
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

**LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS: EL MICRORRELATO,
MEDIANTE EL USO DE PLATAFORMAS DIGITALES
CON NIÑOS DE TERCER GRADO
DE LA ESC. PRIM. "REPÚBLICA DE PANAMÁ" TURN. MAT.,
ALCALDÍA CUAUHTÉMOC, CDMX.**

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

PRESENTA:

JUAN MANUEL HERNÁNDEZ MONTAÑO.

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA.**

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO DE 2022.

Ciudad de México a 09 de febrero de 2022

LIC. JUAN MANUEL HERNÁNDEZ MONTAÑO

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 TEXTOS NARRATIVOS: EL MICRORRELATO, MEDIANTE EL USO DE PLATAFORMAS DIGITALES, CON NIÑOS DE TERCER GRADO DE LA ESC. PRIM. "REPÚBLICA DE PANAMÁ" TURNO MATUTINO, ALCALDÍA CUAUHTÉMOC, CDMX"

Opción: TESIS

A propuesta de la Asesora MTRA. JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA 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	JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA
VOCAL	ANABEL LÓPEZ LÓPEZ
VOCAL 2	KARLA LISET AGUILAR ISLAS
VOCAL 3	CLAUDIA MARTÍNEZ MONTES

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR



DR. VICENTE PAZ RUIZ



S.E.P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente al Alfa y Omega, al principio y el fin, al que hace lo imposible, posible y que mis sueños se vuelvan realidad; gracias por permitirme haber llegado a este tiempo y a este momento.

A la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 094, por haber cambiado mi perspectiva de vida en el ámbito educativo, personal y social; mismos que me han de seguir forjando y alentando para continuar en esta travesía educativa.

A mis padres la Sra. Regina Montañó y el Sr. Juan Hdez. Por ser mis mejores maestros de vida, por ser motor, por los consejos y enseñanzas que no puedo encontrar en libros, gracias por el apoyo recibido y así lograr una meta más en mi vida.

Gracias por coincidir en tiempo y espacio con un gran ser humano: mi directora de tesis la Mtra. Jazmín Haydee Vázquez Ortega. Por todo su apoyo incondicional brindado en esta travesía investigativa. Gracias por ser guía, por confiar y depositar parte de su conocimiento en este trabajo.

Agradezco el apoyo recibido de las maestras y maestros de la UPN unidad 094. Por hacer posible de que, en cada espacio compartido, las ideas, los cuestionamientos y las perspectivas abonaran a mi práctica docente y al presente trabajo de investigación.

A la 10 G, que con sus diferentes facetas, vivencias y experiencias me mantuvieron en este recorrido pedagógico. Donde queda demostrado que a pesar de encontrar diversos “baches”, es posible superarlos si se trabajan de manera colectiva; gracias por su apoyo recibido en cada momento.

En palabras de Galeano, agradezco a todo aquel mar de fueguitos. A todas aquellas personas que con su fuego propio me sostuvieron, alentaron y creyeron en esto. Gracias a los fuegos que estuvieron, a los que están y a los que todavía no llegan.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	10
I. CONTEXTO Y ANÁLISIS ACTUAL DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS	14
A. Referentes internacionales y nacionales que problematizan la producción de textos ..	14
1. Breve recorrido por las políticas educativas a través del estudio de los organismos internacionales vinculados en la producción de textos	14
2. La producción de textos vista desde el ámbito nacional	19
B. El des-arte de escribir en la escuela primaria; un recorrido por las principales reformas educativas implementadas en México (2004-2019)	23
1. Breve semblanza de las reformas educativas asentadas en el país	24
2. Reformas curriculares en la educación básica (2004 al 2009).....	25
3. La mal llamada “Reforma integral de la educación básica del 2011”	27
4. El Nuevo modelo Educativo ¿Es nuevo en qué?	30
5. La escritura un proceso complejo en la Nueva Escuela Mexicana.....	32
6. Situación del maestro ante las reformas educativas y su práctica docente en el contexto actual	34
II. UBICANDO DIFICULTADES PARA ATENDER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN NIÑOS DE TERCER GRADO	38
A. Delimitación de la problemática	38
1. Concepciones acerca de la producción de textos	38
2. La producción de textos desde la escuela primaria	39
3. Planteamiento del problema	62
4. Preguntas de indagación.....	62
5. Supuestos teóricos	63
B. Documentar lo no documentado. La verdadera práctica docente	63
1. Resignificar la práctica docente a través del relato	64
2. Técnica (s) para la Documentación Biográfico-Narrativa	68
3. Instrumentos específicos de la Documentación Biográfico Narrativa	69
III. LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS: VISTA DESDE LO TEORICO Y EL ANALISIS INVESTIGATIVO	72
A. Antecedentes cercanos a la producción de textos en la escuela primaria.....	72
1. “El eco modesto”: la escritura a través del juego	72
2. Diverticuentos: una oportunidad de expresión oral y escrita	74
3. Escritura creativa e independiente.....	75
4. Proceso de escritura en estudiantes de primer grado.....	76

5. Producción de textos a través del uso de las Tic's	77
B. Fundamentación teórica pedagógica y didáctica en la producción de textos	78
1. Implicaciones teóricas y metodológicas para producir textos en la escuela primaria .	79
2. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?.....	98
IV. UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR EL MICRORRELATO.....	130
A. Comprender el problema para intervenir.....	130
1. Contexto particular de intervención	130
2. Características de los participantes definitivos para la intervención.....	131
3. Lugar y tiempo de la intervención pedagógica.....	133
4. Justificación.....	134
B. La Intervención Pedagógica (IP).....	135
1. Propósitos	135
2. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles	137
3. Competencias a desarrollar e indicadores.....	138
4. Procedimiento de Intervención	140
V. LA INTERVENCIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE MICRORRELATOS.....	154
A. Informe biográfico-narrativo	154
Episodio 1. Con un principio, pero no un final	154
Episodio 2. Preludio, el principio de un viaje desconocido	165
Episodio 3. La legión enfrenta su primer batalla: desaliento y confrontación.....	176
Episodio 4. Rumbo a una nueva aventura	188
Episodio 5. Se avista una última parada y una nueva aventura	198
B. Informe General.....	207
1. Metodología	207
2. Contexto específico	210
3. Caracterización de los participantes	210
4. Problema, Propósitos y competencias.....	210
5. Sustento teórico	212
6. Resultados	214
7. Reflexiones	232
CONCLUSIONES.....	234
REFERENCIAS	240
□ Bibliográficas	240

□ Hemerográficas	242
□ Electrónicas	242
ANEXOS	245

INTRODUCCIÓN

Producir un texto no es solo juntar palabras, colocarlas sobre una hoja o en algún espacio destinado a ser llenado con grafías y símbolos diversos, dicha actividad representa una de las funciones de pensamiento más complejas que el ser humano ha podido desarrollar y utilizar para comunicarse desde hace mucho tiempo. Por lo tanto, elaborar un mensaje no es tan sencillo como regularmente se piensa, hacerlo implica atreverse a compartir sentimientos e ideas, es manifestar lo que se piensa y que esto quede plasmado y posteriormente se interprete. En este acto comunicativo se realiza en un despliegue de habilidades psicomotrices y capacidades cognitivas que se requieren para poder emitir un mensaje escrito.

