías, pese a ello existe una carencia en los docentes para guiar a los estudiantes durante el proceso de la producción de textos, muchos de ellos se limitan al uso del sistema gramatical dejando al olvido la intencionalidad del texto y muchos otros consideran como una labor únicamente de quienes son los encargados de la enseñanza de la lengua.

Los docentes de educación secundaria generalmente no tienen el hábito de la escritura excepto para realizar las funciones que tienen que ver directamente con las tareas de su labor, es decir escribir sus planeaciones o el llenado de formatos, no como un medio de comunicación, mucho menos recreativo.

C. Base didáctica de la Intervención: Pedagogía por Proyectos

La propuesta de intervención, emplea la base didáctica de Pedagogía por Proyectos, se trata de una alternativa de aprendizaje que considera la construcción social del conocimiento desde las aulas y tiene algunas generalidades en las que centra sus principios, por ejemplo crear condiciones que le permitan a los educandos ser protagonistas de sus propios aprendizajes, reflexionar la práctica docente como un proceso de transformación, considerando y replanteando el rol que desempeña el docente en su quehacer, el aprendizaje es visto como fuente de desarrollo cultural en la medida en que los estudiantes se desarrollan en un contexto social.

Construir relaciones personales e interpersonales a través de la cooperación y organización de las actividades mediante contratos, situarse de manera activa, constructiva, crítica y finalmente cambiar la concepción que se tiene de la didáctica en la enseñanza de la lengua, Jolibert (2014).

- **Conceptualización de Pedagogía por Proyectos**

La Pedagogía por Proyectos nace como una propuesta pedagógica, Josette Jolibert (1994; 29) la define así: “Es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes” y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar todos los actores: maestros-estudiantes. Siendo el docente un actor más dentro del grupo y a su vez un mediador del aprendizaje, comienza por comprender que el rol que cumple ahora es completamente distinto es por ello que la estrategia apunta al aprendizaje no únicamente de los estudiantes sino del mismo docente.

- **Origen de pedagogía por Proyectos**

Pedagogía por Proyectos (PpP) es una propuesta nacida en Francia desde los años 70s, posteriormente Josette Jolibert junto con profesores, supervisores y formadores de origen chileno en los 90 bajo el método de investigación acción en Valparaíso y la Isla de Pascua, realizan un trabajo de investigación de cuatro años cuyo objetivo era elevar la calidad de la educación mediante la lectura y la escritura.

Posteriormente y como producto de dichas investigaciones habría de culminar en las producciones escritas de las experiencias de las que nos apoyaremos. En México es importante señalar que las experiencias con PpP que se tienen han dado muestra en Oaxaca, Ciudad de México y Estado de México de los que se tienen registro.

Para Jolibert, es una estrategia de formación en la cual los niños formalizan su propio aprendizaje, permite a partir de las necesidades de los educandos implementar situaciones de aprendizaje y construcción de sus propios saberes, si se vuelven autodidactas será más fácil que el aprendizaje les sea significativo, en esta estrategia de aprendizaje los estudiantes son capaces de organizar sus propias actividades, permite la colaboración y está abierto a las propuestas del grupo, el sustento teórico lo podemos remontar a Piaget, Vygotsky, Ausubel y Feuerstein, principalmente.

Para la teoría constructivista lo más importante es adquirir nuevas competencias desde los conocimientos con los que se cuenta, aplicar lo que se conoce a nuevas situaciones, este modo de aprendizaje contempla los conocimientos previos que el individuo posee y considera que un nuevo conocimiento se genera cuando el individuo entra en contacto con un nuevo objeto de estudio.

- **Marco teórico de PpP**

La propuesta didáctica de PpP tiene su marco de referencia en siete puntos: La *concepción constructivista del aprendizaje*, en las cuales el individuo aprende a partir de experiencias, el docente como mediador del aprendizaje, tomando en consideración lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, desde un ambiente armónico y de confianza.

La convicción de la educabilidad cognitiva y la posibilidad de desarrollo para niños y niñas. Entendida como el conjunto de capacidades y disposiciones que permiten al estudiante construir el conocimiento.

La *reflexión metacognitiva y de la evaluación (auto y socio) en los aprendizajes*, las teorías cognitivistas explican los procesos de aprendizaje mediante los procesos mentales y cómo estos se consolidan mediante la propia reflexión del estudiante.

La concepción pragmática de construcción del lenguaje en situación de comunicación, afirma que el desarrollo del lenguaje al igual que la lectura y la escritura se da en contextos determinados con destinatarios determinados y con textos completos.

La concepción del escrito y de su unidad fundamental el texto basado en la lingüística textual. La lingüística textual pone en evidencia que la significación y coherencia de los textos se da en un texto completo y contextualizado.

Una concepción de cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional. Para llegar a la cultura de lo escrito se hace necesario construir un texto dentro de un contexto en función de una necesidad, además busca expresar y enviar un mensaje real a un destinatario real.

Concepción de lectura y escritura en tanto procesos de comprensión y de producción, leer y escribir es un largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales y de construcción de conocimientos lingüísticos.

Para esta investigación-intervención, *Producción de textos en la escuela secundaria,* se retoma la propuesta de Jolibert, PpP entendida como estrategia didáctica que reformula la propuesta de aprendizaje tanto de los docentes como de los educandos.

El uso de la lengua en situaciones y contextos reales, la lingüística textual, la reflexión y la comunicación, se consideran de vital importancia ya que brinda la oportunidad tanto a los estudiantes como a los docentes de aprender desde las prácticas sociales del lenguaje, cuya función fuera y dentro del aula, se centra en la comprensión y producción de textos lo cual resulta enriquecedor.

Los referentes teóricos que aportan a este trabajo, para la concepción constructivista del aprendizaje como un proceso que va más allá de la información que toma en cuenta las habilidades del pensamiento, se retoma a Piaget, Vygotsky para fundamentar el concepto de aprendizaje.

Para Piaget el aprendizaje es un nivel de maduración biológica del individuo, Vygotsky sostiene que es el resultado de la interacción del individuo con el medio, es en la interacción con los otros donde se construye el aprendizaje, un concepto principal en su teoría es la zona de desarrollo próximo, (Hernández, 2002). Desde este referente el aprendizaje se convierte en un proceso de construcción, tal como sucede en PpP.

Piaget principal exponente de la teoría del constructivismo, la cual afirma que el individuo está en constante proceso de desarrollo y adaptación, su inteligencia se desarrolla de acuerdo a una etapa definida según la estructura a la que constantemente incorpora nuevos conocimientos a partir de una experiencia o un recuerdo previo, a través de procesos de asimilación, acomodación y adaptación, se privilegian los procesos y no los productos. En su teoría del aprendizaje enmarca la presencia del docente únicamente como un facilitador del aprendizaje.

Vygotsky, en su planteamiento teórico sociocultural, los contenidos o conocimientos no son un asunto aislado sino un proceso de socialización en el que se basan las interacciones didácticas mediadas por el docente.

Ausubel, (Hernández, 2002) exponente de la teoría del aprendizaje significativo al igual que Vygotsky considera que el individuo posee una serie de conceptos, ideas y saberes previos producto de la cultura en la que se desenvuelve y el aprendizaje es un proceso cognitivo, la evaluación contempla aquellos cambios significativos y cualitativos, el docente tiene como función investigar en los saberes previos de los chicos y partir de sus intereses para despertar el aprendizaje, lo que en Pedagogía por Proyectos sustenta a partir del interés de los estudiantes.

Por su parte, Feuerstein (Araya, 2012) exponente de la teoría de la modificabilidad cognitiva afirma que el estudiante es capaz de cambiar sus procesos cognitivos, puede producir y elaborar nuevos conocimientos y adaptarse al medio sociocultural, adquirir de éste nuevos estímulos, lo que lleva a un pensamiento reflexivo y una toma de conciencia. El rol del profesor es también en esta teoría un mediador del aprendizaje.

Otro aspecto que se retoma para la construcción teórica es la educabilidad cognitiva afirma que el sujeto no solo depende de las capacidades que biológicamente tenga, sino que hay un contexto que aumenta o potencializa el aprendizaje. Feuerstein (1980) afirma que el bajo rendimiento en la escolaridad, es producto del uso ineficaz de aquellas funciones que son los prerequisites para un funcionamiento cognitivo adecuado. En la modificabilidad es donde se muestra el potencial de aprendizaje.

Para Gaskins y Thorne (2005) una estrategia exige el uso de diversos procedimientos, se ponen en juego habilidades del pensamiento como: organizar, analizar, elaborar, ensayar, recordar, monitorear y evaluar entre otras, consideradas estrategias generales. Estas estrategias son fundamentales para el aprendizaje. Las estrategias cognitivas son entendidas como las herramientas o procesos mentales empleadas para aprender. Las estrategias pueden ser; planificar, regular y evaluar sus propios procesos mentales. Una estrategia puede aparecer como un acontecimiento único, aunque generalmente es una secuencia de sucesos o de actividades.

Chomsky (2003) afirma que los niños poseen la habilidad innata para la comprensión del lenguaje, así como la habilidad que van desarrollando a través de sus experiencias y aprendizaje, por lo tanto, el lenguaje oral y escrito nos permite expresar un sinfín de ideas, informaciones y emociones. Posteriormente reafirma Viramonte (1992: 14) cita al mismo Chomsky para referirse y conjuntar los términos en lo que ahora conocemos como competencia comunicativa que refiere a hablar, leer, comprender y escribir. Habilidades que se han de desarrollar en los apartados que propone Pedagogía por Proyectos.

Siguiendo a Vigotsky (2009). La escritura debería poseer una importancia para los jóvenes, despertar en ellos una curiosidad personal y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida o como lo menciona Ferreiro (2006) la escritura permite formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan.

Lo cierto es que cualquiera de las concepciones que se retoman sobre escritura implica un proceso de pensamiento más elaborado. Siguiendo a Cassany (1990) la escritura de la lengua es un objeto neutral, internacional, homogéneo, normativo. (Cassany, 1993; Teberosky, 1995; Jolibert, 1997) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que, el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos.

Para lograr un objetivo como el que menciona Cassany se retoma la propuesta del trabajo de PpP, como señala Jolibert y Sraïki, producir textos auténticos en situaciones reales para personas reales, no a partir de supuestos como comúnmente son las prácticas escolares. Para ello, ha de plantearse una problemática o un conjunto de situaciones que nos permitan emitir juicios e investigar.

Desde esta perspectiva la intervención pedagógica del docente requiere que sea únicamente mediador del aprendizaje para que los estudiantes auto aprendan, sean creadores de su propio aprendizaje desde la practicidad y utilidad de los mismo, lo que conlleva a integrar el texto escrito como un lenguaje que posibilita comunicarse y actuar para pensar sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea.

Algunos de los ejes didácticos que seguirán esta investigación es; la vida cooperativa en la escuela, los proyectos dinámicos, aprendizaje constructivista, la lingüística textual y el análisis del discurso, la producción y representación clara de textos que permita resolver situaciones cotidianas, permitir que los alumnos practiquen. Vivan, comprendan y analicen lo que escriben, y finalmente que sean capaces de emitir un juicio, reflexión de las actividades que realizan, autoevaluación.

- **Ejes didácticos convergentes**

PpP permite una transformación en la práctica diaria tanto de los docentes como de estudiantes, en este sentido se plantean como orientaciones que sirven de sustento y que dan a las acciones que tanto el docente como los estudiantes llevan a cabo Para orientar esta práctica Jolibert y Sraïki (2009), propone algunos ejes didácticos cuya propuesta consiste en:

Fomentar la vida cooperativa mediante proyectos dinámicos desde esta perspectiva el aprendizaje se convierte en una responsabilidad no sólo del docente, sino de todos ya que el interés y necesidad surge de los propios estudiantes lo que se traduce en la eficacia y profundidad de lo que se aprende.

Inventar estrategias de enseñanza aprendizaje de tipo auto y socio constructivista. Las aportaciones hechas por teorías constructivistas del aprendizaje muestran que los individuos aprenden haciendo y resolviendo las problemáticas cotidianas, aunque esto no sería suficiente es necesario que aprendan a dialogar a interactuar y a confrontar. Aprenderán cuando el conocimiento recobre sentido y para esto es necesario tomar en cuenta sus conocimientos previos, sus necesidades, intereses y deseos.

Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito. La lingüística textual brinda primeramente la oportunidad de comunicación tanto en la comprensión como en la producción es indispensable que para producir textos Auténticos esto se gesten y se nene situaciones reales y que estos sean completos que tengan una funcionalidad en lo cotidiano.

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

Leer comprender \ escribir producir es dar un sentido al texto es sin duda una actividad intelectual que requiere hacerlo en y para situaciones reales en la resolución de problemas y en el planteamiento de su proyecto. Hay que tomar en cuenta que es un proceso dinámico de construcción cognitiva en donde la afectividad la cooperatividad y las relaciones sociales son un factor que favorece la comprensión y producción de textos reales y únicos.

Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios. Cada texto que leemos tiene un sentido distinto incluso los textos literarios: una carta, un poema, un cuento, tiene un sentido cuando la lectura o escritura de este texto se da de manera natural, pero además cuando esté recobra una funcionalidad en el día a día.

Hacer que los niños practiquen estimulando en ellos este hábito una función metacognitiva regula o sistematiza en ellos sus resultados.

Reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje es una forma de pedagogía por proyectos, considerar y detenerse a pensar en lo que aprendo cómo aprendo, lleva al individuo a descubrir sus propios procesos recursos y operaciones mentales por lo tanto a valorar sus alcances y limitaciones con respecto a sus aprendizajes. Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionan como herramientas de aprendizaje.

Promover en los niños la coevaluación y autoevaluación es incorporar a esta propuesta un proceso continuo de herramientas que permiten renovar el aprendizaje y las prácticas de todos los alumnos como del maestro.

La autoevaluación y coevaluación son componentes que constituyen un elemento importante para la formación del aprendizaje en ellas se regula el propio proceso de enseñanza aprendizaje.

- **Concepción de lectura**

La lectura como interrogación de textos es una manera de enfatizar la comprensión de un texto y no únicamente la decodificación, como habitualmente lo hacen los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, ya que existen un sinnúmero de señales e información que refiere el texto antes de ser leído. Leer es interrogar un texto en función del contexto, de un propósito o de un proyecto para dar respuesta a una necesidad, consiste en buscar primeramente pistas que nos ayuden a comprender el texto, se trata de una búsqueda compleja que requiere de cierto aprendizaje. Aprender como bien lo menciona Jolibert y Sraïki 2009 a interrelacionarse con el texto.

Se trata de una estrategia en la cual tiene un doble objetivo, por un lado, pretende que el joven construya el significado del texto y por el otro que a su vez identifique la estrategia que utilizó, así como las características lingüísticas del texto involucrado. Estas características son descubiertas poco a poco porque se convierten en herramientas que posteriormente ayudaran tanto en la lectura como en la producción de textos, hasta llegar a sistematizarlo.

De la misma forma que la lectura, la escritura mantiene una serie de estrategias a seguir que darán paso a la producción de textos, no hay que olvidar que tanto la lectura como la escritura deben emplearse de manera continua una cercana a la otra y no como elementos aislados.

- **Concepción de escritura**

En el módulo interrogación de textos se define, la estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desembocará en la producción de un texto completo. Este módulo corresponde principalmente a una estrategia didáctica de resolución de problemas, que ayuda al estudiante a superar obstáculos para la escritura de un texto, ya que es en el marco de un proyecto real.

Cada módulo está centrado en la producción de un tipo de texto, es decir en un prototipo de escrito, elegido desde el planteamiento del proyecto. En este sentido el texto, es una unidad de lenguaje con reglas de formación y finalidad concreta la lingüística textual estudia el significado del contexto junto con ella disciplinas como la sociolingüística, la psicolingüística y la etnografía de la comunicación quienes se preocupan por el uso de la lengua en situaciones reales.

Estas disciplinas entienden a la lengua como un conjunto de significados socioculturales y de intenciones personales esto quiere decir que el acto verbal se utiliza con una intención determinada y con diferentes objetivos que pueden ser el de argumentar, informar, enseñar, convencer y expresar sentimientos pensamientos o resolver conflictos.

Siguiendo el sentido del texto Tusón (2012) señala que la lengua se considera como parte integral de la realidad social y cultural y a la vez como un síntoma de esa realidad. Asimismo, Jolibert y Jacob (2012) señala que la lingüística textual ha puesto de manifiesto que el significado y la coherencia de un escrito se dan a nivel de un texto completo contextualizado, con destinatarios reales en situaciones reales es preciso que los jóvenes tanto para leer, como para producir textos se encuentren desde el comienzo con textos auténticos, completos y funcionales en sistemas de uso real.

- **Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje**

Se le llama Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, al conjunto de situaciones en las que los individuos pueden aprender y desarrollar tanto conocimientos, como actitudes y valores.

1) Reorganización de la sala de clase para que respondan a nuevas funciones.

La primera Condición para facilitar el aprendizaje es la *reorganización del mobiliario en el aula* de manera que permita a todos tener una verdadera comunicación tanto visible como verbal, el aula de clase debe brindar al individuo un ambiente agradable, debe haber libertad de movimiento, puede ser a manera de auditorio, en equipos, en círculo, en medio círculo, en uve siempre y cuando facilite la movilidad de los chicos en el aula.

Los rincones son áreas comúnmente desperdiciadas en las aulas que pueden brindar a los alumnos un espacio acogedor, libre y dinámico. En ellos se puede poner una biblioteca, un buzón, un área de ciencias, un área de matemáticas, un noticiero etc.

Las paredes son espacios muy útiles porque en ellas se pueden organizar las actividades escolares mediante los textos funcionales, poner el cuadro de asistencia, los onomásticos, lineamientos para el trabajo diario o para la mejor convivencia, también exponer textos producidos por los estudiantes como láminas o esquemas de exposiciones, calaveritas literarias escritas por ellos, cartas, historietas, chistes, anuncios. O bien, utilizar la pared de metacognición o sistematización a modo de síntesis se escriben las herramientas elaboradas en común.

2) La necesidad de la presencia de múltiples textos, en múltiples formas

En este apartado se muestran las herramientas elaboradas en común a modo de sistematización. Comprende aquellos *textos de uso diario y que permiten la organización de las actividades cotidianas*. Cuadro de asistencia, el cuadro de responsabilidades, el reglamento de derechos y deberes, el proyecto anual y el contrato de proyectos actuales e individuales. Ya que estos serán de gran utilidad para la organización de los tiempos y las responsabilidades.

Las herramientas de organización de la vida cooperativa incluyen todos los textos de uso diario, que reconoce, da cuenta y construye la vida cooperativa en el grupo de estudiantes por ejemplo el cuadro de asistencia, el cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, la lista del proyecto anual, mensual y semanal, y las reglas de convivencia.

Los textos y objetos de ubicación temporal son textos que sirven para informar y ponerlos a disposición de todos por ejemplo textos de tipo administrativo, una publicidad o cartel una noticia o el diario mural.

Los textos son los productos de la escritura de los estudiantes y pueden ser individuales o colectivos pueden ser historietas, chistes, cuentos, poemas, informes y pueden quedarse dependiendo de la disponibilidad de las paredes, un día, una semana o hasta un mes.

Enfatiza en el uso de los textos. El propósito de tener una sala textualizada es brindar desde que los jóvenes llegan a clase la oportunidad de tener siempre el contacto directo con los textos, de esta manera se va apropiando en la vida cotidiana el uso y la importancia de la comunicación escrita.

Textos funcionales, textos ligados a los aprendizajes, textos construidos por los jóvenes, material clasificado que fomenta los aprendizajes, una pequeña biblioteca dentro del aula, textos para comunicarse con la sociedad y producciones escritas por los estudiantes, descritos anteriormente.

Los textos para comunicarse también son de gran importancia, ya que brindan la posibilidad de poder difundir información importante. Como producto de los proyectos, siempre existe la necesidad de comunicarse con la comunidad; para informar sobre alguna actividad, para solicitar la atención de algo, agradecer a la comunidad, difundir alguna producción, invitar a algún acontecimiento, promover alguna actividad o bien para intercambiar correspondencia.

La presencia de una *biblioteca en el aula* es fundamental para que los jóvenes vean en ese espacio un lugar vivo, familiar, aprovechado y permanente renovado y producido por ellos mismos. Este rincón debe ser un lugar preferente tanto para maestros como para los estudiantes. Debe incluir libros, periódicos, revistas, cancioneros, mapas, atlas, afiches, guías, refranes, diccionarios, historietas etc. Debe ser ante todo un lugar atrayente, alfombras y cojines, al alcance de todos. Todo este material escrito constituye la base por la cual los niños aprenden a leer y a escribir textos por lo tanto será de gran utilidad para desarrollar la creatividad.

A lo largo de la intervención y como producto de los espacios y ambientes que se han creado, los estudiantes adquieren autonomía para actuar por sí mismos. Para tomar los libros por su propia iniciativa, cuidarlos, mantenerlos o reponerlos. De esta manera los individuos elaboran de forma sistemática cuadros de elementos lingüísticos que utilizan cada vez que lo necesiten.

3) *La implementación de una Pedagogía por Proyectos*

Una PpP nos brinda la oportunidad de ser partícipes de nuestro propio conocimiento, ya que parte de una inquietud de los mismos participantes.

El docente cambia del rol tradicionalista, ya que se vuelve un mediador para recordar la responsabilidad de los estudiantes, impulsa la renovación de los materiales e invita a guardar en archivos, en la propuesta pedagógica invita a cambiar el rol y la función del profesor así mismo desafía su tarea a poder renovar, investigar en los procesos de aula y a hacer investigación dentro de la práctica misma. Propicia un aprendizaje significativo, asigna responsabilidades, se realiza trabajo cooperativo y rotativo, los proyectos nacen de la necesidad de los estudiantes y como tales recobran sentido.

Al trabajo por proyectos antecede las condiciones facilitadoras para el aprendizaje ya que ellas marcan la dinámica a seguir. El trabajo por proyectos requiere de algunas condiciones que se describirán de manera generalizada; una pregunta abierta de donde surgirá el proyecto, la disposición de una sala con las condiciones descritas anteriormente, la planificación junto con los estudiantes de las actividades, así como los responsables, el establecimiento de las condiciones de trabajo, la administración de los espacios, tiempos, el compromiso de cada uno de ellos y la evaluación de las actividades.

Por qué elegir esta estrategia, sus beneficios pueden ser múltiples, las actividades adquieren significado, se organiza el trabajo escolar, permite a los jóvenes tomar sus propias decisiones, se realiza un trabajo cooperativo, fortalece la interacción entre los estudiantes, el maestro y los padres de familia.

El *proyecto de acción* nace de una necesidad, las propuestas pueden ser formuladas por los estudiantes y por el profesor, los aprendizajes adquieren significado, y el profesor es un mediador del aprendizaje. Este proyecto contribuye de forma explícita a la construcción de competencias y son grandes proveedores de situaciones de aprendizaje.

El proyecto inicia con una pregunta abierta ¿Qué vamos a hacer juntos, este semestre, este mes o estas dos semanas? Una disposición de la sala, un pizarrón o papel, plumones, según sea el caso. Una planificación de la primera sesión, el establecimiento de un contrato y finalmente una evaluación. En este proyecto se permite a los jóvenes además de decidir que quieren hacer en las próximas semanas qué consideran que aprenderán a partir de las actividades sugeridas.

En *el proyecto global de aprendizaje* se plasma lo que van a aprender en las diferentes áreas y cómo va a expresar ese dominio que ha adquirido, por ejemplo si es a partir de una exposición, un informe escrito, la recuperación de algunos conceptos, aun cuando el reto fue producir textos propios, no está separado de los otros usos del lenguaje y tampoco de contenidos de otras asignaturas ya que en varios de los proyectos realizados se puso en marcha contenidos de la asignatura de matemáticas y de otras materias como ciencias, en él se enuncian los dominios del lenguaje en función de la producción de textos, así como de la interrogación como antesala a la producción y del lenguaje oral. Para plasmar el proyecto global de aprendizajes los estudiantes junto con el docente definen los aprendizajes a realizar y las competencias específicas, así mismo en colectivo que dominios se adquieren.

Este proyecto dará pauta al *proyecto específico de construcción de competencias*, en él se escriben que se trabajará en función de la lectura y de la escritura, lo que se va a aprender, lo que ya saben, lo que hemos aprendido y lo que habrán de reforzar. Este proyecto nos lleva a recuperar una herramienta más que es el contrato individual en el cual cada estudiante dará cuenta de su propio aprendizaje.

Existen distintos tipos de proyectos puede ser un proyecto anual, mensual, semanal, a corto plazo en caso de que no se sepa con precisión cuánto durará, puede plantearse por tiempo y bien por temática.

El *proyecto colectivo*, a través de una lluvia de ideas el profesor solicita que anoten que les gustaría hacer, el profesor aportará también los contenidos del programa, los requisitos de aprendizaje o la construcción de las competencias y en un papel que quede visible en la pared se plasman esas ideas, los temas son anotados en el orden en el cual fueron propuestos, esta es una representación global de lo que se quiere hacer.

El *proyecto mensual o semanal* puede ser retomado del proyecto anual, la lectura y la escritura en todo momento debe ser un medio, por el cual se llegará al servicio de las actividades proyectadas. Estos en todo momento deben ser proyectos por hacer y aprendizajes por construir.

El *proyecto a corto plazo* generalmente nace de la vida cotidiana y de una necesidad momentánea, alguna campaña de prevención, organizar una convivencia, una caminata, la adopción de una mascota, por ejemplo.

Los proyectos que son propicios para el aprendizaje de la lengua. Cada proyecto proporciona una situación en específico de uso y de aprendizaje de la lengua tanto en la comunicación oral como escrita.

Por ejemplo, si los adolescentes quisieran celebrar el día del estudiante tendría que plantearse de qué manera quieren celebrar, si es por medio de un convivio habrá que organizar primeramente y gestionar los permisos, para ello se ponen en juego la práctica de la escritura, posteriormente la organización y para hacerlo tendremos que elaborar contratos para saber quién trae la música y quienes la comida.

El docente en este sentido es únicamente un mediador, son los estudiantes quienes tendrán que poner en consenso que quieren traer, cómo lo quieren hacer, así como las reglas para su cumplimiento y los aprendizajes que derivado del proyecto se pueden adquirir.

4) Fases del proyecto colectivo

Siguiendo a Jolibert y Sraïki (2012) en la estrategia de trabajo Pedagogía por Proyectos, plantea seis fases para su realización las cuales se describen en los siguientes renglones:

Primera fase: *Definición y planificación del proyecto de acción, reparto de tareas y roles.* En la realización de esta fase es necesario considerar los intereses de los jóvenes, los aportes e ideas que puedan abonar, es a partir de ellos que se hace la propuesta y se pretende hacer un consenso, que sea un proceso democrático y libre, de modo que desde este momento se haga una construcción significativa a partir de las preguntas orientadas hacia la adquisición de los aprendizajes, ¿Qué queremos hacer?

Segunda fase: *Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno.* En esta fase se elaborarán los proyectos específicos, identificará las competencias a construir y se realizarán contratos individuales. La sistematización de las actividades nos llevará a las herramientas de aprendizaje

Tercera fase: *La realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes y construcción progresiva de los aprendizajes.*

Se pone en marcha el proyecto mediante la realización de las tareas cooperativas, se retoma la importancia de la mediación y la habilidad del docente para poder organizar situaciones de aprendizaje, la regulación de proyectos y contratos. ¿En qué punto del proyecto estamos? ¿Qué hemos logrado? ¿Qué nos hace falta lograr y cómo lo vamos a lograr? Es lógico que en esta etapa del proyecto pueda surgir el debate, sin embargo, es necesario hacer conscientes a los jóvenes de lo que han aprendido y de la utilidad que este aprendizaje tiene en su cotidianidad.

Cuarta fase: *Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.* Es importante considerar la socialización de todo lo que se construyó en el proyecto. Se debe favorecer un momento para participar e informar al colectivo lo aprendido durante el proceso. Esta participación se puede hacer de diversas formas o estrategias: exposición, recopilación de textos, montaje fotográfico o de video, paneles etc.

Se invita al personal externo con la finalidad de socializar, documentar y poder mostrar el proyecto a la comunidad, llevar a cabo y recoger las impresiones del personal externo, éste será un elemento clave al momento de la evaluación.

Quinta fase: *Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los educandos y por ellos.* En esta fase tanto estudiantes como el docente harán una valoración de lo que les ha funcionado y lo que no ha funcionado.

La evaluación será permanente y constructiva por lo que debe considerar las fortalezas y debilidades durante el proceso, es importante que entre todos diseñen herramientas como la asamblea; en donde nuevamente se considere la evaluación como un mecanismo de aprendizaje.

Esta evaluación se colocará de manera visual para que todos los integrantes tengan presentes los logros, así mismo en los cuadernos de los estudiantes. En esta fase se dará cuenta si la programación que se realizó cumplió con los objetivos o no, del proyecto.

Sexta fase: *Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.* En esta última fase se realiza una valoración del proyecto en función de lo que se logró o cumplió en relación, a si se cumplieron las expectativas del grupo, puede ser que en esta fase se haga una valoración también de tipo individual en la cual se consideren los logros y aprendizajes de manera individual, de ser así también se tendrá que plantear si lo que no se logro sea necesario emplear otras estrategias para reforzar, ya sea con el grupo o bien solo con algunos.

El *rol del docente*, es reconocer que en la práctica de esta estrategia el maestro solo es un mediador y si bien interviene para estimular las propuestas, para definir junto con los estudiantes, para estimular la vida cooperativa, para definir junto con los jóvenes las actividades, supervisar la organización, dirigir las sesiones y apoyar a los jóvenes a identificar los aprendizajes, los ayuda a tomar decisiones bajo un ambiente democrático y de confianza, son los estudiantes los principales protagonistas del proyecto.

5) La estimulación de una vida cooperativa

Plantear una vida cooperativa no siempre es fácil, tenemos que habituar a los adolescentes a solicitar la palabra, a respetar turnos al hablar, a tomar la iniciativa, a que escuchen porque saben que serán escuchados, a mediar las situaciones de participación.

En PpP la comunicación oral es fundamental; proponer, discutir, argumentar, relacionar, contraargumentar, cotejar, hablar y escuchar, tomar decisiones y consensar, será una tarea diaria, lo cual demanda un ambiente liberal, pero sobre todo un profesor que facilite que los jóvenes puedan expresarse en todo momento. Que sean ellos quienes con su entusiasmo y alegría resuelvan los conflictos y las problemáticas que se puedan presentar. Los roles tendrán que ser rotativos para no delegar la responsabilidad solo en unos y que todos y todas las actividades se hagan mediante un ambiente democrático.

Aprender de la vida cooperativa, requiere un cambio en la actitud del profesor, que los estudiantes se integren en grupo, que participen en la organización de los espacios para que los hagan suyos, que repartan la responsabilidad, que se planteen los conflictos de manera directa, para lograr una vida cooperativa debe regularse mediante un consejo de grupo en donde se evalúa el trabajo que se realiza, las actividades y las responsabilidades que asume cada uno. Es un momento para crear áreas de oportunidad ver las fortalezas como grupo y las debilidades, además de establecer algunas rutinas como la lectura de un cuento, el diario, la apertura de un buzón, el encuentro poético.

Bajo esta perspectiva la disciplina retoma gran importancia distinta a lo tradicional, son los estudiantes y el docente quienes establecen las normas destinadas a regir y favorecer la convivencia, con ello se logra que al no ser las normas impuestas por la escuela sino por los jóvenes ellos logren regularse de forma natural para dar sentido y respetar las normas de convivencia, ya que ellos serán sus mismos jueces, se vuelven participes en la toma de decisiones.

6) Estrategias para la lectura y escritura en PpP

El módulo de producción de textos propone tres fases; la primera de ellas la preparación para la producción del texto, este se dará en el proyecto de acción en la negociación de los contratos ya sean colectivos o individuales, en ella se retoman las experiencias previas de los adolescentes con respecto a la producción de textos, los conocimientos lingüísticos.

En la segunda fase, se hace un análisis individual y colectivo de las dificultades u obstáculos para la escritura, se realiza una revisión y una reescritura del texto, se revisan las estructuras convencionales del propio texto, se elaboran y categorizan herramientas, se lleva a cabo una actividad metacognitiva y metalingüística, se trata de una construcción de sus propias competencias.

Para construir un verdadero aprendizaje de la escritura se hace necesario seguir estos procesos, no es importante el resultado en sí, sino el proceso que se lleve a cabo para dicho fin, escribir es una estrategia para fortalecer el conocimiento disciplinario, científico, cultural y personal, puesto que es un instrumento de explicación de cambio y de aprendizaje Sánchez (2011).

Finalmente, la sistematización metacognitiva y metalingüística, retoma al individuo reflexivo y crítico de su propio aprendizaje conlleva a la reflexión qué hemos aprendido y cómo lo hemos aprendido, identificando así una serie de elementos o herramientas que se ponen en juego al momento de producir un texto así mismo la manera cómo se pudo facilitar ese aprendizaje.

Evaluar se concibe como el proceso de aprendizaje, como actividad continua no se piensa como un juicio que castiga, sino como una herramienta que permite reactivar el aprendizaje, los estudiantes ven con mayor claridad en qué punto centrar su atención y el profesor en donde brindar mayor apoyo.

Siguiendo a Jolibert y Sraïki, (2012) en la propuesta de evaluación no está concebida como calificación final, sino como una reflexión que acompaña los aprendizajes de los estudiantes y es parte de los procesos del mismo aprendizaje. Para poder describir los procesos de evaluación se hace necesario reflexionar sobre los niveles lingüísticos que finalmente darán lugar a los aspectos que se evaluarán.

a) Módulo de interrogación de textos

Es una estrategia didáctica de aprendizaje colectivo aun cuando algunas actividades son de manera individual, se caracteriza por el planteamiento de tres fases.

La primera fase, preparación para el encuentro con el texto, provoca analogías, con tareas de otros contextos, la producción de inferencias necesarias para la comprensión, el docente se ocupa de precisar condiciones de aprendizaje, propicia desafíos cognitivos y metacognitivo recordar el proyecto de aprendizaje, así como los contratos colectivos e individuales de aprendizaje. Se trata de relacionar las experiencias anteriores con experiencias del texto.

En esta fase el docente aclara las actividades intelectuales apoyándose en las representaciones de los jóvenes, precisa acuerdos colectivos o individuales, permite facilitar el compromiso de los estudiantes. Se establece el vínculo y movilización de conocimientos anteriores en relación con el tema, el texto y las estrategias, planificar las tareas individuales y colectivas.

En la segunda fase construcción de la comprensión del texto, se da una lectura individual y silenciosa, posteriormente viene una negociación de significados parciales e interpretaciones colectivas, hay una relectura, reconstruir al texto, representación del texto completa compartida.

El docente guía los procesos de construcción, involucra a los estudiantes en un diálogo cognitivo, presenta las estrategias didácticas utilizadas, se apoya en interacciones para modificar representaciones y utiliza su propia experiencia cuando es necesario. Los jóvenes comparan, deducen, categorizan, infieren, validan hipótesis, argumentan, integran la información y reconstruyen progresivamente el sentido del texto.

Finalmente, la sistematización metacognitiva y metalingüística hay un retorno reflexivo sobre la actividad, permite hacer una recapitulación el estudiante deberá pensar en ¿qué aprendió, ¿cómo lo aprendió, qué obstáculos enfrentó y cómo los superó? Se analizaron también las marcas gramaticales.

Elabora también herramientas de sistematización como la silueta de un texto, cada texto se conjunta en un portafolio que se concibe también como herramienta de aprendizaje. El docente promueve la evaluación y metacognición, prevé las actividades de refuerzo y de entrenamiento individual. El estudiante, evalúa actividades de aprendizaje y la de otros, logra el aprendizaje significativo.

b) Módulo de aprendizaje de la escritura

La escritura al igual que el módulo de interrogación de textos es una estrategia colectiva que desencadena en la construcción de un texto completo, la estrategia didáctica corresponde a la resolución de un problema que enfrenta al estudiante a la complejidad de un texto, en esta estrategia se presenta al igual que en el de interrogación de textos un prototipo o esquema similar al de interrogación. La preparación para la producción del texto, los desafíos plantean la necesidad de brindar al estudiante la oportunidad de encontrar sentido a su escritura mediante un proyecto global, un proyecto de acción y finalmente un proyecto específico que dará pauta a la producción de textos.

Mediante los proyectos se dará cuenta de desarrollar situaciones de escritura con emisores, destinatarios y contextos específicos. El docente clarifica apoyándose de representaciones de los estudiantes, precisa y recuerda los desafíos, facilita la intervención, en actividades haciéndoles tomar conciencia. Los jóvenes establecen el vínculo y movilizan sus conocimientos anteriores en relación con el tema, el texto y las estrategias que pondrá en práctica.

En la segunda fase gestión de la actividad en la producción de textos se realiza la primera escritura individual y con ello se movilizan conocimientos, en esta etapa se encontrarán con los primeros obstáculos lingüísticos, se desprende la confrontación de las primeras escrituras los logros y las dificultades encontradas, las confrontaciones permiten precisar el dominio adquirido, ¿qué logró, como lo logró, y qué obstáculos encontró?

En esta fase el docente, guía los procesos en la producción del texto, se apoya en las interacciones para modificar las representaciones, incita al diálogo cognitivo selecciona los apoyos de la reflexión organiza las sistematizaciones necesarias propicia a que compartan sus conocimientos.

El estudiante manifiesta progresivamente una estrategia personal moviliza herramientas intelectuales, integra información bajo una estructura, transfiere las competencias parciales en reescrituras, elabora progresivamente el texto.

En la tercera fase sistematización metacognitiva y metalingüística, se reflexiona cómo fue que se llegó a construir un texto, qué estrategia se utilizó, qué características lingüísticas, de qué manera se logró producir un texto, se elaboran herramientas de sistematización.

El docente propicia la evaluación, recapitulación y explicitación, prevé actividades de refuerzo y entrenamiento. El estudiante reconoce y evalúa actividades de aprendizaje, formaliza la adquisición de experiencias en términos de saberes y aprendizajes, identifica los puntos de aprendizaje nuevos, las ayudas, las dificultades y los procedimientos.

c) Niveles lingüísticos

Durante el desarrollo de los proyectos y a lo largo de las actividades que emanan de éstos, se solicita a los estudiantes reflexionen acerca de lo que están realizando, tanto en la interrogación, como en las actividades encaminadas a la producción de textos, en este caso en la construcción de herramientas predestinadas a la elaboración del escrito, al indicar la observación y reflexión en cada una de las actividades trabajamos reflexión metacognitiva y metalingüística.

Tanto para la comprensión como para la reflexión de un texto es necesario no solo reflexionar, sino sistematizar esa reflexión y llevarla a una actividad cognitiva, para ello tanto el módulo de interrogación de texto como el de producción proponen una estrategia didáctica sistematizada, así mismo, las actividades de sistematización que ayuden al estudiante a lograr ese nivel de comprensión y de reflexión que a continuación se enuncian.

Nivel 1 Contexto situacional, no existen textos sin contexto, es decir debe partirse de una situación real, de los destinatarios reales, de la relación que se establece entre el emisor y el receptor y del referente o contenido del mensaje, a fin de determinar la intención comunicativa y de poder prever el éxito de la comunicación. En el caso de la producción de un texto es más rígido, sin embargo, si se trata de situaciones reales con destinatarios reales que se desprenden del contexto y de la experiencia. Es una forma de regular entre la comprensión y la producción, las estrategias y procedimientos que permiten llegar a esta competencia.