La escritura es sin duda uno de los mayores logros del ser humano, gracias a ella se pueden saber grandes hechos históricos que marcaron el curso de las civilizaciones, pero también es posible que futuras generaciones den cuenta de cómo vivimos, los hallazgos, desarrollos científicos y tecnológicos que hemos logrado alcanzar; también para dar cuenta de los sucesos globales que nos aquejan, de las problemáticas de salud, económicas, políticas, sociales y educativas que hoy nos toca enfrentar.

En la presente tesis se utiliza el termino producción de textos como referencia al acto de escribir, el cual se espera que cumpla el propósito de ser una vía para posibilitar el trabajo individual y colectivo de los estudiantes, que les permita cuestionar sucesos, tener una postura crítica ante diversas situaciones, relacionarse con otros estudiantes, asimismo como medio para poder manifestar lo que sienten, piensan, lo que les apasiona y aquello con lo que no están de acuerdo.

Por lo tanto, es necesario comenzar a producir textos, desde el salón de clases, como lo dice Palacio (1995), no importando la edad, o el grado que el estudiante curse, enseñar a escribir es enseñar también a pensar, a organizar el pensamiento y a expresarlo de manera correcta.

Ante tales situaciones para Cassany (2006), Ferreiro (1998), Vergara (2006), Lomas (2017) entre otros, resulta necesario que los estudiantes logren producir textos acordes a las necesidades, inquietudes e interés propios y colectivos, esto resulta de suma importancia, debido a que si la producción de textos es vista como un eje central para realizar múltiples actividades incluso de otras asignaturas, donde el papel de la comunicación escrita cambie radicalmente de posicionamiento y deje de ser concebida como un requisito escolar que el estudiante debe de cumplir para acreditar un curso o ciclo.

Sin embargo, en la mayoría de los centros escolares la producción de textos es una práctica que no se lleva a cabo, el desarrollo de micro y macro habilidades que permitan la construcción, reinterpretación y corrección de textos es inexistente, lo que ha originado que la escritura sea vista como un proceso lineal, aburrido, y que en su mayoría sea requisitado como un elemento de evaluación, dejando de lado los beneficios que el producir textos a nivel personal y colectivo brinda.

De esta manera la producción de textos es un tema que cobra relevancia en el ámbito global, al ser un eje de análisis, debido a que en las evaluaciones estandarizadas no se considera de manera esencial en el desarrollo de las habilidades y capacidades de comunicación, se da por hecho que los estudiantes al terminar un nivel de educación básica, ya han desarrollado las habilidades para poder comunicarse de manera escrita.

En el contexto nacional el tema está vigente, principalmente porque existe un desinterés por comunicarse de manera escrita por parte de los estudiantes, misma que conlleva a la limitación de una de las mayores capacidades humanas: hacer uso del lenguaje escrito, para comunicarse en diversos contextos. En este ámbito no solo está la incorrecta aplicación de instrumentos de evaluación que permite visualizar los alcances y dificultades que tienen los estudiantes cuando producen un texto, también es necesario mirar hacia las prácticas que los docentes llevan a cabo en el día a día. Las cuáles no responden a las características y necesidades actuales de los estudiantes.

La tesis que se presenta retoma elementos cualitativos, se hace uso de la investigación-acción para el análisis del objeto de estudio y su delimitación. Para una mejor comprensión del objeto de estudio, el presente documento se ha distribuido en capítulos.

En el capítulo I, se abordan los organismos internacionales y nacionales que influyen en la educación a nivel mundial y nacional, y como estos han desfavorecido la producción de textos en el nivel básico, al implementar una educación basada en competencias, que responde a una educación globalizada, competitiva y enfocada a lo empresarial.

De igual manera se presentan las principales reformas educativas y con ello planes y programas de estudio que se han implementado en México en las últimas dos décadas y los impactos que estos cambios han generado en los estudiantes, maestros y sociedad.

En el capítulo II, se presenta el diseño, la aplicación y análisis del Diagnóstico Específico, se muestran la metodología empleada para el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y los supuestos teóricos, también se presentan los instrumentos y técnicas utilizados para abordar la problemática encontrada.

El capítulo III muestra las principales investigaciones que comprenden el breve estado del arte, que abren el panorama para poder visualizar los alcances, limitaciones y relevancia de la producción de textos, específicamente en el nivel primaria. Se presenta el marco teórico que sustenta el objeto de estudio a través de las aportaciones de diversos teóricos relacionados al tema, en el apartado final de este capítulo se presenta la propuesta pedagógica de Pedagogía por Proyectos.

El capítulo IV da cuenta del diseño de Intervención Pedagógica que engloba actores, contexto, así como las acciones previstas para dar tratamiento a la producción de textos, también se presentan las competencias, propósitos e indicadores que se esperan que los estudiantes del tercer grado desarrollen durante este proceso de intervención.

A través del Capítulo V, se da cuenta del informe biográfico-narrativo, para contar lo sucedido durante este proceso de Intervención Pedagógica; donde se otorga voz a los estudiantes y al docente para hacer un ejercicio de reflexión sobre la práctica y con ello buscar la mejora educativa. Toda esta investigación se conjunta con la presentación del informe general, el cual muestra los acontecimientos derivados de esta intervención, indispensable para valorar los alcances y limitaciones que se tiene con la puesta en marcha de la producción de textos en el tercer grado de la Esc. Prim. República de Panamá.

Finalmente, los hallazgos, logros y reflexiones se presentan en el apartado de conclusiones que dan cuenta de manera sintetizada del camino recorrido a través de la producción de textos, el cual debe de ser retomado como una práctica viva que permita el ejercicio consciente de la escritura para cumplir determinados fines. Dichas conclusiones se esperan sean retomadas en futuras investigaciones para acrecentar y seguir contribuyendo en este amplio campo de conocimiento. Como recursos complementarios se presentan las referencias y los anexos para una mejor comprensión.

I. CONTEXTO Y ANÁLISIS ACTUAL DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

En este primer capítulo se presentan y analizan los organismos internacionales y nacionales que dirigen, regulan y evalúan la educación de manera mundial y nacional, cuyo impacto se hace visible a través de la implementación de las reformas educativas, donde la labor docente queda aminorada y cuestionada al ejercer prácticas tradicionales y descontextualizadas, provocando que la producción de textos sea de forma aislada, alejada de los intereses, inquietudes y necesidades de los estudiantes.

A. Referentes internacionales y nacionales que problematizan la producción de textos

Las políticas educativas que permean en México no son accidentales, así como tampoco lo son los distintos procesos por los que la educación básica se ha reformado y deformado en los últimos años, esto responde a señalamientos que emergen de organismos internacionales, entre los que se encuentran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo Monetario Internacional (FMI), El Banco Mundial (WB, por sus siglas en inglés), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que entre sus funciones se encuentra la emisión, regulación, evaluación de políticas educativas en los países que acoplan, su impacto es tan grande que organismos nacionales siguen sus recomendaciones para implementar planes y programas de estudio, donde se consideran ámbitos esenciales que los estudiantes deben de aprender, siendo uno de ellos la producción de textos.

1. Breve recorrido por las políticas educativas a través del estudio de los organismos internacionales vinculados en la producción de textos

Hablar de educación integral en la actualidad es hablar de una ruptura a nivel social, en este sentido el trasfondo por encontrar lo que afecta y engloba a la educación, refiere a un estudio y comprensión del sentido político-ideológico-educativo que se

relaciona directamente con lo empresarial. Para poder comprender la producción de textos, es necesario conocer acuerdos realizados en los distintos foros mundiales, de los cuáles se desprenden las normas, planes y programas que se desarrollan en el espacio escolar.

a. De la educación integral para la vida, a una educación empresarial para sobrevivir

En marzo de 1990 se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia La Declaración Mundial sobre Educación para todos. Enfocadas en la "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Desde una propuesta teórica que mostraba un mejor porvenir educativo para todos los seres humanos no resultó del todo cierto. A pesar que durante todo el discurso se manejaron conceptualizaciones de bienestar e igualdad, así como de mejorar las condiciones educativas en todos los sectores.

Contrario a lo expresado en la conferencia una de las prioridades consistió en sentar las bases para lograr el intercambio económico entre naciones con la consigna de universalizar la educación. Esto implicó que un amplio abanico de colaboradores como, empresas privadas (incluidas las relativas a la información y la comunicación), organismos gubernamentales y no gubernamentales, instituciones, pudieran participar activamente en la planificación, gestión y evaluación de las numerosas formas que reviste la educación básica.

Entre 1994 y 1995, el Banco Mundial dictó las bases para acoplar las políticas educativas acorde a sus proyectos e intereses futuros, clave para las reformas venideras en los países en los cuales estaba presente e incluso para los países que mostraron potencial para crecer económicamente, llamados también países en "vías de desarrollo" (Chomsky, 1995). Ha sido evidente el impacto que dichas políticas tienen actualmente, siendo una de ellas la nula producción de texto que los estudiantes presentan en el ámbito escolar.

En 1996, se publicó un informe sobre la educación mundial denominado Informe Delors, este informe analiza en un apartado, las nociones de la calificación enfocados al cumplimiento de las llamadas competencias. También, señala que la educación debe estructurarse con base en cuatro aprendizajes: el aprender a conocer, que implica aprender poniendo en juego la atención, la memoria y el pensamiento, esto es indispensable, desde la infancia debe ser ejercitada la atención para descubrir la información instantánea que difunden los medios. Sin embargo, dichos aprendizajes también cumplen fines y objetivos específicos, como refiere Lomas (1999).

En el informe Delors menciona que el Aprender a hacer, la importancia de la formación profesional de aprendizajes debe evolucionar, el desarrollar competencias específicas de cada persona. El aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, implica desarrollarse bajo un ambiente competitivo, mismo que se refleja en la actividad económica de las sociedades modernas, donde se favorece un modo de vida de competencia y el éxito individual.

Por último, el Aprender a ser, hace énfasis en permitir el desarrollo y despertar las distintas habilidades del ser humano, esto último contradictorio, pues en lugar de permitirle a los estudiantes expresarse de distintas maneras, formas y utilizando diversos medios, siendo uno de ellos el producir textos, limitan la comunicación y manifestación de sus necesidades, intereses e inquietudes, imponiéndose aquello que deben de saber al término de ciertos periodos o grados escolares.

Los cuatro aprendizajes analizados anteriormente se han convertido en la guía de los planes y programas educativos que actualmente se implementan en muchos países (Delors, et al.,1997). De manera directa se sigue contemplando el enfoque basado en competencias, las cuales rigen los aprendizajes esperados que se desarrollan en los planes y programas de la educación básica.

Más tarde, en octubre de 1998, la UNESCO reunió en París a representantes de 182 países, dando lugar a la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación

Superior, dicha reunión centró el enfoque educativo por competencias, el cual prioriza la adquisición de habilidades, actitudes y destrezas en un determinado contexto, se trata de la aplicación de un saber, con un hacer para una tarea específica. Un ejemplo de organización curricular por competencias son los programas de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) y Tuning a nivel universitario en la comunidad europea (Sacristán, 2008). De esta manera no solo el nivel básico quedó impregnado y conducido por el enfoque basado en competencias sino todos los niveles educativos, pretendiendo así una educación globalizada.

Tuning es el Espacio Europeo de la Educación Superior donde se prioriza este modelo basado en competencias, al ser impulsor de un cambio de paradigma en educación, dando lugar a los aprendizajes de procesos, del saber hacer. “El proyecto establece los perfiles de egreso para las distintas universidades y, con ello, el uso de competencias que al estudiante le permitan su ingreso al mercado laboral” (Angulo, 2009:180).