Nivel 2 En el nivel de distintos contextos culturales. Se trata de comprender o producir textos que tengan uno o más campos lexicales específicos. En el caso de la producción de textos la búsqueda de palabras, asegurarse que se comprendan bien, ponerlas en relación con otras palabras, es decir buscar sinónimos que el estudiante entienda, se destaca la importancia de prácticas exigentes, en donde se enriquezca el vocabulario y en donde se sitúa la metacognición.

Nivel 3 y 4 es el nivel de los tipos de textos leídos o producidos y de la superestructura de los textos. La utilización de representaciones permite categorizar el tipo de escrito y elaborar predicciones relativas a la organización de la información, en este nivel el estudiante tiene que identificar los tipos de texto y elaborar distintas versiones hasta llegar a la obra maestra relativos a la información, las estructuras de los textos, rescata la jerarquía de la información que se desea presentar, se trata de una actividad regulada entre la comprensión y la producción. El bagaje cultural constituye una reserva potencial en la representación y organización de los textos, será la progresión de la cultura escrita que favorecerá la estructura y funcionamiento específico de los textos en los estudiantes.

Nivel 5 la coherencia del discurso y la cohesión del texto, del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto, son propiedades del discurso sea oral o escrito la cohesión y la coherencia, es importante que el estudiante sea capaz de identificar, analizar y tratar desde el punto de vista semántico ya que debe cumplir con ciertas reglas de organización de las ideas en el escrito, la utilización de conectores, la progresión temática, las marcas no lingüísticas del texto y los sustitutos anafóricos darán pauta a la coherencia del escrito.

En la medida que se va confrontando la información que ya tenían con información nueva el texto y su estructura recobrara nuevo sentido, las categorías gramaticales por ejemplo a veces crean confusión en los estudiantes es por ello que se hace necesario remarcar el conocimiento y el uso de estos elementos lingüísticos. En el caso del objeto de estudio que aquí se presenta recobra importancia el reconocimiento y uso de los niveles lingüísticos, ya que es este rubro el talón de Aquiles de los estudiantes de secundaria.

Nivel 6 actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de las frases. Una frase es la primera unidad semántica, para construir esta debe de unir y enunciar una serie de palabras, la frase a su vez debe considerarse como una etapa que participa en el significado global de un texto, en relación con otras frases.

Las marcas de relaciones, los definitivos, los términos más portadores de significado para este texto preciso y cuyo (re)conocimiento, por el medio que sea, es casi inevitable, el significado de la puntuación de las frases. En esta fase el estudiante ya formuló algunas conjeturas con respecto a sus propios procesos de aprendizaje, ya analizó las propuestas de sus compañeros y está en la disposición de poder reformular sus escritos, ya cuenta con elementos suficientes tanto de su propio trabajo como del análisis que realiza al ver los trabajos del otro, tiene los elementos para hacer una valoración.

Nivel 7 Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística en el nivel de la palabra y las microestructuras que la constituyen. Leer y escribir, son palabras que cobran significación en la imagen y representación del estudiante, dar sentido a la palabra en cuanto al significado.

Delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras: las ya conocidas, globalmente o ya analizadas, las palabras nuevas que se pueden “adivinar” gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de letras o sílabas que las componen, las palabras nuevas que es capaz de descifrar.

Los niveles lingüísticos desde la perspectiva que menciona Jolibert están estrechamente ligados unos con otros y aluden al proceso de construcción cognitiva de la estructura del texto.

7) Evaluación desde PpP

La evaluación desde PpP se entiende como un proceso formativo, permanente y sistemático que se desarrolla de manera progresiva durante las fases del proyecto, mediante la reflexión que se realiza de las actividades emanadas de los proyectos, al valorar los avances por medio de la información que se va recopilando, en donde se pueden hacer balances intermedios. Este tipo de evaluación permite al estudiante y al docente obtener información sobre las habilidades y competencias que va adquiriendo, cómo lo lograron y qué prácticas o destrezas no lograron.

Desde esta perspectiva la evaluación no es un instrumento de medición que el docente aplica, sino un proceso que favorece la construcción de los aprendizajes, una herramienta encaminada al progreso de los estudiantes, a reforzar, a reajustar o a proyectar nuevas tareas. Además de ser una actividad cognitiva ya que permite a los jóvenes regular el desarrollo de sus competencias, toma conciencia de la forma en cómo aprende, es así como dar importancia a los procesos y estrategias que emplea al momento de llevar a cabo una actividad dentro del marco de un proyecto.

Se muestran herramientas conceptuales y metodológicas para la evaluación que permitieron a los estudiantes reconocer qué aprendieron y cómo lo aprendieron, a la vez sirven al docente para intervenir en las necesidades e intereses de los estudiantes. En este sentido la evaluación se presenta como una estrategia de formación, toma en consideración los aprendizajes que los jóvenes poseen y los que se van construyendo.

La evaluación establece una relación entre los aprendizajes previos y los nuevos, compromete a los jóvenes, a tomar conciencia de sus procesos de construcción de conocimiento mediante huellas palpables, es decir, promueve un proceso metacognitivo y metalingüístico. Tomando en consideración la evaluación como proceso formador e integrador, permite que el estudiante tome control sobre sus propios procesos de aprendizaje, que tome conciencia de la manera como está asimilando.

Para llevar a cabo la Intervención Pedagógica es necesario marcar las pautas a seguir, diseñar la estrategia con la que se trabajará, así como las acciones a seguir, para ello en el siguiente apartado se describen las pautas a alcanzar.

IV. LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS FUNCIONALES

En el presente capítulo, se describen un conjunto de acciones, estrategias, contexto, elementos metodológicos, el espacio, el tiempo, la descripción de los participantes, la intervención, los propósitos planteados para el desarrollo de las competencias que han de hacer posible el logro en la producción de textos, la propuesta de trabajo desde la base didáctica de Pedagogía por Proyectos, las fases de realización, así como la evaluación.

A. Elementos metodológicos de indagación y la intervención

En este apartado, se expone la metodología utilizada durante la investigación - intervención, también se describen las características de los participantes, el tiempo-espacio y la justificación.

1. El espacio temporal, contexto específico

La Esc. Sec. Gral. 228 “Felipe Sánchez Solís” está ubicada en los Héroes Tecámac Estado de México, cuenta con doce espacios habilitados como salones de clase, pintarrón, escritorio, butacas, luz suficiente.

El inmueble cuenta con dos canchas, una de ellas techada, una pequeña biblioteca, un laboratorio de ciencias y un audiovisual. A la entrada de la escuela se encuentran dos edificios de una sola planta uno de ellos, son las oficinas administrativas y el otro del lado izquierdo un consultorio médico, una oficina de trabajo social y contraloría.

La escuela tiene espacios agradables que pueden ser utilizados durante la intervención aparte del salón de clases como son; el área del jardín, donde hay mesas y bancos de cemento, el área audiovisual donde había espacio para la movilidad de las sillas por la escasez de mobiliario que hay en ese espacio o bien alguna de las canchas para facilitar la movilidad del grupo ya que este consta de 44 estudiantes. No se anexa la biblioteca como opción ya que el espacio es pequeño y solo sirve para el resguardo de los materiales, sin embargo, los libros están a disposición de los jóvenes para el momento que lo desean.

2. Estudiantes, docentes y padres de familia

Los jóvenes de esta generación se ven bombardeados de un sinnúmero de estímulos producto del contexto, el aprendizaje que obtiene no se da únicamente en el ámbito escolar, las redes sociales, las creencias, los recursos con que se cuenta y su entorno son medio de aprendizaje, que en muchas de las ocasiones no se consideran parte del aprendizaje formal.

Bajo este contexto, se trabaja con adolescentes de entre 13 y 14 años de segundo grado grupo C, de la Escuela Secundaria General Felipe Sánchez Solís, los grupos en esta escuela pasan los tres años juntos y en el ciclo anterior estuvieron juntos en el mismo grupo, situación por la cual la mayoría de ellos se conoce.

El grupo es bastante diverso, está conformado mayoritariamente por estudiantes que ya se conocían desde el primer grado, sin embargo, algunos fueron cambiados de grupo por presentar mala conducta según los criterios expresados por las prefectas, son muy perceptivos a las situaciones que suceden en la escuela ya que hay conductas de los mismos compañeros que son repetidores y así lo manifiestan en los comentarios. Dentro de sus fortalezas está la disposición que muestran para el trabajo y el compañerismo, son extremadamente expresivos, lo cual hace que la comunicación en ocasiones se dificulte ya que todos quieren ser escuchados.

Los docentes son profesionistas de diversas disciplinas, dos de ellos tienen formación pedagógica mientras que los demás son profesionistas en diversas áreas del conocimiento que por alguna razón llevan tiempo en el área de la docencia, han hecho la nivelación pedagógica mediante cursos, diplomados y maestrías en el área educativa, muestran empatía con los estudiantes, aunque sus métodos de enseñanza son muy tradicionalistas.

En relación con las familias los adolescentes muestran desapego con los padres no son tan dependientes de ellos y eso tiene que ver con las dinámicas que se manifiestan en la comunidad, las familias son diversas, algunas reestructuradas, pertenecen a un nivel socioeconómico entre medio y bajo de acuerdo a los resultados del Diagnóstico Específico y a las características que muestran las viviendas y están fuera de casa prácticamente todo el día.

3. Justificación

La educación secundaria es un nivel muy importante dentro de la educación básica tiene grandes exigencias desde los ámbitos educativo, social y cultural. El perfil de egreso en secundaria se organiza en once ámbitos, el primero de ellos es Lenguaje y comunicación, se describen dependiendo del nivel educativo en el que se encuentran y se expresarán mediante los aprendizajes esperados, en el caso de la educación secundaria se pretende que el estudiante utilice su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores.

Así mismo, se enuncian los propósitos de la asignatura: hacer uso del lenguaje de manera analítica y reflexiva para intercambiar ideas y textos en diversas situaciones comunicativas, utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso; expresar lo que saben y construir conocimientos, reflexionar sobre la forma, la función y el significado del lenguaje para planear, escribir y revisar sus producciones, conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales, utilizar y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias, participar como individuos responsables e integrantes de una comunidad cultural y lingüística diversa, capaces de asumir posturas razonadas y respetar la pluralidad de opiniones desde una perspectiva crítica y reflexiva, reconocer, valorar y comprometerse con el cumplimiento de derechos y obligaciones de hablantes, autores, comunidades y otros actores que se vinculan con los usos orales y escritos del lenguaje.

En el nivel secundaria la tarea se vuelve más compleja y específica, ya que en ella se pretende que los estudiantes consolidan muchos de los conocimientos y habilidades adquiridas, entre ellas la enseñanza de la lengua: la expresión oral, la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva se retoma la importancia de trabajar desde la base didáctica de Pedagogía por Proyectos para la producción de textos, ya que esta permite no solo ver el texto como forma de comunicación escrita, sino como medio para expresar ideas, sentimientos, pensamientos.

El uso consciente en los procesos de escritura desde esta propuesta permite al estudiante ejercitar su pensamiento, abre pautas a otras funciones cognitivas y es un gran avance para seguir aprendiendo, promoviendo su capacidad de identificar, utilizar y sistematizar estrategias para construir el significado; estimular la comprensión y producción de variedad de textos distinguiéndose por su función, ya que se realizan en contextos propios de los estudiantes para la resolución de problemáticas.

En el Nuevo Modelo Educativo, la asignatura de español corresponde al campo de formación Lenguaje y comunicación que busca orientar los contenidos en tres dimensiones: La producción contextualizada del lenguaje, esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiados siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos. El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos y el análisis o la reflexión sobre la producción lingüística.

Del modelo educativo citado, se retoma la visión del enfoque comunicativo de la lengua en donde se trabaja mediante las prácticas sociales del lenguaje y a partir de éste, se diseñan las competencias que el estudiante ha de lograr en la IP desde la base didáctica de Pedagogía por Proyectos. Con esta orientación se pretende contribuir, en el desarrollo de las diferentes estrategias y actividades, que permitan llegar a la reflexión de la producción de textos funcionales a las necesidades cotidianas y académicas.

Algunos de los aprendizajes vinculados con la intervención son: compara una variedad de textos, elabora resúmenes que integren la información de varias fuentes, escribe un texto biográfico, transforma narraciones en historietas, crea textos poéticos, explora y escribe reglamentos de diversas actividades deportivas, diseña una campaña escolar para proponer soluciones a un problema de la escuela.

En la siguiente tabla, se muestran los contenidos a desarrollar en el ámbito de la literatura que se trabajan en segundo grado de secundaria en el Nuevo Modelo Educativo que tiene sus bases en el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral, lengua Materna Educación Secundaria los cuales se trabajaran durante la intervención desde los autores señalados y en el marco de la base didáctica de Pedagogía por Proyectos.

Figura 11. Contenidos de la literatura relacionados con textos literarios y humorísticos.

Ámbito literatura	
Práctica social del lenguaje	Lectura de narraciones de diversos subgéneros
Aprendizajes esperados	<p>Explica las acciones y las características psicológicas de los personajes con base en sus intenciones, motivaciones, formas de actuar y relaciones con otros personajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe las perspectivas que tienen los personajes sobre los acontecimientos a partir de su conocimiento de la situación, su posición social o sus características psicológicas. • Discute las funciones narrativas que cumplen los personajes. • Reconoce que la forma en que se presentan los espacios y los personajes sugiere un ambiente en la narración. • Discute el uso de tramas no lineales y desenlaces abiertos en algunas narraciones y el efecto que producen en el lector y en la representación de una realidad.
Práctica social del lenguaje	Escritura y recreación de narraciones
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los recursos gráficos típicos de una historieta (cartel, globo, plano, etcétera); distingue sus usos para contar una historia. • Analiza el uso de diversas perspectivas visuales en las historietas y el efecto que buscan producir en los lectores. • Identifica algunos recursos de las historietas para sugerir un ritmo en la narración y delimitar episodios en las historias. • Analiza la trama de una narración (cuento, novela, fábula, leyenda), su estructura y sus contenidos (personajes, espacios, ambientes, temas) para evaluar los que resultan esenciales para contar la historia. • Analiza la forma en que se presenta la historia (voz narrativa, lenguaje de la narración y de los diálogos) para crear un efecto en el lector. • Compara las funciones de los elementos del discurso (lingüístico y gráfico) en dos formas de contar una historia.

Como se puede apreciar los contenidos del programa del Nuevo Modelo Educativo, no se alejan de los propósitos planteados en la IP fortalecen los contenidos desde otro enfoque más dinámico y apegado al interés de los estudiantes y al contexto, porque se realizan dentro de los propios proyectos.

B. La intervención Pedagógica (IP)

En la IP cobran relevancia aspectos del contexto asociados a espacios escolares, pero también a espacios sociales y culturales, los programas vigentes, y los aprendizajes del estudiante de nivel secundaria que es en donde recobra importancia la mediación y la intervención a través de proyectos educativos.

La IP abre una posibilidad de análisis institucional para dar respuesta a las problemáticas que aquejan a la comunidad, pero también al análisis del quehacer docente. En este caso la intervención está centrada en desarrollar la producción de textos en estudiantes de segundo grado de secundaria, a partir de la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos.

La Pedagogía por Proyectos considera la construcción social desde el aula, en ella se retoman los intereses que tienen los estudiantes, sus necesidades tanto sociales, como educativas y el docente es un facilitador de espacios tanto físicos como curriculares en donde convergen todos estos elementos mediante una serie de actividades emanadas del Diagnóstico Específico y de una propuesta conjunta entre estudiantes y docente encaminadas todas ellas a la producción de textos particularmente literarios.

1. Propósitos

Derivado del Diagnóstico Específico se redactó el planteamiento del problema del cual se desprenden los propósitos que a continuación se presentan para dar respuesta a la problemática encontrada.

Que los estudiantes de segundo de secundaria:

- Produzcan textos, a través del uso y aplicación de la estrategia del módulo de escritura de Pedagogía por Proyectos.
- Amplíen su forma de expresión escrita a partir de la escritura de textos en el ámbito escolar y social.
- Incrementen su léxico, a partir de la lectura de distintos textos y del apoyo de la escritura creativa.

- Movilicen sus aprendizajes, al reconocer y utilizar herramientas lingüísticas en la producción de distintos tipos de textos.

Posterior al planteamiento de los propósitos a desarrollar se diseña el por qué trabajar el tema de la producción de textos de secundaria, se encuentran diversas razones que hacen necesario el intervenir para fortalecer y desarrollar habilidades en la escritura.

2. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles

Para la realización de la intervención primero se consideraron algunas situaciones a resolver antes de dar inicio, para ello se plantea un listado de acciones y recursos previos.

- Informar la nueva forma de trabajo a las autoridades educativas del plantel director y subdirector educativo.
- Reunión con padres de familia del grupo, para dar a conocer el encuadre de trabajo.
- Solicitud de los espacios, jardín, cancha, audiovisual y biblioteca.
- Construcción de siluetas para textos narrativos.
- Solicitud de una bocina y un proyector dentro del salón para apoyar a las actividades.
- Hojas de rotafolio o bien de rollos de papel.
- Marca textos, colores y plumones.
- Búsqueda de revistas y periódicos digitales que manejan textos literarios (cuentos, novelas e historietas). Como son; círculo de poesía, punto en línea, la otra revista, soy poeta, letralia.com.
- Poemas producto de la búsqueda en recursos digitales y libros de la biblioteca escolar como antología poética, poesía de Gabriela Mistral y El poema del Mio Cid.
- Selección de libros cuentos de la biblioteca escolar o bien la adquisición en caso de no haberlo; Relatos extraordinarios, Frankenstein, El viejo y el mar, Don Juan Tenorio, Romeo y Julieta, El conde de Montecristo, Escarabajo de oro, Diario de un adolescente y otros cuentos.
- Fotocopias para el contrato individual.
- Hojas de bond e impresiones para elaborar tipología textual.

3. Competencias a desarrollar e indicadores

Las competencias que a continuación se muestran han sido diseñadas a partir de la problemática detectada durante el Diagnóstico Específico, parten de una realidad, con un grupo de estudiantes que comparten características y problemáticas en común en la producción de textos.

Competencia General. Produce textos literarios coherentes utilizando procesos de planificación y organización para responder a contextos diversos y situaciones sociales en un ambiente agradable.	
Competencia Específica.	Indicadores
Reconoce las características y función de los textos literarios, a partir de la lectura e interpretación de los mismos que le permiten anticipar y planificar exitosamente su borrador.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las características de los textos literarios; de acuerdo a la función y la trama. • Identifica la estructura de los textos literarios como el cuento y la novela. • Escribe un primer borrador a partir de una silueta para elaborar una historieta.
Planifica la estructura de un texto literario; cuento, novela e historieta, ejercitando el leer, releer, escribir, agregar y reescribir, de tal manera que atiende a su interés sobre el ejercicio.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la estructura de un texto, planteamiento, nudo y desenlace. • Organiza un texto considerando la estructura, planteamiento, nudo y desenlace. • Escribe un texto con la estructura correspondiente y los elementos en cada parte de la estructura. • Construye una historieta haciendo uso de cada una de las partes; viñetas, bocadillos, narración, dibujo y onomatopeya
Produce textos literarios para expresar sentimientos, emociones y vivencias que comparte con la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra conocimiento de la estructura y los textos literarios. • Escribe textos literarios con las características y estructura correspondiente. • Comparte sus textos literarios con la comunidad mediante una mañana de café y presentación de los mismos.
Escribe a partir de la lectura y análisis de diferentes tipos de textos, planificando sus producciones para ser compartidas con sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la estructura del texto en la lectura. • Reconoce las características del texto leído. • Escribe un nuevo texto puede ser una historieta a partir del texto leído.

4. Procedimiento de intervención

En párrafos anteriores se han descrito los elementos que formarán parte de la IP, además de la justificación, propósitos y competencias que se desarrollaron. A continuación, se describe la dinámica general que se desarrolla, mediante las seis fases del proyecto de acción que da lugar al proyecto de aprendizajes y al proyecto de competencias. juntos conforman el proyecto colectivo.

Cada proyecto de acción se organiza por seis fases, por lo cual, cuando se inicia un nuevo proyecto de acción, se enlistan las etapas que a continuación se describen, estas recurrentes permiten precisar los pasos que se siguen para el logro de los propósitos.

Fase I. Definición y Planificación del proyecto de acción reparto de las tareas y los roles

Este proyecto surge cuando se pregunta a los estudiantes ¿Qué quieren que hagamos juntos? Posteriormente, se desprenden un sinnúmero de ideas, los estudiantes hacen equipos de trabajo para investigar acerca de las propuestas y las exponen al resto del grupo, en este momento se plantean los pros y los contras del proyecto y finalmente a partir de estas propuestas se llega al consenso, una vez optando por alguna de las opciones, surgen una serie de actividades, así como los objetivos del proyecto, los recursos y las tareas. Durante este periodo el docente es un mediador estimula las propuestas con argumentos, recuerda las posibilidades de llevar a cabo un proyecto, da su opinión como miembro del grupo y ayuda a tomar decisiones, define junto con los estudiantes las tareas a seguir.

En esta primera fase se plantea lo que se quiere realizar, se establecen las tareas, se asignan responsables, se revisan los recursos con que se cuentan tanto los materiales como los humanos y se determinan tiempos para la realización, se sugiere que sea a partir de los argumentos expuestos por los jóvenes, en un ambiente de tolerancia en donde tanto los estudiantes como el docente tengan la oportunidad de exponer sus ideas y a partir de estas exposiciones previamente argumentadas se dé el consenso de forma democrática.

Este primer acercamiento derivado de una lluvia de ideas donde se expresan los intereses de los estudiantes. Esta fase da lugar a la herramienta denominada contrato colectivo que posteriormente dará la pausa para programar actividades personales.

Figura 12. Herramienta para planificar un proyecto de acción

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

Fuente: Josette Jolibert y Chistine Sraïki (2014: 49).

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

Esta fase se plantea en función de los logros de aprendizaje que se desean alcanzar, los estudiantes participan de forma cooperativa para manifestar lo que deben aprender para la realización del proyecto, se elabora junto con ellos un Proyecto Global de aprendizajes, para lo que previamente, se sugiere llevar en rotafolio los aprendizajes del programa de segundo grado en este caso, para ir vinculando y de proyectos específicos en función de las competencias.

Da lugar a la herramienta para la planificación del proyecto de acción, denominada contrato individual, se centra básicamente en dos cuestionamientos que vienen en el primer apartado de la herramienta; lo que tengo que hacer y lo que ya sé.

El contrato individual, que a continuación se describe consta de dos apartados el primero de ellos correspondiente a esta fase en sí, está separado por una línea punteada y el segundo momento que se llena cuando el proyecto ha terminado y que se desea evaluar las actividades en este segundo momento. Se denomina contrato individual porque en él se anotan las tareas asignadas de manera individual y por medio de esta herramienta el propio estudiante va viendo sus avances, así mismo reconoce los aprendizajes que tenía y lo que va aprendiendo.

Figura 13. Formato de contrato individual.

CONTRATO INDIVIDUAL	
CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES en lectura y producción de escritos
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que tengo que hacer • Lo que logre. • Lo que me resulto difícil hacer 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que ya sé • Lo que aprendí • Cómo aprendí • Lo que debo reforzar

Retomado de Josette Jolibert y Chistine Sraïki (2014: 34)

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

En esta fase los estudiantes reúnen los materiales, realizan las tareas de forma cooperativa, ayudan a resolver los conflictos, leen y producen textos, los estudiantes son los responsables de cumplir con dichas tareas, el docente es partícipe del proyecto y acompaña el proceso. En esta fase, también se lleva a cabo un recuento en función de lo que se ha logrado y lo que no (balance intermedio), se revisa junto con los jóvenes que actividades del contrato colectivo se han realizado, se valora el trabajo en equipo y el docente ofrecerá el apoyo en la resolución de conflictos, para dar paso a la culminación de proyectos. El docente organiza actividades encaminadas a la reflexión metacognitiva y metalingüística que serán necesarias para el aprendizaje.

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

En esta parte se presenta la culminación del proyecto, los estudiantes se organizan para presentarlo de la manera en que consideren más indicado mediante un periódico mural, presentación o representación frente al grupo, en una ceremonia cívica o si se desea hacerlo público a la comunidad de padres de familia.

Así mismo, se plantean los espacios, el momento y el tiempo en que lo presentaron, si hay evidencias las muestran. El docente brinda la seguridad y apoya a los estudiantes si es que encontraran algún obstáculo en la organización de la presentación. Se viven las primeras reacciones de los demás con respecto a la presentación del proyecto. En esta fase no se termina el proyecto, ésta dará paso a la evaluación de los mismos.

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

Los estudiantes reflexionan y opinan sobre los alcances que obtuvieron, escuchan y toman en consideración la opinión de los demás, identifican los factores que apoyaron al desarrollo y los que obstaculizaron, generan así alternativas de solución frente a las problemáticas que encontraron al hacer una evaluación. En esta parte los estudiantes retoman nuevamente su contrato individual para saber qué aprendieron y cómo lo aprendieron además de hacer la valoración de lo que les faltó, en la herramienta descrita en la fase II, contrato individual se recupera para el desarrollo de la reflexión de la evaluación.

El docente dirige la sesión de evaluación en un ambiente de respeto, elabora junto con los estudiantes pistas de reflexión, ayuda a clarificar los argumentos, invita a la meditación sobre lo que les faltó y se toma nota tanto en un papel para todos, como de manera individual en cada libreta.

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

Los estudiantes realizan un proceso de metacognición de manera grupal e individual y mediante los instrumentos de evaluación y los contratos harán un recuento, no solo evalúan los aprendizajes que obtuvieron, sino los procesos y además las actitudes durante la vida cooperativa. Es un momento importante porque, entre todos, se construyen herramientas recapitulativas y se anota en hojas de rotafolio.

Esta herramienta le sirve al estudiante para recuperar los aprendizajes, así como las situaciones que le hicieron llegar a dichas competencias, en ella los jóvenes anotan cuáles fueron las situaciones que les permitieron construir sus aprendizajes, así mismo, el docente puede con esta herramienta definir necesidades individuales y colectivas para continuar y reforzar aprendizajes.

Figura 14. Cuadro evolutivo de las situaciones del lenguaje vivenciadas en el transcurso del proyecto y de las competencias ejercitadas o construidas.

Nombre del proyecto:				
Situación de comunicación oral	Situaciones de lectura	Situaciones de producción escrita	Actividades de sistematización	Relaciones con otras tareas disciplinarias
¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?
Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir

Retomado de Josette Jolibert y Chistine Sraïki (2014: 49)

Las fases descritas no refieren a un proceso metódico, es más bien una representación compendiada de la dinámica que sigue el curso de un proyecto colectivo, no tiene una determinada duración, ya que será la dinámica y el entusiasmo que se genere en el grupo lo que determinará la duración de cada una, así mismo se hace un seguimiento o evaluación formativa de la que se dará cuenta en las siguientes líneas.

C. Evaluación y seguimiento

Desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos la evaluación recobra sentido para los estudiantes, ya que ésta integra procesos de aprendizajes, se va valorando el avance, retroceso, estancamiento de la intervención en cuanto a propósitos, y competencias. La valoración se hace con cada instrumento que se construye en conjunto estudiantes y docente, que se analiza e interpreta, para dar cuenta del proceso, se muestran aquí el diseño de los instrumentos que permitirán hacer un balance y valorar la progresión de los aprendizajes.

2. Lista de cotejo

Siendo la escritura un proceso complejo se hace necesario plantear diversas competencias en donde se puedan apreciar los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Así mismo, los instrumentos que identifiquen tales avances, en un primer momento se desea revisar si los estudiantes cuentan con aspectos fundamentales para la producción de sus textos, para ello se hace uso de una lista de cotejo, es un instrumento que permite rápidamente identificar, se considera para este momento la más idónea, por la cantidad de estudiantes que hay en el grupo. Con esta primera lista los estudiantes identifican la función y la trama de un texto literario.

<p style="text-align: center;">ESCUELA SECUNDARIA GENERAL 228 "FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS"</p> <p style="text-align: center;">NOMBRE DEL DOCENTE _____</p> <p style="text-align: center;">FECHA _____</p>																
Competencia Específica; Reconocer las características y función de los textos literarios, a partir de la lectura e interpretación de los mismos que le permiten anticipar y planificar exitosamente su borrador.																
Indicador a evaluar	Conoce las características de los textos literarios; de acuerdo a la función y la trama.															
	Función								Trama							
Estudiante	I		E		L		A		D		A		N		C	
1.- Moisés	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
2. Enrique																
3.-Angel																
4.-Brenda																
5.- Bryan																
OBSERVACIONES GENERALES. -																
<p style="text-align: center;">FUNCIÓN</p> <p style="text-align: center;">I-INFORMATIVA</p> <p style="text-align: center;">E-EXPRESIVA</p> <p style="text-align: center;">L-LITERARIA</p> <p style="text-align: center;">A-APELATIVA</p>								<p style="text-align: center;">TRAMA</p> <p style="text-align: center;">D – DESCRIPTIVA</p> <p style="text-align: center;">A - ARGUMENTATIVA</p> <p style="text-align: center;">N – NARRATIVA</p> <p style="text-align: center;">C - CONVERSACIONAL</p>								

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL 228 "FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS"

NOMBRE DEL DOCENTE _____

FECHA _____

Competencia Especifica; Reconoce las características y función de los textos literarios cuento.

Indicador a evaluar	Escribe un primer borrador a partir de una silueta para elaborar un cuento.												
	Planteamiento						Nudo				Desenlace		
Alumnos	Personajes		Ambiente		Tiempo		Qué ocurrió		Cuál fue el problema		Cómo se resolvió la situación		Observaciones
1. Moisés	si	no	si	No	si	no	si	no	si	no	si	no	
2. Enrique													
3. Angel													
4. Brenda													

A continuación, en la elaboración de la silueta para escribir el cuento, así como en la elaboración de la historieta se hace uso de un instrumento parecido, considerando la estructura del mismo y anexando una columna de observaciones que permite hacer un balance preciso de los elementos con los que cuenta el estudiante. Este proceso es parte de la evaluación formativa, pues se hace al finalizar una actividad de sistematización de aspectos lingüísticos, con ellas se identifican únicamente la estructura de cada producción escrita, no así el contenido.

Posteriormente en el avance de los proyectos se van construyendo otras herramientas que permiten dar cuenta del desarrollo del contenido del texto dependiendo del producto que se va generando. En este primer momento solo se trabaja con la primera versión del escrito y la función que cumplen estos instrumentos es corroborar que se ha comprendido la estructura que llevan estos textos particularmente el cuento y la historieta.

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL 228 "FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS"

NOMBRE DEL DOCENTE _____

FECHA _____

Competencia Especifica; Reconoce las características y función de los textos literarios cuento, novela e historieta

Indicador a evaluar	Escribe un primer borrador a partir de una silueta para elaborar una historieta.										
	Partes de la historieta										
	Viñeta		Dibujo		Bocadillo		Narración		Onomatopeya		Observaciones
Estudiante	si	no	si	no	si	no	si	no	si	No	
1.Moises											
2.Enrique											
3.Angel											

3. Escala de apreciación o de valoración

Este instrumento nos permite tener una visión más precisa del grado de logro del indicador, del proceso en el que se encuentra el estudiante, si construyó la competencia, si está en vías de construirla o si requiere apoyo, permite observar los aprendizajes, al estudiante le brinda la posibilidad de procesar la información que va obteniendo sobre su propio aprendizaje, se trata de una manera de irse apropiando de los elementos del texto e ir verificando mediante un proceso individual y colectivo de los logros que se van obteniendo.

Aunque este instrumento es un poco más complejo que el anterior la estructura que tiene permite ver el avance que se tiene de manera grupal con respecto a las competencias desarrolladas, pero también admite los avances en lo individual de cada estudiante.

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 0 auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center; margin: 0;">ESCUELA SECUNDARIA GENERAL 228 "FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS"</p> <p style="text-align: center; margin: 0;">NOMBRE DEL DOCENTE _____</p> <p style="text-align: center; margin: 0;">FECHA _____</p> </div>									
Competencia Específica. Planifica la estructura de un texto literario cuento.									
Indicador. Organiza un cuento considerando su estructura									
Estudiantes	Estructura del cuento								
	planteamiento			Nudo			Desenlace		
	C	PC	RA	C	PC	RA	C	PC	RA
1. Moises									
2. Enrique									
3. Angel									
4. Brenda									
5. Brayan									
Escala de apreciación C - CONSTRUIDO PC – POR CONSTRUIR RA – REQUIERE APOYO									

4. Rúbrica

En el módulo de producción de textos de Pedagogía por Proyectos, se trabajan varias fases o reescrituras, estas fases ayudan a reflexionar sobre los obstáculos encontrados en función de las revisiones y evaluaciones parciales anteriores, la rúbrica como instrumento de evaluación verifica un proceso de escritura más acabado, analiza los aprendizajes de procedimientos, procesos de planificación y aprendizajes lingüísticos.

Dado que el módulo de aprendizaje de la escritura se registra en un trabajo de numerosas sesiones, cada una de ellas lleva un avance significativo en la construcción de un texto y la elaboración de las diferentes versiones del texto sea de manera conjunta o individual, es por lo anterior que se hace uso de la rúbrica como instrumento para sistematizar para identificar los aprendizajes o determinar posibles dificultades. A continuación, se muestra la rúbrica para evaluar el cuento, la novela y la historieta.

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS
 NOMBRE DEL PROFESOR _____
 NOMBRE DEL ALUMNO _____
 FECHA _____

Competencia específica, Planificar la estructura de un texto literario; cuento, novela e historieta, ejercitando el leer, releer, escribir, agregar y reescribir, de tal manera que atiende a su interés sobre el ejercicio.

Indicador, escribe un cuento con las características y estructura correspondiente

	Construido 4	Medianamente construido 3	En vías de construcción 2	Por construir 1
Título	El título es creativo, llama la atención y está relacionado al cuento y al tema.	El título está relacionado al cuento y al tema.	El título está presente, pero no parece estar relacionado al cuento ni al tema.	No hay un título.
Personajes	Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en el texto así como en imágenes. La mayoría de los lectores podrían describir los personajes con precisión.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores tienen una idea de cómo son los personajes.	Los personajes principales son nombrados. El lector sabe muy poco sobre los personajes.	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.
Planteamiento	El párrafo introductorio tiene un principio que despierta el interés.	El párrafo introductorio tiene un principio que no es tan atrayente.	La idea atrayente en el párrafo introductorio no es clara o simplemente no atrae el interés del lector.	En la introducción no existe una idea que atraiga el interés al cuento.
Problema/Conflicto	Es muy fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.	Es bastante fácil de entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.	Es fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan, pero no está claro por qué es un problema.	No está claro qué problema enfrentan los personajes principales.
Desenlace o final	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es lógica. No hay cabos sueltos.	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es de cierta manera lógica.	La solución a los problemas del personaje es difícil de entender.	No hubo intento de solucionar el problema o ésta es imposible de entender.

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS
NOMBRE DEL PROFESOR _____
NOMBRE DEL ALUMNO _____
FECHA _____

Competencia específica, produce textos literarios novela para expresar sentimientos, emociones, y vivencias que comparte con la comunidad.

Indicador, escribe una novela con las características y estructura correspondiente.

	Construido 4	Medianamente construido 3	En vías de construcción 2	Por construir 1
Título	El título es creativo, llama la atención y está relacionado a la novela y al tema.	El título está relacionado la novela y al tema.	El título está presente, pero no parece estar relacionada la novela ni al tema.	No hay un título.
Personajes	Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en el texto así como en imágenes. La mayoría de los lectores podrían describir los personajes con precisión.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores tienen una idea de cómo son los personajes.	Los personajes principales son nombrados. El lector sabe muy poco sobre los personajes.	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.
Planteamiento	El párrafo introductorio tiene un principio que despierta el interés.	El párrafo introductorio tiene un principio que no es tan atrayente.	La idea atrayente en el párrafo introductorio no es clara o simplemente no atrae el interés del lector.	En la introducción no existe una idea que atraiga el interés.
Problema/Conflicto	Es muy fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.	Es bastante fácil de entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.	Es fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan, pero no está claro por qué es un problema.	No está claro qué problema enfrentan los personajes principales.
Proceso de Escritura	El estudiante dedica mucho tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y edición). Trabaja duro para crear una historia maravillosa.	El estudiante dedica tiempo y esfuerzo suficiente al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y edición). Trabaja y termina el trabajo.	El estudiante dedica algo de tiempo y esfuerzo al proceso de escritura, pero no fue muy cuidadoso. Su trabajo es mediocre.	El estudiante dedica poco tiempo y esfuerzo al proceso de escritura. No le parece importar.
Organización	La novela está bien organizada. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras.	La novela está bastante organizada. Una idea o escena parece fuera de lugar. Las transiciones usadas son claras.	La novela es un poco difícil de seguir. Las transiciones no son claras en más de una ocasión.	Las ideas y escenas parecen estar ordenadas al azar. Aun cuando hay buenas oraciones de transición, éstas no pueden hacer que la novela parezca organizada.
Desenlace o final	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es lógica. No hay cabos sueltos.	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es de cierta manera lógica.	La solución a los problemas del personaje es difícil de entender.	No hubo intento de solucionar el problema o ésta es imposible de entender.

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS

NOMBRE DEL PROFESOR _____

NOMBRE DEL ALUMNO _____

FECHA _____

Competencia específica, produce textos literarios historietas para expresar sentimientos, emociones, y vivencias que comparte con la comunidad.

Indicador, escribe una historieta con las características y estructura correspondiente.

CRITERIO	INDICADOR DE EVALUACIÓN	CRITERIOS			
		C	MC	EP	RA
Guion	La historieta presenta una historia original con una estructura narrativa clara que despierta el interés del lector. Presenta un final inesperado y verosímil.				
Ilustración	La historieta se presenta en cartulina. La selección de los materiales responde al propósito estético de la historieta.				
Estructura	La historieta contiene viñeta de presentación con los datos de la obra y del autor. Cuenta con viñetas de desarrollo y de cierre.				
Diagramación	La organización de los elementos gráficos es creativa y original. Aprovecha adecuadamente el espacio. Propone una secuencia lógica y natural de las viñetas.				
Viñeta	Los elementos de la historieta se conjugan adecuadamente en las viñetas: relación clara entre imagen y texto, utilización de diferentes planos, uso de la perspectiva, dibujos con ritmo.				
Personaje	El tratamiento de los personajes es coherente con el guion. Resalta rasgos humanos o sobrehumanos de acuerdo al propósito de la historia.				
C – CONSTRUIDO MC – MEDIANAMENTE CONSTRUIDO EP – EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN RA – REQUIERE APOYO.					

Los instrumentos de evaluación juegan un papel importante para el desarrollo de las competencias, por ello es primordial que se consideren los instrumentos que posibiliten un balance de los aprendizajes.

Finalmente, la evaluación como señala Jolibert, brinda un balance y promueve la capacidad de los estudiantes de autorregular sus procesos de aprendizaje, para lo cual es necesario remitirse a los contratos para recabar, producir y evaluar la información, proceso de metacognición.

En este apartado se ha planteado los elementos metodológicos, la evaluación y el seguimiento, para así dar pauta en el capítulo 5, al trabajo que además de ser un recuento en la aplicación de la intervención, es también una invitación para adentrarse al mundo de la escuela secundaria desde la mirada y vivencia de los propios actores educativos, se trata de dar voz a los docente y estudiantes, sus experiencias desde dos perspectivas, primeramente centrarse en la experiencia de aprendizaje mediante Pedagogía por Proyectos desde el informe biográfico-narrativo y posteriormente un informe general que da cuenta de los encuentros y desencuentros vivenciados en este proyecto.

V. UN VIAJE AL MUNDO DE LO ESCRITO

El presente capítulo se integra de dos partes, en la primera parte se hace uso de la Documentación biográfico-narrativa para construir el relato y dar pie a un primer episodio de la trayectoria académica y profesional que me llevó a incidir en la producción de textos, en los siguientes episodios se exponen las experiencias en función de las diversas actividades emanadas de los proyectos que dan voz a los actores para evocar a la producción de diversos textos entre los cuales se encuentra el cuento, la historieta, la carta formal, el periódico, el cartel y la invitación. La segunda parte, el informe general, presenta los pilares que sustentan la intervención, así como de los resultados obtenidos a partir del problema planteado.

A. Los textos en la vida escolar

Una manera de mostrar los resultados de este proceso de la investigación es mediante el relato, la investigación Biográfico-Narrativa, siguiendo a Bolívar describe una serie de sucesión de acontecimientos que van tomando significado mediante a trama, en donde los episodios que a continuación se describen adquieren sentido desde el argumento de los propios actores.

Por lo anterior en esta investigación, la narrativa se concibe como una manera de dar cuenta de las acciones realizadas y las experiencias vividas a lo largo de la intervención pedagógica para la producción de textos, convirtiéndose así en un modo de entender y de crear el conocimiento, de expresar sentimientos, opiniones e interpretaciones. Así mimos, permite identificar acciones que facilitaron el trabajo en la producción de textos, o bien las dificultades que se presentaron y la manera como se resolvieron.

El siguiente apartado se organiza en 6 episodios, en cada uno de ellos se enmarcan momento claves de la investigación-intervención. El primero episodio narra los inicios de la escritura desde el relato autobiográfico, en el segundo episodio se relata el preámbulo para iniciar con el trabajo de la base didáctica y los cuatro episodios restantes dan cuenta de los proyectos realizados en el grupo, los encuentros y desencuentros, relatan las peripecias vividas en cada uno de los momentos para llegar a la producción de diversos textos.

Episodio 1. Las letras, el retrato de mi vida

Nací en el Estado de México en el municipio de Ecatepec soy la más pequeña de cuatro hermanos, mi nombre completo es, Zoila Cisneros Reséndiz.¹ En mi travesía por la educación no conocí el preescolar, pues hasta entonces no era obligatorio, así que el primer contacto que tuve con la escuela fue la primaria Margarita Maza de Juárez. Aprendí las primeras letras pegando papel sobre los trazos, sopa, confeti y pintura y un sin fin de estrategias que las maestras de mis primeros años de escuela se ingeniaban.

Al finalizar el primer año de primaria, ya sabía leer y escribir palabras, frases copiadas del pizarrón como *Memo ama a mamá*. Para segundo año había que llenar planas y planas, en tercero y cuarto año de primaria las letras comenzaban a tomar otro sentido, los dos años tuve a la Mtra. Arriaga una mujer pulcra y estricta, hasta con sus propios hijos, con ella había que hacer resúmenes de los libros; subrayar y copiar, la dinámica era prácticamente la misma para todas las materias, pero utilizábamos la escritura para intercambiar cartas mediante un código que consistía en otorgar un símbolo distinto a las vocales sólo unos cuantos, conocíamos el código, éramos cómplices de nuestros textos.

Mis primeras escrituras

En mí el gusto por la escritura comenzó, por la necesidad de contar a alguien lo que vivía, sucesos agradables y desagradables que pasaron en algún momento de mi vida, para el resguardo de dichas confesiones, busqué el lugar más seguro mi *Diario Personal*. Sin embargo, un buen día Oscar encontró por descuido el diario, descubrieron la historia, donde contaba cómo había falsificado la firma de mi madre en un recado que la maestra Arriaga me dio para ella, fui acosada por Oscar, mi hermano por tal delito durante meses, dejé de escribir por un tiempo.

¹ Ecatepec de Morelos es uno de los 125 municipios que conforman al Estado de México. Se ubica al noreste de la entidad y al norte del valle de México, limitando al sur con la Ciudad de México

De niña fui muy introvertida, estar frente a mucha gente me hacía sentir incómoda, al ingresar a secundaria mi personalidad cambió totalmente, pubertad sinónimo de rebeldía, ebullición de hormonas, torbellino de emociones, reportes el pan de cada día, recuerdo al Mtro. Torralva en clase de matemáticas, Sevadua de Música, Margarito de inglés y la inolvidable Conchita, maestra de español. *El Galano arte de leer* parecía ser la biblia de Conchita, cuyo contenido era todo tipo de escritos literarios y biografías de escritores, la lectura y la escritura se trabajaban a la par junto con la gramática y la elaboración de cuadros sinópticos y resúmenes como estrategias para la recuperación de la lectura según el tipo de texto. ²

Suspiros en letras

Abandoné la escritura por algún tiempo, porque las clases en secundaria requerían de mayor dedicación, fue hasta el periodo de la preparatoria que retome la producción escrita con fines de entretenimiento, gracias a unos amigos, recuerdo haber escrito algunas historias; un cuento erótico inspirado en las secciones de Anabel Ochoa en la revista *Desnudarte* y las narraciones cómicas de las aventuras de la fiesta de cada viernes, en el entonces famoso periódico de la prepa *El liguero de la justicia*, cuando disfrutamos de bailar lambada en las reuniones.³

Cursaba la preparatoria y conocí a Carlos, él estudiaba en el Instituto Politécnico Nacional, iniciamos un romance que duró casi dos años, aún no era tan popular el internet, así que para comunicarnos hacíamos cartas que enviamos por correo tradicional. Nos escribimos por mucho tiempo, después comenzamos a salir, me gustaban los tiempos en que me escribía, a veces él escribía pequeños cuentos en donde nosotros éramos protagonistas, luego yo continuaba su historia, pequeños suspiros que guardaron aquel amor prohibido, el roce de una piel húmeda por el deseo, aquello que no podemos decir con las palabras y que se desbordaba en los textos.

² Se hacían uso de las estrategias propuestas por Lozano (2012).

³ Revista de sexología, dirigida por la sexóloga, psicoanalista, actriz, escritora y locutora española Anabel Ochoa en los años 90's.

Terminó su ingeniería y se fue a vivir a Canadá, nunca nos despedimos, tampoco volví a recibir ninguna carta. Escribí dos últimos mensajes, suspiros, esos que sobran cuando alguien falta, pero nunca las envié, se perdieron, las rompí, las quemé, no sé exactamente. Escribir fue la mejor manera de aligerar todo lo que Carlos había despertado y aunque la historia había terminado, como bien dice García Márquez: “solo porque alguien no te ame como tú quieres, no significa que no te ame con todo su ser”.

Un camino hacia la formación

Terminé la preparatoria con algunas carencias académicas, entre ellas la escritura, hasta entonces escribir había sido un entretenimiento y un desahogo personal, no había buscado apoyo con respecto a las herramientas para escribir, cuando se trataba de argumentar o elaborar un ensayo las ideas sueltas revoloteaban en mi cabeza. Intenté ingresar mediante un examen a la Universidad Nacional Autónoma de México, sin éxito claro. Pasé un año de infortunios, así que entré a trabajar a Editorial Planeta frente al Parque Hundido, vendíamos libros enciclopédicos en una estrategia de mercado que le conocían en el mundo de las ventas como “la movida”, porque el negocio estaba en cualquier lugar que tuviera público, se escribía entre los vendedores los mejores discursos, de manera que eran grandes oradores en el negocio de las ventas, fue entonces cuando observando los discursos que escribían los compañeros vendedores, detecté la importancia que tenían estos escritos para las tareas que entonces realizamos.

Al año siguiente, volví a presentar el examen de ingreso y quedé en la Universidad Pedagógica Nacional en la licenciatura en Pedagogía, me costó trabajo volver a retomar el rumbo de los libros y los escritos, realizar el análisis de lo que leía. Recuerdo las clases, los edificios, mis maestros, particularmente de algunos que dejaron huella, como el maestro Héctor de epistemología de la Pedagogía, también los divertidos momentos con los compañeros tanto de mi generación como del espacio estudiantil.

Algunos estudiantes del área de sociología, psicología y unas compañeras de pedagogía formábamos parte del espacio estudiantil, ahí se elaboraban carteles y propaganda, era sobre todo una escritura colectiva para informar a la comunidad universitaria sobre los proyectos y asambleas.

En los tiempos muertos organizaban juegos de escritura creativa junto con los compañeros de psicología educativa, nos sentábamos en círculo, cada uno tenía una hoja y comenzaba a escribir un cuento, cuando transcurría un minuto teníamos que dejar de escribir y pasar el papel a la persona de al lado en sentido de las manecillas del reloj, cuando terminaban de pasar todos y la hoja regresaba a su dueño inicial, cada uno leía su cuento, nuestro cuento.

La escritura creativa desarrolló en mi persona la habilidad de poder imaginar a partir de algo, pero sobre todo contribuyó a la tarea, que me implicaba los estudios en ese momento, poder producir escritos con cohesión y coherencia. La escritura se volvió una manera de encontrarse con el otro.

Estaba por terminar la licenciatura, me reunía con compañeros de Sociología Educativa afuera de la biblioteca Gregorio Torres Quintero era el punto estratégico, porque de ahí se veía casi para todos los ángulos, se organizaba el boteo, las pancartas y volantes para el movimiento Zapatista de Liberación Nacional, se apoyaban los movimientos sociales, pero sobre todo a los compañeros de las comunidades que venían becados.⁴

La pedagogía tiene muchos campos de trabajo, pensar en la paciencia de mis maestros de primaria, la disciplina y a la vez complicidad de los profesores de secundaria, pero sobre todo los ideales y discursos de mis maestros tanto de preparatoria como de universidad, me llevaron a la docencia.

Los primeros tropiezos como docente

Egresé de la universidad con grandes expectativas, me dediqué a buscar trabajo como docente frente a grupo, para el momento no tenía ningún documento que me acreditara. Pero el sueño de ser como alguno de mis profesores; la maestra Arriaga o el maestro Héctor de la universidad, mantenía la llama encendida de la profesión, algunas veces me veía como Conchita, mi maestra de español de secundaria con su biblia literaria.

⁴ Biblioteca ubicada en el interior de la Universidad pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Los zapatistas de Chiapas hicieron su primera aparición pública, aquel 1o de enero de 1994, como movimiento armado, con una declaración de guerra al gobierno mexicano y la ocupación de varias ciudades. Y en la UPN todos comulgábamos con la lucha de los compañeros de Educación Indígena, era parte de la idiosincrasia de los universitarios.

Encontré un empleo como docente en educación básica en tercer grado, estuve por más de cuatro años, llevaban libros para el fomento a la lectura de la serie “*El barco de vapor*” la dinámica de trabajo era un poco más abierta, en escritura solo se recuperaba un comentario personal de los estudiantes.⁵ El siguiente ciclo escolar, pedí quinto grado aparte de los libros de la lista de útiles, solicité a los estudiantes llevarán un libro más que tuvieran en casa, luego de la lectura que se hacía en clase, les pedía que escribieran en una ficha con sus propias palabras lo que opinaran acerca de lo leído, no siempre daba tiempo, pero procuraba que cada día lunes o viernes se pudiera leer alguna de las producciones.

Renuncié al trabajo en el sector particular, porque me habían ofrecido cubrir un interinato por tiempo ilimitado en una escuela primaria de Xalostoc,⁶ ahí permanecí por más de un año sin recibir salario. En la escuela oficial a diferencia de las particulares o al menos en esta, no tenían como prioridad la lectura y mucho menos la escritura creativa, no hasta ese momento, pero a mí, me gustaba leer y escribir con los estudiantes, solía hacerlo cada semana con pequeños textos a veces cuentos, poemas, adivinanzas, chistes y comentar sobre éstos, unas veces escribíamos y otras sólo leíamos.

A veces la vida te enfrenta a situaciones inesperadas, así que me vi obligada a dejar el trabajo, porque en ese momento detectaron a mi madre fibrosis pulmonar y la internaron en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias, estuve casi un año a su cuidado, a veces en el hospital y otras la dejaban ir a casa. La situación económica era apremiante, pronto conseguimos trabajo mi hermana en una secundaria y yo en una primaria de Ecatepec. Esto contribuyó a solventar la necesidad de oxígeno para la sobrevivencia de mi madre, nos esforzamos por sacar adelante a mi madre de su enfermedad, pero el 28 de diciembre llegó lo inevitable, el vacío de mi alma recurrió a las letras en una servilleta para dar el último adiós.

⁵ Colección de libros de lectura por edades. Editorial Gandhi.

⁶ San Pedro Xalostoc es un pequeño poblado a las orillas de la Autopista México-Pachuca en el municipio de Ecatepec de Morelos.

Me comencé a saturar de trabajo que actuó como bálsamo en mi atribulado ser. Fui promovida al área de secundaria en la misma institución y junto con las maestras de español, logramos armar un proyecto que consistía en hacer un trabajo de lecto-escritura creativa con los grupos.

El proyecto se fue consolidando, asistía quien estaba interesado en las sesiones, nos distribuimos el trabajo entre tres maestras que nos apoyamos en las actividades de lectura y escritura. Creamos El rincón literario seleccionando previamente materiales entre libros y revistas, teníamos una gran gama de títulos, acondicionamos el espacio con alfombra y sillones de espuma. Como producto de este trabajo editamos una revista, Palabras del Rincón en donde recopilamos las experiencias con los jóvenes compuesta además por un suplemento, un cuento escrito por una estudiante, solo logramos tres ediciones.

Ahí estuve trabajando varios años, pasé de un nivel a otro, primaria, secundaria, preparatoria, luego regresé a secundaria como apoyo a la dirección. Además, buscando amainar el dolor y acallar la tristeza comencé a trabajar por las tardes también en el Centro Educativo Euroamericano, en la Nueva Escuela Tecnológica ofreciendo a los estudiantes Talleres de lectura y redacción y finalmente en la Universidad Ecatepec en la licenciatura en Pedagogía. La relación con la lectura y la escritura me hizo continuar en el mundo fantástico de las letras.

En mi paso por todos los niveles educativos crecía el enigma por qué les costaba a los estudiantes tanto trabajo dar sentido a las palabras, redactar desde su pensar o expresar de forma escrita su sentir, me quedaba claro que no había una respuesta, que el mundo de las letras era caótico, como tampoco era una situación que atañe solo a los jóvenes, quizá había que apoyar desde la formación de maestros, desde la didáctica que utilizamos para enseñar la cultura escrita a los estudiantes, la enseñanza fallida desde el enfoque gramatical había dejado sus secuelas. Lo cierto es que había que comenzar por la propia formación y ahí nació la inquietud, que más tarde habría de volverse en una búsqueda obsesiva por el apoyo.

Examen de oposición

Dadas las condiciones laborales vividas en escuelas privadas, me interesé por la estabilidad en el empleo. Cuando se abrió el concurso para ingresar al sistema escolar, presenté un examen de oposición en el área de español, inicialmente intentaba hacerlo en primaria, pero por el perfil académico me permitieron sólo para nivel secundaria. Entré a trabajar a la Secretaría de Educación Pública en septiembre de 2009 en una escuela Secundaria General en el municipio de Tecámac, al inicio solo tenía un grupo de español, por ser una escuela de nueva creación con el tiempo se abrieron más grupos y aunque la mayor carga horaria la tenía el maestro Leo, compartimos el trabajo como academia.

En la zona escolar hacían presentación e intercambio de experiencias académicas con los estudiantes, le llamaban *Encuentro de escritores en acción*, asistían los estudiantes, maestros y los padres de familia. Más tarde, en los intercambios académicos *El docente como mediador de la lectura y producción de textos*.

Recibimos la invitación de la supervisión escolar de participar en los intercambios de experiencia de oratoria y reseña de una novela, en la cual y gracias al empeño y creatividad de un excelente estudiante, Benjamín, tuvimos a bien participar con una novela inédita del propio alumno titulada “*Una aventura en Nueva York*” por aquel entonces leíamos a Carlos Fuentes con su obra *Aura*, *Las Batallas en el Desierto* de José Emilio Pacheco y *Mecánica del Corazón* de Mathias Malziheu.

Benjamín tenía una sensibilidad única para escribir, él gozaba de poder escribir cartas y poemas, de ahí surgió la inquietud por hacer de esas cartas una novela que conforme iba escribiendo yo cubría el papel de mediadora en su escritura y él reescribía conforme a las sugerencias.

Hasta entonces la lectura y la escritura en el salón de clases había sido una dinámica agradable, el maestro Leo y yo disfrutamos de poder intercambiar algunas sugerencias de libros, incluso de poder conjugar algunas de las estrategias como los tendedores literarios, realizamos varios proyectos para promover la lectura y la escritura que posteriormente socializábamos con la comunidad.

Del gusto por la escritura, al deber hacer

En escuela oficial comenzaba la alarma por la comprensión de textos y más tarde por la producción de los mismos, pronto se volvió un verdadero dolor de cabeza con las evaluaciones estandarizadas. Los docentes de español y matemáticas, estábamos en el ojo del huracán, las primeras propuestas para mejorar la escritura pronto se convirtieron en un proyecto de escuela, los organizadores gráficos se convirtieron en la dinámica de todas las materias, aunque con pocos resultados.

El bombardeo de prácticas monótonas de lectura bajadas de las distintas autoridades era la constante hasta llegar a convertirse en proyectos obligados de escuela. La sobrecarga constante nos llevó al hartazgo a niños y maestros, a la apatía y tedio colectivo, incluso las relaciones personales se vieron afectadas.

La escritura había perdido el sabor, el interés desapareció, se dieron ausencias de estrategias, me limité a realizar las actividades que proponían de la estructura institucional. En mi mente resonaban las palabras de un coordinador académico: Cuando entras a trabajar al sistema, te absorbe el sistema. Me enfrenté a esos obstáculos y renació en mí el interés por investigar otras alternativas que revivieran mi práctica docente y la de los estudiantes.

Repensar la práctica educativa

La solución a las propias carencias, el poder dar un giro a las prácticas arraigadas y romper con los paradigmas, me llevó a la búsqueda de apoyo académico, así es como encuentro la convocatoria de la Universidad Pedagógica Nacional, como regreso a mi alma mater, a cursar la Maestría en Educación Básica, con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria.

Diez años alejada del estudio causaron estragos en mi nivel de comprensión, pero mi interés iba por recuperar la escritura, enriquecer las herramientas para la producción de textos, que hasta entonces solo había visto bajo una perspectiva muy reducida.

En mi paso por los primeros trimestres me enriquecí de las prácticas de los compañeros de grupo de distintos niveles educativos, algunas temáticas fueron complejas, comprender las lecturas de Antonio Bolívar para atender al proceso de la investigación fue un trabajo arduo, al que encontré sentido conforme avanzaba hacia la intervención. Algunas otras lecturas, me permitieron viajar en el tiempo Feuerstein, me hizo volver años atrás cuando comenzaba mis primeros años como docente.

Evocar a los primeros días de la maestría, me llevó a pensar en los momentos de infortunios desvelos, a las veces en que creía que no podría, a los primeros encuentros en los que los nervios me consumían, a los cuestionamientos y sin sabores, pero también al análisis de la práctica, a profundizar verdaderamente en los procesos de la escritura, mediante las lecturas, las opiniones y experiencias de quienes bajo un modelo humanista guiaron mi aprendizaje y abrieron un abanico de posibilidades.

A las palabras de aliento para motivar a la lectura y escritura, a las dinámicas creativas que hicieron un reencuentro muy grato con el objeto de estudio. Reconocerme cómo escritor incluía enfrentarme a las lagunas en mi propia formación, a la concepción incluso que tenía, a los mitos que me había creado de la cultura escrita, pero gracias a la fraternidad y acompañamiento que recibí por parte de mis maestras que sabiamente lograron hacer de las lecturas y del fundamento teórico un sustento para mi formación profesional. Retomar a Cassany, Lomas, Rodari, Lozano y Jolibert han sido una luz en el camino hacia una práctica consciente y responsable del quehacer docente.

En un segundo momento, ya en la intervención las responsabilidades y compromisos fueron tomando forma, la escritura ya no era sólo un espacio creativo, la organización de las ideas y la reescritura se volvió un asunto que cada día requería de una habilidad más compleja, de una reflexión y transformación de las prácticas en el aula, ya no sólo fueron las concepciones, sino el proceso para llegar a la producción de un texto, fueron abriendo caminos hacia nuevas formas de concebir el aprendizaje.

La incertidumbre se fue evaporado con el paso del tiempo y aunque la construcción fue lenta, el apoyo teórico de las encargadas de guiarnos en este proceso mis maestras, quienes han contribuido en gran parte a transformar mi práctica, pese a que la ansiedad se hacía presa de mis pensamientos, el acompañamiento tanto teórico, como en los comentarios en clase me hacían sentirme acompañada y segura, no solo enriqueciendo las bases teóricas, la estructura en la práctica se iba modificando a pequeños pasos.

La experiencia en este espacio formativo se ha nutrido cada día, no solo de las lecturas, sino de las innumerables prácticas compartidas con los compañeros de grupo, en cada clase, en cada encuentro, en cada ponencia a la que asistimos. Con el paso del tiempo he constatado que no solo hacía falta refrescar las prácticas desempolvar los contenidos, refrescar la escritura, sino ser consiente del rol del docente en la producción de textos, la preparación de los mismos y el camino que se fue mostrando la base didáctica Pedagogía por Proyectos, los textos en contexto.

Las lecturas a lo largo de la maestría han resultó en gran medida las incógnitas que tenía acerca de las problemáticas de los estudiantes para iniciarlos en la cultura escrita, la concepción misma sobre el proceso de la escritura ha sido y sigue siendo modificado, he renovado mi compromiso con la práctica docente, pues las diferentes actividades, acciones y experiencias durante la intervención, me han enseñado que hacer las cosas distintas es posible. Plasmar algunos sueños en papel y hacer de estos sueños pequeños escritos con los estudiantes.

Episodio 2. Crear un ambiente propicio, una tarea de todos

En mi mente revoloteaba la idea de que todo saliera bien, tenía una semana que se había iniciado el ciclo escolar 2019-2020, hubo una reunión con los padres de familia, no quise anticiparme, porque quería que los padres de los estudiantes del 2º "C" conocieran la manera como se trabajaría. En una mañana de verano, salí apresurada, antes de poder sumergirme en la cotidianidad urbana.

La megaciudad que abarca dos municipios Ecatepec y Tecámac en la que se ha convertido los Héroes ha borrado las huellas de los pueblos, las haciendas, grandes sembradíos y hasta del reparto agrario de finales del siglo XIX y principios del XX, para dar paso a un paisaje homogéneo denominado desarrollo sustentable, en este enorme conjunto habitacional se encuentra la Secundaria General 228, “Felipe Sánchez Solís”.

La realidad ha superado la ficción de las familias a las que pertenecen los adolescentes que asisten a la escuela, viviendas insuficientes para el número de habitantes para el que fueron diseñadas y el tráfico que bloquea los accesos y salidas debido a la sobrepoblación. El lugar se caracteriza por la falta de oportunidades, la delincuencia y la inseguridad, la población en los últimos años ha estado marcada por la nota roja en los diarios: robo a casa habitación, asaltos a transporte público, venta de drogas, delincuencia organizada, secuestros y violencia intrafamiliar. En este contexto realizan su lucha diaria, la búsqueda de sus sueños y anhelos la mayoría de los estudiantes de la secundaria 228 como comúnmente le llaman.

Mientras me adentro en las calles con nombres de bosques, entre Cedros y Pirules, veo revoloteando como pajarillos el cúmulo de estudiantes que se dirigen a la escuela, esta abrió sus puertas por primera vez en el año dos mil ocho, la mayoría vive muy cerca. Ahí en la puerta se acumulan padres de familia que acompañan, los menos, a sus hijos porque la mayoría se van solos, una que otra bicicleta de jóvenes que se abren paso para filtrarse a la escuela.

En el interior, el director, el subdirector y las prefectas hacen una valla en el portón, el olor a tierra mojada y un arco de árboles que cubren el acceso al pasillo central para llegar a los salones, da la bienvenida a los estudiantes. En las jardineras, los grupitos de chicas y chicos sonrían y miran con cierta complicidad a sus compañeros.

En las puertas de los salones algunos adolescentes que se forman a las orillas de los pasillos, y a lo lejos una parejita de tórtolos buscando un recoveco para poder saludarse. En el piso de arriba, la trabajadora social, orientando a los estudiantes de primer grado para ubicarse.

En la primera semana de septiembre, me presentaría con los padres de familia del grupo 2° “C”, con el apoyo de la tutora del grupo donde haría la Intervención Pedagógica. Ese día presencié la bienvenida que les daban a los estudiantes y recomendaciones generales, relacionadas con la dinámica escolar.⁷

Ya en el salón la compañera Elizabeth platicó con los padres de familia siguiendo la orden del día señalada por la dirección del plantel, que se resumía en obligaciones, derechos y sanciones, es decir la normatividad que se aplica en la escuela. Después vino mi turno, comencé con la presentación y la razón por la que no me encontraba en servicio, les platiqué de la Beca Comisión y aspectos generales de la maestría, también acerca de la Intervención Pedagógica en ello dediqué un poco más de tiempo para dar a conocer que se trabajaría a partir de los intereses de los estudiantes y que el objetivo primordial, era la producción de textos a partir de la base didáctica de Pedagogía por Proyectos.⁸

Una madre de familia tomó la palabra entusiasmada, para mostrar su interés por la propuesta de producir textos y afirmó: *– Ya no enseñan como antes, ahora los jóvenes tienen muchas carencias en la escritura desde el trazo, la escasez de palabras para poder expresarse, sin mencionar las recurrentes faltas de ortografía. Ya no enseñan como antes.*

Ella se refería al enfoque gramatical de la enseñanza de la lengua.⁹

Sonreí, tratando de explicar que justamente el objetivo era transformar la manera como se enseñaba la producción de un texto mediante la estrategia de Pedagogía por Proyectos y con ello poder modificar algunas de las carencias que ella mencionaba.

⁷ El tutor puede tener varias funciones, pero en este caso la tutora de grupo lleva a cabo el seguimiento académico de los estudiantes de ahí que sea quien organiza las juntas con los padres de familia.

⁸ La Beca Comisión permite a los docentes de educación básica realizar estudios de posgrado en instituciones educativas nacionales o extranjeras, con el propósito de impulsar su superación académica y profesional.

⁹ Anteriormente la enseñanza era conforme el enfoque gramatical, la didáctica se centraba en el dominio de la gramática para poder comunicarse, así como en muchos casos en el trazo y la ortografía. Mientras que en la actualidad se maneja el enfoque comunicativo de la lengua, lo que implica que no necesariamente debe el estudiante aprender gramática y ortografía para comunicarse, sino que la comunicación debe darse en contextos y situaciones reales, la gramática en este caso pasa a segundo término porque en esta misma dinámica se va puntualizando el trabajo gramatical, ya no como una prioridad.

Nos volvemos a ver

Después de la reunión con los padres de familia, a la mañana siguiente, llegué al grupo de 2°C con los estudiantes, era el primer día que nos volvíamos ver, había tenido la oportunidad de trabajar con ellos algunos meses cuando iniciaron en primer grado, cuando entraron algunos se sorprendieron, corrieron a saludarme, otros lucían confundidos, la maestra Elizabeth y yo seguíamos en el salón, quizá eso era diferente para ellos, comenzaron a bombardear con preguntas sobre si les iba a dar clase, si iba a regresar, si sólo iba de visita, si me iba a quedar con ellos. Respondí a sus inquietudes contándoles sobre el trabajo que debía realizar para mis estudios, y que pretendía que lo hiciéramos de la forma más divertida posible, les hablé sobre producir textos y algunos de ellos mostraron sus inquietudes. Inmediatamente como remolino comenzaron a preguntar.

— *Brenda, vamos a hacer una revista, podemos hacer un periódico, vamos a escribir poesía, contaremos historias.*

— *Víctor, ¡que bueno que nos volvemos a ver maestra! ¿Vamos a jugar futbol?*

— *Avril, ¿podemos escribir un diario?*

— *Hoy es el cumpleaños de Emmanuel — comentó Enrique, arrebatando la palabra— lo vamos a celebrar, ¡si hay que hacer fiesta!*

— *¿Quieren celebrar los cumpleaños? — Les pregunté.*

— *Sí. Contestaron casi todos en coro.*

— *Noooooo (se escuchó una voz tímida) el mío cae en vacaciones y nadie se entera, no tengo ni Face, ni nada para que les avise. —Dijo Dafne.*

Aproveché el momento para retomar sus impacencias y el cumpleaños de Emanuel, los comentarios me ayudaron para insertarme en lo que venía pensando ¿cómo plantearles?

El calendario de cumpleaños fue el parteaguas para comenzar a trabajar sobre las paredes textualizadas,¹⁰ luego organizamos el horario de clase y más tarde los acuerdos de convivencia que formulamos juntos, los textos nos permitían organizar nuestras ideas,¹¹ particularmente en este caso nos permitió establecer algunos compromisos al interior del grupo y disminuir las discrepancias al momento de otorgar tareas.



Al principio se arrebataban la palabra, cuando alguien estaba hablando lo interrumpían, el ruido semántico se apoderaba del aula, así iniciamos no solo a textualizar las paredes y las condiciones facilitadoras, la organización del grupo, evidenciaba que poco a poco nos adentrábamos al mundo de la producción de textos.

Para reafirmar pregunté — ¿Están de acuerdo en hacer un calendario para que todos sepamos quién y cuándo cumple años? La euforia seguía, las ideas surgieron una tras otra: —En hojas de colores...En fieltro...En tela...Con recorte...No, ¡mejor en pellón y lo decoramos!

¹⁰ Aplicar la textualización de paredes con los textos del grupo o los individuales es una Condición facilitadora que se aplica en la propuesta didáctica de Pedagogía por proyectos. Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Josette Jolibert y Josette Jolibert, 2012, Chile. Pág. 26

¹¹ Lerner (1995) menciona que el futuro de la educación está en manos de quienes desean prepararse como maestro. Para ello deberá leer y escribir, hacer uso de la escritura como medio para aprender y organizar lo que aprende.

Fue difícil mantener el control durante las primeras sesiones, se arrebataban la palabra es algo que tenían por costumbre. Iniciábamos con una nueva forma de organizar el aprendizaje, dándoles la voz a los estudiantes, así que había que trabajar en otorgar la palabra de uno a la vez, pero sobre todo había que trabajar con mi tolerancia y el rol que venía desempeñando,¹² tenía que romper esquemas de trabajo, cuya labor no es fácil después de haberme formado bajo un sistema en el que el maestro es quien determina, quien dirige y quien posee el conocimiento.

Al no ser la titular del grupo, ni de la materia, me asignaron dos días: martes y jueves, para trabajar con ellos, estos días tienen dos horas seguidas, por lo que se pudo aprovechar más el tiempo. Era el segundo día que estaba con ellos, entré al salón y encargue mis cosas con Eli, espere al cambio de turno, comenzaba a escucharse el bullicio parecido a un torbellino en el que los adolescentes corren por los pasillos, sobre todo los de los grupos de primero, que aún no seguían instrucciones para su traslado.

Se escuchó sonar el timbre anunciando el cambio de clase y la batalla de llegar a la siguiente aula. Me encontraba en el segundo “C” y nuevamente las preguntas me increpaban y fluían como manantial de agua: — ¿Qué vamos a hacer hoy?... ¿Vamos a hacer el calendario?... ¿Vamos a hacer el horario? ... ¿Vamos a leer? ... ¿Nos va a sacar a jugar? ¿Vamos a contar historias?

Respiré profundamente antes de contestar y les dije — sí, vamos a hacer todo eso y más, con respecto al tema de las historias, veo que tienen varios la inquietud y les propongo que lo hagamos desde los abuelos, pidan a sus abuelos que les cuenten una historia, para quienes ya no estén sus abuelos, díganles a sus padres que les cuenten una historia que les hayan contado sus papás y para que no se les olvide, escriban en su cuaderno.

Comenté, –hoy solo vamos a hacer hasta donde el tiempo nos alcance, les voy a pedir que muevan sus mesas y se organicen en equipos tres o cuatro personas. Realizamos el cambio de mobiliario con la intención de hacer un ambiente más agradable que les permita el trabajo cooperativo. Además, da la oportunidad de compartir los materiales con los que van a trabajar.

¹² Al respecto Lomas (2008) menciona que el enfoque comunicativo ha sido determinante en la transformación de la práctica docente, no solo en los contenidos o en los objetivos, sino en la metodología, en las actividades que se realizan, en los criterios de evaluación y en la formación inicial y continua del profesorado.

Las preguntas y comentarios no se hacían esperar: — ¿Así está bien la imagen para el calendario maestra? ... yo tengo esta... yo no la traje, se me olvido... yo traje éste... Comenzamos a repartir una hoja de pellón, aquí con enero, febrero, marzo... El tiempo transcurrió rapidísimo, algunos equipos apenas pudieron hacer su cuadrícula, otros avanzaron un poco más, pero ya teníamos los cumpleaños de cada mes.

El calendario de cumpleaños, el horario por materias, la reorganización de la sala de clase y las normas de convivencia dadas las condiciones de desorden e inconformidad, que en ocasiones se daba el arrebatarse la palabra y participar de las decisiones, fueron de las primeras condiciones facilitadoras que trabajamos en el grupo.

Mientras realizaban el calendario, preguntaban si realmente celebraríamos los cumpleaños, algunos de ellos manifestaron que no habían tenido una celebración en la escuela desde el preescolar, así que era prácticamente imposible que en secundaria pudieran hacerlo. Sin embargo, les entusiasmaba pensar que todos pudieran saber cuándo era el cumpleaños del otro. Algunos preguntaron si el director permitiría traer un pastel al salón. Respondí, —No lo sabremos hasta no haberlo intentado, pero para celebrar se tendría que hacer una petición a la dirección de la escuela y una vez que respondan sabremos si se puede o no.

- **La carta formal**

En la siguiente clase, habíamos prácticamente concluido con el calendario de cumpleaños, una especie de rotafolio en el cual cambiaríamos cada mes, fue colgado de las ventanas del aula a la vista de todos y a petición de los estudiantes recuperamos de qué manera se llevaría la celebración de cumpleaños.

Para llevar a cabo la celebración de los cumpleaños, mencioné, que era necesario hacer primeramente un permiso y en función de ello podríamos planear, pregunté _ ¿Cómo podemos hacer un permiso? Pregunté, surgieron algunas opiniones, pero la más comentada fue elaborar una carta formal,¹³ casi todos estuvieron de acuerdo en que era una manera formal de pedir algo.

¹³ Solé (2012) y Joliber coinciden con la presencia del texto en el aula. Los proyectos ofrecen contextos en los cuales la lectura y la producción de un escrito cobran sentido ya que se orientan hacia el logro de un propósito, además de presentar un desafío para los estudiantes al momento de responder a una necesidad.

Mediante una lluvia de ideas, recuperamos los elementos de la carta formal que ya conocían los estudiantes y se fueron anotando en el pizarrón, con el objetivo de hacer una petición a la dirección de la escuela y saber si podíamos o no celebrar los cumpleaños trayendo un pastel, o si tendríamos que buscar una manera distinta de elogiar a quienes cumplían años ese mes. Esta clase concluyó pronto, anunciando la ceremonia cívica de la semana que no había podido llevarse a cabo.

En la clase siguiente, saqué un pliego de papel bond con una carta formal, que previamente había elaborado y otro para hacer la silueta,¹⁴ propuse a los estudiantes recuperar las ideas previas, volvimos a la carta que había llevado y comenzamos a observar siguiendo algunas sugerencias de la base didáctica Pedagogía por Proyectos para la interrogación de textos, lancé algunas preguntas: ¿Por qué creen que está este texto aquí? ¿qué ven en el texto?, ¿qué utilidad tiene?, ¿para qué fue escrito y para quién? Primeramente, veamos el texto de manera general, la estructura que tiene, ¿qué tipo de texto es? ¿qué partes tiene?

Las respuestas no se hicieron esperar y esta ocasión un poco más ordenados: — Nos sirven para pedir algo... es una carta formal... lleva fecha comentaron... petición... el nombre del director... un saludo... las gracias... Estábamos concentrados en la estructura de la carta y el propósito de escribir una. Cuando de repente Federico sacó a colación —¿Vamos a partir un pastel o es de a mentiritas? ... aquí nunca hemos partido un pastel—...

Mientras Paola preguntaba — ¿Le puedo ayudar a escribir? quien ya estaba muy dispuesta y preparada, se había levantado con todo el ánimo de colaborar y cuya socialización se le da de manera natural, tras ella también se levantó de inmediato, Melissa, ¿te puedo apoyar? gran amiga de Paola, simpática y paciente.

¹⁴ La silueta es una herramienta de sistematización que se elabora con y por los estudiantes, es el esbozo completo de un texto lo más parecido al que se desea realizar, una actividad del módulo lectura, que se recupera también en el módulo de escritura de la base didáctica de Pedagogía por Proyectos

— Vamos a hacer algo, les comenté, en su libreta van a ir siguiendo a sus compañeras, ellas van a llenar la silueta de una carta y los demás lo harán en su cuaderno. Algunos acostumbrados a las prácticas pedagógicas de la mayoría de los maestros, escribieron directamente la carta _ ¿qué vamos a poner en la petición? preguntaron, Melisa y Paola, quienes estaban escribiendo directamente el texto, (hice una pausa y pregunte, a ver —¿quién sabe para qué estamos haciendo la carta?, lo mencioné o ya no recuerdo si lo hice.

Las réplicas se escucharon: — Para que nos dejen celebrar los cumpleaños... para traer un pastel... para poder festejar a los del mes... —y si ponemos, Querido profesor, si nos deja traer un pastel lo vamos a invitar—...

Noooo interrumpieron varios estudiantes...— Mejor, director Fernando, por este medio le pedimos de favor nos deje traer un pastel con motivo de la celebración de los compañeros que cumplen años—

Comenté — ¿Eso se escucha un poco mejor, no creen?

Observé que algunos estudiantes habían omitido la silueta, herramienta que habíamos elaborado anteriormente a la escritura de la carta, sin embargo, era necesario volver al proceso de la escritura, a la planificación y organización de las ideas como señala Cassany. Sí, verdaderamente queremos hacer un texto que responda a la intención comunicativa que buscamos, así que les pedí que trabajaran en equipos los que ya tenían un texto escrito, lo comparan con el de sus compañeros, también con la silueta que habían escrito las compañeras en papel bond.

Por equipos teníamos ya algunos textos casi completos, así que revisamos un par de cartas para todo el grupo, voluntariamente se levantó un grupito de chicas y a la par tres jóvenes que habían trabajado juntos, entre ellos Emanuel, el cumpleañosero con especial interés, él pidió revisáramos la de su equipo.¹⁵

¹⁵En esta etapa se llevó a cabo un análisis colectivo de las primeras escrituras como refiere Jolibert en los equipos se dio lectura a las cartas y se compararon con las de los compañeros, así mismo, con las herramientas que habían quedado expuestas en las paredes y en sus mismos escritos fueron haciendo anotaciones.