En 1998 durante una reunión sostenida por los Ministros de Educación de Francia, Reino Unido e Italia se aprueba la Declaración de la Sorbona, seguida por la Declaración de Bolonia en 1999; en el 2000 se llevó a cabo en Dakar, Senegal el Foro Mundial sobre la educación, en el cual se evaluaron los avances de Jomtien (1990), después de ellas vinieron los comunicados: el de Praga en 2001, el de Berlín en 2003 y el comunicado de Bergen en 2005. En cada uno de ellos se incluyen aspectos considerados en la Educación Superior (Angulo, 2009).

Dentro de esta concepción de una educación basada en competencias que sienta sus bases en un enfoque empresarial y que impactan al ámbito laboral para posteriormente ser aplicada en el desarrollo de una economía a nivel nacional y mundial, en ningún momento se prioriza el establecimiento de las prácticas sociales del lenguaje y en especial el producir textos reales y funcionales como eje rector de la educación, para el desarrollo de la comunicación y con ello mejorar las relaciones que establecen los seres humanos.

b. En busca del “ciudadano ideal” un entretejido de políticas educativas globalizadas

La OCDE tiene como principal objetivo mantener una sociedad que base sus principios mediante el uso adecuado de las políticas públicas. Bajo la premisa de que las sociedades actuales deben integrarse a la globalización y la modernización en un mundo más diverso e interconectado, la demanda de nuevas capacidades y destrezas en los ciudadanos resulta innegable. Mediante esta consideración la OCDE a través de DeSeCo creó un conjunto de “competencias para la vida” que, desde una concepción empresarial, sientan las bases para formar al “ciudadano ideal” capaz de afrontar la complejidad de distintas esferas de carácter personal y social (OCDE, s.f.). Dicho ciudadano se formará con base en tres competencias clave, de las cuales la primera expresa:

- Usar herramientas de manera interactiva: mantenerse actualizado en el ámbito tecnológico, adaptar herramientas y de conducir un diálogo activo con el mundo (OCDE, s.f: 15).

De esta competencia se pretende que el individuo tenga un uso interactivo del lenguaje, a través de los símbolos y los textos, pero en ningún momento se señala que la producción de textos sea utilizada como herramienta para fortalecer y acrecentar, además de favorecer los procesos de comunicación entre los seres humanos. Las otras dos competencias hacen énfasis en:

- Interactuar en grupos heterogéneos: tratar con una diversidad de sociedades pluralistas, desarrollar la empatía y la importancia del capital social.
- Actuar de manera autónoma: para acrecentar el descubrimiento de la identidad propia y fijar metas, de ejercer derechos y tomar responsabilidades para comprender el ambiente y su funcionamiento (OCDE, s.f:15).

Aunque lo anterior suena alentador, la verdadera razón por la que los países miembros aluden a una formación que permita a los ciudadanos contar con ciertos conocimientos y capacidades, responde a un contexto empresarial, en donde la competitividad es esencial en la vida diaria, provocando que el tiempo laboral sea considerado sinónimo de producción monetaria.

La realidad es compleja, por un lado las culturas, geografías y contextos educativos son diferentes, por el otro las injusticias sociales, los ingresos económicos y el acceso a la información (tecnología) se manejan desde polos opuestos, para la OCDE junto con todos sus organismos internacionales, ingeniosamente y con un discurso muy elaborado muestra que es posible tener ciudadanos ideales, no importando los contextos ni las condiciones socioeconómicas, basta con que converjan en el desarrollo de las competencias antes citadas, es por ello que para regular y hacerlas válidas se crean organismos para evaluar la calidad educativa; esto es a través de exámenes estandarizados (Coll,2013).

Los organismos internacionales que moldean la educación siguen propósitos firmes que encaminan hacia una sociedad basada en competencias, por ello, en el país han surgido diversas reformas educativas similares en toda América Latina, así como exámenes “especializados” que dan cuenta del avance educativo. Dichas pruebas de evaluación que se ejecutan en el contexto educativo mexicano, responden a diversos organismos de carácter internacional que influyen en la elaboración de los planes y programas actuales, con los cuales los estudiantes de educación básica son formados, para cumplir con los propósitos propuestos: mercantiles, ideológicos, políticos y sociales que se espera la sociedad mexicana desarrolle y aplique en un futuro cercano.

2. La producción de textos vista desde el ámbito nacional

Hablar de educación en el país mexicano es abordar esferas sociales que tienen un entramado directo con lo empresarial. En este sentido la situación educativa en el contexto nacional emanada por la OCDE, responde a los acuerdos y financiamientos que impactan directamente en los planes y programas de los niveles de educación básica, mismos que tienen un sentido neoliberal, que, en vez de procurar una educación integral, acorde a las necesidades contextuales, afecta y conduce a la sociedad mexicana por una formación del “ciudadano ideal” (Antón,2018). Donde se persigue que este solo obedezca y que no cuestione diferentes aspectos de la vida diaria en los que está inmerso.

De acuerdo con Pérez (2010) la producción de textos toma un papel relevante, pues es un medio indispensable en la formación, para poder combatir a este ideal del estudiante competitivo a la vanguardia de un mundo globalizado y cada vez más actualizado, donde la expresión escrita y el propósito comunicativo funcional que tiene el lenguaje queda aminorada y desplazada de las prácticas escolares, así como de su función y utilidad en ámbitos diversos de la vida individual y colectiva.

A finales de la década de los años 90s los países miembros de la OCDE, empezaron a implementar el programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA). El objetivo mayor de dicho examen consistió en evaluar el grado de conocimientos y destrezas al final de la educación básica, con el fin de saber si los estudiantes pueden incorporarse a las actividades de la sociedad (Proeducacion, s.f.).

a. La educación estandarizada a través de PISA

Desde sus inicios la prueba PISA ha enfocado sus esfuerzos en evaluar los conocimientos y destrezas en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. Sin embargo, la producción de textos ha quedado fuera de lugar en esta prueba, donde se minimiza la importancia para comunicarse a través del uso de la cultura escrita.

La razón de esta contrariedad responde a un plan elaborado con mucha peripecia, en palabras de Galeano (1998) la educación es evaluada para poder obtener la mano de obra gratuita de los talleres, las tiendas y las cantinas caseras, y de las industrias de exportación que fabrican ropa deportiva para las grandes empresas multinacionales.