Observamos con detenimiento las dos cartas, un integrante por equipo, fue leyendo por apartados, mientras otro escribía en el pizarrón, el resto del grupo escuchaban atentos a la vez que dirigían la mirada a la silueta que se había hecho en un inicio, en cada apartado hacían comentarios, al momento de revisarlas se evidenciaron algunas faltas de ortografía, aun cuando no se les dio como consigna revisar, las observaciones comenzaron a surgir cuando al levantar la mano comentaban que alguna palabra estaba mal escrita, —*¡Está mal escrito, se escuchó una voz... faltan los puntos... las comas... va con mayúsculas el nombre del director.*¹⁶ Así fue que recuperaron una segunda y una tercera escritura.

— *¿Vamos a llevar esas cartas?, preguntaron algunos chicos.*



Propuse —*No todos, haremos una comisión que la entregará con el director y con el subdirector una vez que tengamos la versión final de la carta, así se van rolando las responsabilidades.* Como ya se habían establecido algunas responsabilidades y roles durante la elaboración de las normas de convivencia, todos aceptaron sin ninguna objeción. Pregunté si había algunos voluntarios, levantaron la mano varios estudiantes, se eligieron sólo cinco estudiantes, les pedimos esperaran una respuesta y nos hicieran llegar el acuerdo con la maestra Elizabeth para organizarnos.

¹⁶ En la segunda fase que plantea Jolibert sobre el proceso de creación de un texto se realiza la primera escritura, se movilizan conocimientos, en esta etapa se encontrarán con los primeros obstáculos lingüísticos, se desprende la confrontación de las primeras escrituras los logros y las dificultades encontradas, las confrontaciones permiten precisar el dominio adquirido, ¿qué logró, como lo logró, y qué obstáculos encontró?

El jueves nos veremos a la última hora, sería bueno que mañana fueran con el director o el subdirector para dejar el escrito que les dé una respuesta, sugerí y me despedí de ellos.

- **Celebración de cumpleaños**

Un día antes mi compañera y amiga Elizabeth, tutora del grupo, me había llamado para comentarme que el director había aprobado que celebráramos los cumpleaños, pero con desánimo me informó que no había contestado la carta a los chicos debido a la carga de trabajo administrativa, el director y el subdirector no habían estado prácticamente en la escuela. Pese a ello, el subdirector les había sugerido a los jóvenes, quienes pudieran llevarán un mensajito de felicitación para los compañeros que cumplían años.

En la clase del 26 de septiembre al mediodía, en la última hora de clase para ellos de 12:20 a 13:10, llevé mi auto y lo estacioné hasta finalizar la segunda cancha, con la intención de bajar algunas cosas que me había tocado llevar, cerca de unas mesas de cemento, me dirigí al salón, saludé a los estudiantes, pregunté si habían dejado la carta, pese a que ya estaba enterada de lo sucedido, comentaron que no los habían recibido, con cierto desánimo. El director no ha venido en toda la semana y el subdirector estaba ocupado atendiendo a una mamá que había llegado molesta, la secretaria nos dijo que se la dejáramos a ella, y hasta la leyó, expresó Andrea con cierta molestia.

Se organizaron comisiones, para repartir el pastel, apoyar en la limpieza, de tal manera que se pudiera atender a los compañeros, bajo el acuerdo de ir rotando las tareas, con esto se otorgaba a los estudiantes la posibilidad de negociar y decidir, además de fomentar la vida cooperativa.

Después de esto, salimos del salón para ocupar una parte de las jardineras en las que se encuentran mesas de cemento sugeridas por los mismos jóvenes con la intención de no tener que limpiar posteriormente el salón si algo se llegara a derramar.

Mientras les pedía a los chicos de la comisión que bajarán las cosas y las colocarán en las mesas, abrieron espacio y se sentaron seis estudiantes, los demás a su alrededor miraban emocionados, en un momento antes que pudieran abrir el pastel, se soltaron todos a entonar las mañanitas, algunos se dispersaron un poco para ver al grupo que jugaba fútbol mientras los otros entusiasmados seguían repartiendo. La interacción entre los chicos y chicas, iba marcando una dinámica más amena y autónoma para los estudiantes.

Uno de los estudiantes, Noé que aún tenía un pedazo de pastel en su plato se acercó a preguntar si podía regalarle lo que quedó en la charola, tomó la pala de madera y recogió los restos en su plato, me pidió le diera otro plato desechable deseaba llevar a su mamá y a su hermanita un pedazo, ya que el día de su cumpleaños no habían podido comprarle uno.

Los comentarios de Noe me dejaron sin palabras, en una acción tan simple dejaba entrever la unión de su familia y el cúmulo de carencias en las que vivía, nuevamente reflexionaba sobre el contexto de los estudiantes, tapé su pastel con el plato que me había pedido y ofrecí la bolsa de las servilletas para que lo llevara. La vida cooperativa, va más allá de pensar en el otro, supone una visión distinta de principios y valores en una sociedad más justa, democrática y humana, en ese momento me preguntaba si está incidiendo en esa formación de ciudadanos más justos y humanos.

Regresamos al salón, y antes de salir, les recordé que teníamos una actividad pendiente que era la de contar historias, inquietud surgida de las interrogantes de la primera sesión.

Con el objetivo de hacerla más interesante y apropiarse del tema, sugerí que fueran historias contadas por los abuelos, así surgió nuestro primer proyecto del Método por Proyectos,¹⁷ “Cuéntame una historia”, este proyecto me permitiría adentrarme en la dinámica de los estudiantes y tomarlo como antesala de la base didáctica de Pedagogía por Proyectos.

¹⁷ William Heart Kilpatrick trazara las bases de la metodología por proyectos a diferencia de la base didáctica de Pedagogía por Proyectos, en el Método por proyectos es el docente quien decide el proyecto mientras que en PpP surge de las inquietudes de los estudiantes.

Episodio 3. Método por proyectos; Cuéntame una historia

En los primeros días del mes, donde las lunas son más largas, el pasillo de la escuela comenzó a pintarse con las hojas de los árboles por la llegada del otoño, era el momento de preparar el terreno, de encontrar un pretexto para escribir. Para ello, recuperé la intención de los muchachos por contar historias, ya había hecho la sugerencia de los cuentos contados por los abuelos, que luego escribirían en su libreta para no olvidar el mínimo detalle, hasta el momento no habíamos trabajado con ninguna planificación¹⁸ de preescritura, mucho menos habíamos realizado una estructura del tipo de texto que se pedía. Aunque es complejo dejar el poder que se tiene como docente, así que, en algunos momentos, me descubría imponiendo lo que consideraba de acuerdo a mi experiencia y los avances que observaba en los estudiantes.¹⁹

Conseguir un buen dominio de la escritura no es una tarea fácil ni siquiera en la lengua materna, pese a los años que se dedican a dicha destreza. Si bien, el objetivo era ubicarlos en su contexto familiar y adentrarlos en la escritura a través de la recuperación de la historia de sus abuelos, como menciona Nemirovsky, no se escribe como se habla, y hacer uso del lenguaje escrito implica el desarrollo de otras habilidades, pese a ello, los chicos llegaron con una primera versión del texto.

Aquel día después de saludarlos, con entusiasmo y efusividad algunos estudiantes se levantaron para sugerir la lectura de las historias que les habían contado sus abuelos, me daban sus libretas para que evidenciara que habían hecho el trabajo, mientras los demás insistían en que se leyeran en voz alta, una vez que hacían su acomodo de sillas y mesas hacia donde se encontraba Yael, quien mostró primero su historia.

¹⁸ Cassany (2002) sugiere que el proceso de producción escrita contemple primeramente espacio de planificación del texto en donde se revise el tema que se va a tratar, la audiencia a quien se dirige y el propósito, a este primer proceso le llama hacer planes, posteriormente se procede a redactar, realizar un primer borrador.

¹⁹ En cuanto a la formación lingüística del profesorado menciona Lomas, en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, para adquirir conocimientos en esta área del saber, se tenía la creencia que la enseñanza lingüística debía seguir las teorías gramaticales y en el estudio de la estructura bajo las cuales muchos fuimos formados. De ahí que en repetidas ocasiones incurriera en prácticas pedagógicas arraigadas, hasta el momento de hacerlo consiente y permitir que los estudiantes construyeran su propio aprendizaje.

Posteriormente iniciamos la lectura en voz alta de los textos. Yael: *—Era una casa muy grande en el Estado de Michoacán, estaba alejada del centro, al lado de la casa había terrenos muy grandes en donde papá acostumbraba a jugar, a unos pasos un arroyo pequeño en donde junto con sus hermanos vendía frutos...* Yael, con voz cálida y una seguridad impresionante, dio vida a la historia de sus abuelos que recordaban la niñez de su progenitor.

Después correspondió el turno de Donovan Raúl: *—En un parque de la ciudad de México vivía Dora y Emanuel, dos compañeros de escuela, Emanuel deseaba estar todo el tiempo con Dora, pero ella ignoraba su amor, un buen día y antes de que concluyeran sus estudios Emanuel invitó a salir a Dora y en esa cita le declaró su amor...*

El escenario en el que se había convertido el aula de clases estaba repleto de admiradores, algunos de ellos prefirieron sentarse en el piso, preparados para recibir la siguiente historia, aplaudían con gran entusiasmo. Embelesada ante el silencio del grupo cuando comenzaban a leer una de las historias, decidí dejarme fluir y nutrirme de sus experiencias.

Enseguida Brenda, se apresuró gustosa para compartir su texto: *—La historia comienza cuando una noche Ismael Rico Báez fue a llevarle comida a dos adultos mayores que vivían en el cerro, ellos eran muy pobres y estaban enfermos...*

El escuchar sus historias era como un viaje en una máquina del tiempo, las narraciones les fueron entusiasmando,²⁰ algunos aplaudían y otros hacían algunas preguntas para indagar más sobre las historias, la socialización del trabajo, les permitió intercambiar ideas y reflexionar en los detalles que habían omitido, hubo casos en los que la falta de conectores o la redacción no era clara, pese a ello nadie emitió ningún juicio, ese día solo nos dio tiempo de escuchar a cinco estudiantes.

²⁰ Lomas plantea que, en el aula, dentro del ámbito académico, el uso de la palabra no es un derecho exclusivo del docente, los estudiantes adquieren el aprendizaje a través del uso de la palabra, es necesario optar por metodologías de la enseñanza en donde premien las tareas cooperativas.

Me pareció importante, aprovechar el preámbulo de las historias para introducir la tipología textual que refiere Ana María Kaufman, y comenzar con los textos literarios, los cuales cumplen una función social²¹ y propician ricas opciones didácticas, como es el cuento, que se caracteriza por ser un relato en prosa de hechos ficticios, aunque en esta ocasión por ser una historia de los abuelos la tomaríamos como hechos reales.

Habíamos leído algunos textos de los jóvenes, haríamos una revisión conjunta para identificar si esos escritos, contenían las propiedades del texto que estábamos trabajando, en este caso el cuento que pertenece a los textos literarios cuya función siguiendo a Kaufman, tienen una intencionalidad estética, se emplean recursos que ofrece la lengua, con la mayor libertad y originalidad. Pero como aún no habíamos enfatizado en ello, reflexioné en retomar la lectura como antesala, leer quizá algunos cuentos, posterior a las historias de los estudiantes, que nos permitieran profundizar sobre la estructura y las características propias en el cuento. Así que cerramos la sesión con un oleaje de aplausos para quienes habían participado.

- **Continuamos las historias**

Al día siguiente, llegué a las 12:00 horas, la clase comenzaba 12:20 el grupo aún no entraba, teníamos dos horas de clase con la compañera Eli. Saludé, dejé mis cosas, me dirigí a la biblioteca para revisar los títulos de los libros. De regreso al salón, observé como un torbellino de viento que avanza rápidamente y levanta a su paso una polvareda, corrían los adolescentes de un salón a otro.

Entre tanto, se acercaban Aurora y Josué, mostrando sus hojas uno al otro y sonriendo, me preguntaron si podían continuar con la historia de sus abuelos, afirmé con la cabeza, Aurora sugirió a Josué que leyera él primero. Ya el grupo también estaba listo para continuar con las actividades, extendimos con la lectura de las historias, correspondió el turno a Josué.

²¹ Kaufman, (2003) plantea, la necesidad de formalizar tipologías claras y concisas obedece, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social.

Josué: —*Margarito iba a la escuela todos los días y pasaba por una casa abandonada la cual le causaba gran extrañeza, así fue durante algún tiempo hasta que al finalizar casi el ciclo escolar vio que algo extraño se movía dentro de la casa, la curiosidad invadió su espíritu...—*

Como una obra artística atrayendo la atención, los sonidos que emitían las historias marcaban cierto ritmo, terminaba de leer un estudiante e inmediatamente continuaba el otro, nadie quería quedarse para un después. Luego de la participación de Josué, continuó Aurora, quien muy efusiva inició con su historia.

Aurora: —*Había una vez en un poblado de Oaxaca una casa que era de una señora de nombre Isabel, era muy amplia, aunque de un solo piso con un jardín muy grande con árboles frutales, una noche esta Isabel y su hermana Mayra sentadas en la cama cuando de pronto sintieron como el colchón se levantaba...—*

Finalizando las historias se realizaron algunas observaciones, pregunté, qué pensaban al respecto de las narraciones de los abuelos, algunos jóvenes se concretaron en el contenido de los cuentos, en la educación que recibían antes, en la admiración que sentían hacia los adultos, por el cúmulo de experiencias, en las costumbre y tradiciones.

- **El tata Genaro**

Cuando los estudiantes terminaron de leer sus historias, saqué un libro, les dije que traía para ellos un par de historias que me gustaría compartir, de inmediato un par de jóvenes se acercaron a repartirlas. Ya que todos tenían el texto en sus manos, comencé pidiéndoles que observarán detenidamente, luego precisaron los detalles; si el texto tenía título, qué observaban en la portada, qué más había en esa primera hoja, todos se remitieron a mirarlo nuevamente.

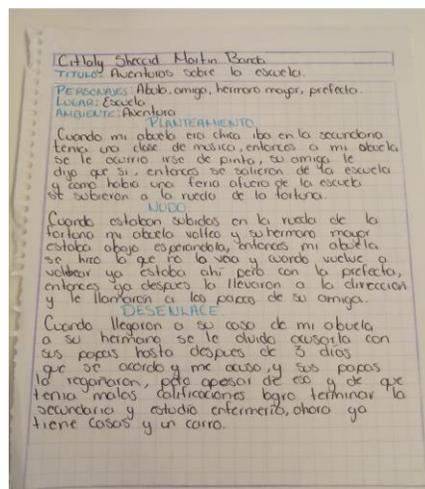
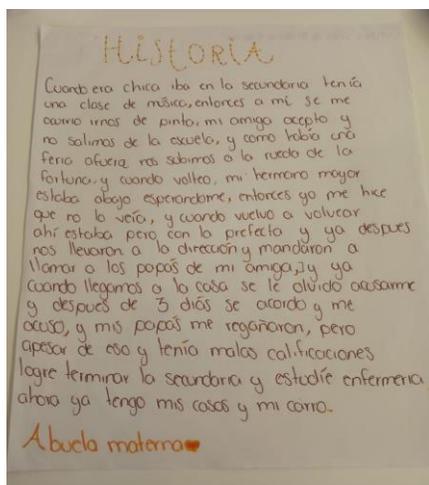
Mientras tanto, otros leyeron "Tata Genaro" —, es un abuelo... una persona mayor... un padre, así comenzaba nuestro acercamiento con la lectura.²² Leí el primer párrafo, solicité su apoyo para continuar con la lectura, comenzaron a levantar la mano uno y otro de los muchachos, prácticamente la lectura la hicieron ellos, interrumpí para preguntar si sabían que era un nahual, algunos comentaron un lobo, un animal. —*Es como un centauro, maestra, —comentó Israel, —perdón Israel cómo dijiste, —si un ser mitad humano y mitad animal, —algo así— afirmé.*

Seguimos leyendo, al terminar la lectura pregunté si había sido de su agrado y qué habían entendido, hablaron del tata, de su mujer, de lo que hacía con los animales de los vecinos y por último de que había desenterrado un muerto. De que lo había denunciado su mujer ante las autoridades y que seguramente, ya estaba pagando su condena.

Se mostraron participativos, aunque en las primeras clases los comentarios fueron poco menos, que el bullicio de comerciantes en un tianguis, pero luego de analizar el texto, ahora podían identificar el tipo de texto y el género literario, el parecido que tenía con las historias que habían estado contando, así mismo comenzaron a trabajar sobre la estructura y las propiedades del texto, elaboramos herramientas²³ para la escritura, primeramente un listado de las características del cuento, luego un cuadro de doble entrada en donde plasmaban semejanzas y diferencias con los cuentos de los abuelos, finalmente fuimos desglosando la estructura del texto hasta construir una silueta de un cuento, que posteriormente Rubí, una estudiante del grupo, capturara en un formato de word e imprimiera para seguir trabajando en el grupo.

²² Isabel Solé, en la propuesta que hace para la comprensión de la lectura, distingue cuatro pasos; en el tercero de ellos, anticipación, el estudiante mientras lee va haciendo previsión que pueden ser léxico-semánticas, es decir que anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas, en las que se anticipa alguna palabra o una categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo, etcétera).

²³ En la propuesta de Pedagogía por Proyectos, Jolibert propone que los estudiantes, descubran, exploren y experimenten la función de los textos, el lugar de los textos, los tipos de escritos y la forma física y a partir de ello y de su análisis elaboren herramientas de sistematización que posteriormente serán de utilidad en la producción de textos.



- **Algunos desencuentros**

A mediados del mes de octubre, hicimos la exploración de algunas historias de los compañeros, las primeras revisiones fueron interesantes porque gracias a las herramientas que habían elaborado particularmente a la silueta del cuento, lograron recrear su historia en una siguiente versión, pero esta vez considerando una estructura diferente a la que inicialmente tenía el texto. En la segunda clase la dinámica de las revisiones continuó, no así la tercera en donde surgieron algunos conflictos.

En la clase que siguió el ambiente se notaba tenso, los chicos estaban distraídos, hicimos dos revisiones y pregunté — *¿Pasa algo?* —, algunos se quedaron mudos, mientras que otros mostraron su molestia, porque no ponían atención, la mayoría había pasado a contar sus historias por lo menos una vez, ahora ya en la segunda revisión de los textos, la atención parecía estar ausente. No pude evitar sentir cierto desaliento, pero recordé lo que muchas veces nos habían comentado las maestras en clase, la vida democrática también se enriquece de las diferencias.

Una de las estudiantes para ser precisa, Vanya comentó — *Mis compañeras me están ignorando siempre me hacen lo mismo*—, Le pregunté — *¿qué compañeras?* — Ella indicó — *Andrea y Johana principalmente, a veces toman fotos de nosotras y luego hacen memes*— También se había levantado de su lugar Tania, Melisa, Carolina, Michelle y Dafne para reafirmar lo mencionado por Andrea, además señalaron — *nos miran feo*—, dijo una de ellas, haciendo alusión e imitando las expresiones de sus compañeras.

Al darse cuenta lo que estaba sucediendo, Andrea y Johana también acudieron a dar su queja y a decir su versión de la situación, mientras tenía a las chicas ahí al frente, la maestra Eli intervino en su calidad de tutora y preguntó —*¿tendrías inconveniente en mostrarnos tus últimas fotos Andrea?*—, ella dijo —*No ninguno*— mientras sacaba el celular y lo mostraba, la maestra Eli las retiró del salón para platicar con ellas de lo sucedido, ya que era una situación que venían arrastrando de hace días y que se había detonado al momento de revisar los textos. La clase se fue prácticamente en resolver la problemática.

Pregunté al resto del grupo si había alguna inquietud que quisieran manifestar en ese momento, levantó temeroso la mano Emanuel: —*Sííí maestra yo, cuando pasaron las compañeras a la corrección de su texto, nosotros nos estábamos poniendo de acuerdo para lo del adorno del salón y para lo del día de muertos ¿cómo le íbamos a hacer? porque ellos son de mi equipo y no trajeron nada*—.

Alguien más, volví a preguntar, —*¡Sí yo!, hoy me tocaba entregar lo del diario y olvidé la libreta, contestó otro joven,*— ¿Tienen alguna otra inquietud? volví a preguntar, lo que las compañeras dijeron entre la discusión. Los altercados, los adornos para día de muertos, marcaron la indiferencia del grupo y fue imposible continuar con las revisiones de los textos, así que concentramos los últimos minutos en la organización de los materiales que debían hacer para el día de muertos, ponerse de acuerdo quien traería qué.

En los días siguientes se centraron en las actividades institucionales. Para cerrar el proyecto, pregunté —*¿Alguien quiere socializar o presentar su historia ante los compañeros, quieren compartir con el grupo o bien para otros grupos*—, dos jóvenes dijeron —*Sí, deseamos leer nuestras historias en el día de muertos*—, ¿otros señalaron que sólo entregaran por escrito?

- **Decoración de día de muertos**

Derivado de la preocupación en la sesión anterior, trajeron a la clase materiales para la decoración del salón como habían acordado con Enrique, Yeraldi y Citlalli, proporcionaran las plantillas para recortar, acomodaron el mobiliario e hicieron equipos para trabajar, algunos habían dejado previamente adornos a la maestra Eli, recuperaron sus materiales.



Antes de comenzar le pedimos a Alejandro que nos leyera, cómo había quedado su cuento, fue una historia triste, narraba el momento en que enfermó su abuela hasta el instante de su muerte y cómo este suceso había cambiado la actitud de su madre, algunas de las chicas al terminar su lectura corrieron a abrazarlo para mostrar su apoyo, mientras que otros rompían el silencio con dudas sobre lo que trabajaban. Posteriormente, se acercaron otros estudiantes para mostrar solidaridad con el compañero, pues la historia de sus abuelos fue muy conmovedora.

Mientras al interior de los equipos terminaban de organizarse, el equipo 1 elaboraron calaveras, en el equipo 2 pintaron arañas y diseñaron papel picado, en el equipo 3 algunos catrines, en el equipo 4 recortaron también siluetas de murciélagos. Conforme fueron terminando comenzaron a decorar el salón de clases.

Pregunté a la compañera Eli tutora del grupo, si se había resuelto la situación de las chicas, comentó que estaban citadas sus mamás para ser atendidas por la orientadora a petición de otra maestra, que las niñas eran poco tolerantes y que al parecer tenían conflicto, porque viven en la misma privada. La mamá de una de ellas pidió el cambio de grupo, pero la chica no quiso, comentó.

La vida cooperativa y democrática no siempre tiene momentos agradables, los encuentros y desencuentros habían sido el pan de cada día en algunas situaciones que tuvimos que sortear los primeros meses y el ambiente con las chicas era solo uno de ellos, aun cuando no tenían mayor trascendencia los incidentes, todos los días había algo que negociar.

Una sesión posterior, mientras platicaba con Eli la tutora del grupo, algunas de las jóvenes comentaron el cambio de grupo de Vanya y nos preguntaron que pensábamos al respecto. Eli mostró su desacuerdo, yo les regresé la pregunta, pero también comenté que Vanya se veía triste, para entonces algunos compañeros habían tomado partido. Ante los estados de ánimo, Johana arrebató la palabra y silenció a todos para decir que lamentaba haber causado inconvenientes, pero que no quería que cambiaran a nadie de grupo, indudablemente la actitud de Johana cambiaría la dinámica que llevaban en los últimos días.

- **Los textos para comunicarnos con la comunidad**

El día de muertos, estaba en puerta como parte de la celebración, que cada año realiza la escuela, la ofrenda, la simulación de un panteón con catrinas, el café literario del que seríamos participe y un pequeño convivio al interior de los grupos, al grupo de 2º "C" le tocaba hacer invitaciones para los padres. En esta clase, recuperamos la importancia de los textos, pregunté — *¿Qué tipo de texto nos permitirá invitar a la comunidad?* — Al momento alcancé a escuchar una voz tenue que dijo — *textos publicitarios,*²⁴ *maestra*—. — *¿Qué tipo de textos publicitarios podemos hacer para decirle a la comunidad o para invitar a sus papás, amigos, tíos y demás al evento de día de muertos que vamos a tener?*, carteles... comentaron, invitaciones... también, afirmé.

— *¿Quién recuerda, qué datos debe llevar el cartel o una invitación?*

²⁴ Desde la perspectiva de la tipología de textos que realiza Kaufman (2003) expone que los textos publicitarios están estrechamente ligados con la comunidad. Particularmente las invitaciones tienen como propósito, promocionar un producto, un lugar, una actividad o un personaje. En este caso promocionar el evento del día de muertos entre la población fue el principal objetivo.

Las opiniones no se dejaron esperar: la fecha, la hora, el nombre del evento, el lugar, que los invitamos, imágenes. La lluvia de ideas se hizo presente en el arrebató de palabras, nuevamente se encontraban entusiasmados con la idea de poder maquillarse y vestir como catrinas y catrines.

Posteriormente les mostré algunos carteles e invitaciones que previamente había impreso, les pedí, que observarán y en función de ellas elaboraron una silueta primeramente por equipo enlistaron todos los datos que debían tener y el orden en que deberían ir, ya fuera de un cartel o bien de una invitación, posteriormente elaboramos en hojas de rotafolio dos herramientas diferentes, la silueta para cartel y una silueta para invitación.

Continuamos en la siguiente clase, elaborando invitaciones unos equipos y otros prefirieron hacer carteles, cuando terminaron de hacer algunas invitaciones, Donovan preguntó — *¿Solo se invitará a padres de familia?*

— Repliqué— *¿Cuál es exactamente la duda?*— dijo que él deseaba llevar a su abuelita, luego entonces regresamos a la invitación²⁵ y a la redacción de la misma, haciendo la revisión de los textos que habían elaborado y corrigiendo en donde era necesario, de manera que lo que comunicará el texto no fuera exclusivamente entrada para padres de familia.

A partir de la pregunta de Donovan algunos otros quisieron llevar a hermanos y posteriormente se elaboraron otras versiones²⁶ de las invitaciones, también se corrigieron en una escritura posterior carteles, que ya se habían elaborado para invitar a toda la comunidad a ver la ofrenda, a presenciar la narración de cuentos y leyendas, además de degustar café y pan de muerto.

²⁵ El proceso cognitivo de la escritura que distingue Cassany (2000) citado por Lozano (2012) que, al incorporar nuevas ideas a la primera escritura, se reformula la estructura del texto dando origen a una nueva versión del escrito en función de la situación comunicativa que se pretende. Es en este apartado y en las revisiones en donde los estudiantes encuentran las deficiencias de su escrito.

²⁶ Al respecto menciona Lozano que durante las revisiones se reconsidera la situación de comunicación, la cual incluye el contexto del texto, es decir, el asunto, el o los destinatarios y finalmente el propósito.

- **La celebración del día de muertos**

Con la luz que ilumina la oscura morada de quienes ya se fueron y ese olor peculiar de la flor de cempasúchil, recibimos a familiares de los estudiantes que acudieron a observar el altar, a su vez cerrábamos con la socialización del primer proyecto “Cuéntame una historia”.

La sesión comenzó con la organización de los compañeros que iban a representar una historia. Se eligió la leyenda de “La Planchada” esta narra la historia de una enfermera que murió en el temblor de 1985 y que aparece en un hospital. La obra comenzó con la narración interpretada por Víctor, posteriormente fue apareciendo cada uno de los personajes, como toda historia contada de boca en boca esta tenía sus variaciones, una chica guapa con gran vocación que logró enamorar a un doctor, pero este no le correspondía a su amor, la trama estaba llena de desventuras para la muchacha.

Pese a los inconvenientes e interrupciones que tuvo el equipo para su representación, logró atrapar la atención de los asistentes al evento, al finalizar ellos mismos hicieron algunas observaciones a sus compañeros de equipo, la voz de uno de los actores fue muy baja, la organización para el cambio de la escenografía tardó un poco más de lo previsto.

Para concluir, en la sesión siguiente, en una ficha cada estudiante comentó si le gustaba o no el día de muertos y que recuperaban de la fecha, porque era significativa para ellos, que simbolizaba para la cultura y para los países y la gente esta celebración, posteriormente compartieron sus escritos ante el grupo.

Hasta este momento ya habíamos tenido algunos logros con respecto a la vida cooperativa y democrática dentro del grupo, las celebraciones de cumpleaños, el trabajo colectivo había ayudado a nivelar las asperezas entre los estudiantes, el ambiente se percibía amistoso y respetaban un poco más los turnos al participar, así que era el momento de aventurarse al trabajo bajo la perspectiva de Pedagogía por Proyectos.

Episodio 4. Un día de pelis. El primer texto desde la Pedagogía por Proyectos

Volví a repasar la parte teórica de la estrategia de formación de Pedagogía por proyectos y como un zumbido recordaba las palabras de las maestras diciéndonos que nos era una receta de cocina, que cada grupo y cada contexto es diferente. Ráfagas de euforia recorrían mi sistema nervioso y la inseguridad se hacía latente al tener que romper con la monotonía, pero ya no había marcha atrás, así que el día había llegado y con él, la pregunta a los estudiantes. Ese día llegué al salón, me entusiasmaba la idea de motivar su interés y también pensaba en un sinfín de ideas que se les pudiera ocurrir.

Pegué un par de hojas de rotafolio en el pizarrón y dejé unos marcadores, en el papel, ya estaba escrita la pregunta ¿Qué quieren que hagamos en las siguientes dos semanas? Y el anuncio de manera oral, la maestra Elí se quedó un poco consternada, los jóvenes sorprendidos por la pregunta, se miraron unos a otros... les pedí que consideraran los tiempos y pensarán que les gustaría hacer juntos, aunque la palabra “juntos” la omití en el rotafolio, no me dí cuenta hasta después.

Comenzaron a reunirse dos o tres personas, luego en equipo, primero sugirieron algunas ideas de manera verbal, inmediatamente Johana pregunto si lo anotaría en las hojas del pizarrón, y reafirme su pregunta, ella fue la primera en anotar “campamento”, los demás tardaron un poco más se escuchaban murmullos y propuestas que a su vez validaban entre ellos mismos, luego Melisa tomó un marcador y anotó —*apoyo a los animales ¿si se puede este, ¿verdad maestra? — ¿a qué te refieres? pregunté. —Es que ve que aquí hay muchos animales en la calle, adoptar uno.*

Luego Fernando anotó rally de juegos y después convivio, Alejo, Alejandro Joshua y su equipo anotaron juegos de entretenimiento, el equipo de Emanuel anotó convención de juegos, Paola ver películas, Santiago actividades grupales, Tania, Rubí y Vanya noche de pelis y comer, Melisa retomó salir de excursión, Aurora y Rubí comentaron jugar playeras mojadas. Ninguna de las opciones se descartó se anotaron todas en las hojas de rotafolio algunas ideas se conjuntaron.

Ese día las propuestas quedaron plasmadas en el papel, algunos estudiantes incrédulos se acercaron preguntando todo eso haremos en dos semanas—, les comenté— Vamos a acordar las actividades que realizaremos, para ello cada equipo presentará lo que le gustaría realizar y entre todos elegirán alguna de ellas. Por su parte la maestra Eli me sonrió confusa por las propuestas y puntualizó, para la fiesta ellos solos se pintan.

- **El consenso**

En la clase siguiente cada equipo presentó sus propuestas y expusieron sus argumentos ante el grupo, la mayoría de las explicaciones giraron en torno a los tiempos de los que disponíamos. Por lo pronto esta semana, ya se había agotado la próxima era puente y el martes 19 de noviembre tenían una actividad programada por la dirección de la escuela y la sociedad de padres de familia.

Después de comentar respecto al tiempo, cada equipo de estudiantes presentó su proyecto señalando lo que querían hacer. Uno de los equipos estaba interesado en el campamento, porque nunca habían hecho, una actividad que representaba salir de la casa por más de un día y aunque a algunos les emocionó la idea no tuvo mucha simpatía. Por el apoyo y el cuidado de los animales la mitad del grupo se mostró de acuerdo con la propuesta entre las actividades se encontró crear conciencia en la comunidad mediante carteles, trípticos y folletos para promover el cuidado.

En la siguiente propuesta se conjuntaron varias ideas plasmadas desde un inicio, los juegos y el convivio rescatarían el valor de la unión y la convivencia, el ambiente y respeto que tenían en primer año y que se ha ido perdiendo gracias a las diferencias generadas entre algunos de los chicos, los juegos colaborativos y el convivio, tenían un significado particular para los jóvenes que abiertamente deseaban unir nuevamente al grupo. Posteriormente las dos chicas que plantearon el juego de playeras mojadas desistieron por los cuestionamientos de sus compañeros entre los que destacaban las enfermedades y la época invernal, tomar cualquiera de las propuestas implicaba un reto, convencer a los directivos de dejarles realizar una actividad distinta a las habituales.

Para finalizar con las propuestas de los equipos, tocó el turno a los chicos que propusieron ver películas y sin muchos argumentos lograron convencer al resto del grupo de que era una propuesta en la cual podían realizar en poco tiempo y participar todos, comer juntos a la hora de recreo y que permitía la integración del grupo, luego comenzaron a sondear qué clase de películas les gustaría ver en el caso de ganar el proyecto, qué género preferían: romántico, comedia, caricatura, ciencia ficción, suspenso o terror, ahí surgieron varios títulos todos ellos de terror, de pronto como una hermosa melodía estaban todos en la misma sintonía, interrumpí para preguntarles qué título y cómo se llamaría este proyecto, surgieron también varias propuestas: noche de pelis, día de pelis, noche de chicos.

Volvimos a anotar en hojas de rotafolio y sugirieron algunos planteamientos, la mayoría se inclinaron por un título llamado “la purga”, —yo la tengo en casa comenté *Enrique*, —recordemos que tendremos que pedir el permiso y el espacio comenté, comenzaron a organizarse entre ellos, — *¿qué vamos a aprender de este proyecto pregunté? ¿se vincula con algún contenido?* —sí contestó *Israel*, con la opinión... —con la reseña— contestó *Dafne*... —con la crítica— *Danna*... Se puso también en el escrito los contenidos que se trabajarían con ese proyecto. Ese día me fui a casa con la tarea de ver antes la película, era nuestro primer proyecto y no estaba muy segura de que fuera la mejor opción, el contenido, los comentarios que pudieran surgir con los padres de familia, los compañeros maestros, pese a ello no podía cambiar la decisión del grupo e imponer lo que a mi parecer fuera lo correcto, me seguía costando trabajo dejar el control de la dinámica de trabajo.

- **“El proyecto de acción “**

Después de algunos días, pensé que los ánimos del proyecto de ver películas sería algo pasajero, llegue al grupo a la hora del recreo, algunos estudiantes ya habían salido y otros cuantos permanecían en el salón, —maestra, *¿vamos a ver lo de las pelis?* preguntó *Dafne Alejandra*, quien siempre sale al final, —*Así es Dafne, solo que necesito ver cómo vamos y platicar con ustedes eso lo revisaremos terminando el descanso sale.* —es que ya está todo listo—, comenté. —*Muy bien ahorita que regresen me cuentan—*, respondí.

Me quedé platicando con la maestra Eli tutora del grupo y le pregunté si creía que había las condiciones para poder ver las películas, —*Eli: ya está todo amiga ellos se organizaron para eso se pintan solos. De hecho, investigaron precios sobre las pizzas, ahorita que te comenten.* Salimos a comprar algo para desayunar y regresamos al salón casi para terminar el descanso.

Terminando el recreo, los jóvenes entraron al salón y luego de algunos minutos les pregunte. —*Cuéntenme cómo les fue de descanso, ¿pudieron platicar de las películas que quieren ver?*

—Sí, comentó Braulio, hay varias películas de la misma, son continuación, son tres o cuatro creo — ¿puedo leer las reseñas? Preguntó Paola, es *la noche de la expiación, 12 horas para sobrevivir y 12 horas para sobrevivir el año de la elección.* Paola dio lectura a la reseña de las películas y *continuó* hasta la reseña de la tercera, mientras los demás jóvenes escuchaban con atención, luego propuso que se viera la primera para que todos pudieran conocer el contenido, si veían alguna de las otras no sabrían cuál es la secuencia, el resto del grupo apoyó que sería mejor ver la primera.

Entonces pregunté, *¿cómo se llamaría su proyecto?* Tarde de pelis... noche de pelis... bueno, día de pelis... —*Noé: vamos a organizar que vamos a hacer para poder ver la película les parece,* —*sí, de hecho, ya investigamos también lo de las pizzas maestra, dijeron Michelle, Dafne y Tania.*

Coloqué otro papel con algunas consignas con el propósito de realizar el contrato colectivo,²⁷ luego de la confrontación con el grupo, había que organizar tiempos, tareas y responsabilidades, aproveché que ya habían hablado al respecto. Avril se levantó de su asiento y tomó el marcador, ya lista para anotar, preguntó ¿quién vio ya los precios de la pizza? Me sorprendía un poco la iniciativa, pero de acuerdo a lo que me había comentado la tutora se habían pasado dos recreos organizando el proyecto y aportando ideas.

²⁷ Josette Jolibert propone en *Pedagogía por Proyectos* el establecimiento del contrato colectivo para organizar las actividades del proyecto, el espacio, los tiempos, las actividades y los aprendizajes.

NOMBRE DEL PROYECTO: DÍA DE PELIS				
Tareas	responsables	calendario	Personas y recursos	Materiales necesarios

Existía ya, como bien lo menciona Colomer un motivo para escribir,²⁸ una conexión con los intereses de los estudiantes, un escenario de comunicación real que en este caso fue hacer la petición a los directivos por un lado y por el otro que nos proporcionarían los recursos necesarios para hacer la proyección de las películas.

En la organización, los estudiantes comenzaron a proponer quién traería las películas, quienes harían la carta para ser entregada al director, quién lo entrevistaba para la petición, quien investigaría sobre las pizzas, quién cobraría, quienes traerían botana, quienes refrescos, quién se encargaría de la limpieza del salón al finalizar la película, en qué tiempos, qué día, para la organización de dichas actividades hicimos nuestro proyecto de acción en el formato que había dejado en el pizarrón.

Intervine para preguntar ¿qué podríamos aprender con esta película? ¿Es decir si podríamos abordar los contenidos de la asignatura de español a partir de su proyecto? Como si fuera una tormenta de ideas, las voces de los adolescentes se hicieron escuchar: la lectura de la reseña, la escritura de una reseña, los tipos de reseña, comentario en las películas, podríamos hacer una historieta, aportó Andrea precisando.

Michelle, Dafne y Tania hicieron comentarios con respecto a las pizzas “Little Caesars” que investigaron precios, son muy caras y ya investigamos otras y todos estamos de acuerdo, *—interrumpí: a ver cuéntame cómo fue eso. —Oscar: verá, es que resulta que el papá de Zarahi puso aquí por la México, ¿si sabe cuál es la México? un negocio de pizza, la personal nos sale en 30 pesos y ya vamos a cooperar para los refrescos y quien quiera traer botanas, —Víctor, vamos a comprar de las pizzas que hace su papá de Zarahi porque es nuestra amiga, porque el señor es muy limpio y buena onda y porque vamos a apoyar a la economía de la familia, bueno solo de la de Zara. Ja ja ja ja se escuchan risas de los demás. — ¿Qué piensan los demás? Pregunté.*

²⁸ Teresa Colomer (1993) tener una buena razón para escribir es una condición esencial para el aprendizaje de la escritura.

– *Tania: si maestra las de “Little Caesars” son caras y grasientas, a mí no me gustan. Además, las traerá su mamá de Caro hasta acá. – Muy bien, afirme, Paola tomó nota de quién cobraría y quien pasaría a preguntar los sabores.*

Ese día, planificamos el texto y realizamos una versión provisional del escrito que habían de entregar al director, una carta cuyo motivo era hacer una petición, todos aportaron un poco, mientras que una de las compañeras lo hacía en una hoja de rotafolio, algunos estudiantes emitieron su juicio sobre el escrito al momento que cuestionaban el orden de las ideas, mientras otros solo observaban.

Sin mayor preámbulo, el desarrollo del proyecto nos había llevado a la primera producción de un texto, una carta formal los estudiantes tenían ya una vaga idea de los elementos que contenía y a manera de lluvia de ideas fuimos enlistando los componentes en una hoja de rotafolio: la fecha, el lugar, a quién va dirigida, el asunto, un saludo, el cuerpo de la carta y la despedida. Mientras tanto el resto del grupo lo hacía en su libreta, también hicimos una silueta para que todo el grupo tuviera los mismos elementos y de manera individual realizaron una primera escritura sobre la carta, la parte en donde más se detuvieron fue en el cuerpo del texto ya que en él contenía el verdadero objetivo que les movía a hacerlo la petición y el requerimiento del equipo para ver las películas, así que primeramente centraron su atención en el contenido.

En segundo lugar, con base en el análisis de un modelo pudieron identificar algunas variantes en sus textos, lo que nos llevó a una siguiente versión, ahora sí considerando algunas reglas ortográficas. Después tomamos tres de los textos como referencia que se leyeron en el grupo, al momento de hacerlo se pudo identificar que no se entendían muy bien para poder analizarlas se anotaron en el pizarrón y estuvieran a la vista de todos, por lo que tuvimos que buscar alternativas, palabras, sinónimos o frases que pudieran ligar una idea con la otra y nuevamente surgieron como respuesta las aportaciones de los jóvenes.

- **La noche de la expiación**

Contábamos con dos horas para ver la película, sin embargo, tuvimos algunas fallas técnicas, tardaron en abrir el salón que habían solicitado, no había bocinas conectadas, pedí a la comisión encargada que fuera por la bocina a la contraloría, trajeron la bocina, luego un cable y luego otro, hasta que el director fue personalmente a apoyarnos en la instalación. Los chicos lucían entusiasmados, el director tomó unos momentos la palabra —*sólo recuerden que el salón lo deben entregar igual que cómo se los estoy prestando, limpio y ordenado, no van a hacer quedar mal a sus maestras.*

Comenzó la película y luego de media hora llegaron dos madres de familia a dejar las pizzas, salió Dafne, Brenda Michell y Camila para apoyar a las señoras ya que ellas tenían la lista de los sabores que habían pedido, Andrea, Aurora, Melisa y Tania comenzaron a repartir el refresco, Víctor también apoyo, aunque él no tenía esa comisión.

El tiempo se agotó, la película duraba aproximadamente 110 minutos y dado las fallas técnicas que tuvimos al inicio y la llegada de las pizzas, perdimos tiempo, faltaban aún veinte minutos para que la película concluyera y cinco para que timbrara la hora de la salida. Quitamos la película para que pudieran recoger la basura que se había generado, también para entregar los materiales que se nos habían proporcionado, los cables, la bocina y el control, Enrique, Alejandro y Emanuel llevaron la bocina y los cables. Vanya, Andrea y Paola sacaron los botes de basura para tirarla, Jenifer, María Fernanda y Michelle apoyaron a barrer mientras que Saúl, Pedro e Israel movían las mesas y sillas.



Habían logrado una coordinación en el trabajo en equipo, tanto a nivel de grupo, como en el interior de los pequeños equipos, se tomaron muy en serio las tareas encomendadas. Aunque las inquietudes por parte de los adolescentes no pararon — *¿Vamos a terminar de ver la película maestra? ¿Iremos al cine?* — Se escuchaban los comentarios. — les parece si la próxima clase lo resolvemos, ahora debemos salir, que tengan excelente tarde, la maestra Eli y yo fuimos las últimas en salir.

- **“Opinemos sobre la depuración”**

Al día viernes llegué, saludé y retomamos la película de la clase anterior, tomé la reseña que llevó Paola y saqué copias para que pudiéramos ver en este texto que tiene una reseña, *¿recuerdan algo de qué trataba la película?* Pregunté.

—Alan: *de la depuración*

—Maestra: *¿qué es depuración? ¿qué es depurar?*

—Alejandro: *Quitar lo malo.*

—Gabriel: *sacar lo malo.*

—Melany: *purificar, limpiar.*

—Maestra: *bien, ahora díganme ¿Qué hacían en la película, ¿cuál era su lema?*

—Melisa: *Querían tener un mejor mundo.*

—Luis David: *Querían depurar o limpiar para tener una mejor sociedad, pero no todos estaban de acuerdo.*

Nuevamente retomé —¿Qué podíamos hacer en nuestra sociedad para tener un mejor mundo?

—Lizet: *Adoptar un animal de la calle.*

—Noé: *Limpiar los parques.*

—María Fernanda: *Hacer una casa hogar para que vivan los indigentes.*

—Donovan: *No dejar a los animales para que hagan sus popos en la calle.*

—Saúl: *No tirar basura en la calle.*

—Mariana: *Tener mayor comunicación con los papás, que escuchen a sus hijos para que baje la delincuencia y estudien.*

Me sorprendió la cantidad de ideas que fluyeron a partir de la película, después pasamos un par de fichas, en una de ellas escribieron lo que vieron en la película de manera gráfica y en la otra plasmaron su opinión acerca de la misma. Algunos estudiantes preguntaron si harían reseña, les comenté que por el momento no. Víctor, un joven inquieto se acercó a preguntar si iríamos al cine, le comenté y... *¿por qué no?, pero ¿en el cine ya no están esas películas?*, –*Víctor: pero podemos ir a ver Frozen, el resto del grupo casi en coro sí vamos a ver Frozen.*

Ante la inquietud del grupo, comenté, – *¿quieren ir al cine? ¿Pero eso estaba en su proyecto?*

–*Víctor: en el proyecto, estaba ver películas y como no terminamos de verla. Y como no se escuchaba bien.*

–*Maestra: Lo revisamos mañana en la junta con sus papás y vemos si hay las condiciones.*

Enrique: –Maestra yo digo que sí hay las condiciones, porque no salimos tan mal, pero como somos muy indisciplinados quizá no estén las condiciones.

Pero si hablamos con los papás y ven las calificaciones son muy poquitos los que reprobaron, pero si esos que reprobaron se comprometen a sacar, mejores calificaciones quizás nos dejen ir. Los podemos apoyar para que mejoren.

Al viernes siguiente fuimos al cine fuera del horario de clase, asistieron solo 12 estudiantes, algunos de ellos acompañados de sus mamás y una joven de su hermana, vimos Frozen como lo habían anunciado, me desconcertaba un poco que primero quisieran ver películas de terror y repentinamente pasarán de un género a otro, asistió también, la maestra Eli.

Eli y yo, llegamos un poco antes de la función, tomamos un café dentro de la plaza y platicamos mientras llegaban los jóvenes, conforme fueron llegando juntamos el dinero y compramos boletos, palomitas, paquetes de refresco y también nos cooperamos para comprar una membresía y que las mamás pudieran entrar con nosotros, pese a que ellas habían propuesto quedarse afuera, finalmente entramos todos a la función.

El rumor de la visita al cine corrió como pólvora gracias a una foto de estado que subió uno de los estudiantes, a la semana siguiente comentaron los que no habían ido que les gustaría que se repitiera.

- **Interrogación de historietas**

Las historietas se incorporaron al proyecto “Un día de Pelis” en donde los estudiantes reconocieron las problemáticas de su comunidad a partir de la temática que se manejaba en la película que vieron y de la depuración que se realiza como parte de un régimen de gobierno, las condiciones económicas y sociales, se retomó la idea de los jóvenes sobre hacer una historieta, así que para su construcción llevé algunas que había encontrado previamente en la feria del libro.

Luego de recuperar los comentarios sobre las películas, saqué dos textos que traía en fotocopias que previamente había preparado para cada uno con la intención de hacer una lectura de comprensión sobre el tipo de texto que estábamos trabajando, les comenté que llevaba dos textos y que me gustaría compartirlos con ellos, los repartieron y *pregunte: — ¿Por qué creen que traje este texto?*

—Moisés: Porque vamos a hacer historietas.

—Michelle: Porque vamos a leer historietas.

—Retomé, ¿Qué tiene la portada? Un perro, el título, una sombra del perro, un número... se arrebatan la palabra... sonrén... yo maestra... yo quiero leer... la historieta les emocionó... primero les pedí que realizaran una lectura de manera individual, una revisión generalizada en lo que veía algunos asuntos y posteriormente ellos mismos comenzaron a leer en voz alta, primero, Bryan, Bernardo, Víctor, luego Manuel, iniciaron con la frase que venía en el texto... regla número uno no confíes en nadie. Luego, vino la confrontación del contenido del texto, qué características tienen las historietas, quienes eran los personajes, cuál era la trama de esas historias, qué mensaje les transmitía y en algún momento volvimos a las ilustraciones para corroborar información.

Terminaron de leer el manual del perro callejero y comenzamos a interrogar la historieta²⁹ de *Días de gato*, les pedí que observaran la portada y luego la misma dinámica, les conté un poco de los autores, un hombre y una chica que trabajan en una editorial independiente de nombre, *Editorial Chipotle* pedí que observaran muy bien lo que decía la primera página en “Días de gato” hace el autor un autógrafo para nosotros, preguntaron curiosos. Así es afirme, le conté al autor que las historietas las quería llevar a mis estudiantes.

—*Woow, maestra ¿podemos buscarlos en Facebook?* — ¡Sí, claro! *podemos escribirles y mandarles invitación y también les pueden preguntar si han escrito otras historias o porque escriben sobre animales, lo que ustedes quieran les pueden preguntar.* Los chicos estaban más que emocionados al ver la dedicatoria que habían escrito para ellos.

Nuevamente los jóvenes se dispusieron a leer la segunda historieta, primero una lectura silenciosa, luego levantaron la mano varios jóvenes, *Recuerdo cuando era pequeño y vivía con mis papás...* Terminaron de leer y preguntaron si podían quedarse con ella. Nos remitimos al tipo de texto y a las características que tenía, resaltaron las imágenes y los diálogos, luego a los elementos que tiene una historieta, recuperamos características de ambas lecturas.

Conforme iban participando fuimos armando la silueta en el pizarrón, primero anotaron del lado izquierdo de las láminas de papel los elementos que habían encontrado enlistando todos aquellos aspectos que habían observado durante la interrogación de historietas, posteriormente enumeramos cual se tendría que hacer primero, cuál después.

Finalmente, del lado derecho comenzaron a hacer recuadros para marcar las viñetas tal cual venían en su historieta, después dibujaron dentro de las viñetas los elementos que les permitían hacer uso de los diálogos, para ello dibujaron varios tipos de globos o bocadillos, en uno de los cuadros pusieron onomatopeyas y finalmente los dibujos y de manera individual también fueron construyendo en sus libretas.

²⁹ Siguiendo a Kaufman la historieta es de los textos más difundidos, combina la imagen con el texto escrito, busca la participación activa del lector por la vía emocional, anecdótica y concreta. En el caso de los textos revisados, ambos trabajan la función apelativa y el tema también es el mismo, la adopción de mascotas.

- **Continuemos con el proyecto**

Derivado del proyecto de acción descrito en las sesiones anteriores, se desprendió el proyecto global de aprendizajes y posteriormente la construcción del proyecto específico de competencias que sigue en curso y que a continuación se describen.

PROYECTO “DÍA DE PELIS”		
Proyecto de acción lo que vamos a hacer	Proyecto global de aprendizaje, lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de aprendizaje	Proyecto específico de construcción de competencias en lectura y producción de textos.
<p>Definición: ver películas y convivir</p> <p>Quién: los estudiantes y maestras de 2° C</p> <p>Planificación de tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar sobre las películas que desean ver. 2.- Reunir las reseñas de las series de películas THE PURGE, 3. Leer las reseñas en grupo y consensar 4. Una vez hecho el consenso de la película definir el día, el espacio y el lugar, para verla 5. Delimitar si se comerá algo durante la función y quien o quienes serán los responsables. 6. Investigar precios sobre las pizzas y calidad de las mismas. 7. Debatir la organización para las pizzas y los refrescos, así como otros insumos. <p>Repartición de tareas y roles</p> <p>Realización de búsqueda sobre reseñas, todos los estudiantes.</p> <p>Equipo 1. Elaboración de permiso.</p> <p>Equipo 2. Petición de equipo multimedia.</p> <p>Maestra. Solicitud del espacio, sala audiovisual</p> <p>Equipo 3. Cobro de las pizzas</p> <p>Equipo 4. Refrescos y desechables</p> <p>Equipo 5 organización y pedido de pizzas.</p>	<p>Dominio del lenguaje y de la lengua.</p> <p>Lenguaje oral</p> <p>Escuchar con respeto las opiniones de los demás. Confrontar las ideas, argumentarlas y consensar. Compartir comentarios sobre la película</p> <p>Expresar libremente sus opiniones sobre el contenido.</p> <p>Lectura</p> <p>Interrogar las reseñas</p> <p>Compartir la lectura de sus propias opiniones.</p> <p>Interrogar algunas críticas bajadas de internet sobre el contenido de las películas.</p> <p>Interrogar historietas</p> <p>Producción de textos</p> <p>Elaboración de texto epistolar, carta al director.</p> <p>Escritura de opiniones y experiencias sobre el contenido de la película.</p> <p>Dibujo del contenido de la película.</p> <p>Elaboración de la silueta de la historieta</p> <p>Escritura de los elementos de una historieta dando respuesta a una problemática social.</p> <p>Publicación de historietas</p> <p>Elaboración de una silueta de una reseña.</p> <p>Elaboración de reseñas de libros para compartir y promover el gusto de la lectura a otros grupos.</p>	<p>Lectura; leer historietas y reseñas</p> <p>Comprender la información que contiene una reseña y la que contiene una historieta. Deducir que problemáticas podemos trabajar a partir de las tareas realizadas.</p> <p>Lo que sabemos:</p> <p>Realizar búsquedas en internet</p> <p>Lo que necesitamos aprender:</p> <p>A considerar que todos los elementos de un escrito refieren a algo en específico y que nos aportan información sobre el mismo texto.</p> <p>Deducir información al interrogar textos.</p> <p>Producción de textos</p> <p><u>Elaboración de historietas dado respuesta a una problemática social.</u></p> <p><u>Elaboración de reseñas de un texto para ser compartido a la comunidad escolar, (En proceso).</u></p> <p>Lo que sabemos:</p> <p>Realizar búsquedas en internet</p> <p>Identificar tipos de textos y su utilidad</p> <p>Lo que necesitamos aprender:</p> <p>Comprender la importancia de las siluetas en la construcción de un texto.</p>

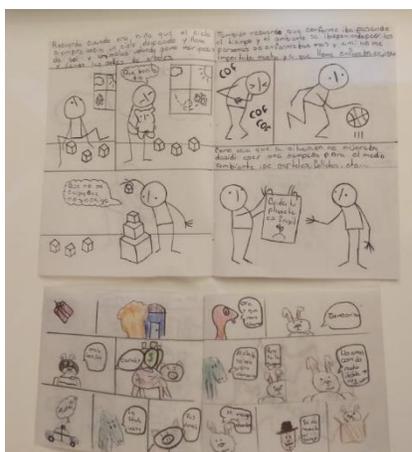
En este proyecto se elaboraron historietas sobre algunas problemáticas sociales como son la reforestación, el abandono de animales en la calle, el exceso de basura en la vía pública, temáticas que los propios estudiantes identificaron de su comunidad, producto de los comentarios emitidos respecto al contenido de la película. En la sesión anterior solamente se elaboró la silueta a partir de la interrogación de dos textos; Manual del perro callejero y Días de gato.

En esta sesión los estudiantes llevaron además de otras historietas, diversos materiales como hojas de colores, plumones, colores, marcadores etc, para la elaboración de su texto, en lluvia de ideas recuperamos los elementos que debería contener y los temas que abordarían, volvimos a pegar la silueta de la clase anterior después se prosiguió al trabajo, podían realizarla en parejas o en equipos de tres personas. La organización de la clase y la revisión de las historietas que ellos habían llevado, nos tomó prácticamente los cincuenta minutos, no nos dio tiempo de concluir, salvo algunos estudiantes lograron concluir su primer borrador del escrito, mientras que otros quedaron únicamente en los dibujos dejando pendientes los textos con los cuales darían vida a su historia y los menos diseñaron únicamente sus viñetas tratando de distribuir los espacios que tenían en blanco.

- **Concluamos la historieta**

El frío de la mañana alertaba el fin de año, estábamos iniciando diciembre y las fiestas también se avecinaba. Teníamos poco tiempo, pero seguían entusiasmados con sus trabajos, algunos no tienen mucha habilidad para dibujar, sin embargo, han hecho un gran esfuerzo, las temáticas ellos mismos las propusieron, aunque la mayoría eligió el tema de la adopción de animales, sobre todo porque durante los comentarios desde el inicio del ciclo cuando realizamos el proyecto colectivo y el proyecto global fue una de las inquietudes que surgieron y una problemática latente en la comunidad.

Aunque lograron identificar otras problemáticas sociales como la delincuencia, el robo a casa habitación y las drogas, quienes la relacionaron con la película La purga, y con acontecimientos pasados como la quema de combis en la plaza Bella Mexiquense, solo Hugo retomó el tema para trabajarlo en su historieta.



La siguiente clase ya se había concluido al menos con una versión del producto, así que proseguimos a la revisión y para ello se conformaron equipos entre cuatro y cinco estudiantes en los cuales se intercambiaron los productos, hicimos uso de una lista de cotejo, en donde confrontaban los elementos que debía tener la historieta con las producciones que ellos habían creado.

Los comentarios no se hicieron esperar, algunos jóvenes fueron más observadores que otros y además de cotejar con la lista se remitieron a la silueta que ya formaba parte de las paredes textualizadas, hasta este momento hicimos una valoración con respecto a lo que, sí hay en las historietas y lo que hizo falta, con ello los jóvenes reconocían cuánto han aprendido.

Daniel, me apoyó recolectando las historietas conforme iban terminando sus compañeros, faltaban cinco minutos antes de que concluyera la clase y —Caro se acercó tímida a preguntarme, — *¿ya se va ir maestra? es que no terminé y quería saber si se la puedo traer a la siguiente clase,* — Le respondí — *no te preocupes Caro, si ya no estoy me la dejas con la maestra Eli.*

Maestra: — *Nos vemos chicos vayan saliendo.*

Episodio 5. Rescatemos la reseña

El invierno era tan frío como otros años y con él la ausencia repentina de los estudiantes no fue la excepción, algunos comenzaron a enfermarse por las bajas temperaturas, mientras que las fiestas de fin de año y la celebración de la Virgen de Guadalupe se volvió pretexto para otros. La reseña era un tema que habíamos dejado pendiente desde que plantearon el proyecto de “día de pelis”, por una u otra razón solo habíamos retomado este texto como lectura, aunque la interrogación había servido para delimitar el proyecto.

Una estudiante irrumpió al momento de mi llegada y me ayudó a llevar las cosas que traía en el brazo. —*Vanya: Somos pocos, maestra, solo venimos 24, ya pasé la lista desde la primera hora.*

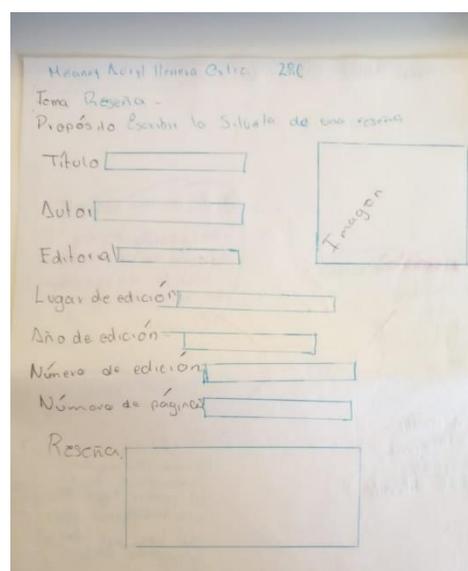
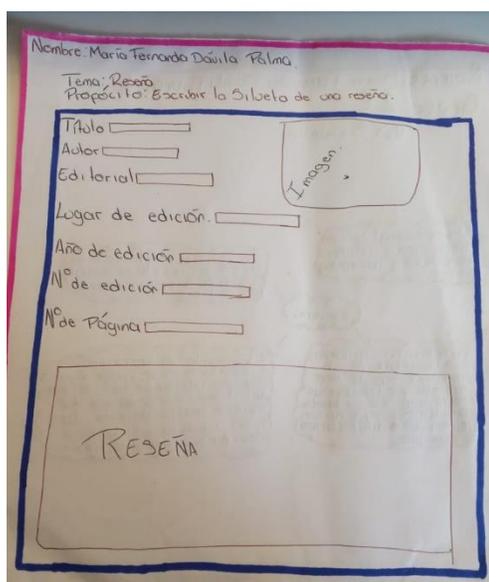
— *Maestra: ¿y eso? ¿Qué les pasó a los demás?,*

— *Alejandro: Hay muchos enfermos, estamos chateando con una amiga que está enferma para ver cómo sigue.*

— *Maestra: ¡Qué caray!, bueno pues vamos a comenzar.*

Iniciamos el trabajo con una lluvia de ideas acerca de la reseña, primero recordaron las reseñas que se habían leído de las películas La noche de las bestias, cuando se delimitó el proyecto, luego algunos hicieron mención a las reseñas que leyeron en el cine antes de entrar entre ellas Frozen; las palabras y conceptos fluyeron repentinamente; comentarios, información de algo, escrito generalmente breve, resumen, artículo etc. Con ello también pudieron identificar que tanto en los libros como en las películas se hacía el uso de la reseña con la finalidad de adelantar al lector sobre el contenido, aunque también surgieron comentarios que se hacía en algunos casos para hacer una crítica de una obra literaria, por ejemplo de una película, incluso comenté que a ellos ya no les había tocado ver los discos, cd y casete, pero que anteriormente también se hacía uso de la reseña en algunos de estos artículos para dar los pormenores de la grabación del disco, Paola sonriendo explicó cierto, mi mamá aún conserva cd's.

Posteriormente nos remitimos a un par de texto, una reseña de una película de las que habíamos ya revisado y una reseña de un libro, los estudiantes realizaron una lectura silenciosa y en esa lectura ya había subrayado algunas ideas, después hicimos una segunda lectura en grupo, marcamos los conceptos que ellos mencionaron, los jóvenes anotaron las ideas en el pizarrón, tomando como referencia los elementos que identificaban debía tener una reseña y en su cuaderno realizaron una red semántica con todas las palabras que consideraron relevantes. Después realizaron de manera individual una silueta con los elementos de la reseña de un libro.



Luego, tomamos prestados de la biblioteca escolar los libros de Alicia en el país de las maravillas, una versión juvenil de Fernández Editores, este libro no lo leímos, pese a ello, los estudiantes tenían una referencia por ser un clásico de la literatura infantil o al menos algunos de ellos había visto ya la película. Les pregunté — *¿Qué observaban en él?*, se guiaron por el título, los subtítulos y la imagen que les aportaba algunos elementos del escrito — *y volví a cuestionar ¿qué tipo de texto es?*³⁰

³⁰ La tipología textual de Kaufman (2003) ha apoyado a identificar cada uno de los textos dentro de un contexto.

Es un cuento, una novela contestaron algunos, Alicia en el país de las maravillas, — *Israel: ¿Es un texto literario?*

Posteriormente nos remitimos a la recuperación del texto y las herramientas que habíamos elaborado principalmente a la silueta, en esta ocasión para realizar una reseña del libro *Alicia en el país de las maravillas*, exploraron el libro, intercambiaron algunas ideas, localizamos algunos de los elementos que en grupo habíamos identificado, por ejemplo, el título del libro, el autor, la imagen fueron los más mencionados, a continuación cada estudiante desarrolló su propia reseña, en esta clase únicamente del libro que habíamos compartido.

Para reforzar el tema de la reseña, la siguiente sesión los jóvenes llevaron libros que tenían en casa, formaron equipos cuatro o cinco integrantes, al interior de los equipos intercambiaron libros, algunos de ellos se apoyaron de los que había en la biblioteca escolar y eligieron uno por equipo, luego con los datos y las herramientas que ya tenían, elaboraron su reseña por equipo en un papel bond, posteriormente intercambiaron sus reseñas para saber si eran correctos los datos o si era necesario hacer correcciones, de los nueve equipos que se conformaron solo dos se llevaron a casa su reseña para corregir datos, los otros equipos habían concluido de manera correcta.

Con el objetivo de socializar el producto que habían realizado se planteó a los estudiantes de qué manera querían compartirlo, al respecto se plantearon varias propuestas, pegarlos a la entrada de la puerta de la escuela, pegarlas en las ventanas de los salones o pasar a los salones y presentar sus reseñas con el objetivo de promover también la lectura, para que posteriormente pudieran apreciarse cuando se pegaran en alguno de los espacios propuestos. La idea de socializar en los grupos les pareció excelente, así que los equipos se repartieron entre los grados tres en primero, tres en segundo y tres en tercero.

El proyecto prácticamente se había agotado y con él, la reseña fue con lo que cerramos y valoramos la intervención de los equipos al momento de socializar. Timbraron para el receso y aunque la mayoría no quería salir, al observar la presencia de la prefecta, se levantan y salieron pese al frío.

Episodio 6 Rally Exatlón

Los días anteriores habían pasado como un sueño, esa mañana vinieron un poco somnolientos todavía, con la euforia del día de los reyes y el inicio de un nuevo año. Algunos chicos llegaron retrasados, volví a pegar el rotafolio en el que habíamos expuesto nuestras ideas al inicio del curso el Proyecto anual,³¹ pregunté si recordaban lo que habían propuesto y al mirar los proyectos repitieron juegos, juegos, juegos.

Volví a ver con alegría aquellas hojas, aunque con sus peripecias ya habíamos concluido un proyecto, simbolizaba los intereses y las orientaciones que habíamos de seguir, ellos también miraron las láminas con cierto interés, repasamos todas las ideas restantes y concluimos que todas se parecían, a la vez que cuestionaban ¿podríamos a partir de ellas organizar un nuevo proyecto?, podríamos hacer concursos sugirió Enrique, podríamos hacer un maratón de juegos comentó Víctor o tal vez podríamos hacer un rally se escuchó una voz tímida era la de Israel, esta vez un poco más seguro, los juegos podrían entrar en el rally, podríamos incluir juegos físicos y desafíos, comentó.

María Fernanda: —yo podría aportar con algunos juegos, mi papá es maestro de educación física y alguna vez ha hecho rallies en sus escuelas.

Maestra: —bien, ¿qué opinan los demás y lo que dice su compañera?

Vanya: —pero qué es un rally preguntó,

Maestra: —muy bien Vanya comencemos por ahí, que les parece si anotan lo que le surja, en su cuaderno a partir de lo que creen que es un rally.

Zavala: —yo creo que es una especie de competencia entre juegos comentó,

Andrea: — es como una competencia de autos.

Luis David: —Yo propongo que sea una competencia entre equipos comentó,

³¹ El proyecto anual señala Jolibert y Jacob es una lluvia de ideas propuesta de los estudiantes las cuales contiene los proyectos que ellos deseen realizar durante el año, si bien, la propuesta es mantener a la vista como parte de las paredes textualizadas, fue necesario retirarlo por los trabajos de limpieza y mantenimiento que tienen los padres de familia calendarizados en la institución.

Moisés: —yo opino que hagamos juegos y hagamos equipos, pero que podamos salir al patio.³²

Todas las ideas fluyeron como agua en manantial, todas ellas fueron muy valiosas, y pese a que algunos tenían muy claro de qué se estaba hablando, pero hasta este momento no habíamos definido ¿qué era un rally? algunos no tenían la idea clara de que podría ser, así que dejamos como tarea investigar de manera individual qué es un rally y qué necesitábamos para realizarlo, con el objetivo de tomar de manera consciente los beneficios de este proyecto.

En la sesión que siguió ingresamos al salón, los jóvenes lucían motivados,³³ y los comentarios afloraron... ya sé que es un rally, yo sí quiero que sea rally, está bien que se haga el rally, todos hablaban al mismo tiempo, pensé por un momento que había sido mi imaginación, pero no, todos estaban en una misma sintonía, pero había que darle forma, había que detallar; definir tareas, actividades, retos, desafíos y por supuesto agregar los requisitos de aprendizaje, que textos trabajaríamos a partir de este proyecto. Nuevamente pedí que fuéramos respetuosos de los turnos al hablar, una condición que habíamos establecido desde las condiciones facilitadoras para el aprendizaje³⁴ y que parecían olvidar a cada sesión.

Levantaron la mano quienes habían investigado lo que era un rally, la mayoría lo había hecho, motivados por la curiosidad de los que se había comentado en la clase anterior. Sin embargo, llevé algunos impresos por si hubiera algunos que no cumplieron con la tarea. Sugerí que leyeran su información de manera silenciosa y después pudiéramos compartir, hicieron una primera lectura de manera individual, después hicimos una segunda lectura en grupo.

³² Hablar exige además de elementos lingüísticos atender a aspectos relacionados con el receptor y con el contexto. Vila Santasusana, 2005

³³ La motivación es considerada el motor de la actividad, da sentido a las acciones y es necesario mantenerla a lo largo de las secuencias didácticas tal como lo menciona Camps (2003) en la obra *Secuencias didácticas para poder escribir*.

³⁴ Como parte del trabajo que se propone en la base didáctica de Pedagogía por proyectos, está estimular la vida cooperativa, crear un ambiente agradable y alentador, en el cual que den ganas de aprender y que además facilite la autodisciplina.

¿Por qué está este texto aquí? Pregunté, algunos contestaron: necesitamos saber que es un rally, requeríamos mayor información para programar el proyecto, algunos otros simplemente refutaron porque usted nos pidió que investigáramos. Indagué, si algunos traían imágenes en el texto, varios levantaron la mano, algunos otros solo imprimieron el texto, volví a cuestionar sobre el tipo de información que contenía su texto, algunos escritos aparte de la definición traía los tipos de rally, compartimos la lectura en grupo, tres textos que llevaron distintos.

Interrogamos el texto, pudieron observar que hay diferentes tipos de rally, hasta ese momento se había generado una lluvia de ideas con la cual elaboramos una red semántica³⁵ con las aportaciones que se fueron generando, posteriormente definieron también qué es un rally y finalmente anotaron tres reglas que consideran deberían existir en un rally, mismas que fueron consideradas posteriormente.

Vi en este proyecto una gran área de oportunidad, pensé nos vamos a divertir, están viendo la importancia de la cooperación por equipos, la disciplina no es un aspecto que los caracterice, así que me entusiasme al igual que ellos. Algunos terminaron antes que otros y ansiosos estaban de poder sugerir juegos, pero aún teníamos un reto pendiente, determinar las tareas, los responsables, los materiales, los equipos, plantear el proyecto de aprendizaje, centrarse en las competencias y en la producción de textos, así que comencé a revisar los contenidos del grado y me venían a la mente algunas ideas de lo que podíamos trabajar, pero aún no lo definimos, transcurrieron dos días más antes que nos pudiéramos volver a ver.

En la siguiente sesión saque el proyecto anterior con el objetivo de poder recuperar el formato en el cual habíamos trabajado para la organización, el momento para asignar las tareas había llegado, hasta el momento solo habíamos definido que vamos a realizar un rally ¿qué nombre podríamos poner al rally? Pregunté.

Israel: —Rally adolescente.

Alejandra: —Rally de conocimientos.

Maestra: —A ver chicos pregunta ¿únicamente el rally va a ser de conocimientos?

³⁵ La red semántica es una estrategia para la recopilación de la información siguiendo a Cassany (1995) y a Lucero Lozano (2003) brinda la posibilidad a los jóvenes de poder dar orden a las ideas o datos para ser utilizados posteriormente como en este caso poder definir qué era un rally.

Israel: —No, que sea un rally mixto mitad actividades físicas y mitad conocimientos.

Maestra: — ¿Están de acuerdo con lo que dice su compañero?

Excelente ahorita regresamos con la organización primero debemos determinar un nombre para el rally, ya su compañero Israel había dicho el rally adolescente alguna idea más.

Michelle: —Mejor rally deportivo y de conocimientos.

Saul: —No, es un título muy largo, han visto en la televisión el Exatlón, ese está chido.

Retomé la palabra, teníamos ya algunos nombres, el primero rally adolescente, rally deportivo y de conocimientos, finalmente rally Exatlón, el último, el último Exatlón, Exatlón, Exatlón, Exatlón, celebraron. Precisé que Pedro, Víctor, Zavala, apoyarían en la escritura del contrato colectivo y que ellos lo hicieran en sus contratos individuales, anotaron las tareas, los responsables y los recursos, además los premios y reconocimientos que se darían luego de terminar el rally a los ganadores ¿qué más nos hace falta? —Cuestioné aquí en el material tenemos aros, conos, pelotas, cuerdas, papel, hojas, balones, canchas, ¿qué más nos hace falta?

María Fernanda: —Los retos, los desafíos.

Maestra: —Ya sugirieron algunos de los de los juegos, ¿quién va a poner los desafíos?

Vanya: —Usted maestra, porque si no vamos a hacer trampa y vamos a saber la respuesta a los desafíos.

Maestra: —Bien y ¿a partir de qué les voy a poner yo los desafíos?

Paola: —Nosotros vamos a decirle qué temas hemos abarcado y usted va a hacer las preguntas en función de los temas.

Las temáticas estaban propuestas así que la misma dinámica del Rally abarcaría los contenidos a trabajar, faltaban algunos detalles y formar los equipos, la angustia comenzó a reinar, la inquietud en algunos estudiantes comenzaba a tomar fuerza, el tiempo apremiaba y la inflexibilidad para la hora de entrada a la siguiente clase, creó la dispersión de los jóvenes que comenzaron a guardar sus cosas.

Por el momento, no me preocupaba mucho pues sabía que los detalles bien podían subsanarse en unos cuantos minutos que se tomarán en la siguiente sesión, ese día quedó plasmado por escrito proyecto, se quedó también asentado que era lo que aprenderíamos, no así los contratos individuales que tuvimos que retomar posteriormente junto con la organización de los equipos.

A la siguiente clase, mientras los rayos del sol desaparecían la neblina que quedaba del día, comencé la charla con el objetivo de que formáramos los equipos y propusieran nombres para cada uno de ellos, fueron ocho equipos de cinco personas y dos quedaron inicialmente de seis, además se asignaron capitanes para cada equipo, no nos llevó realmente mucho tiempo, pese a ello, algunos aspectos habíamos pasado por alto, como la carta de petición para que nos dejaran realizar el proyecto.

Paola saca su cuaderno para mostrar las herramientas que tenía con respecto a la carta formal y señaló hacia la pared en donde permanecía una de las cartas anteriores para especificar que habría que cambiar el texto, así que pusieron manos a la obra y mientras sacaba una hoja de papel bond, Avril pegó el papel en donde escribieron la carta para el director, mientras Paola seguía hablando como tarabilla, tomando las ideas de unos y silenciando a otros, los comentarios y participaciones se fundían en el texto que los jóvenes construían.

Una vez que terminaron en colectivo la carta, Paola y Avril leyeron a sus compañeros quienes aportaron ideas nuevas a la corrección del texto posteriormente se hicieron algunas precisiones con respecto al contenido sobre todo en función de la coherencia del texto y la ortografía, se remarcaba con otro color de plumón las observaciones que se realizaban y finalmente la comisión de logística la pasaría en limpio y la entregaría al director.

Por fin llegó el día tan esperado, iniciamos sacando el contrato para verificar que todo estaba en orden, nos organizamos con los capitanes de los equipos y explicamos a grosso modo la dinámica de trabajo, recordaron las reglas del juego, salieron todos al patio como hormiguitas, algunos estudiantes trajeron los materiales que previamente habíamos solicitado a la escuela, se les proporcionó a cada capitán, un sobre con las tareas que tenían que cubrir, en ellas habían las instrucciones para cinco estaciones, en cada una habría que cubrir con cinco desafíos intelectuales y cinco retos físicos.

Al inicio hubo un poco de desorganización porque había capitanes que querían tomar la batuta, o bien porque los integrantes de los equipos no seguían las indicaciones del capitán, de alguna manera se estaban acostumbrando a trabajar de forma democrática, a consensuar las decisiones que se tomaban como lo señala la base didáctica de Pedagogía por Proyectos y acatar las indicaciones de los capitanes creaba confusiones y descontentos.

Otros no entendían en sus inicios la dinámica de la actividad, observaba a la distancia al margen de la cancha junto con la maestra Eli y pensé por un momento que la actividad se vendría abajo y que los jóvenes terminarían molestos entre ellos, quizá por el temor de no tener el control de la situación, dos equipos lograron organizarse de inmediato e iniciaron las actividades tomando ventaja sobre los demás, algunos tardaron un poco en poder resolver el primer desafío, pero lograron nivelarse.

El clima era ya más agradable, la euforia reinaba en la cancha, cada que terminaban un reto, corrían a los equipos a integrarse para continuar al siguiente. En los duelos físicos saltar la cuerda y pasar los aros por el cuerpo de los integrantes del equipo, fueron los que mayor tiempo llevó, sin embargo, al interior de los equipos se notó la solidaridad y el apoyo, cuando alguno no podía resolver el resto del equipo le orientaban, para que juntos pudieran superar las tareas encomendadas.

Con respecto a los desafíos intelectuales llevo un poco más de tiempo resolverlos, sobre todo porque la producción de un texto requiere de una planeación y organización de las ideas, aquí no hubo tal, ya que jugaban sobre el tiempo, los retos: elaborar un instructivo a partir de una figura de papiroflexia, paso a paso y elaborar un cuento corto, fueron las tareas más complejas para ellos y las que les costó más trabajo realizar, escribir un chiste, un refrán y una adivinanza,³⁶ fue relativamente sencillo, aún cuando hablamos de una primera escritura con temas que se habían visto en clase y en los que además ya habían trabajado con algunas herramientas.

³⁶ El acto de transformar el pensamiento o las ideas en letras es un proceso complejo, Cassany (1993) por lo tanto en este Rally no tenía por objetivo llegar a un producto acabado, simplemente preescribir, primera fase desde la propuesta de Cassany para producir un texto, referenciar la estructura que ya habían trabajado en clase, para posteriormente poder retomarlos y escribir y reescribir sobre ellos.

El proyecto se prolongó más tiempo del que inicialmente habíamos considerado, sin embargo, se mantuvo el interés de los estudiantes hasta el final, les entusiasmó desde las primeras propuestas, posteriormente y cuando habían realizado la investigación sobre los rally les gusto más la idea. La actividad concluyó con gran éxito los jóvenes se mostraron apasionados y divertidos al finalizar, regresamos al salón y solo pudimos hacer algunos comentarios generales sobre la actividad antes que pudieran hacer el cambio de clase.