Por ello la prioridad de PISA radica en favorecer el desarrollo de habilidades para resolver situaciones de compra-venta en la que los saberes y operaciones matemáticas y digitales quedan en primer orden, a pesar de que en el país mexicano no se cuenten con las mismas oportunidades económicas ni tecnológicas, mucho menos educativas como las de los países europeos.

PISA compara los resultados del aprendizaje de las competencias clave para la vida entre culturas nacionales. De acuerdo con las competencias en las que hace énfasis PISA, se tienen tres, a continuación, se describen de manera breve:

- Competencia en lectura: Responde a la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr sus propias metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.
- Competencia en matemáticas: La capacidad de identificar y comprender el rol que las matemáticas juegan en el mundo, hacer juicios bien fundamentados y usar y comprometerse con las matemáticas de forma que se logren satisfacer las necesidades de la vida propia como ciudadano constructivo, preocupado y reflexivo.
- Competencia científica: La capacidad de usar el conocimiento científico, identificar las cuestiones científicas y concluir con la base en la evidencia para comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios hechos a través de la actividad humana (OCDE, s.f: 16).

Con base en el análisis de las competencias anteriores en ningún apartado PISA hace énfasis en la producción de textos como un medio esencial para lograr ciudadanos capaces de razonar y de interactuar con los textos propios, que además suplan las demandas sociales por lograr una cultura escrita. Como señala Pérez (2010) la globalizada preocupación por desarrollar la “comprensión lectora” ha olvidado que lectura y escritura son dos caras de una misma moneda, no se puede ser un buen lector si no se ha tenido la experiencia de escribir y viceversa.

Aunado a lo anterior se observa una marcada tendencia a no atender la producción de textos en las pruebas estandarizadas, se olvida que a través del uso de la palabra escrita se puede dar cuenta de situaciones personales y sociales, así como de las problemáticas que hoy en día persisten y el impacto que tiene como medio de expresión.

b. Exámenes desvinculados de la realidad educativa mexicana

De acuerdo con el PROED (Institución de Asistencia Pública) en México se aplican diferentes pruebas estandarizadas que miden, regulan y encaminan la educación

con base en la evaluación de determinados conocimientos establecidos por organismos que cumplen una función principal: estandarizar la educación.

Uno de estos organismos es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creado por decreto presidencial en 2002, el cual tiene como atribuciones: evaluar la educación básica y media superior, desarrollar un sistema de indicadores para evaluar la calidad educativa en las entidades federativas, diseñar instrumentos y sistemas de evaluación, impulsar la cultura de la evaluación, difundir resultados, capacitar en evaluación y coordinar la participación de México en evaluaciones internacionales.

Desde 2003 aplica pruebas de aprendizaje a muestras representativas nacionales y estatales en primaria y secundaria. En 2005 inició la aplicación de los Exámenes de la Calidad del Logro Educativo (Excale) basados en los estándares de los programas del currículo nacional. Su interés central es conocer el nivel de logro de los estudiantes en matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales; los resultados se presentan en niveles de logro que permiten comparar estudiantes, escuelas, entidades y modalidades y con ello calificar no solo a estudiantes, sino a docentes, otorgando de esta manera como lo dice Pérez (2010) premios y castigos.

También existe el programa Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), a cargo de la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP), comenzó en el ciclo escolar 2005-2006 con el propósito de evaluar el logro de todos los estudiantes de tercero a sexto grados de educación primaria y del tercer grado de secundaria en español y matemáticas, con base en los planes y programas de estudio vigentes; establecer criterios y estándares de calidad nacionales y entregar resultados. Dicha evaluación, incluía además de las asignaturas mencionadas, una adicional; ciencias naturales y formación cívica y ética, historia y geografía, que cambiaba en cada ciclo escolar y se repetía cada cuatro años.

Desde 2009 se aplica en los tres grados de secundaria, sin embargo, esta prueba fue sustituida por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Este examen se puso en operación por primera vez en 2015, cuyos instrumentos

se aplicaron a los estudiantes de sexto de primaria, tercero de secundaria y del último grado de Educación Media Superior (Pública, s.f.).

México es evaluado constantemente con base en las pruebas estandarizadas antes mencionadas, a pesar de esto, el país no ha mejorado, al contrario derivado de los resultados de exámenes desvinculados de los diversos contextos, la educación ha sido objeto de una lastimosa serie de reformas que se han implementado sin tener bases sólidas que aseguren el crecimiento de una educación integral acorde a los estudiantes, a sus contextos y necesidades (Coll, 2013.); donde las prácticas sociales del lenguaje sean un eje primordial para propiciar el desarrollo de capacidades y habilidades que favorezcan la producción de textos siendo el vehículo para acercar a los estudiantes a la cultura escrita.

En el siguiente apartado se analizan los organismos que dirigen la educación mexicana, así como los aportes y retrocesos que se han presentado en las diversas reformas educativas que han impactado a nuestro país, siendo la producción de textos en la educación básica el eje de análisis.

B.El des-arte de escribir en la escuela primaria; un recorrido por las principales reformas educativas implementadas en México (2004-2019)

Desde inicios del siglo XXI México sufre una ruptura educacional y social derivado de la implementación de diversas reformas educativas y la aplicación de pruebas estandarizadas que dirigen la educación en el país, las cuales han ocasionado que la producción de textos en la escuela ocupe un lugar menos importante, trayendo como consecuencia que, en los diversos ámbitos de la vida social, los estudiantes queden alejados de la cultura escrita (Pérez, 2010).

En las siguientes líneas se señala el proceso de articulación y enseñanza del español en cada una de las distintas reformas educativas, así como de los diferentes enfoques con que se ha trabajado la enseñanza-aprendizaje de la lengua, sin dejar a un lado el tratamiento de la producción de textos, asimismo se presenta la situación del docente y su proceso de vivencia en cada una de estas etapas históricas.

1. Breve semblanza de las reformas educativas asentadas en el país

Las reformas educativas que se han implementado en el país tienen sus inicios hace varias décadas, en los años 90's, en América Latina se suscitaron una serie de eventos de carácter político y económico que impactaron directamente en el ámbito educativo, dando como consecuencia una serie de reformas y cambios drásticos que modificaron los diferentes niveles de la educación básica.

Derivado de estas acciones se implementaron reformas que cambiaron la estructura de los estratos sociales, influyendo directamente en la formación de los estudiantes, así como en la función de los diversos actores educativos, entre ellos docentes, directivos y también padres de familia.