El proyecto había culminado exitosamente para los jóvenes, pero aún había que evaluar tanto las actividades, como los aprendizajes y producciones realizadas. Primeramente, se realizó una valoración con los estudiantes sobre los retos realizados, durante este proceso ellos detectaron más adversidades de las que yo puede detectar al momento de coordinarse en sus equipos, también pudieron compartir la manera cómo las superaron, algunos de los estudiantes mostraron inconformidad porque no ganaron, pero admitieron que les había hecho falta regular las participaciones, coordinarse en el trabajo de equipo o quizá comunicación al interior del equipo. Pese a los inconvenientes, los estudiantes se mostraban satisfechos porque habían disfrutado de la actividad, pero aún había detalles por evaluar.

En la clase sucesiva les pregunté ¿cómo les gustaría socializar el proyecto? decidieron que, mediante un periódico mural para compartirlo con la comunidad escolar, para ello había que revisar los textos. En esta ocasión tuvieron el tiempo para poder dar lectura y comparar con otros equipos los productos que habían realizado, luego, en hojas de colores volvieron a reescribirlos, al inicio anotaron los nombres de sus equipos y el slogan que había propuesto en el primer desafío intelectual, en el segundo reescribieron el instructivo de la figura de papiroflexia y en el siguiente copiaron nuevamente el acertijo con sus respectivas respuestas.

Posteriormente, consensuaron en equipos y volvieron a reescribir el cuento, algunos cambiaron totalmente la historia ya que por la premura del tiempo habían plasmado solo vagas ideas, otros, aunque lograron concluirlo, reflexionaron acerca de la falta de coherencia en su texto, incluso algunos de ellos reían fuertemente al leerlo.

Con respecto a las actividades físicas seleccionaron solo algunas fotografías de las que habíamos tomado la maestra Eli y yo, pusieron un breve encabezado con la descripción de lo que habían realizado. El periódico, fue pegado en la pared de la entrada de la escuela, aquí se colocan avisos relacionados con la dinámica de la escuela, es un lugar estratégico porque ahí pasan todos los estudiantes al llegar e irse de la escuela, así que decidieron que era el mejor lugar para su difusión. Después evaluamos el proyecto, recuperamos el contrato individual y la propuesta para evaluar que surgió de los mismos estudiantes, en una tabla de doble entrada que fuimos llenando en la computadora los resultados de los retos intelectuales; todos participaban en el llenado del cuadro, para luego imprimirlo y dejarlo como parte de las paredes textualizadas hasta el momento de poder dar cierre al proyecto y hacer la premiación.

Nombre del equipo	Slogan	Acertijo	Instructivo	Chiste, refrán o acertijo	Cuento
Buttercupu	Nunca dejes de sonreír	sin respuesta	correcto	correcto	Correcto
El cuarteto	El cuarteto de cuatro	erróneo	sin pasos	correcto	en proceso
Maravilla	Mejorando cada día	correcto	en proceso	correcto	en proceso
Sanic	Rápidos y furiosos	erróneo	en proceso	correcto	sin contestar
El triángulo de la fuerza	Que la fuerza te acompañe	erróneo	correcto	correcto	correcto
Las chicas superpoderosas y un chico	Dios con nosotros, quien contra él	correcto	correcto	correcto	correcto
Los cracks	Nunca nos rendimos	correcto	correcto	correcto	correcto
Los cuatro mosqueteros	Nunca te rindas	erróneo	correcto	correcto	correcto

Otra actividad de cierre consistió en poner por escrito que había sido enriquecedor y que mejorarían de la actividad. Finalmente, en grupo se determinó que equipos habían sido quienes obtuvieron el mejor desempeño y se acordó hacer un reconocimiento por escrito para los ganadores.

PROYECTO A. "RALLY EXATLON"		
Proyecto de acción lo que vamos a hacer	Proyecto global de aprendizaje, lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de aprendizaje	Proyecto específico de construcción de competencias en lectura y producción de textos.
<p>Definición: Juegos físicos y desafíos intelectuales.</p> <p>Quién: los estudiantes y maestras de 2° C</p> <p>Planificación de tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar qué es un rally y tipos de rally. 2.- Interrogar el material investigado. 3. Elaborar redes semánticas y conceptualizar el término. 4. Delimitar el proyecto de acción y poner un nombre al proyecto. 5. Delimitar el proyecto de aprendizaje. 6. Formar equipos de trabajo. 7. repartir tareas y roles, así como elegir un capitán por equipo. <p>Repartición de tareas y roles</p> <p>Investigación documental, todos los estudiantes.</p> <p>Equipo 1. Elaboración de permiso, carta para el director.</p> <p>Equipo 2. Solicitud de material existente</p> <p>Equipo 3. Desafíos físicos</p> <p>Equipo 4. Temáticas para desafíos intelectuales.</p> <p>Equipo 5 Reconocimientos por escrito.</p> <p>Equipo 6 reconocimientos físicos, premios o dulces.</p> <p>Equipo 7 Recopilación cuadro de doble entrada.</p>	<p> dominio del lenguaje y de la lengua.</p> <p>Lenguaje oral</p> <p>Escuchar con respeto las opiniones de los demás. Confrontar las ideas, argumentarlas y consensar. Compartir comentarios con respeto para el consenso</p> <p>Expresar libremente sus opiniones sobre la dinámica aplicada.</p> <p>Manifiestar inconvenientes o desacuerdos.</p> <p>Socialización y tolerancia, como principios del trabajo cooperativo.</p> <p>Lectura</p> <p>Interrogar investigaciones acerca del tema.</p> <p>Compartir lecturas sobre definiciones.</p> <p>Lectura de desafíos intelectuales.</p> <p>Contrastar con las herramientas de evaluación.</p> <p>Producción de textos</p> <p>Elaboración de texto epistolar, carta al director para solicitar material y espacios.</p> <p>Desafío 1 slogan.</p> <p>Desafío 2 instructivo</p> <p>Desafío 3 chiste, refrán o acertijo.</p> <p>Desafío 4 cuento.</p> <p>Escritura de opiniones y experiencias sobre el proyecto.</p> <p>Elaboración en grupo del Un periódico para ser socializado.</p> <p>Elaboración de un cuadro de doble entrada para la valoración del proyecto.</p>	<p>Lectura; Interrogar definiciones y conceptos</p> <p>Comprender la información de diversas fuentes para llegar a un punto de acuerdo.</p> <p>Diferencias entre información de diversas fuentes y elaborar una lluvia de ideas.</p> <p>Lo que sabemos:</p> <p>Realizar búsquedas en internet</p> <p>Lo que necesitamos aprender:</p> <p>Revisar nuevamente la estructura que llevan los textos como los instructivos.</p> <p>Entender que la escritura lleva un tiempo para su realización y organización.</p> <p>Producción de textos</p> <p><u>Elaboración redes semánticas, definiciones y reglas a partir de la investigación</u></p> <p><u>Elaboración de textos epistolares para solicitar a las autoridades los materiales y el espacio requerido.</u></p> <p><u>Producción de un instructivo</u></p> <p><u>Producción de un cuento a partir de imágenes.</u></p> <p><u>Preparación de un instrumento para evaluación.</u></p> <p><u>Presentación en un periódico mural del trabajo realizado.</u></p> <p>Lo que sabemos:</p> <p>Realizar búsquedas en internet</p> <p>Identificar tipos de textos y su utilidad, trabajar de manera cooperativa</p> <p>Lo que necesitamos aprender:</p> <p>Comprender la importancia de la preescritura en la construcción de un texto.</p>



Episodio 7 ¡Hagamos una revista!

Los estudiantes irrumpieron antes que pudiera llegar al escritorio, Víctor: — *¿Le llevó sus cosas maestras?* Zavala: — *¿Le ayudó en algo?, ¿Qué vamos a hacer ahora?* Aproveche la inquietud de algunos estudiantes para preguntar, — *¿qué quieren que hagamos ahora? ¿qué les gustaría que hiciéramos juntos, para las siguientes dos semanas?* Los chicos voltearon a la pared buscando la respuesta, recuperaron las ideas que inicialmente planteamos en el proyecto anual, y que seguían expuestas en el salón, como si algo les dijera que seguía, —Dafne: *un libro ...* — Vanya: *un periódico ...* —Paola: *no mejor una revista, en la revista puedes meter una gran variedad de temas, en los libros sólo es un tema y en el periódico, bueno en el periódico se puede también poner de todo o no,* insistió Paola.

Pregunté al resto del grupo, *¿qué quieren hacer ahora?* algunos estaban distraídos y no se percataron que ya habíamos iniciado la discusión, — *¿qué opinan del comentario que hace su compañera al respecto de que se puede poner de todo tanto en la revista como en el periódico y en el libro sólo se puede trabajar un solo tema?* No pude evitar sentirme entusiasmada con la idea de poder realizar este proyecto, pues con ello concretamos el objetivo que perseguía poderles guiar hacia la escritura.

En ese momento, Israel preguntó, qué temas o qué tema se trabajarían y afirmó que de eso dependería si se trabajaba un libro, un periódico o bien una revista, otro de los jóvenes Enrique sugirió que se anotaré en el pizarrón las opciones como se habían realizado en otros proyectos, tomando las opiniones del grupo, los temas para consensuar por cuál se inclinaban.

Aquella mañana pegamos hojas de papel bond para ir planeando nuestro proyecto, me entusiasmaba que hubieran elegido un propósito escrito. Sin embargo, no sabíamos por dónde comenzar, así que al inicio solo anotamos en un cuadro de doble entrada las características, de cada uno de los escritos, pensando en los tipos de textos que podrían incorporar en cada uno, anteriormente se habían realizado ejercicios conforme a la tipología textual siguiendo la estructura de Kaufman, las temáticas que les gustaría abordar en el caso de elegir algún de esos textos, las ideas brotaron como manantial de agua.

PERIÓDICO	REVISTA	LIBRO
Diversos públicos	Portada	Un solo tema
Medio para informar	Imágenes	Texto e imagen, pero predomina el texto
Costos más bajos	Versión con mayor color	Muchísimo más tiempo de elaboración
Mayor distribución	Mayor tiempo para la producción	Un tipo de público
Más texto	Más imágenes	Capítulos: novelas
Secciones	Un tipo de público	Encuadernación costos elevados
Publicaciones diarias	Publicación periódica	Un solo escritor
Variedad de temas	Variedad en los temas	
Un escritor por artículo	Variedad de escritos	

Luego de haber realizado el cuadro como primer ejercicio, los estudiantes decidieron realizar la revista ya que ella les proporcionaba mayor oportunidad con respecto a los escritos que deseaban publicar. Fue entonces cuando surgió la pregunta ¿cómo le vamos a llamar a este proyecto? surgieron de inmediato algunas propuestas: proyecto de escritura, revistas y periódicos. Escuché con atención sus opiniones que hasta el momento habían comentado, pero aún no había una idea en concreto, así que me preparé para la siguiente sesión y trabajé la pedagogía del regalo³⁷ con los estudiantes.

Con la intención de construir el objetivo pedagógico del proyecto, así como de plantear con claridad las tareas tanto individuales como colectivas llevé algunos libros, revistas y periódicos; los puse sobre la mesa, les pedí que de manera individual seleccionarían el que fuera de su interés, después de algunos minutos para que pudieran revisar los materiales y ver que contenían, es decir un primer acercamiento al texto, algunos se fueron por las revistas y los periódicos, uno que otro eligió un libro, de manera individual habían tomado algún texto y lo exploraron luego lo hicieron en los equipos en los que se habían integrado.

³⁷ Se le denomina pedagogía del regalo a la intervención del docente con el objetivo de apoyar a los estudiantes en algún contenido.

Al pasar algunos minutos y luego de examinar los materiales, los estudiantes en lo particular reafirmaron el tipo de texto que había en cada uno de los escritos, luego escribieron en una hoja de su libreta un listado del tipo de texto que contenían la producción de la revista, el cuadro les permitió hacer en un primer instante un comparativo y determinar si elaboraban revista o periódico, tomando como iniciativa la elaboración de una revista. Como el cambio de mobiliario permite la interacción en pequeños grupos, fueron socializando entre ellos y discutiendo cuál de las producciones les permitía incorporar los textos que deseaban hacer, cuál de ellos les daba margen a publicar y además para elaborar en equipos.

Posteriormente elaboraron un listado de las secciones que contenían la revista, luego, exploraron si el texto contenía un índice o algún otro elemento, enseguida distinguieron los elementos que conforman el escrito, en esta primera etapa de acercamiento al texto ya que habían consensuado realizar en equipos una revista argumentando que les permitiría escribir por lo menos dos secciones o artículos a cada integrante además de que no tendría una publicación diaria, a diferencia del periódico, por otro lado el libro solo permitía un tipo de escrito y limitaba la variedad de los textos, así que la revista además de ser atractiva por el color que maneja, permitía cumplir con el cometido.

- **Los requisitos de la revista**

Una vez que se construyó la comprensión del texto como el que querían realizar, continuamos con el planteamiento del proyecto y el contexto, la mayoría de los equipos tenían una o dos temáticas sobre sexualidad y relaciones entre adolescente, no era una casualidad como jóvenes apelan a este proyecto con la posibilidad de saber más de un tema que por demás les era de interés, además, el día de san Valentín estaba próximo.

Tanto en la elaboración del proyecto, como en los contratos individuales habían acordado que dividirán las secciones al interior de los equipos de manera que todos pudieran tener al menos una publicación o participación con uno o dos escritos, así mismo organizaron quién elaboraría la portada, quién los dibujos y la manera cómo organizarían la revista.

Posteriormente, a partir de los elementos que ya habíamos localizado, elaboraron la silueta, de esta manera fuimos anotando en las hojas de rotafolio los elementos de nuestra principal herramienta, mientras que al interior de los equipos hacían lo propio para su revista. Explorar los materiales nos llevó más tiempo del que consideré, los jóvenes mostraban entusiasmo, pero temía que este proyecto nos llevara más del tiempo que se había estipulado en el contrato y que a su vez los estudiantes perdieran el interés.

- **Un San Valentín en la escuela**

Al día siguiente, aprovechando los intereses de los muchachos llevé dos textos al grupo, la química del amor y el cerebro enamorado.³⁸ Solicité el apoyo de Emanuel y Enrique haciendo llegar los textos a sus compañeros. Después pregunté porque creían que esos textos estuvieran ahí en ese día, con la finalidad de comenzar la confrontación del texto. Las respuestas comenzaron a brotar poco a poco — *¿porque va a ser el día de los enamorados? contestó Emanuel a la vez, —Enrique: para saber que vamos a poner en las revistas, Vanya: para que supiéramos los cambios químicos del cerebro... Rubi: para tener información sobre el amor... Noé: para relacionarlo con la materia de química....* Muy bien comenté, creo que todas sus opiniones tienen razón.

Posteriormente se realizó de manera individual la lectura del texto, algunos reían mientras hacían su lectura, otros sólo se asombraban, luego hicimos una segunda lectura esta vez en voz alta, leyeron, interrogamos ambos textos y pudimos realizar una síntesis con respecto al contenido de los mismos, en esta ocasión la participación fue más concurreda, aunque repentinamente desordenada. Ambos textos son de tipo informativo, el primero de ellos trabaja las reacciones químicas que genera el cerebro al momento de enamorarse, llamados neurotransmisores. El segundo texto describe los procesos químicos en el cuerpo a partir de un beso: emociones, hormonas y cambios neuronales.

³⁸ Ambos artículos fueron publicados en internet: La química del amor por Aleida Hernández Hernández, catedrático de la UAEH en 2009 y El cerebro enamorado por Ismael Millán en febrero de 2016 en la revista Muy interesante.

Las inquietudes generadas por la edad y por los textos se hicieron presentes. Trabajar este par de textos ayudó a los muchachos a tener claridad un poco en lo que andaban buscando, lo primero que identificamos fue que ambos eran textos informativos. Quedaba claro que los chicos tenían dos inquietudes; la primera esclarecer los temas acerca de la sexualidad, las drogas y las problemáticas que les aquejan, la segunda poder hacer un escrito que tuviera contenido de todo tipo, pero que fuera de interés para los adolescentes, así que sus destinatarios eran también adolescentes.

La siguiente clase interrogamos *Diario de un adolescente*³⁹ como su nombre lo indica se trata de un texto literario, un diario, de un joven aproximadamente de su edad donde narra algunas peripecias de su vida, personal, familiar y académica. Se le proporcionó a cada estudiante una copia del texto. A continuación, pregunté qué clase de escrito suponían que podría tratarse, lo exploraron de manera individual, luego, propusieron que lo hiciéramos juntos, que leyéramos todos.

Algunos comenzaron antes a explorar de manera individual, otros simplemente esperaban ser invitados a la lectura así que comencé a leer el texto e inicié por el primer día del diario. *07 de octubre...hola soy Antonio un chico como tú, como todos...* Quizá por la hora en que tocó la clase o invadidos por la euforia que producen las actividades colectivas estaban demasiado dispersos, por fortuna las primeras letras fueron determinantes para captar su atención, interrumpieron dos chicos asombrados por las primeras líneas que se describían en el texto para dar continuidad a la lectura.

Las problemáticas sociales, la dinámica familiar, el mundo de las drogas, y un sin fin de situaciones que describe el autor, retrata perfectamente el contexto de los estudiantes, para algunos una cruda realidad, para otros solamente fantasía se expusieron situaciones de su contexto familiar, todos tenían una referencia con respecto al tema, la realidad supera la ficción.

³⁹ Diario de un adolescente del autor Juan Morales Martínez de Editores Mexicanos publicación del año 2011.

Con la lectura de los contenidos tendríamos entrada a la sistematización del texto⁴⁰ habíamos logrado no solo analizar el contenido sino trasladarlo al contexto inmediato de los estudiantes, hasta el momento no habíamos construido ninguna otra herramienta, ni escrito ninguna versión de los textos programados, sin embargo, los estudiantes aún tenían dudas.

Pedí que llevarán el texto a casa y lo compartieron con sus padres, con el objetivo de hacer del conocimiento parte de lo que se estaba trabajando y a fin de evitar confusiones por el vocabulario que se maneja en el texto, la experiencia de compartir el texto en casa fue agradable. Algunos de los padres tuvieron a bien enviar su comentario en una ficha. En esta actividad, la finalidad no era propiamente que los padres participaran, pero se pudo observar una participación activa desde sus casas, algunos otros solo comentaron de forma oral con sus hijos, fue gratificante que los jóvenes pudieran compartir el texto con sus padres.

No fue posible examinar en un solo escrito todos los aspectos que interesaban a los jóvenes, por eso las lecturas, la química del amor, el cerebro enamorado y diario de un adolescente ayudaron a movilizar los conocimientos de los estudiantes, obtener información, comparar los tipos de texto y la información que en cada uno de ellos contenía, en lo personal me permitió precisar el desafío que se habían planteado tanto al interior de los equipos como las tareas de manera individual.⁴¹

La revista, se convirtió en la ventana abierta para un sinnúmero de historias, fue el proyecto ideal para plasmar los contenidos que integraban las cosas del amor, cambios físicos y emocionales, que en segundo grado de secundaria se vuelven temas de interés e inquietudes, los olores, el ánimo, el humor, incluso para aquellos por los que pareciera ser que aún no pasa nada.

⁴⁰ Jolibert señala en el módulo de interrogación de textos en la tercera fase sistematización metacognitiva los estudiantes, habrían logrado la comprensión de texto, así como las estrategias que utilizaron para su comprensión.

⁴¹ W. Iser, en didáctica de la lengua menciona que el lector es el sistema de referencias del texto, porque la realización de un texto se produce en la convergencia del texto y el lector.

Para complementar, llevamos un libro más, a petición de Donovan, uno de los estudiantes, el libro se titulaba *Este soy yo*,⁴² trabaja la temática de cambios físicos y emocionales en los adolescentes, asuntos que encajaban muy bien tanto en sus inquietudes, como en las problemáticas que viven. Iniciamos la clase con la exploración del libro, el título, las imágenes que llamaban la atención y el icono de la contraportada fue lo que identificaron más rápido, una imagen de esperma que marcaba las secciones, el libro es una especie de revista animada por lo que no se les dificultó interactuar con el texto.

En esta sesión solo pudimos revisar los primeros tres capítulos: pasajes de ida, ¿¡Este soy yo!? Y ¿¡qué está pasando ahí?! Los carteles luminosos del texto ilustran los principales cambios en la adolescencia. Las preguntas se hicieron necesarias ... — *¿por qué creen que está este texto aquí? ¿qué creen que aporte este texto a la clase? ¿qué tipo de texto creen que es? ¿qué función cumple la palabra sumario? ¿qué información encontramos en la portada? ¿qué información encuentran en la contraportada?* Y yo los escuché con fascinación y cierta curiosidad.

A los 13 años comenzaban a decir adiós a la infancia, mientras la ardiente ansia que sentían por confesar una aventura, un sueño, una experiencia, una duda o un deseo, advertía ya un torbellino de cambios difíciles de silenciar. En la siguiente sesión se trabajaron con la emocionalidad, la imagen de sí mismo y el apartado: sé tú mismo, con algunos tips sobre cómo lidiar con sus cambios en la pubertad.

La dinámica de lectura fue la misma que habíamos tenido en las sesiones anteriores, lectura individual, luego en grupo, posteriormente confrontación del texto, y para finalizar la sistematización metacognitiva y metalingüística. Han comenzado a mecanizar el proceso para interrogar textos y aunque algunos tienen dificultades, revisan cada detalle de la portada, valoran la importancia que tiene la información que les ofrecen las imágenes y contraportada de un texto para poder entenderlo.

⁴² *Este soy yo*, es una publicación de Verónica Podestá que contiene todo lo que los adolescentes desean saber sobre la pubertad, de editorial Mirlo.

Concluimos la interrogación de este último texto y ya teníamos suficientes insumos: lecturas, información y lo más importante que habíamos construido a lo largo de otros proyectos, las siluetas algunos textos que habían formado parte de las paredes textualizadas; el instructivo y la receta, la carta, la noticia, la historieta y el cuento, así que era momento de poner manos a la obra y emprender la aventura hacia la producción de textos.

Se aproximaba ya la fecha para el convivio y las primeras escrituras individuales fueron surgiendo, algunos producían recetas para el amor, instructivo para declararte a una chica, carta a mi amor, cuentos para enamorarse, los cambios físicos una preocupación en los adolescentes, poco a poco las ideas iban enlazándose.

Pero no todo fue miel sobre hojuelas, Vanya quería escribir un poema y para ello no había herramientas como la silueta⁴³ de los otros textos o por lo menos no a la vista, así que retomamos dos dinámicas para ayudar a escribir este tipo de texto, la primer dinámica que se realizó en grupo fue hacer uso de los sentidos como fuente de inspiración, la segunda retomar un objetopreciado,⁴⁴ en el primer ejercicio participaron todos de manera oral, y a partir de las ideas se fue dando forma al poema, posteriormente fueron realizando solos el ejercicio.

La siguiente clase, inspeccionamos algunos de los textos, primeramente, los textos instructivos y también un cuento, en ellos pudieron registrar algunos detalles que se habían pasaron por alto, como la estructura de los enunciados en donde identificaron que no había coherencia, la separación y la acentuación principalmente, en el cuento, señalaron faltaba una mayor precisión en el planteamiento, se marcaron correcciones en los mismos textos con el objetivo de hacer una segunda escritura.

⁴³ La silueta tal como lo plantea Jolibert constituye una herramienta potencial en la producción de un texto, en el primer bosquejo de un texto completo.

⁴⁴ Ambas dinámicas fueron tomadas de Taller de escritura creativa, de la autora Hiriart Berta y Guijosa Marcela quienes de manera muy lúdica hacen uso de elementos como el objeto o bien como los elementos que recordamos para promover e incentivar la escritura.

De esa manera se fueron realizando las exploraciones de los textos, en las cartas fueron más precisos en la estructura, aunque en el contenido de la carta nuevamente al realizar la revisión en el grupo, surgieron algunas interrogantes para diferencias entre la solemnidad de la carta formal y la carta para un amigo, así mismo recuperaron la importancia del párrafo y las palabras que ayudan a enlazar las ideas.

Mientras realizábamos las revisiones, por alguna razón salió al tema de las noticias del momento, los eventos más populares en los medios de comunicación y dentro de los encabezados de las noticias surgieron cuestionamientos, las que habían leído unas semanas antes en el periódico y las que habían visto en televisión en los últimos días, en las nacionales sobresalían las manifestaciones con motivo del día de la mujer, en las internacionales el tema del coronavirus comenzaba a tener auge, aunque en las redes sociales ya se había viralizado desde semanas antes, mediante videos que compartían.

Fue entonces cuando llegó el día del que conservo un nostálgico recuerdo, habían organizado un pequeño convivio, ese día los estudiantes pueden omitir el uniforme idea que les hace muy felices, hasta entonces no teníamos aun restricciones de ningún tipo, así que la tarde de disco era un verdadero cúmulo de adolescentes sudoroso, alegres y eufóricos por la música de reguetón que cimbraba las paredes del último salón del edificio que entre semana no es más que el laboratorio, pero los días de fiesta es el lugar para socializar y para soñar, mientras otros afuera hacían filas para poder entrar.

En la siguiente clase dos de los equipos se habían aventurado a realizar el inicio de lo que habría de ser su primera escritura de la revista con las producciones que se habían realizado de manera individual en clases anteriores y que habían sido revisadas en el grupo, recetas, cuentos, poemas, cartas y uno que otro meme sobre la fecha, aunque no había aún revisión en grupo sobre esa primera escritura de la revista había ya identificado algunas inconsistencias con respecto a la silueta que habían elaborado al inicio del proyecto, así que era importante hacer una pausa antes de avanzar más.

¡Valoremos!

En los periódicos oficiales, los titulares en las primeras planas, señalaban ya el coronavirus como una amenaza mundial, sin embargo, aún no tomábamos importancia a las notas, por lo lejano que parecía la situación, con respecto a los países que presentaban mayor contagio, no obstante, ya se habían detectado casos en México y por la manera en que el virus se esparcía representaba ya un alto riesgo.

Esa misma semana se solicitó por parte de la dirección de la escuela que se entregaran las actas de calificaciones de todos los profesores, por lo tanto, se consideró hacer un “balance intermedio”,⁴⁵ apoyando a la titular de la asignatura para poder valorar el trabajo que se había realizado hasta el momento, no era el final de ningún proyecto por eso no pudimos evaluar, pero se pudo hacer una valoración de los logros que se habían alcanzado.

Una de las modalidades de la evaluación, es la autoevaluación, pese a que en otros momentos hemos realizado la coevaluación es aún complicado para los estudiantes concebirse como parte de quienes evalúan, así que se tuvo que apoyar y guiar a los jóvenes a construir juntos su autoevaluación, primeramente, se remitieron a sus contratos individuales para identificar las dificultades que habían tenido al realizar sus producciones escritas, posteriormente considerar si tenían los elementos que se dispusieron en las siluetas dependiendo del tipo de texto. Repartimos unas fichas en donde se les pedía que anotaran su nombre completo y posteriormente hicieran una valoración, tomando en consideración, el desarrollo de los trabajos que habían elaborado hasta el momento, la actitud en función de la colaboración con los compañeros, el empeño que pusieron a sus actividades, el trabajo en equipo y de manera individual, finalmente que argumentaron qué tanto aprendieron.

⁴⁵ Joliber y Sraïki, menciona algunas paradojas sobre la evaluación entre las cuales destaca que la evaluación centrada en el alumno representa un desafío, cuando se menciona un balance intermedio se está haciendo alusión a que los aprendizajes se construyen de manera paulatina y en el caso de la revista que no había se había realizado en grupo ni siquiera una primer versión completa era necesario hacer un balance de las producciones individuales.

Algunos de los jóvenes volteaban a ver que anotaban sus demás compañeros, a la mayoría de ellos les pareció un ejercicio complicado porque se les dificultó identificar sus propios aprendizajes, les comenté que podían remitirse a su contrato individual y a partir de él ver que aprendieron y qué les falta por aprender, pero sobre todo que consideraran la disposición que tuvieron para la realización de las actividades que ha implicado este proyecto. Este ejercicio parece no estar muy asociado con las prácticas de evaluación de la institución, sin embargo, reconocer su propio esfuerzo y verse evaluados por ellos mismos constituye un ejercicio metacognitivo de inigualable apreciación.

Posterior a la sesión en donde se realizó el balance intermedio, revisamos la primera versión de la revista, sólo pudimos hacerlo con dos de las producciones de los estudiantes, al analizarla en el grupo los avances del proyecto, pudimos contrastar que aun eran productos inacabados, pues solo habían juntado sus obras que de alguna manera habían realizado de manera individual, pese a ello hacía falta dar estructura a todos aquellos detallar la portada, poner un índice y los equipos que aún se habían quedado solo en la preescritura, elaboraron únicamente una sección, de la revista, aun no hacían portada y tampoco tenían la versión final de todos los productos, es decir apenas conformaban sus primeras escrituras, luego de muchos esfuerzos.

Una noticia inesperada, la Covid llega a México

La revisión no pudo concretarse y el proyecto tampoco, la impotencia y frustración se hacía presente pues tenía mis esfuerzos y los de los estudiantes puestos en este proyecto y en la idea de poderlo compartir el último encuentro de la novena generación de la UPN 094. La noticia del Coronavirus que parecía tan lejana y tan ajena a nuestro país, nos arrebató la calma, cuando interrogamos los periódicos los titulares de estos, “Madrid cierra colegios y universidades por el virus” “Todos a casa” alertaban ya de una pandemia global, los jóvenes habían ya interrogado algunas noticias pero más que éstas, los videos en las redes sociales de lo que sucedía en China y en el resto del mundo, la propagación fue incontenible, en México se habían ya detectado casos, miles de ciudadanos se habían infectado en todas partes, como medida preventiva las escuelas comenzaban a cerrar.

La semana que siguió fue un verdadero caos, mientras la Organización Mundial de la Salud hacía del conocimiento público los riesgos y las medidas necesarias para evitar los contagios a la vez que proponía el aislamiento, en la pequeña comunidad escolar, algunos compañeros maestros intentaron hacer grupos en redes sociales, otros avisaron a las vocales y a la sociedad de padres de familia y entregaron en pequeños cuadernillos, las hojas de actividades para resolver en casa, los directivos hacían presión en los docentes, para buscar opciones para el trabajo virtual, para cerrar las calificaciones y para cumplir con la parte administrativa, pensando obviamente en una cuestión pasajera.

Los estudiantes inquietos aún sin saber cuáles serían sus condiciones en los próximos días, cuestionaban, ¿qué pasará con los cumpleaños de este mes? ¿podremos entregar la última versión de la revista? ¿qué pasará con los que nos faltaron de revisar? ¿las exposiciones en historia? ¿el trabajo de química? ¿cómo vamos a hacer los exámenes? ¿ya no habrá escuela? ¿Cómo nos van a evaluar? ¿Cuándo entregaremos los trabajos atrasados? Y muchas más interrogantes estaban en el aire, pero, sobre todo el estrés colectivo que propiciaba un ambiente de tensión e incertidumbre en donde había más preguntas que respuestas. En donde pareciera ser que lo prioritario no era cómo continuar las clases y/o la comunicación con los estudiantes, sino como asignar una evaluación.

PROYECTO A. "HAGAMOS UN PERIÓDICO"		
Proyecto de acción lo que vamos a hacer	Proyecto global de aprendizaje, lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de aprendizaje	Proyecto específico de construcción de competencias en lectura y producción de textos.
<p>Definición: Redacción de un periódico.</p> <p>Quién: los estudiantes y maestras de 2° C</p> <p>Planificación de tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar libros, periódicos y revistas 2. Distinguir elementos en un cuadro comparativo. 3. Elaborar una primera silueta 4. Preparación de una serie de temas que les gustaría trabajar 5. Producción de listado de secciones y que contiene cada una. 6. identificación de lenguaje poco común en los textos, así como la funcionalidad de estos 7. Compartir la lectura con sus padres o tutores. <p>Repartición de tareas y roles</p> <p>Investigación documental, todos los estudiantes. Revisión de materiales todos los jóvenes</p>	<p>Dominio del lenguaje y de la lengua.</p> <p>Lenguaje oral Escuchar con respeto las opiniones de los demás. Confrontar las ideas, argumentarlas y consensar. Compartir comentarios con respeto para el consenso</p> <p>Lectura Interrogación de los textos: La química del amor y Cerebro enamorado Interrogación del texto: Diario de un adolescente Lectura del texto: Este soy yo Interrogación de periódicos para ver su estructura</p> <p>Producción de textos Elaboración de recetas para el amor. Opinión de ellos y de sus padres a partir de la lectura, en una ficha de trabajo. Producción de bocetos sobre el texto: Este soy yo, pero con los cambios que han presentado de manera individual en su adolescencia. Elaboración de herramientas Primer borrador del periódico Revisión Segundo borrador</p>	<p>Lectura; Interrogar distintos tipos de escritos: libros, periódicos y revistas. Diferencias entre los elementos de uno y de otro. Interrogar diferentes escritos que apoyen a las temáticas seleccionadas por los chicos Leer distintos escritos como insumos para su periódico.</p> <p>Lo que sabemos: Realizar búsquedas en internet</p> <p>Lo que necesitamos aprender: Revisar nuevamente la estructura que llevan los textos periodísticos La escritura de la obra maestra</p> <p>Producción de textos <u>Recetas</u> <u>Opinión</u> <u>Siluetas</u> <u>Listados de la estructura secciones</u> <u>Reseña</u> <u>Periódico.</u></p> <p>Lo que sabemos: Realizar búsquedas en internet Identificar tipos de textos y su utilidad, trabajar de manera cooperativa</p> <p>Lo que necesitamos aprender: Comprender la importancia de la preescritura en la construcción de un texto.</p>

Más allá de un proyecto inconcluso, estaba la incertidumbre ante una realidad que por demás nos rebasaba, se veían en las noticias los casos de China, el número de contagiados y las muertes que ya sumaban, después el continente europeo comenzó a ser noticia. Pandemia global, cierre de colegios, confinamiento, semanas duras, colapso económico, desplome del petróleo, sistema sanitario, cuarentena y muchas otras palabras que comenzaron a ser parte del ideario colectivo.

La pesadilla apenas comenzaba, sin embargo, la realidad de otros países comenzó a viralizarse por los distintos medios, el bombardeo de las redes, los titulares en los periódicos, los videos de recomendaciones y hasta los memes no se hicieron esperar, la crisis colectiva y el pánico apenas comenzaba a sembrarse, las calles lucían cada vez más vacías y de poco a poco los comercios fueron cerrando.

Mientras tanto las autoridades de organismos nacionales e internacionales marcaban el rumbo a seguir, estamos en fase uno, afirmaban y alertaban a la población de algunas medidas a seguir, lavar frecuentemente las manos con agua y jabón, desinfectar tus pertenencias, usar gel antibacterial. Por su parte, el titular de la Secretaría de Educación Pública, Esteban Moctezuma, en conferencia de prensa, alertaba a la población de las condiciones de aprendizaje para los siguientes días, hablaba de la enseñanza a distancia y la suspensión de clases a partir del 20 de marzo, con el objetivo de detener la propagación del virus Covid 19.

Con el pasó de los días, la realidad se volvió cada vez más cruda, y la situación abrió paso a otra manera de vivir, pensar, sentir y hasta morir, una situación compleja. Mientras para los docentes implicaba retos, formas de organización y renovación drásticas, distintas a las que se tenían, para las cuales no estaban ni preparados, ni capacitados, se hace necesaria una Pedagogía de la emergencia.⁴⁶

En materia educativa la llamada educación a distancia deja muchos cuestionamientos al respecto, primero habría que plantearse cuál es el contexto de los estudiantes, existe una grave carencia de recursos tecnológicos, en los últimos datos reportados en 2017 por el INEE afirmaban que sólo 4 de cada 10 tenía una computadora en casa, y solo 3 acceso a internet, ¿cómo plantear una educación a distancia si ni siquiera los insumos de higiene y médicos existen en las escuelas? ¿Acaso no agranda este tipo de educación la brecha entre los que tienen y no acceso? ¿Cómo mediar un aprendizaje basado en evidencias? Sobre todo, en donde el involucramiento de los padres de familia es pobre o nulo.⁴⁷

⁴⁶ Sebastián Pla “la escuela en tiempos de pandemia. Opinión, La Jornada 22/04/2020.

⁴⁷ COMIE, La investigación educativa en tiempos del Covid 19, “Foro Virtual de Análisis”

En condiciones económicas precarias y escasa comunicación con los chicos se terminaron el ciclo escolar. Por no ser la titular del grupo, no tuve ya el acercamiento con los estudiantes, la maestra Eli tutora del grupo únicamente enviaba actividades a un grupo de WhatsApp con padres de familia, además había una intensa supervisión por parte de las autoridades de la escuela en mantener el menor contacto con los padres y estudiantes de la escuela.

Por mi parte elaboré un video a manera de cierre para agradecer al grupo de estudiantes la colaboración y el apoyo que hice llegar a la maestra Eli y ella a su vez a la vocal del grupo, el siguiente ciclo me incorporé al trabajo de manera virtual con otros grupos y con otros estudiantes, pero eso sí con la convicción de que se puede trabajar de otras maneras, de que su opinión es importante, convencida de que aun de manera virtual la base didáctica de pedagogía por Proyectos es una alternativa para el aprendizaje, pero sobre todo de que hoy más que nunca, la vida cooperativa es indispensable.

B. Informe General

Este apartado tiene la intención de reunir los elementos que dan cuenta de la metodología de la Investigación utilizada durante la intervención con la finalidad de propiciar que los estudiantes de segundo grado de la escuela Secundaria General 228 “Felipe Sánchez Solís”, se expresen de forma escrita, libre, consciente y desarrollaran competencias que les permitan comunicarse mediante textos coherentes, precisos y claros.

Como señala Cassany, 1993; Teberosky, 1995; y Jolibert, 1997; para redactar un texto coherente y que cumpla con la función comunicativa se deben llevar a cabo varios procedimientos 1) Planificación, 2) Redacción o textualización y 3) Revisión. Siendo la escritura uno de los pilares en el aprendizaje para la formación continua de los estudiantes, es que se retoma la estrategia de Pedagogía por Proyectos, pues permite precisar en la intención comunicativa de los textos mediante el contexto, de manera que el proceso en la producción de los mismos se convierte en una forma espontánea y libre de expresarse.

1.Contexto de aplicación

La aplicación de la intervención se llevó a cabo en segundo grado, grupo “C” de la Escuela Secundaria General Felipe Sánchez Solís número 228, ubicada en la unidad habitacional de los Héroes, sección Bosques en el municipio de Tecámac, Estado de México durante el ciclo escolar 2019-2020. El grupo fue elegido, después de la aplicación de una muestra a los grupos el ciclo anterior y durante el diagnóstico específico, en ellos, particularmente en este grupo se detectó una notable falta de organización en sus producciones escritas, la clase estaba integrada por cuarenta y cuatro estudiantes, aunque durante el transcurso del ciclo escolar, dos jóvenes fueron dados de baja, mientras que se integraron cuatro estudiantes más, así que el grupo terminó el ciclo con cuarenta y seis estudiantes.

2. Problema, pregunta, supuesto y propósito

Se aplicó un Diagnóstico Específico para conocer el grado de dominio y conocimiento de los chicos en la producción de textos, en el capítulo II se expone el desarrollo, método, técnica e instrumentos utilizados para identificar la siguiente problemática. Los estudiantes de segundo grado de la Escuela Secundaria “Felipe Sánchez Solís”, presentan dificultades para producir textos, entre las más usuales se ubican un léxico limitado, falta de cohesión y coherencia en sus producciones, pocas veces hacen uso de herramientas como la planificación de un texto y el uso de borradores para organizar sus ideas, fijar metas o propósitos y reescribir.