Bajo este enfoque las reformas educativas que se han implementado desde los años noventa, siguen en la misma postura y bajo sus mismos señalamientos para combatir el rezago, la marginación y por ende los malos resultados en la educación básica, sin embargo en el contexto educativo mexicano, dichos cambios no han mostrado una mejor calidad educativa, por el contrario se sigue viendo a los estudiantes y docentes como parte de un sistema globalizado donde la producción y el bienestar económico es primordial.

Para enmendar los estragos del AMNEB en el 2004, bajó la tutela del entonces presidente de la república Vicente Fox Quesada, se estableció una reordenación del sistema educativo mediante la figura de "reforma integral" de la educación preescolar, primaria; secundaria, media-superior y universitaria, (Torres et al., 2010).

Dentro de los márgenes políticos y a través de los señalamientos que aseguran que en el país se ofrece una educación próspera e integral, el planteamiento inicial tal y como lo marca el artículo 3° de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, queda fuera del contexto educativo mexicano, pues se tiene que: toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad, laica gratuita e inclusiva que

potencie todas sus habilidades para ser un mejor ciudadano. Bajo una concepción crítica se encuentra que las bases filosóficas sobre las cuales se asienta el artículo tercero se encuentran rebasados y alejados de los contextos educativos, al existir millones de niños que no saben leer ni escribir y de los cuales el término educación laica, gratuita e inclusiva queda muy distante.

En el siguiente apartado se muestran cuáles y cómo han sido implementadas las diversas reformas educativas, mismas que para fines de la presente investigación se analizan los aspectos referentes a la producción de textos en la educación básica.

2. Reformas curriculares en la educación básica (2004 al 2009)

La Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) desde sus inicios en vez de producir un avance educativo, generó mayor desigualdad, segregación y exclusión, sobre todo en aquellos estudiantes en los cuáles las condiciones sociales son limitadas, en este sentido la lectura y escritura quedaron lejos de ser un derecho, convirtiéndose en un privilegio (Guerra y Rivera, 2011).

En el 2004 la SEP realizó la primera maniobra para tratar de estabilizar la situación educativa, para ello se implementó en el nivel preescolar la primera reforma educativa del país. Desatinadamente cuando se implementó dicha reforma no se contaba con un panorama real de lo que el país necesitaba, como lo enuncia Antón (2018) las reformas educativas se dieron en un ambiente de incertidumbre, donde no se tenía un antecedente de aquello que se debía mejorar en el país para ofrecer una educación contextualizada e integral.

En esta etapa el Programa de Educación Preescolar (PEP) señalaba que, en los niños de edades de cuatro a seis años, la principal función del lenguaje debía de encaminarse a la oralidad, esto es: narrar, contar historias, conversar y dialogar de manera convencional, aunque es necesario resaltar que, se trabajaba con la escritura contextual, el reconocimiento del nombre propio y de sus familiares, así como palabras cercanas a su ambiente escolar.

Para el año 2006, la reforma llega al nivel secundaria, en este último nivel de la educación básica, la producción de textos se plantea como una necesidad que los estudiantes deben suplir a través de diversas producciones con el fin de comunicarse a través de la cultura escrita. El programa propone trabajar con el uso de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2006) mediante tres ámbitos: estudio, literatura y participación ciudadana. Dentro de este marco si bien es cierto que el plan y programa propuesto resalta la importancia de la producción de textos, los conocimientos adquiridos por los estudiantes en cuanto a producción de textos no resultaron ser acertado, puesto que en las evaluaciones realizadas no se aplicó un instrumento que permitiera observar con claridad los procesos de los estudiantes en cuanto a la producción de textos en este nivel educativo.

En el año 2009, la reforma asegura su aplicación en el nivel primaria, que hasta ese entonces se había mantenido intacto. Al igual que en secundaria los términos competencias para la vida toman su rumbo, el estudio de dicho nivel se divide en cuatro grandes campos de formación: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal y social y para la convivencia. Se centra la importancia de la asignatura del español en tres grandes ámbitos: estudio, literatura y de la participación comunitaria y ciudadana.

En este nivel el programa de español, para la educación primaria tiene como propósito principal, por un lado, que los estudiantes aprendan a leer y a escribir una variedad de textos para satisfacer necesidades e intereses sociales y personales, y a desempeñarse tanto oralmente como por escrito en una variedad de situaciones comunicativas, esta modalidad resalta el trabajo con proyectos educativos que fomentan las prácticas sociales del lenguaje, pero no se tiene claridad acerca de cómo abordar cada una de las situaciones, además el trabajo por proyectos es dirigido por el profesor, dejando a un lado la opinión, necesidades, inquietudes e intereses de los estudiantes.

3. La mal llamada “Reforma integral de la educación básica del 2011”

A raíz de la RIEB implementada en el 2011, la enseñanza de la lengua en el nivel primaria, resalta la importancia de trabajar con el campo de formación de lenguaje y comunicación, a través del desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y del estudio formal del lenguaje. Sin embargo, el concepto de competencia en cuanto al lenguaje se refiere toma un sentido alejado del concepto de Chomsky (1995) referente a la competencia comunicativa que debería de existir, no sólo entre los estudiantes sino también entre los docentes-estudiantes y viceversa.

Por ello en este nivel primaria, la enseñanza del lenguaje y de la producción de textos hace referencia a que se desarrolle mediante el uso de las prácticas sociales del lenguaje, bajo un enfoque comunicativo funcional. Sin embargo, este enfoque se plantea desde lo teórico, porque desde el punto de vista pedagógico las prácticas realizadas en la escuela no corresponden a lo propuesto, donde la escritura como lo mencionan Lomas y Tusón (1997) representan un vínculo y vehículo para poder compartir y desarrollar otras habilidades necesarias en la formación del estudiante.

A continuación, se presentan brevemente cuáles son los propósitos que se persiguen en cuanto a la enseñanza de la lengua se refiere, por ello la escuela primaria debe garantizar que los estudiantes:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios (SEP, 2011:16).

En lo que se refiere a la producción de textos se expone que la escritura es un proceso intelectual y un proceso amplio y que requiere de una estrecha relación con las actividades didácticas que el docente ponga en juego. Por ello la presentación y la ortografía son importantes; sin embargo, conviene resaltar:

- El proceso mismo de la escritura de un texto; es decir, la planeación, realización y evaluación de lo escrito.
- La coherencia y cohesión en la manera de abordar el tema central del texto.
- La organización del texto a través de la puntuación, selección de las diferentes oraciones, frases, palabras y elaboración de párrafos.
- Secciones ordenadas del texto, paginación, ilustración, uso de recuadros y otros recursos.
- Los aspectos formales del texto: el acomodo del contenido en la página, el empleo de recursos tipográficos e ilustraciones y la ortografía, entre otros (SEP, 2011:17).

También en el plan y programa 2011 se presentan los Estándares Curriculares de español como aquellos elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y 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, de la función y del uso del lenguaje.
- Actitudes hacia el lenguaje (SEP, 2011: 18).

Para fines de la presente investigación se analiza el estándar curricular referente a la Producción de textos. El cual es considerado un margen para poder constatar si el estudiante los ha desarrollado (Ver Anexo 1). Además, en el plan y programa de la SEP 2011 se busca que desde los primeros grados de educación primaria se les presenten a los estudiantes actividades y reflexiones, que regulen y frecuenten el proceso de escritura (Ver Anexo 2).

Desde el discurso elaborado y con énfasis en lo teórico, se prioriza una educación basada en el desarrollo de competencias, más que en una educación integral y en el aprendizaje y desarrollo de la lengua, mediante el uso de los textos escritos como

un medio para poder establecer procesos comunicativos, así como para desarrollar habilidades y capacidades acordes a los diferentes contextos en los que viven los estudiantes.

Bajo este enfoque, durante los seis grados de educación primaria, se propone que los estudiantes participen en diferentes prácticas sociales del lenguaje; puesto que al utilizarlas es posible encontrar oportunidades para la adquisición, el conocimiento y el uso de la oralidad y la escritura, hasta contar con bases sólidas para continuar desarrollando sus competencias comunicativas. Sin embargo, en ningún momento se da la voz al estudiante para expresar aquello que siente, piensa a través de la producción de textos, también el papel del docente queda marcado y regido por un currículo que es necesario seguir, donde proponer, innovar o cuestionar es totalmente inaceptable.

Aunado a esto se tiene que desde el punto de vista de las prácticas docentes y los procesos de enseñanza aprendizaje, los proyectos que se sugieren en el plan y programa 2011 referentes a la producción de textos, señalan que el docente sea quien proponga y dirija las actividades, implementando las del plan y programa vigentes, es decir siguiendo los contenidos tal y como se los marca el libro de texto y las guías para el maestro, restándole mérito y capacidades a la voz y necesidades de los estudiantes.

Bajo este análisis se tiene entonces que el paso por la educación primaria queda lejos de ser lo que se enuncia al referirse que “la educación primaria recupera lo iniciado en la educación preescolar respecto de la enseñanza de la lengua, y sienta las bases para el trabajo en secundaria” (SEP,2011) esto porque existe una desvinculación y falta de continuidad de contenidos en los seis grados del nivel primaria.

A pesar de que esta reforma contempló que el propósito comunicativo funcional del estudio del español abriera la brecha, para lograr tener estudiantes que se apoyaran de la cultura escritura para solucionar diversas situaciones comunicativas, sólo se reflejó en lo teórico, pues se carecía de metodología y un esquema que ofreciera un

soporte a los estudiantes, así como el fortalecimiento de las prácticas docentes para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

La reforma implementada hasta este momento no mostró indicios de que los planes y programas propuestos fueran los que el país necesitaba, en lo que sí abonó fue al deterioro del nivel básico, recursos mal utilizados y simular que México estaba entrando a una fase de cambios que resultaron ser deplorables tanto para los estudiantes como para los docentes (Antón, 2018). En el siguiente apartado se presenta El Nuevo Modelo Educativo, sus implicaciones, causas y efectos en la educación.

4. El Nuevo modelo Educativo ¿Es nuevo en qué?

Después de la implementación y el fracaso de la RIEB 2011, en el 2017 aparece el Nuevo Modelo Educativo que se basa principalmente en los aprendizajes clave retomados del plan y programa 2011. Desde el discurso y bajo los lineamientos emitidos se tiene que en este nuevo modelo la enseñanza de la lengua se considera desde una concepción humanista, para ello su enseñanza implica hacer referencia al paradigma psicosocial, lingüista: neurociencias, sociología, entre otras (SEP, 2017).

Por tal motivo el estudio y enseñanza de la lengua se propone como un medio para responder a las demandas tanto tecnológicas como de carácter social e individual, sin embargo al analizar el enfoque y la metodología que se emplea se observa que el cruzamiento referente a la enseñanza de la lengua y en especial a la producción de textos, nuevamente quedan distanciados al no tener congruencia con lo que se maneja desde lo teórico con lo que realmente necesitan los estudiantes, es decir con tomar y retomar los contextos sobre los cuales el acto comunicativo, y con ello la producción de textos pasa desapercibida nuevamente en este nuevo plan de estudios.

El plan y programa de Aprendizajes Clave pretende desde lo teórico que los estudiantes en el nivel primaria deben comunicar sentimientos, sucesos e ideas de

manera oral y escrita en su lengua materna. Un dato contradictorio a esta propuesta se debe precisamente a que se presentó en dos etapas: la primera en el ciclo escolar 2017-2018 enfocándose en los grados de 1° y 2° de primaria y la siguiente etapa que ya no se presentaron correspondía a los grados 3°,4°,5° y 6° del mismo nivel, estos últimos se implementarían en el ciclo escolar 2019-2020 (SEP, 2017). Resulta evidente que en este nuevo planteamiento se busca un sujeto más digitalizado que cumpla requisitos de carácter laboral esto porque se busca formar y educar seres que obedezcan y desarrollen habilidades alejadas de sus contextos inmediatos, como lo es la producción de textos

En este plan y programa el campo formativo de Lenguaje y Comunicación correspondía por un lado favorecer la lengua materna y por el otro una segunda lengua, para ello su estudio se basa en tres direcciones que de acuerdo con la SEP se busca:

- La producción contextualizada del lenguaje, esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos.
- El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos.
- El análisis o la reflexión sobre la producción lingüística (SEP,2017:156).

Además, se describe, que el inglés se debe estudiar para comprender aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas. Bajo esta premisa se considera el estudio de una lengua extranjera como requisito necesario, de vital importancia dejando el contexto nacional y de identidad para dar paso a un idioma que acerque y familiariza al estudiante con el entorno global, lo que nos lleva a deducir que el aspecto comercial, y con ello la búsqueda por una sociedad globalizada una vez más se hace presente en la enseñanza de la lengua en el nivel básico.