Por su parte, aunque los docentes hacen uso de organizadores gráficos como estrategia para la producción de textos, rara vez estas técnicas ayudan en la elaboración de textos propios de los adolescentes. Con respecto a los padres de familia la producción de textos la ven como la transcripción de estos o bien, como ejercicios de caligrafía.

Con la siguiente pregunta general de indagación ¿Qué estrategias favorecen la producción de textos con estudiantes de segundo de secundaria? Y el supuesto general, el uso de la estrategia del módulo de escritura de la Pedagogía por Proyectos, permite la producción de diferentes textos en jóvenes de segundo grado de secundaria de la escuela Felipe Sánchez Solís. La pregunta y supuesto que han sido enunciados son únicamente de manera general, en el capítulo II se planteó la problemática y posteriormente se hace mención a las preguntas y supuestos que emanaron de la problemática.

El propósito general que se planteó para dar paso a la intervención fue, que los estudiantes de segundo de secundaria de la Escuela Secundaria 228 “Felipe Sánchez Solís” produzcan textos, a través del uso y aplicación de la estrategia del módulo de escritura de la base didáctica de Pedagogía por Proyectos. Posteriormente en el capítulo IV, se plantean detalladamente los propósitos específicos en el diseño de la intervención.

3. Metodología de la investigación

Como se señaló en las líneas anteriores el propósito de la Intervención Pedagógica fue la producción de diversos textos, durante ésta, uno de los soportes fue la investigación de corte cualitativo con la cual se explica, describe o explora la problemática en la producción de textos, se utiliza la investigación acción por medio de la cual se realizó el Diagnóstico Específico aplicado durante el ciclo 2019-2020 en estudiantes de segundo grado, mediante la aplicación de cuestionarios con preguntas previamente estructuradas acordes a la edad de los estudiantes sobre la manera cómo concebían la producción de textos dentro y fuera del ámbito escolar, aunado a otros instrumentos como el diario de campo y la aplicación de la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, se utilizó la técnica de observación no participante de manera, que solo se llevó a cabo el registro de los acontecimientos sin tener ninguna colaboración al respecto.

Para dar cuenta de lo desarrollado durante la intervención, se utilizó la investigación biográfico–narrativa que permitió ampliar lo que sucede en el ámbito educativo a través de la voz del docente y de los actores que en este proceso intervienen.

4.Sustento Teórico

Para el apoyo de esta intervención los aportes teóricos que fortalecieron principalmente este proyecto fue la base didáctica de Pedagogía por Proyectos, cuya estrategia fue mejorar de manera significativa la calidad de la lectura de comprensión y producción de textos en los estudiantes, propuesta por Jolibert.

La enseñanza de la producción de textos con esta estrategia didáctica adquiere significado para los jóvenes cuando involucra a éstos, cuando nace de una inquietud y no de una imposición como parte de la solución de problemas y los hace partícipes de su propio aprendizaje, responde a las necesidades que han creado a partir de un proyecto planteado por ellos mismos, otorga sentido cuando se escriben textos dentro de un contexto real, además de dar apertura al trabajo cooperativo dentro del grupo.

El propósito de este proyecto de intervención fue contribuir a la producción de textos, para saber qué tipo de textos se trabajarían dependiendo de la necesidad de los proyectos, fue necesario consultar a los expertos en el tema, un sustento que permitió identificar los tipos de texto fue la clasificación que hace Ana María Kaufman (2003).

Posteriormente para dar lugar a la producción de textos como tal, se retoman tanto concepciones teóricas como la propuesta de trabajo de Cassany 1987 y Camps 1990, en la cual se distinguen claramente tres procesos en la construcción de una producción escrita que son; preescribir, escribir y reescribir y que viene a reforzar la estrategia propuesta por Jolibert y Sräiki (2004) en el módulo de aprendizaje de la escritura que es la preparación para la producción del texto, la gestión de la actividad de producción de un texto y finalmente la sistematización metacognitiva y metalingüística.

5. Metodología de la Intervención Pedagógica

Se inició la segunda semana de clases del ciclo escolar 2019-2020, siendo el propósito general de la intervención que los estudiantes produzcan textos, durante la primera semana la escuela diseña actividades diagnósticas con los estudiantes, así como juntas de padres de familia, de tal manera que en la segunda semana se inició el trabajo con el grupo durante los días martes y jueves dos clases de 50 minutos por día.

Se inició sensibilizando a los jóvenes en la importancia de crear las condiciones que favorecieran un ambiente más propicio, es decir las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, se creó el calendario de cumpleaños, la organización del pase de lista, así como las paredes textualizadas en la que se incluyó el horario de clase y posteriormente producciones de los estudiantes. Aunado a ello se llevó a cabo un primer proyecto a partir de la estrategia del método por proyectos denominado “Cuéntame un cuento” una vez preparado el grupo para el trabajo cooperativo se dio paso a la pregunta abierta la cual nos detonó los proyectos a seguir.

Se llevaron a cabo treinta y dos sesiones con los estudiantes, en las cuales se realizó la interrogación de diversos textos con la finalidad de análisis y producir nuevos textos. En un inicio se tenían planeado realizar textos literarios, sin embargo, derivado de la necesidad de los proyectos tuvieron que realizarse otros tipos de texto para dar respuesta a la demanda de los estudiantes y a la solución de las problemáticas.

En las primeras sesiones se pusieron en práctica las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, se elaboró el calendario de cumpleaños, el horario de clases, un cuadro de avisos, tareas y se planeó un proyecto desde el enfoque de Método por proyectos que apoyaría con la socialización del grupo. El proyecto consistía en retomar la tradición oral y pedir a sus abuelos o padres que les contaran una historia y así mismo, escribirla y narrar a los compañeros, posteriormente en equipos podían revisar la escritura y trabajar sobre ella para una segunda y tercera escritura.

En el siguiente proyecto que fue nuestro primer proyecto desde la base didáctica de Pedagogía por Proyectos los estudiantes consensaron que querían ver películas, decidimos qué filme queríamos ver y bajo qué condiciones, derivado de este proyecto se trabajó primeramente la carta formal como manera de hacer la petición a las autoridades de la escuela, la producción de este texto fue recurrente en cada uno de los proyectos y en las celebraciones de cumpleaños, pese a que el objetivo en un inicio era desarrollar textos literarios, la producción de la carta formal estaba dentro de la resolución de conflictos al momento de realizar el proyecto.

Al concluir con el proyecto de las películas, se elaboraron dos herramientas: un listado de los elementos que contiene una reseña y una silueta de la reseña de un libro, para luego escribir una primera versión de una reseña de alguno de los libros que ya conocían, éstas fueron revisadas por equipos y seleccionaron algunas para realizar una siguiente versión en pliegos de papel bond y ser presentadas durante la socialización del proyecto a la comunidad educativa.

Derivado del mismo proyecto se efectuó la producción de historietas con alguna problemática social, para tal efecto, primeramente, se revisaron historietas ya elaboradas y al igual que el texto anterior se construyeron herramientas como la silueta que resultó nuestro principal material de apoyo en la construcción de sus primeras versiones. Un elemento muy importante para corroborar los aprendizajes fue el contrato individual en él se plasman las nociones aprendidas.

CONTRATO INDIVIDUAL DE ... MELISA		PROYECTO: DÍA DE PELIS
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje en lectura y en producción de textos.	
Lo que yo tengo que hacer: Producir junto con el grupo una carta formal. Construir una reseña. Elaborar una historieta sobre alguna problemática social.	Lectura Lo que ya sé: Para que sirve la carta formal. Que es una reseña. Algunos elementos de la historieta.	Producción Lo que ya sé: La estructura de una carta formal. La secuencia de viñetas Lo que me gustaría aprender: Escribir una reseña y a elaborar una historieta.
Lo que logré hacer bien: Colaborar con el grupo en la redacción de la carta. Reconocer los elementos que faltaron en mis producciones. Lo que me costó hacer: La reseña de un libro Mis resoluciones: Escuchar lo que mis compañeros comentan.	Lo que aprendí: La estructura que deben llevar una reseña. Cómo lo aprendí: Leyendo reseñas ya elaboradas. Recordatorios: Revisar las herramientas que se elaboran.	Lo que aprendí: A producir una reseña A diseñar una historieta. Cómo lo aprendí: Revisando otros textos A partir de las observaciones de mis compañeros. Qué debo reforzar: La estructura de mis textos El vocabulario a veces es confuso.

En cada una de las producciones, como primer proceso se interrogaban textos para ver cómo lo hacían los expertos, tratando de orientar en cada una de las interrogantes al propósito. Después, se dirigió hacia el tipo de texto que se estaba trabajando y las características del mismo, en este momento se construyen algunas herramientas que posteriormente servirían para la revisión, el lenguaje que se debía usar en cada una de las producciones, la cohesión y coherencia de los textos, finalmente la revisión que se llevó a cabo en conjunto, se exponían algunas de las primeras escrituras y en ellas detectábamos si el texto cumplía con una función comunicativa o no, a partir de ello los estudiantes se remitían a las herramientas para corroborar la estructura del texto y después revisar aspectos como la cohesión, la coherencia y la ortografía.

Derivado del proyecto colectivo surgieron otras ideas, que dieron pie al segundo proyecto “Rally Exatlon” en él se conjuntaban varias propuestas, luego de investigar qué era un Rally, que tipos de rally había y de qué manera podían conjuntar las propuestas. En este proyecto se elaboraron redes semánticas y definiciones, textos epistolares, se produjo un instructivo y un cuento derivado de los desafíos del proyecto, de la misma forma se realizó un periódico mural para ser colocado en la entrada de la escuela y de esta manera socializar el proyecto.

En un tercer momento se inició el proyecto “Hagamos un periódico” este proyecto fue quizá el que mayor tiempo nos llevó, ya que contemplaba varios tipos de texto en uno solo, primeramente, se dieron a la tarea de revisar libros, periódicos y revistas porque de entrada quedaban dudas sobre qué tipo de escrito les daba mayor oportunidad de plasmar las inquietudes previstas, también, se interrogaron varios escritos libros, artículos de revistas y periódicos. Como producto de este proyecto se pudo rescatar varios borradores e insumos que habían ido elaborando en cada una de las actividades; por ejemplo, las recetas para el amor, noticias y borradores de los cambios físicos, sociales y emocionales en los adolescentes. Posteriormente revisamos una segunda versión en algunos equipos en otros solo la primera.

Nombre del proyecto	Textos interrogados	Textos escritos	Productos
PROYECTO A. "DÍA DE PELIS"	Interrogar las reseñas Compartir la lectura de sus propias opiniones. Interrogar algunas críticas bajadas de internet sobre el contenido de las películas. Interrogar comics.	Elaboración de texto epistolar, carta al director. Escritura de opiniones y experiencias sobre el contenido de la película. Dibujo del contenido de la película. Elaboración de la silueta de la historieta Escritura de un guion para historieta dando respuesta a una problemática social. Publicación de historieta Elaboración de una silueta de una reseña. Elaboración de reseñas de libros para compartir y promover el gusto de la lectura a otros grupos.	Elaboración de historieta dado respuesta a una problemática social. Elaboración de reseñas de un texto para ser compartido a la comunidad escolar
PROYECTO B. "RALLY EXATLON"	Interrogar investigaciones acerca del tema. Compartir lecturas sobre definiciones. Lectura de desafíos intelectuales. Contrastar con las herramientas de evaluación.	Elaboración redes semánticas, definiciones y reglas a partir de la investigación. Elaboración de textos epistolares para solicitar a las autoridades los materiales y el espacio requerido. Producción de un instructivo Producción de un cuento a partir de imágenes. Preparación de un instrumento para evaluación. Presentación en un periódico mural del trabajo realizado.	Elaboración de texto epistolar, carta al director para solicitar material y espacios. Desafío 1 slogan. Desafío 2 instructivo Desafío 3 chiste, refrán o acertijo. Desafío 4 cuento. Escritura de opiniones y experiencias sobre el proyecto. Elaboración en grupo del Un periódico para ser socializado
PROYECTO C. "HAGAMOS UN PERIÓDICO"	Interrogación de los textos la química del amor y cerebro enamorado Interrogación del diario de un adolescente Lectura del texto Este soy yo Interrogación de periódicos para ver su	Elaboración de recetas para el amor. Opinión de ellos y de sus padres a partir de la lectura, en una ficha de trabajo. Producción de bocetos sobre el texto Este soy yo, pero con los cambios que han	Producción de textos Recetas Opinión Siluetas Listados de la estructura secciones Reseña Periódico.

	estructura	presentado de manera individual en su adolescencia. Elaboración de herramientas Primer borrador del periódico Revisión Segundo borrador	
--	------------	---	--

6. Resultados e interpretación de los instrumentos empleados

Como resultado de la Intervención Pedagógica los estudiantes de segundo grado de la Esc. Sec. Gral. 228 “Felipe Sánchez Solís” lograron fortalecer los vínculos afectivos entre el grupo, lo cual se dio como producto de la vida cooperativa que propone la estrategia de Pedagogía por Proyectos, celebrar cada mes los cumpleaños de los compañeros, repartir las tareas, reconocer sus alcances en cada proyecto y sentirse parte de su propio aprendizaje fueron algunos de los logros de esta intervención, siendo este aspecto primordial para el desarrollo de los tres aspectos de la lengua, la lectura, la producción de textos y la expresión oral.

Posterior a las condiciones facilitadoras del aprendizaje fue retomar los conocimientos previos con respecto a los temas, pues estos eran fundamentales para recuperar lo que los estudiantes ya conocían y remover conocimientos, la búsqueda de información aunque para algunos de ellos, el medio inmediato es el internet no es el caso de todos, pero en la escuela hay una red abierta que funciona esporádicamente dando oportunidad a que puedan conectarse por unos minutos, situación que aprovechamos en algunos casos para guiarnos con quienes portaban un dispositivo móvil para realizar un primer acercamiento a la investigación.

De los instrumentos utilizados el diario autobiográfico, me permitió evocar a mi niñez y adolescencia al gusto que me producía escribir y lo que ello significó en diferentes etapas de mi vida, recordar los momentos en la producción escrita me ayudó a desahogar mis emociones, a resolver situaciones y a tener otra forma de comunicación y expresión, de ahí que surge la inquietud por recuperar la producción escrita.

En el registro del diario autobiográfico se puede apreciar el avance de aquellos aspectos tanto de la vida en el aula como de la producción de los propios textos, cómo sus actitudes en la construcción de este proceso y los hábitos que tenían han ido cambiando y modificando la forma en cómo construyen sus conocimientos con los que cuentan hasta la construcción de un proceso más complejo, con la construcción de herramientas metacognitivas.

La aplicación de cuestionarios permitió identificar de manera puntual las necesidades que los estudiantes tenían en función de la producción escrita y posteriormente plantear y diseñar a partir del planteamiento del problema el diseño de la investigación de la cual se da cuenta en este apartado.

Para la estimación de los aprendizajes, uno de los instrumentos fue la rúbrica, en ella se muestra la evaluación de una sola estudiante, sin embargo, la lista de cotejo que expone a continuación es un ejemplo que contempla los logros que se tuvieron de manera general con el grupo.

La producción de la historieta no fue un tema complicado porque se recuperaron los aprendizajes previos, pero también se interrogaron algunas historietas previamente y a partir de la interrogación se hicieron herramientas que fueron de gran apoyo a los jóvenes. (Ver anexo 8)

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL 228 "FELIPE SANCHEZ SOLIS"
 NOMBRE DEL DOCENTE. ZOILA CISNEROS RESÉNDIZ
 ESTUDIANTE. VANYA YERALDI MARTINEZ LÓPEZ 2°C

Competencia específica, produce un cuento para expresar sentimientos, emociones, y vivencias que comparte con la comunidad.

Indicador, escribe un cuento con las características y estructura correspondiente

	Construido 4	Medianamente construido 3	En vías de construcción 2	Por construir 1
Título	El título es creativo, llama la atención y está relacionado al cuento y al tema.	El título está relacionado al cuento y al tema.	El título está presente, pero no parece estar relacionado al cuento ni al tema.	No hay un título.
Personajes	Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en el texto así como en imágenes. La mayoría de los lectores podrían describir los personajes con precisión.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores tienen una idea de cómo son los personajes.	Los personajes principales son nombrados. El lector sabe muy poco sobre los personajes.	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.
Planteamiento	El párrafo introductorio tiene un principio que despierta el interés.	El párrafo introductorio tiene un principio que no es tan atrayente.	La idea atrayente en el párrafo introductorio no es clara o simplemente no atrae el interés del lector.	En la introducción no existe una idea que atraiga el interés al cuento.
Problema/Conflicto	Es muy fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.	Es bastante fácil de entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.	Es fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan, pero no está claro por qué es un problema.	No está claro qué problema enfrentan los personajes principales.
Desenlace o final	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es lógica. No hay cabos sueltos.	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es de cierta manera lógica.	La solución a los problemas del personaje es difícil de entender.	No hubo intento de solucionar el problema o ésta es imposible de entender.

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL 228 "FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS"
 NOMBRE DEL DOCENTE: ZOILA CISNEROS RESÉNDIZ
 FECHA: 03 DE DICIEMBRE DE 2019

Competencia Específica; Reconoce las características y función de los textos literarios cuento, novela e historieta

Indicador a evaluar	Produce una historieta.										
	Partes de la historieta										
Estudiante	Viñeta		Dibujo		Bocadillo		Narración		Onomatopeya		Observaciones
	si	no	si	no	si	no	si	no	si	no	
1. Moises	X		X			X	X		X		
2. Luis Enrique	X		X		X		X		X		
3. Kevin Ángel	X		X		X		X		X		
4. Brenda Michelle	X		X		X		X		X		
5. Brayan Salvador	X		X		X		X			X	
6. Dafne	X		X		X		X		X		
7. Donovan Raúl	X		X		X		X		X		
8. Camila Lizeth		X	X			X		X	X		
9. Dayana Michelle	X		X		X		X		X		
10. Bernardo Raúl	X		X		X		X		X		
11. Víctor Manuel	X		X		X		X		X		
12. María Fernanda	X		X		X		X		X		
13. Jennifer Estefanía	X		X		X		X		X		
14. Hugo	X		X		X		X		X		
15. Josué Gabriel		X	X		X		X		X		
16. Noe Santiago	X		X		X		X		X		
17. Fabian Emanuel	X		X		X		X			X	
18. Melisa	X		X		X		X			X	
19. Alan Eduardo		X	X			X	X		X		
20. Braulio	X		X		X		X		X		
21. Josué Gael	X		X			X		X	X		
22. Josué de Jesús	X				X		X		X		
23. Mariana	X		X		X		X		X		
24. Melany Avryl	X		X		X		X		X		
25. Luis David	X		X		X		X		X		
26. Erandi Zarahi	X				X		X		X		
27. Paola Ximena	X		X		X		X			X	
28. Miriam Carolina	X		X		X		X		X		
29. Andrea Novalie	X		X		X		X		X		
30. Citlatly Sheccid											NO SE PRESENTÓ EN EL PERIODO
31. Vanya Yeraldi	X		X		X		X		X		
32. Israel Mosiah	X		X		X		X			X	
33. Dafne Alejandra	X		X		X		X		X		
34. Joana	X		X		X		X		X		
35. Israel	X		X		X		X		X		
36. Aurora Valentina	X		X		X		X		X		
37. Melisa	X		X		X		X		X		
38. Jeshua Aldair	X		X		X		X		X		
39. Alejandro	X		X		X		X		X		

40. José Saul		X	X			X	X		X	
41. Tania Sarai	X		X		X		X			X
42. Rubi	X		X		X		X		X	
43. Pedro Daniel	X		X		X		X		X	
44. Oscar Emiliano	X		X		X		X		X	

<p style="text-align: center;">ESCUELA SECUNDARIA GENERAL 228 “FELIPE SANCHEZ SOLIS” NOMBRE DEL DOCENTE. ZOILA CISNEROS RESÉNDIZ ESTUDIANTE. VANYA YERALDI MARTINEZ LÓPEZ 2°C</p>				
Competencia específica, Planifica la estructura de un texto literario; historieta, ejercitando el leer, releer, escribir, agregar y reescribir, de tal manera que atiende a su interés sobre el ejercicio.				
Indicador: Construye una historieta haciendo uso de cada una de las partes; viñetas, bocadillos, narración, dibujo y onomatopeya				
	Construido 4	Medianamente construido 3	En vías de construcción 2	Por construir 1
Título	El título es creativo, llama la atención y está relacionado al cuento y al tema.	El título está relacionado al cuento y al tema.	El título está presente, pero no parece estar relacionado al cuento ni al tema.	No hay un título.
Personajes	Los personajes principales son nombrados y descritos claramente en el texto así como en imágenes. La mayoría de los lectores podrían describir los personajes con precisión.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores tienen una idea de cómo son los personajes.	Los personajes principales son nombrados. El lector sabe muy poco sobre los personajes.	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.
Planteamiento	El párrafo introductorio tiene un principio que despierta el interés.	El párrafo introductorio tiene un principio que no es tan atrayente.	La idea atrayente en el párrafo introductorio no es clara o simplemente no atrae el interés del lector.	En la introducción no existe una idea que atraiga el interés al cuento.
Problema/Conflicto	Es muy fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.	Es bastante fácil de entender el problema que los personajes principales enfrentan y por qué éste es un problema.	Es fácil para el lector entender el problema que los personajes principales enfrentan, pero no está claro por qué es un problema.	No está claro qué problema enfrentan los personajes principales.
Desenlace o final	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es lógica. No hay cabos sueltos.	La solución a los problemas del personaje es fácil de entender y es de cierta manera lógica.	La solución a los problemas del personaje es difícil de entender.	No hubo intento de solucionar el problema o ésta es imposible de entender.

En el caso de la producción de un cuento, pese a que los jóvenes contaban con aprendizajes previos y que se trabajó el cuento en dos momentos en los primeros meses como método de proyectos con el proyecto “Cuéntame una historia” y posteriormente en el Rally faltó fortalecer o bien enfatizar en la importancia de algunos aspectos ya que no todos tienen muy bien identificado a qué refiere el ambiente, minimizan la importancia de elaborar un título para atrapar al lector, así mismo en la secuencia de hechos dentro de sus textos narrativos al momento de hacer la revisión colectiva se percataron que en algunos faltaba coherencia con lo cual el uso de los conectores no todos lo tienen familiarizado. (Ver anexo 9)

Por otro lado, en cuanto a la dinámica de evaluación fue muy gratificante para los estudiantes poder hacer un juicio sobre su propio esfuerzo en lo particular y en lo colectivo, el trabajo fue en algunos casos en equipos y podían valorar el esfuerzo que se realizó de manera personal de acuerdo con la asignación de las tareas que les eran encomendadas para cada proyecto, en algunos casos mostraron rudeza con los compañeros que se mostraban apáticos. Aun cuando no estaban muy familiarizados con la organización de la evaluación de esta manera, fue una actividad que les enriqueció.

La tabla siguiente muestra una evaluación sumativa, el desarrollo que tuvo el grupo con respecto a la producción de un cuento, si es que lograron identificar la estructura y los aspectos de cada una. La mayoría logró escribir un cuento, con antelación se utilizó la estrategia de interrogación de textos en los diversos cuentos que trabajaron, se puso especial énfasis en identificar los elementos de los mismos, no obstante, se hace necesario identificar que no todos lograron desarrollar el texto con sus características específicas. Esto es lo que se precisa en los instrumentos de evaluación.

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL 228. "FELIPE SANCHEZ SOLIS"														
DOCENTE ZOILA CISNEROS RESENDIZ														
Competencia específica. Reconoce las características y función del texto literario; cuento														
Indicador a evaluar		Escribe un borrador a partir de una silueta para escribir un cuento.												
N°	Estudiante	Planteamiento						Nudo				Desenlace		Observaciones
		personajes		ambiente		tiempo		¿qué ocurrió?		¿cuál fue el problema?		¿cómo se resolvió la situación?		
		si	no	si	no	si	no	si	no	si	no	si	no	
1	Moises	x		x		x		x		x		x		
2	Luis Enrique	X		X		X		X		X		X		
3	Kevin Angel	X			X	X		X		X		X		
4	Brenda Michelle	X		X		X		X		X		X		
5	Brayan Salvador	X		X		X		X		X		X		
6	Dafne	X		X		X		X		X		X		
7	Donovan Raul	X		X		X		X		X		X		
8	Camila Lizeth	X		X		X		X		X		X		
9	Dayana Michelle	X		X		X		X		X		X		
10	Bernardo Raul	X			X		X		X		X		X	REQUIERE APOYO
11	Victor Manuelle	X		X		X		X		X		X		
12	María Fernanda	X		X		X		X		X		X		
13	Jennifer Estefania	X		X		X		X		X		X		
14	Hugo	X		X		X		X		X		X		
15	Josue Gabriel	X		X			X	X			X	X		
16	Noe Santiago	X		X		X		X		X		X		
17	Fabian Emanuel	X		X		X		X		X		X		
18	Melissa	X		X		X		X		X		X		
19	Alan Eduardo	X		X		X		X		X		X		
20	Braulio													SUSPENDIDO
21	Josue Gael	X		X		X		X		X		X		
22	Josue de Jesus	X		X		X		X		X		X		
23	Mariana	X		X			X	X		X		X		
24	Melanny Avryl	X		X		X		X		X		X		
25	Luis David	X		X		X		X		X		X		
26	Erandi Zarahi	X		X		X		X		X		X		
27	Paola Ximena	X		X		X		X		X		X		
28	Miriam Carolina													INCAPACIDAD
29	Andrea Novalie	X		X		X		X		X		X		
30	Cittaly Sheccid	X		X		X		X		X		X		
31	Vanya Yeraldi	X		X		X		X		X		X		
32	Israel Mosiah	X		X			X	X		X		X		
33	Dafne Alejandra	X		X		X		X		X		X		
34	Joana	X		X		X		X		X		X		
35	Israel	X		X		X		X		X		X		
36	Aurora Valentina	X		X		X		X		X		X		
37	Melisa	X		X		X		X		X		X		
38	Jeshua Aldair	X			X	X			X	X		X		
39	Aljandro	X		X		X		X		X		X		
40	José Saul	X		X		X		X		X		X		
41	Tania Sarai	X		X		X		X		X		X		
42	Rubi													BARRERAS DE APRZ.
43	Pedro Daniel	X		X		X		X		X		X		
44	Oscar Emiliano	X		X		X		X		X		X		

El tercer proyecto quedó inconcluso en la primera o segunda escritura, se cuentan con las evidencias de las primeras escrituras que se llevaron a cabo como insumos para el periódico, durante las revisiones que se hicieron, se pudo identificar que algunos habían omitido secciones que se habían acordado, mientras que otros lograban plasmar lo que se había planteado en un inicio.

7. Reflexiones generales

En este informe presenté diversas reflexiones que aportan los instrumentos y que fueron útiles para reconstruir la intervención pedagógica durante el informe biográfico-narrativo.

Los estudiantes:

- Se expresan libremente, van modificando a lo largo de la intervención su lenguaje oral y respetan la opinión de sus compañeros.
- Participan en la toma de decisiones y se comprometen con las tareas que les corresponde realizar.
- Derivado de la puesta en práctica de los proyectos desde Pedagogía por Proyectos, se percibe un ambiente más democrático y solidario entre ellos.
- Se integraron los padres de familia de algunos estudiantes, primero en el trabajo que se realizó sobre tradición oral, luego para acompañar a sus hijos al cine, posteriormente para compartir la lectura con ellos y finalmente para apreciar mediante la socialización el trabajo de los jóvenes, en conclusión, se puede valorar como exitosa la participación de los padres.

Los estudiantes en su mayoría realizaban investigaciones sobre los temas en la medida de sus alcances, cuando no se podía hacer desde casa, se buscaba la manera de poder hacerlo dentro de la escuela. Reconocen los tipos de texto y hacen uso de ellos para resolver problemáticas que tienen que ver con el desarrollo del proyecto. Elaboran herramientas mediante la estrategia de interrogación de textos que posteriormente utilizan, así como producciones escritas tomando como modelos los textos interrogados. Reconocen características de los textos y el uso que tienen estas dentro del texto, revisan sus textos y los de sus compañeros. Son capaces de reconocer sus aciertos y desaciertos en sus escrituras y las de sus compañeros.

Por lo que respecta al aspecto personal de la práctica docente, he aprendido a valorar y escuchar las opiniones de los estudiantes, así como a ser empática con sus inquietudes. He cambiado la dinámica de trabajo establecida hasta por la propia institución, compartiendo la responsabilidad de la organización de las clases con los jóvenes. De manera personal me resistía a dejar que los adolescentes fueran quienes decidieran la dinámica de trabajo. Hoy día sé que no solo disminuye la carga, sino que el adolescente se hace responsable y adquiere mayor libertad para expresarse tanto en el lenguaje oral como en el escrito.

CONCLUSIONES

- La producción de textos es una de las tareas más complejas en la enseñanza, se considera una herramienta muy importante para promover y continuar con el aprendizaje, además de ser una habilidad indispensable en la vida académica del individuo y un medio de expresión dentro del desarrollo del lenguaje.
- Se generaron preguntas y supuestos de investigación-intervención, a los cuales se les fue dando respuesta en el proceso de intervención, muestra de ello son los alcances que se muestran a continuación.
- Durante la intervención muchas fueron las ventajas que se obtuvieron en función de la estrategia utilizada y de las actividades diseñadas, así mismo, los retos de vencer los propios miedos al enfrentarse a una hoja en blanco a los cuales nos enfrentamos desde la propia formación, permitieron cambiar la perspectiva de la práctica docente.
- Uno de los mayores logros fue atender a la estructura de diversos textos derivados de la necesidad de solucionar las problemáticas que se presentaban en los proyectos, pensar en el propósito y la intención comunicativa que se requería en cada escrito, de esta manera vincular a la comunidad mediante propagandas, folletos e invitaciones que se diseñaron, en situaciones, contextos y propósitos reales.
- Con respecto a los textos producidos durante la intervención, un elemento fundamental fue la construcción de herramientas, entre ellas las siluetas de los distintos tipos de texto que tanto en el módulo de interrogación de textos, como en el de escritura se construyeron y que permitieron además potencializar el diálogo colectivo entre los estudiantes. Mientras que, la organización de las sesiones para revisar los textos que se producían, resultó ser un gran estímulo para los jóvenes, pues en ellas se otorgaba la posibilidad de llevar a cabo actividades metacognitivas y metalingüísticas, en las cuales se hacen conscientes del proceso de aprendizaje; planificar el texto, organizar las ideas, redactar, revisar y reescribir.

Además de abordar la parte gramatical y ortográfica bajo el contexto global del texto en donde encuentran un verdadero sentido tanto a la estructura, como a la revisión de la cohesión y la coherencia ya que surge de su propio análisis.

- Así mismo, al socializar los proyectos, se dieron a conocer ideas, pensamientos y sentimientos de los estudiantes, se reconocen como lectores y escritores que pueden expresarse de una manera más democrática frente a la comunidad. Esto permitió también, hacer partícipes a los padres de familia de algunos de los proyectos y logros, por ejemplo, la salida al cine y la organización del primer proyecto, así como la socialización de los avances en la reunión de padres.
- Otra experiencia exitosa, fue promover la vida cooperativa mediante la asignación de tareas otorgando responsabilidades a todos los jóvenes, permitió al grupo mediar sus relaciones en un ambiente de respeto y tolerancia, fortaleciendo en el colectivo un clima más afectivo, pero sobre todo permitió crear condiciones óptimas para el trabajo, facilitó a los estudiantes descubrirse dentro de su contexto como lectores y productores de textos: en la carta formal, el cuento, el instructivo y en la historieta.
- En tanto el papel del docente como mediador en el proceso de intervención, permitió romper con los paradigmas existentes de otorgar o asignar tareas a los estudiantes, cambiar la dinámica del trabajo en las clases, desde el diseño de las aulas y el mobiliario, orientar en el proceso de la producción de textos, escuchar y aprender juntos mediante el diálogo.
- También se hizo necesario hacer una revisión, por los antecedentes del objeto de estudio que permitieron conocer los últimos avances o aportes en el proceso de producir un texto, así mismo en su momento permitió retomar algunas estrategias de trabajo que habían resultado exitosas para la producción de textos.
- Posterior a la revisión de los antecedentes, se llevó a cabo una aproximación teórica con la cual se sustenta el enfoque comunicativo funcional de la lengua en la investigación, esto contribuyó a generar cambios en las concepciones que se tenían sobre el objeto de estudio, rescatar los aspectos como la lectura de comprensión y la oralidad, no únicamente la producción escrita.

Así mismo, reconsiderar la didáctica de la enseñanza de la escritura, conocer e identificar las estrategias que favorecen actitudes de diálogo, convivencia y reflexión.

- Es necesario reconocer que no ha sido fácil apropiarse de los conocimientos y habilidades que la base didáctica de Pedagogía por Proyectos requiere con respecto a la producción de textos. Sin embargo, adentrarse a la producción de textos desde esta perspectiva ha sido gratificante, no solo al ver que hay otras formas de enseñar, sino el observar los avances y logros de los adolescentes en su aprendizaje.
- Los estudiantes pudieron identificar dentro de su contexto, la importancia que tienen los textos en la resolución de conflictos, se toma la escritura como enlace para comunicarse con una persona que mantiene cierta jerarquía dentro del plantel, es decir al tener destinatarios reales en situaciones reales el texto cobra sentido. Así mismo, encontraron en este medio una manera de solicitar, aclarar y/o mantener una comunicación.
- Identificaron que el trabajo cooperativo, permitía asumir responsabilidades individuales y colectivas, desarrollar habilidades interpersonales y destrezas sociales, que se ven reflejadas en una vida académica más igualitaria, en donde se debaten y argumentan las diferencias hasta llegar a un consenso. Implementar las condiciones facilitadoras para el aprendizaje permitió establecer un clima de confianza, respeto y sobre todo autorregulación por ambas partes.
- De igual manera revisar la base didáctica de Pedagogía por Proyectos me permitió saber elaborar un diseño de intervención pedagógica, vivenciar el proceso de escritura y reescritura en los estudiantes, retomar el lenguaje como instrumento de persuasión, como elemento del discurso y la exposición al momento de socializarlos, por lo cual no solo se trabaja una parte del uso del lenguaje sino que, no se dejan del lado otros aspectos de la lengua, se retoma la lectura como antesala que permite ir consolidando un lenguaje más apropiado.

- No se tuvo la posibilidad de llegar a la “obra maestra” todos los textos que se habían contemplado producir, se lograron algunos textos con éxito como fue el caso de la carta formal, con la cual la mayoría de las problemáticas que tenían que ver con la logística de los proyectos, el cuento que trabajamos en dos de los proyectos y la historieta.
- El uso de contratos tanto individuales como colectivas rescata una perspectiva distinta del aprendizaje, desarrollar habilidades sociales en los adolescentes como la negociación, disposición al trabajo, apoyo entre pares, e inclusión, además de generar cambios significativos en las relaciones entre los estudiantes.
- Si bien es cierto que la base didáctica de Pedagogía por Proyectos maneja una serie de actividades metacognitivas y metalingüísticas que se van sistematizando para el desarrollo de las competencias, en el cual debe el individuo coordinar ciertas operaciones intelectuales, no se lograron obtener en su totalidad estos procesos en la construcción de los textos, dado que es un trabajo que requiere de tiempo, pese a ello, mediante el uso de los contratos individuales, que permiten confrontar los aprendizajes y darse cuenta de cuánto ha aprendido o cuanto le falta por aprender.
- En relación con lo anterior los hallazgos encontrados muestran que si bien se obtuvo un avance significativo con respecto a la problemática planteada que fue el desarrollo en la producción de textos, dada la complejidad que tienen el producir un texto y las implicaciones que tiene el trabajo en segundo de secundaria. No se logró resolver del todo la problemática dado que la crisis sanitaria motivada por la pandemia Covid 19 irrumpió con el proceso que se llevaba, pese a ello a continuación se exponen algunos de los aciertos y desaciertos de la intervención a manera de poder concluir con este trabajo.

- Es importante concientizar, respecto a la práctica docente, que la mayoría carecemos de herramientas para llevar a cabo un proceso en la producción de textos, es decir, se concibe el texto como un producto acabado, sin considerar el proceso en su construcción. Aunado a ello, las prácticas para la recuperación de un texto y/o la construcción siempre son las mismas, se utilizan estrategias ajenas al contexto de los estudiantes, privilegiando así ciertos aspectos como los relacionados con la parte de la ortografía y la letra legibilidad únicamente.
- Cabe mencionar que tanto los paradigmas de las teorías del aprendizaje de la escritura, como la misma base didáctica han significado un verdadero cambio en la práctica docente, así mismo renovar el compromiso y responsabilidad que se tiene como mediador, renunciar a las prácticas monótonas y arraigadas, arcaicas con las cuales fuimos formados ha significado un gran reto, realizar un ejercicio de autoevaluación para reconocer los cambios necesarios, significó asumir el papel de mediador para abandonar el control y el autoritarismo.
- Exponer mediante el enfoque biográfico narrativo, las experiencias sobre la práctica docente, constituye una experiencia que pone al descubierto los aspectos emocionales que se reflejan en el relato, dan cuenta del proceso de lucha contra los propios demonios, de la concientización de la práctica que hasta antes de encontrar en la UPN 094 una alternativa, no había tenido. Realizar la maestría en Educación Básica con la especialidad en Enseñanza de la lengua y Recreación literaria, abrió una ventana al abanico de oportunidades que nos da el poder trabajar desde otra perspectiva.
- Encontrar en el colegiado el acompañamiento en todo momento, poder compartir los miedos y las inquietudes de la intervención, recibir las orientaciones cuando fueron necesarias, llevar la guía de la tutora, significó para mí la seguridad para romper con los esquemas trazados y atreverme a modificar muchas de las prácticas cotidianas, con la conciencia de que otra manera de educar es posible.

- De manera personal considero que la educación en México requiere de estudiantes que entiendan su contexto, que comprendan lo que leen, que sepan expresarse de forma oral y escrita, que aprendan a autorregularse, que generen compromiso con su propio aprendizaje y Pedagogía por Proyectos nos brinda una experiencia de intervención inigualable dentro de nuestra práctica cotidiana.
- Reestructurar el pensamiento que se fomenta desde la perspectiva institucional para dar paso a otra forma de pensar, de sentir, de expresar y de enseñar para profesionalizar el quehacer docente fue una experiencia inigualable.

REFERENCIAS

Referencias Bibliográficas

Álvarez-Gayou, J. L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.

Bertely B, María (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura

escolar, colección Maestros y enseñanza núm. 6, México: Paidós

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Editorial Norma.

Bransford, J. D., Brown, A. & Cocking, R. R. (2007) *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP.

Carvajal P. Francisco (2000) “¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?”. En Aprender a leer y escribir. Sevilla, España: Publicaciones del MCEP.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Cassany, D. (2007) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Grao.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España: Editorial Paidós.

Cerrillo, P. C (2016) Cap. 7 Las prácticas escritoras en la formación del lector literario. En, El lector literario, México: Editorial FCE.

Chomsky, N. & Dieterich, H. (1996) *La sociedad global*. México: Editorial Contrapunto.

Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Cambridge: University Press Cambridge.

Cisneros, M. & Vega, V. (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Condemarín, M. & Medina, A. (2000): Taller de lenguaje –2. *Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas*, Madrid: Cepa.

Cummins, J. (2000). Lenguaje, poder y pedagogía. Cap. III: El dominio del idioma en contextos académicos. Madrid: Morata.

De La Garza, Y. (2001) “Debate y asamblea”. El trabajo en equipos y el Aprendizaje colaborativo en Curso-taller: El trabajo en equipos en tercero y cuarto grados de primaria en Colaboración entre iguales y aprendizaje escolar. Informe final de investigación, México: UPN.

Del Río, M.J. (1993). Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo. Barcelona: ICE/Horsori.

Ezcurra, A.M. (1998). *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*. Buenos Aires: IDEAS.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E.(1997) *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización*. En: Alfabetización. Teoría y práctica. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Gaskins, I. & Elliot, T. (2005) *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Argentina: Paidós.

Hernández C. (2009) “Maestras rurales en Oaxtepec”, en LEO, Tomo 1 Roberto I. Pulido Ochoa et al (Coords.) México: UPN

Hernández, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Iglesias, R. M. (2005) *Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum del preescolar incluye evaluaciones*. México: Edit. Trillas.

Jolibert, J. & Israïki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Jolibert, J. & Jacob, J. (2003) *Interrogación de textos: vivencias en el aula*. Chile: Edit. LTDA.

Jolibert, J. & Jacob, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*. Chile: JC Sáenz.

Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Edit. Manantial.

Jurado, F. (1996) *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Ed. Magisterio Santa Fe.

Kauffman, A. M. & Rodríguez, M. E. (2003) *La escuela y los textos*. México: SEP-Santillana.

Latorre, A. (2012) *La investigación-acción. El diario de campo en Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la Escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. FCE.

Lomas, C. (2014) *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza de la lengua*. México - Barcelona: Octaedro.

Lomas, C. A. Osorio y A. Tusón. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lozano, L. (2003) *Didáctica de la Lengua y Literatura*, 2ª. Edición, México: Libris.

Navarro, C. *El secuestro de la educación* (2011) La Jornada Ediciones, UPN

Mendoza, A. López, A y Núñez, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Ediciones Akal.

Montenegro, L. (2010) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en Aprendizaje efectivo de la escritura. Una experiencia regional exitosa*. México: ILCE.

Montes de Oca, F. (2000) *Teoría y técnica de la literatura*. México: Porrúa.

Munch, L. & Ángeles, E. (1990) *Métodos y Técnicas de Investigación*. México: Editorial Trillas.

Olmos, A y Carrillo A. (2009) *Juego y alfabetización. Bases para un sistema cultural vygotskiano*. México: Miguel Porrúa UNAM.

Pérez, J (2002) “*De la escritura al hipermedia*”, en “*El aprendizaje de la comunicación en las aulas*” Coord. Carlos Lomas. Barcelona: Paidós.

Pérez, M. (2000) *Hacia una pedagogía del discurso: elementos para pensar la competencia argumentativa en los procesos de escritura en la educación básica. Competencias y proyectos pedagógicos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Perrenoud, P. (1997) *Construir competencias desde la escuela*. Francia: Edit J. C. Saézn.

Rogoff, B. (2001). “El desarrollo cognitivo a través de la interacción con adultos y los iguales” en *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.

Rojas, G. (2002) “Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas” en *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.

Ruiz, U. (2005) “*La construcción de la lengua oral*”, en *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: ELE-Grao.

Ruíz, C. et al (2009) “*Transformar el aula, la escuela y la comunidad: proyectos de intervención de los profesores que participan en un programa de intervención.*”, en LEO, Tomo 1 Roberto I. Pulido Ochoa et al (Coords.) México: UPN

Sacristán, J. G. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.

Sanz, G. (2005) *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. España: Grao.

SEP (2011) Acuerdo 592 (Leer sólo sustento). Revisar: Artículo Primero, Artículo Segundo, Plan de Estudios 2011. Educación Básica I.

Serra, J. y Oller, C. (2005) *“Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria”*, en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: Ele-Grao.

Silveyra, Carlos Cap. 8 *El uso total de la palabra para todos en La literatura para no lectores*. Argentina: Homo Sapiens.

Torres, J. A. & Vargas, G. (2010) *Competencias en educación ¿Lo idóneo, para un país como México?* México: Torres Asociados.

Toscano, J. M. (1993) *Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor. Mecnógrafa*. Instituto de Ciencias de la Educación. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Vila Santasusana, M (2005) *“Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión”*, en *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: Ele-Grao.

Zamudio, M. C. (2008) *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. Primera edición. México: INNE

Zuluaga, R. D. (2008). *300 estrategias de animación a la lectura*. Manizales, Colombia: Editorial Manigraf.

Referencias Hemerográficas

Suárez, Daniel H. (2006) Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares, en *Entre maestr@s*. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 6 núm. 16 primavera, pp. 73-87.

Tello, C. (2012) La reforma que México necesita, *Revista Educación*.

Zorrilla, M. (2004) REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol.2, No. 1

Kalman, Judith (2004) "¿Se puede hablar en esta clase? "Lo social en la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas", en Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social. Documento 51. México. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV

Santivajal. (2009, Junio 12) El diario de campo pedagógico. Educere Galeón.

Áviles, K. (2013, Enero 10). Hará el SNTE campaña en contra de la reforma educativa. La Jornada, p.14.

Pérez, M. (2016, Agosto 03) Pedagogía sin pedagogos, Opinión. La Jornada.

Pérez, M. (2019, Mayo 02) Para salir del pantano, Política. La Jornada.

Referencias Electrónicas

Aboites (2012) Crisis y Perspectiva del aparato de evaluación. Extraído de <https://es.scribd.com/document/348979141/aboites-cimientos-de-la-nueva-evaicon-aboites-pdf>

Angulo Rasco, Félix (1995) La evaluación del sistema educativo: Algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. Universidad de Málaga.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=579726>

FEURSTEIN, Reuben (2012) Aprendizaje mediado. <http://easb2003.bligoo.com/content/view/255882/Feuerstein-y-el-Aprendizaje-Mediado.html> Consultado 20 de agosto,2012 y AUTOR/ COMPILADOR: Francisco Araya Carrasco. <http://cognitivamediacion.blogspot.mx/>

González, T.O. (2012) Las competencias, enfoque de evaluación. *Apuntes del seminario*. UPN.

https://www.google.com/search?q=Gonz%C3%A1lez%2C+T.O.+%282012%29+Las+competencias%2C+enfoque+de+evaluaci%C3%B3n.+Apuntes+del+seminario.+UPN.&rlz=1C1VDKB_esMX928MX928&sxsrf=AOaemvlvrrzvbPe0yEpH47H0JFnhWiFHEg%3A16

42043649936&ei=AZnfYc7OOJawqtsP9Oe2-AQ&ved=0ahUKEwiO09aj4a31AhUWmGoFHfSzDU8Q4dUDCA4&uact=5&oq=Gonz%C3%A1lez%2C+T.O.+%282012%29+Las+competencias%2C+enfoque+de+evaluaci%C3%B3n.+Apuntes+del+seminario.+UPN.&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAM6BwgjELADECc6BwgAEecQsAM6BwgjEOoCECc6BwguEOoCECdKBAhBGABKBAhGGABQuCZYuCZgxy9oAnACeACAAaEBiAGhAZIBAzAuMZgBAKABAaABArABCsgBCcABAQ&sclient=gws-wiz

González, T.O. (2006) ¿Cómo se produce el intercambio lingüístico y comunicativo?, *Las estrategias de los docentes de español, en las prácticas de expresión oral, que contribuyen a consolidar la competencia oral en los estudiantes de primer año de secundaria*. Tesis inédita para obtener el grado de maestría en UPN Ajusco, México.

<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/677>

Guber, R. (2011) 3. La observación participante. En la etnografía. Método, campo y reflexividad. *Siglo XXI*, México.

<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>

Guerra, M. & Ferreiro, L. (2012) El lado oscuro de la RIEB. México.

<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1317/1/Anatomia%20politica.pdf>

Hernández, C. (2008). La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. *Tiempo Laberito*, 9-15. Recuperado de:

<http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo>

Labarca, A. (2008) Metodología de investigación. Recuperado de

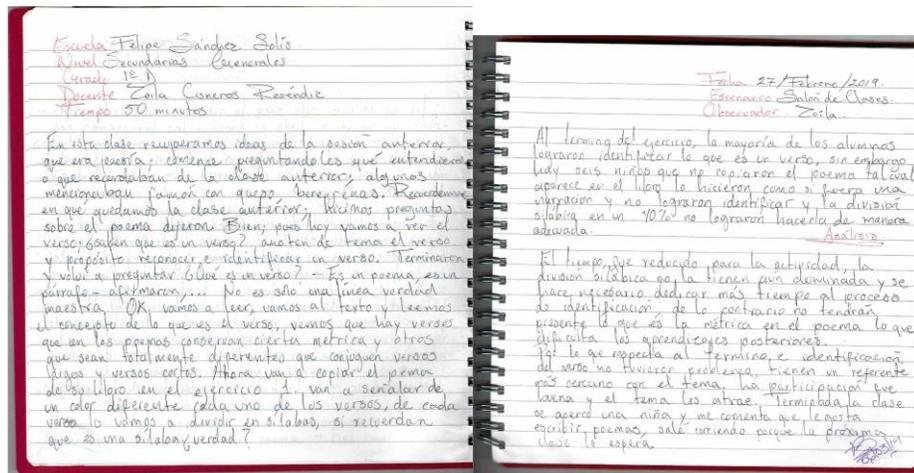
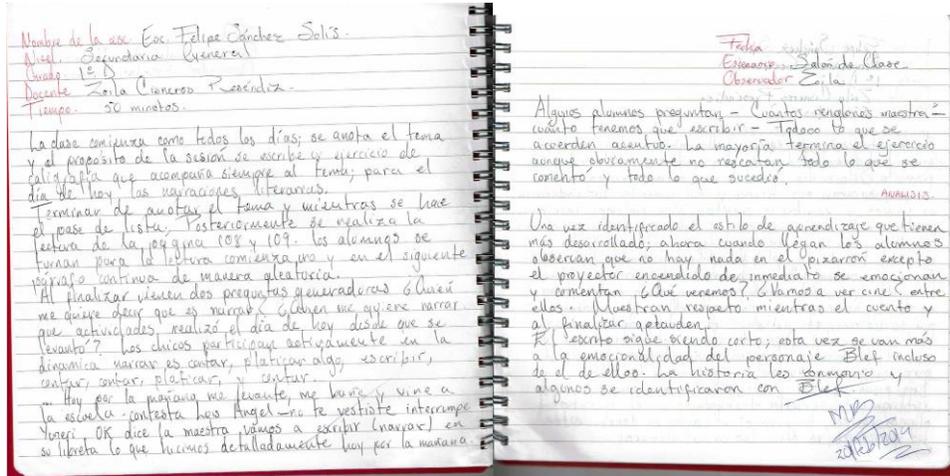
[http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/METODOLOGIA%20DE%20INVESTIGACION/Los%20metodos%](http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/METODOLOGIA%20DE%20INVESTIGACION/Los%20metodos%20de%20investigacion.pdf)

Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Revista Perfiles Educativos*, 22, 51- 71. Recuperado de www.uv.mx/mie/LosOrganismosInternacionalesylaEducacionSup.

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157016715004>

ANEXO 1

Diario de campo



ANEXO 2

Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

Valentina Robledo Numero: 8

1 A





bella como la luna

Mizuki era una chica alta, con grandes ojos, pelo largo y de color azabache, tenía amigos que le ayudaban a lo que sea, Mizuki iba en la universidad y a veces tenía que ir a cumplir 18 años y lo iba a celebrar con ellos.

Al despertarse recordó que era su cumpleaños pero al ver a todos salió corriendo a ponerse su uniforme y salir, al llegar a la universidad se encontró con sus amigos que se llamaban Shizuo, Carla, Arato, Ren, Kazehaya, Rin. Pero había algo más y era Ryo un chico alto con una sonrisa contagiosa y todos sabían que Ryo y Mizuki se gustaban así que los daban solos... Estuvieron hablando de cosas triviales pero la cara de Mizuki parecía la de un tomate y la de Ryo más que un tomate hasta que fue la hora de su salvación tocó la campana y era la hora de clases.

El día pasó rápido Mizuki llegó cansada a su casa pero feliz toda su tarde la había terminado en las clases, luego así que se puso a dibujar después se pintó los ojos de rosa pastel, al terminar iba a escuchar música pero tocaron la puerta y al abrirla - ¡¡ Feliz cumpleaños Mizuki!! - eran todos sus amigos junto con Ryo, lo abrazaron fuertemente... pero al separarse Ryo lo abrazó con cariño, era su día de suerte y así transcurrió la fiesta todos felices.

Cada uno se tomó una foto con Mizuki y la que más le gustó fue la de Ryo ahora siempre se veía la foto se sentaba a veces no poder y todos comenzaron a reírse.

y por segunda vez la fueron a abrazar y dieron... eres bella como la luna, te queremos.

Fin

ANEXO 3

Lista estimativa para valorar la estrategia metodológica

	CATEGORIAS	NIVELES		
		CONSTRUIDO	PARCIALMENTE CONSTRUIDO	POR CONSTRUIR
1.-	El título está relacionado con la historia.			
2.-	Nombra los personajes.			
3.-	Describe características físicas o psicológicas de los personajes.			
4.-	En los personajes aparece un protagonista y un antagonista.			
5.-	En el planteamiento se presenta la historia.			
6.-	Descripción del ambiente.			
7.-	Plantea una problemática o nudo en su relato, aparece un conflicto.			
8.-	Se identifica la voz narrativa.			
9.-	Se describe el lugar en donde sucede la historia.			
10.-	Presenta desenlace en el que se resuelve el conflicto.			
11.-	Hace uso de los signos de puntuación.			
12.-	El texto está organizado por párrafos.			
13.-	Utiliza nexos temporales.			
14.-	Realiza borradores antes de escribir.			

ANEXO 4

Cuestionario socioeconómico aplicado a padres de familia

ESCUELA SECUNDARIA GENERAL CCT: 15DES0351W FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS TURNO
MATUTINO

CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO

Sr (a) padre/madre de familia, se invita a contestar el siguiente estudio con la finalidad de considerar la situación actual de los estudiantes, para que mejore mi práctica docente. Los datos que proporcione son confidenciales.

INDICACIONES: Anote lo que se pide en los casos correspondientes o marque con una (X), para señalar la respuesta conveniente.

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

FECHA DE LA APLICACIÓN: _____

FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO DEL ALUMNO: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

SEXO: MASCULINO () FEMENINO () EDAD: AÑOS ___ MESES ___

DOMICILIO: _____

COLONIA

DELEGACIÓN/MUNICIPIO

2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DOMICILIARIA

NOMBRE DE LA MADRE: _____

NOMBRE DEL PADRE: _____

ESTADO CIVIL DE LOS PADRES: CASADOS () DIVORCIADOS () UNIÓN LIBRE () VIUDA/O ()
MADRE O PADRE SOLTERA ()

EN CASO DE ESTAR SEPARADOS O DIVORCIADOS, ¿ESTABLECE RELACIÓN Y ATENCIÓN CON
SU HIJO (A)?

SÍ () NO () ¿DE QUÉ TIPO? _____

TELÉFONO FIJO DE CASA: _____ TELÉFONO CELULAR: _____

MEDIOS DE TRANSPORTE PARA LLEGAR AL DOMICILIO: _____

TIEMPO QUE TARDA PARA LLEGAR DE SU CASA A LA ESCUELA: _____

3. DATOS FAMILIARES

1. MARCA CON UNA (X) LAS PERSONAS CON LAS QUE VIVES:

PAPÁ () MAMÁ () ABUELO () ABUELA () HERMANOS () OTROS: _____

2. TIENES HERMANOS O HERMANAS: SÍ () NO () OTROS _____

3. ¿EN QUÉ TRABAJAN LOS PADRES?

MAMÁ

PAPÁ

TRABAJA POR SU CUENTA ()

TRABAJA POR SU CUENTA ()

OBRAERA ()

OBRAERO ()

EMPLEADA ()

EMPLEADO ()

HOGAR ()

NO TRABAJA POR EL MOMENTO ()

4. ¿EN DÓNDE?

OFICINA () FÁBRICA () CASA () OTRO: _____

4. ¿ALGÚN OTRO INTEGRANTE DE TU FAMILIA TRABAJA? SÍ. ESPECIFÍCA:

¿

5. FORMACIÓN ACADÉMICA FAMILIAR

PAPÁ _____

MAMÁ _____

6. ANTECEDENTES DEL NIÑO O LA NIÑA

HORAS EN PROMEDIO QUE DUERME: _____ ¿CUÁNTAS VECES COME AL DÍA? _____

SE ALIMENTA ANTES DE LLEGAR A LA ESCUELA: SÍ () NO ()

¿CUÁNTAS HORAS AL DÍA VE TELEVISIÓN? DE 1 A 2 () DE 3 A 4 () DE 5 A MÁS ()

¿CON QUIÉN VE TELEVISIÓN? SOLO () ACOMPAÑADO ()

¿SUS PROGRAMAS FAVORITOS? _____

¿USA VIDEOJUEGOS? _____ ¿CUÁLES? _____

¿CUANTO TIEMPO DE DICA A LAS REDES SOCIALES? _____

¿QUÉ REDES SOCIALES UTILIZA CON MAYOR FRECUENCIA?

() FACEBOOK () TWITTER () INSTAGRAM () SNAP CHAT

¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN EL FIN DE SEMANA? VISITAS A: FAMILIARES () CINE ()

LEER _____ ESCRIBIR _____

PARQUE DE DIVERSIONES () MUSEOS () PARQUES () MERCADO () EN CASA ()

OTROS _____

PERSONAS QUE VIVEN CON EL NIÑO (A): PADRE () MADRE () HERMANOS () ABUELOS

MATERNOS () ABUELOS PATERNOS () TÍOS () PRIMOS () OTROS _____

EDADES DE LOS HERMANOS Y SEXO: _____

¿CÓMO ES LA RELACIÓN FAMILIAR? _____

¿TIEMPO QUE DEDICA AL PADRE, MADRE, A SU HIJO(A) AL DÍA? _____

¿CUÁNTO TIEMPO JUEGO, CON QUIÉN Y A QUÉ? _____

7. INGRESOS Y EGRESOS DE LA FAMILIA

OCUPACIÓN: _____

INGRESO MENSUAL (REGISTRAR QUIÉN, CUÁNTO APORTA Y SUMA TOTAL.)

INGRESOS MENSUALES

ALIMENTACIÓN _____

TRANSPORTE _____

SERVICIOS _____

EDUCACIÓN _____

RENTA _____

GASTOS MEDICOS _____

ABONOS O CREDITOS _____

ROPA Y CALZADO _____

8. VIVIENDA

TENENCIA DE LA VIVIENDA

PROPIA ()

RENTADA ()

PRESTADA ()

TIPO DE VIVIENDA

CASA SOLA () DEPARTAMENTO ()

NÚMERO DE DORMITORIOS: ____ SALA () COMEDOR ()

COCINA () BAÑO PRIVADO () BAÑO COLECTIVO ()

MOBILIARIO: TELEVISIÓN () ESTÉREO () VIDEO () DVD () ESTUFA () HORNO DE

MICROONDAS () LAVADORA () CENTRO DE LAVADO () REFRIGERADOR ()

COMPUTADORA () LIBRERO ()

9. RECREACIÓN Y USO DEL TIEMPO LIBRE FAMILIAR

ACTIVIDADES FAMILIARES EL FIN DE SEMANA:

PRACTICAR DEPORTE () IR AL CINE () VISITAS FAMILIARES ()

REALIZAR QUEHACERES DEL HOGAR () ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE () OTRO:

(ESPECIFIQUE) _____

LEE O ESCRIBE (ESPECIFIQUE) _____

CON QUE FRECUENCIA ESCRIBE _____

AGRADEZCO SU AMABLE ATENCIÓN Y EL TIEMPO DESTINADO A DICHA ACTIVIDAD

Sr (a) padre/madre de familia, se invita a contestar el siguiente estudio con la finalidad de considerar la situación actual de los estudiantes, para que mejore mi práctica docente. Los datos que proporcione son confidenciales.

INDICACIONES: Anote lo que se pide en los casos correspondientes o marque con una (X), para señalar la respuesta conveniente.

1. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

FECHA DE LA APLICACIÓN: Karla Lizeth Santana Mujica
FECHA Y LUGAR DE NACIMIENTO DEL ALUMNO: Gratepec de Mor. Estado Mex. 13-abri-
GRADO: 1 GRUPO: D
SEXO: MASCULINO () FEMENINO (X) EDAD: AÑOS 12 MESES 11
DOMICILIO: Los Héroes Tecamac Tecamac
COLONIA DELEGACIÓN/MUNICIPIO

2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DOMICILIARIA

NOMBRE DE LA MADRE: Yeni Mujica Vabacia
NOMBRE DEL PADRE: Juan Carlos Santana
ESTADO CIVIL DE LOS PADRES: CASADOS (X) DIVORCIADOS () UNIÓN LIBRE () VIUDA/O () MADRE O PADRE SOLTERA ()
EN CASO DE ESTAR SEPARADOS O DIVORCIADOS, ¿ESTABLECE RELACIÓN Y ATENCIÓN CON SU HIJO (A)?
SÍ () NO () ¿DE QUÉ TIPO? _____
TELÉFONO FIJO DE CASA: 49792610 TELÉFONO CELULAR: 55 44 16 31 63
MEDIOS DE TRANSPORTE PARA LLEGAR AL DOMICILIO: Camioneta
TIEMPO QUE TARDA PARA LLEGAR DE SU CASA A LA ESCUELA: 10-15 min.

3. DATOS FAMILIARES

1. MARCA CON UNA (X) LAS PERSONAS CON LAS QUE VIVES:
PAPÁ (X) MAMÁ (X) ABUELO () ABUELA () HERMANOS (X) OTROS: _____
2. TIENES HERMANOS O HERMANAS: SÍ (X) NO () OTROS _____

3. ¿EN QUÉ TRABAJAN LOS PADRES?

MAMÁ	PAPÁ
TRABAJA POR SU CUENTA ()	TRABAJA POR SU CUENTA ()
OBRAERA ()	OBRAERO ()
EMPLEADA (X)	EMPLEADO (X)
HOGAR ()	NO TRABAJA POR EL MOMENTO ()

4. ¿EN DÓNDE?

OFICINA () FÁBRICA () CASA () OTRO: Escuela -

4. ¿ALGÚN OTRO INTEGRANTE DE TU FAMILIA TRABAJA? SÍ. ESPECIFICA: _____

6

5. FORMACIÓN ACADÉMICA FAMILIAR

PAPÁ Técnico MAMA Licenciatura

6. ANTECEDENTES DEL NIÑO O LA NIÑA

HORAS EN PROMEDIO QUE DUERME: 9-10 hrs ¿CUÁNTAS VECES COME AL DÍA? 4-5 veces

SE ALIMENTA ANTES DE LLEGAR A LA ESCUELA: SI (X) NO ()

¿CUÁNTAS HORAS AL DÍA VE TELEVISIÓN? DE 1 A 2 (X) DE 3 A 4 () DE 5 A MÁS ()

¿CON QUIÉN VE TELEVISIÓN? SOLO () ACOMPAÑADO (X)

¿SUS PROGRAMAS FAVORITOS? Me rigo de risa

¿USA VIDEOJUEGOS? No ¿CUÁLES? _____

¿CUANTO TIEMPO DE DICA A LAS REDES SOCIALES? 2-3 hrs. a la semana

¿QUÉ REDES SOCIALES UTILIZA CON MAYOR FRECUENCIA?

(X) FACEBOOK () TWITTER () INSTAGRAM () SNAP CHAT

¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN EL FIN DE SEMANA? VISITAS A: FAMILIARES (X) CINE ()

LEER _____ ESCRIBIR Toca instrumento

PARQUE DE DIVERSIONES () MUSEOS () PARQUES (X) MERCADO (X) EN CASA ()

OTROS _____

PERSONAS QUE VIVEN CON EL NIÑO (A): PADRE (X) MADRE (X) HERMANOS (X) ABUELOS MATERNOS ()

ABUELOS PATERNOS () TÍOS () PRIMOS () OTROS _____

EDADES DE LOS HERMANOS Y SEXO: 15 años - Masculino

¿CÓMO ES LA RELACIÓN FAMILIAR? Muy buena ¿TIEMPO

QUE DEDICA AL PADRE, MADRE, A SU HIJO(A) AL DÍA? por la tarde 3-5 horas

¿CUÁNTO TIEMPO JUEGO, CON QUIÉN Y A QUÉ? 1-2 horas al día, tocamos instrumento

7. INGRESOS Y EGRESOS DE LA FAMILIA

OCUPACIÓN: Maestro (mamá) Chofer (papá)

INGRESO MENSUAL (REGISTRAR QUIÉN, CUÁNTO APORTA Y SUMA TOTAL)

aprox. \$ 16,000

INGRESOS MENSUALES

ALIMENTACIÓN \$ 4,000

SERVICIOS \$ 2,000

RENTA _____

ABONOS O CREDITOS _____

Actividades
fin de semana
y/o deportivos \$ 1,800

TRANSPORTE \$ 3,000

EDUCACIÓN \$ 1,000

GASTOS MEDICOS 1,000

ROPA Y CALZADO 2,000

8. VIVIENDA

TENENCIA DE LA VIVIENDA

PROPIA RENTADA () PRESTADA ()

TIPO DE VIVIENDA

CASA SOLA DEPARTAMENTO ()

NÚMERO DE DORMITORIOS: ____ SALA COMEDOR ()

COCINA BAÑO PRIVADO BAÑO COLECTIVO ()

MOBILIARIO: TELEVISIÓN ESTÉREO VIDEO DVD () ESTUFA HORNO DE MICROONDAS

LAVADORA CENTRO DE LAVADO () REFRIGERADOR COMPUTADORA LIBRERO

9. RECREACIÓN Y USO DEL TIEMPO LIBRE FAMILIAR

ACTIVIDADES FAMILIARES EL FIN DE SEMANA:

PRACTICAR DEPORTE IR AL CINE () VISITAS FAMILIARES

REALIZAR QUEHACERES DEL HOGAR () ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE OTRO: (ESPECIFIQUE)

natación, tocar instrumento (coro).

LEE O ESCRIBE (ESPECIFIQUE) _____

CON QUE FRECUENCIA ESCRIBE _____

ANEXO 5

Preguntas sobre producción de textos cuestionario para alumnos

Nombre.- _____ grado y grupo _____

Conteste estas preguntas a partir de las opciones que te muestran dependiendo del nivel en el que te encuentres

1.- ¿Cuántas horas al día duermes?

- a) ocho horas b) menos de ocho horas c) más de ocho horas

2.- ¿Cuántas veces al día comes?

- a) tres veces b) dos veces c) una sola vez

3.- ¿Cuántas horas al día ve televisión abierta, por cable o series?

- a) De 1 a 2 b) de 3 a 4 c) de 5 a más

4.- ¿Qué redes sociales utiliza con mayor frecuencia?

- a) Facebook b) twitter c) instagram d) snap chat e) ninguna de las anteriores

5.- ¿Cuánto tiempo dedica a las redes sociales?

- a) De una a dos horas b) de tres a cinco horas c) más de cinco horas

6.- ¿Cuánto tiempo dedicas a tus tareas diarias?

- a) De una a dos horas b) de tres a cinco horas c) más de cinco horas

7.- ¿Qué actividades realizan el fin de semana?

- a) visitas a familiares b) cine c) deporte d) parque de diversiones
e) museos f) parques g) mercado h) en casa

8.- ¿Qué tan importante es para ti la escritura?

- a) Muy importante b) medianamente importante c) no es tan importante

9.- ¿Con que frecuencia acostumbras a escribir?

- a) Diario b) cada semana c) solo cuando me lo piden

10.- En qué circunstancias escribes?

- a) Solo para la escuela b) solo en redes sociales c) utilizo un diario personal

11. ¿En su práctica cotidiana, para las tareas?

- a) Escribe textos propios b) los transcribe de lo que encuentra

12. ¿Qué tipo de recurso emplea para recopilar información que le sirva para producir un texto?

- a) Libros y enciclopedias b) periódicos y revistas c) internet

13.- ¿Qué tipo de lectura preferirías hacer?

- a) Noticias b) textos de divulgación científica c) cuento d) carta

14.- ¿Qué tipo de escritura preferirías hacer?

- a) Noticias b) textos de divulgación científica c) cuento d) carta

15.- Escribe con tus propias palabras que entiendes por escritura de textos.

PREGUNTAS SOBRE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Nombre.- Diego Abid McHerrera Bodega grado y grupo 1^{ra} A

INSTRUCCIONES.- Lee cuidadosamente cada pregunta y selecciona la opción que más se relaciona con tus hábitos o preferencias.

1.- ¿Cuántas horas al día duermes?

- a) ocho horas b) menos de ocho horas c) más de ocho horas

2.- ¿Cuantas veces al día comes?

- a) tres veces b) dos veces c) una sola vez

3.- ¿Cuántas horas al día ves televisión?

- a) De 1 a 2 b) de 3 a 4 c) de 5 a más

4.- ¿Qué redes sociales utiliza con mayor frecuencia?

- a) Facebook b) twitter c) instagram d) snap chat e) Otra whatsapp

5.- ¿Cuánto tiempo dedica a las redes sociales?

- a) De una a dos horas b) de tres a cinco horas c) más de cinco horas

6.- ¿Cuánto tiempo dedicas a tus tareas diarias?

- a) De una a dos horas b) de tres a cinco horas c) más de cinco horas

7.- ¿Qué actividades realizan el fin de semana?

- a) visitas a familiares b) cine c) deporte d) parque de diversiones
e) museos f) parques g) mercado h) en casa

8.- ¿Qué tan importante es para ti la escritura?

- a) Muy importante b) medianamente importante c) no es tan importante

9.- ¿Con que frecuencia acostumbras a escribir?

- a) Diario b) cada semana c) solo cuando me lo piden

10.- En qué circunstancias escribes?

- a) Solo para la escuela b) solo en redes sociales c) utilizo un diario personal

11. ¿En su práctica cotidiana, para las tareas?

- a) Escribe textos propios (lo que entiendes) b) elaboras resúmenes
c) escribes paráfrasis d) los transcribe de lo que encuentra

12. ¿Qué tipo de recurso emplea para recopilar información que le sirva para producir un texto?

- a) Libros b) periódicos y revistas c) internet d) diccionarios o enciclopedias

13.- ¿Qué tipo de lectura prefirieres hacer?

- a) Noticias b) textos de divulgación científica c) cuento d) carta

14.- ¿Qué tipo de escritura prefireres hacer?

- a) Noticias b) textos de divulgación científica c) cuento d) carta

15.- Escribe con tus propias palabras que entiendes por escritura de textos.

yo entendi que la escritura es muy importante para el aprendizaje y ayuda a entender las palabras, la escritura es muy importante para los textos por ejemplo, Noticias, textos de divulgación científica, cuento, carta, tesis y laminas.

ANEXO 6

Preguntas sobre producción de textos cuestionario para docentes

Estimado compañero, se le invita a contestar las siguientes preguntas con la finalidad de reflexionar sobre la situación actual de los estudiantes con respecto a la producción de textos. Por lo cual se le pide lea cuidadosamente y responda de la manera más honestamente posible.

1.- ¿Qué formación o especialidades tiene?

2.- ¿Cuál es el concepto que tiene de producción de textos?

3. ¿Acostumbra usted a escribir? ¿Con qué finalidad?

4.- ¿Qué escriben frecuentemente los estudiantes?

5. ¿Cree que escribir en la escuela se limita únicamente a hacer copias y ejercicios de caligrafía? ¿Por qué?

6.- ¿Considera que la producción de textos es una tarea únicamente de la asignatura de español?

7.- ¿Qué estrategias le han funcionado para trabajar la producción de textos?

8.- ¿Cuándo revisa escritos de los estudiantes que aspectos evalúa?

AGRADEZCO SU AMABLE ATENCIÓN Y EL TIEMPO DESTINADO A DICHA ACTIVIDAD

PREGUNTAS SOBRE PRODUCCIÓN DE TEXTOS
CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS

Estimado compañero, se le invita a contestar las siguientes preguntas con la finalidad de reflexionar sobre la situación actual de los estudiantes con respecto a la producción de textos. Por lo cual se le pide lea cuidadosamente y responda de la manera más honestamente posible.

1.- ¿Qué formación o especialidades tiene?

2.- ¿Cuál es el concepto que tiene de producción de textos?

3. ¿Acostumbra usted a escribir? ¿Con qué finalidad?

4.- ¿Qué tipo de textos considera que escriben con mayor frecuencia los estudiantes?

5. ¿Cree que escribir en la escuela se limita únicamente a hacer copias y resúmenes? ¿Por qué?

6.- ¿Considera que la producción de textos es una tarea únicamente de la asignatura de español? ¿Por qué?

7.- ¿Cómo apoya a sus docentes para el fomento de la lectura y la escritura en el aula?

8.- ¿Existe algún rubro dentro de la planeación escolar que fortalezca aspectos como lectura y escritura?

9.- ¿Qué importancia deben los maestros dar en su planeación a la lectura y la escritura?

AGRADEZCO SU AMABLE ATENCIÓN Y EL TIEMPO DESTINADO A DICHA ACTIVIDAD

ANEXO 7

Preguntas sobre producción de textos para padres de familia

Conteste estas preguntas:

1. ¿ES IMPORTANTE PARA USTED LA ESCRITURA? ¿POR QUÉ?

2. ¿QUÉ ACOSTUMBRA USTED A ESCRIBIR EN CASA?

3. ¿CONSIDERA QUE ES IMPORTANTE QUE SU HIJO EXPRESE SUS IDEAS, A TRAVÉS DE LA ESCRITURA?

4. AL DESARROLLAR UN TEMA, ¿SU HIJO COPIA LO QUE LEE? ¿O QUÉ HACE?

5. ¿SU HIJO ESCRIBE TEXTOS PROPIOS, PARA LAS TAREAS DE LA ESCUELA O LOS TRANSCRIBE DE LO QUE ENCUESTRA?

6. ¿USTED Y SU HIJO HAN ASISTIDO A ALGÚN EVENTO SOBRE ESCRITURA, DENTRO O FUERA DE LA ESCUELA? ¿CUÁLES?

7. ¿QUÉ TIPO DE RECURSO EMPLEA SU HIJO PARA RECOPIAR INFORMACIÓN QUE LE SIRVA PARA PRODUCIR UN TEXTO?

8. ¿SABE USTED PARA QUÉ LE SIRVE A SU HIJO ESCRIBIR DISTINTOS TIPOS DE TEXTO?

9. EN CASA, ¿CON QUÉ TIPO DE RECURSOS CUENTA PARA APOYAR SU ESCRITURA (MANUALES DE ORTOGRAFÍA, DE GRAMÁTICA, ¿DICCIONARIOS, ENCICLOPEDIAS, ETC.)?

10. ¿QUÉ PRÁCTICAS DE ESCRITURA REALIZA SU HIJO?

PREGUNTAS SOBRE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

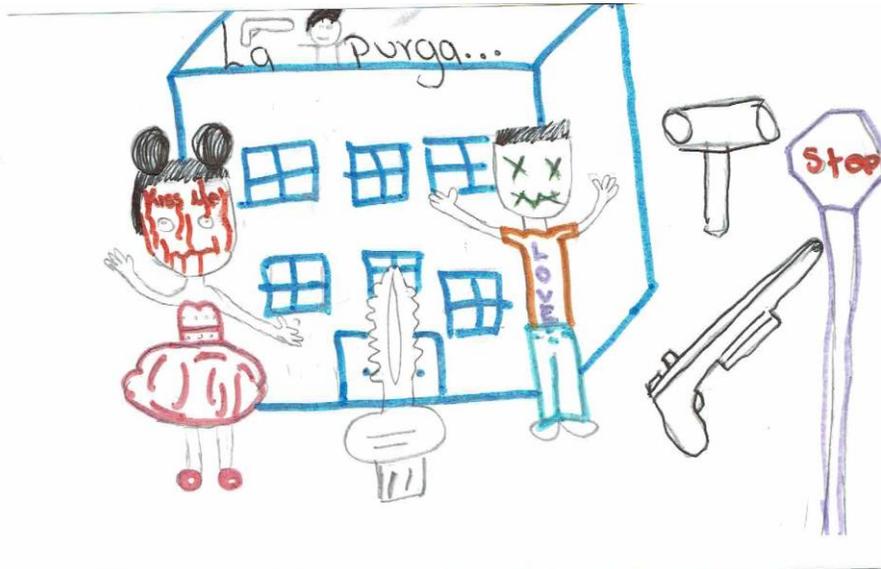
Conteste estas preguntas:

1. ¿ES IMPORTANTE PARA USTED LA ESCRITURA? ¿POR QUÉ?
Si, porque es una manera de expresarse
2. ¿QUÉ ACOSTUMBRA USTED A ESCRIBIR EN CASA?
- Notas, recordos, tareas, canciones.
3. ¿CONSIDERA QUE ES IMPORTANTE QUE SU HIJO EXPRESE SUS IDEAS, A TRAVÉS DE LA ESCRITURA?
Si
4. AL DESARROLLAR UN TEMA, ¿SU HIJO COPIA LO QUE LEE? ¿O QUÉ HACE?
- lee, posteriormente analiza las ideas principales para después escribirlas
5. ¿SU HIJO ESCRIBE TEXTOS PROPIOS, PARA LAS TAREAS DE LA ESCUELA O LOS TRANSCRIBE DE LO QUE ENCUENTRA?
ambas
6. ¿USTED Y SU HIJO HAN ASISTIDO A ALGÚN EVENTO SOBRE ESCRITURA, DENTRO O FUERA DE LA ESCUELA? ¿CUÁLES?
Si, feria del libro
7. ¿QUÉ TIPO DE RECURSO EMPLEA SU HIJO PARA RECOPIAR INFORMACIÓN QUE LE SIRVA PARA PRODUCIR UN TEXTO?
libros, internet
8. ¿SABE USTED PARA QUÉ LE SIRVE A SU HIJO ESCRIBIR DISTINTOS TIPOS DE TEXTO?
Para reconocer la intención que quiere dar a conocer
9. EN CASA, ¿CON QUÉ TIPO DE RECURSOS CUENTA PARA APOYAR SU ESCRITURA (MANUALES DE ORTOGRAFÍA, DE GRAMÁTICA, DICCIONARIOS, ENCICLOPEDIAS, ETC.)?
Diccionario, libros, enciclopedia, tecnología (internet)
10. ¿QUÉ PRÁCTICAS DE ESCRITURA REALIZA SU HIJO?
redacción de textos, análisis para identificar ideas principales para redactar

AGRADEZCO SU AMABLE ATENCIÓN Y EL TIEMPO DESTINADO A DICHA ACTIVIDAD

ANEXO 8

Evidencias de las producciones elaboradas en el primer proyecto



Tema: Citlaly Shecid Martin Banda.

The purge

En mi opinión es que la película estuvo muy padre por que a mi me gusta mucho los disfraces y el día de Halloween y lo que hoy me gusta es de que obligen a las personas a vivir todos los años con miedo de que los maten y ellos se metan a sus casas a destruir y ellos no tengan dinero para pagar.