Si bien en este modelo se pretende abarcar el estudio del lenguaje desde una perspectiva holística considerando su estructura, basado en un enfoque lingüístico, psicosocial y psicolingüista que realmente respondiera a las demandas y necesidades de los estudiantes, esto solo se vio reflejado una vez más en el ideal

de los que dictan, elaboran y reelaboran la secuenciación de contenidos y aplicación de programas curriculares.

Al contrario del plan 2011 que mantenía un estudio un tanto más profundo de aspectos esenciales de la lengua, en el modelo 2017 se vio reflejada la reducción de los aprendizajes esperados en los tres niveles de la educación básica, con lo cual las rupturas de contenidos para pasar de un nivel al otro se desfasaron aún más.

Otro aspecto importante que se señala en el Nuevo Modelo Educativo, se debe a que la escuela pasa a ocupar un papel secundario, esto porque se considera que ahí no es el único lugar para aprender, en cierta medida esta afirmación es verdadera mas no absoluta puesto que no es posible afirmar que en la escuela los estudiantes ya no aprenden, la mayoría de los procesos y el desarrollo de las capacidades y habilidades ocurren en ella, siendo una de ellas la adquisición de los procesos de lectura y escritura (Ortega, 2017).

En el siguiente apartado se presenta la Nueva Escuela Mexicana, los avances que se han tenido en cuanto a la implementación de lo que se espera sea un verdadero cambio en la educación básica, así como la relación directa que presenta con la producción de textos en el nivel primaria.

5. La escritura un proceso complejo en la Nueva Escuela Mexicana

Resulta evidente que se carece de contenidos con los cuales trabajar la enseñanza del español como asignatura, en el nivel primaria resulta aún más difícil, sobre todo cuando existen dos diferentes planes de estudio, esto porque de tercero a sexto grado se trabaja con el plan y programa 2011, mientras que para primero y segundo lo hace con el plan 2017. Derivado de esta situación se tiene que no existe una concordancia con lo que se plantea en el discurso, en comparación con lo que realmente se vive en la NEM, dicho de otra manera, no es cuestión de cuál programa es peor, sino de tener certeza en lo que enseña y para qué se enseña (Martínez, 2019).

Una consideración rescatable entre tanto lío se debe al hecho de que en el primer ciclo el proceso de lectura y escritura se aborda de manera global, lo que hace pensar que del plan y programa referente a los aprendizajes clave, es posible que los contenidos se aborden de manera contextualizada y acorde a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, esta idea se ve sofocada, cuando en los dos siguientes ciclos de la educación primaria, se sigue trabajando con un programa donde la producción de textos es segmentada y descontextualizada; lo que provoca que el avance de los estudiantes que han iniciado con el plan y programa 2017 se vea coartada y se siga con un modelo que ha dejado de ser funcional.

Desde una postura educativa no se trata de señalar cuál plan y programa ofrece más contenidos o más competencias a desarrollar, sino de tener claridad sobre qué es aquello que los estudiantes necesitan aprender y la forma en que estos saberes permiten el desenvolviendo de los sujetos en contextos reales.

Ante este hecho las habilidades requeridas por parte de los estudiantes para: argumentar, criticar, discutir y conocer diferentes maneras de expresarse mediante la producción de textos han decaído (Futura, 2019). Por tal motivo es necesario abrir el panorama de la educativo en México, mediante el análisis de las reformas y la educación basada en competencias, (las cuáles son mínimas) que se enfocan a trabajar la producción de textos, en especial en el nivel primaria, surge la necesidad de comenzar a apostar por alternativas que permitan a los estudiantes producir textos propios, con el fin de tener ciudadanos que mantengan una relación directa con la lectura y escritura, misma que les permita utilizar la cultura escrita como una forma de comunicación e interacción.

De acuerdo con Rocha (2010), la producción de textos determina, enriquece y potencia las formas de pensamiento y expresión, tanto escrita como oral, de quienes leen y escriben sistemáticamente, y también regula, pero de manera subordinada, equívoca e inconsciente, la de quienes no lo hacen. En todo este entramado, la función del docente resulta crucial, al ser un sujeto con un pensamiento político, económico y social, su labor es indispensable, pues permite que los procesos de enseñanza aprendizaje puedan llevarse a cabo. Sin embargo, a partir de los

sucesos e impactos que trajeron la implementación y aplicación de las diversas reformas educativas, planes de estudios y evaluaciones, las funciones, prácticas y evaluaciones cambiaron sustancialmente, en el siguiente y último apartado de este primer capítulo se exponen cuáles fueron estos sucesos y de qué manera se vivieron en el magisterio.

6. Situación del maestro ante las reformas educativas y su práctica docente en el contexto actual

La educación básica en México, en especial en el nivel primaria, se ha visto permeada a lo largo de varias décadas; por diferentes enfoques que se han considerado en su momento viables para ser implementados en los diferentes planes y programas de estudio, sin embargo, en su mayoría se han privilegiado las prácticas alejadas a los contextos reales de los estudiantes, favoreciendo métodos tradicionales de enseñanza, lo que ha ocasionado que la relación escuela y sociedad sea cada vez más distante.

La anterior RIEB puesta en marcha, lejos de apostar por una educación de calidad donde los estudiantes mostrarán un mayor número de habilidades y capacidades para desarrollarse ampliamente y bajo un criterio propio, resultó ser más un derroche económico, de esfuerzos y de manipulación social, en la que se tuvo que poner en tela de juicio la función de la escuela y principalmente las habilidades y capacidades de los docentes (Guerra y Rivera, 2011).

El maestro durante esta etapa quedó asediado de tanta presión no solo por parte de organismos evaluadores que regían y ponían en un hilo su función y con ello su estabilidad laboral, también por parte de la sociedad al considerar al maestro como la causa de los males de nuestro sistema educativo y del bajo aprovechamiento académico de los estudiantes (Pérez, 2010). Contrario a lo que señala la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, apartado B, en su título sexto “Del trabajo y la previsión social” en su artículo 123 donde se menciona que el trabajo debe de ser digno y socialmente útil, el trabajo del docente fue manipulado y afectado directamente en lo laboral. También se afectó al artículo 73, fracción XXV

en el que se establece la carrera de las maestras y maestros como un medio para lograr reconocer e incentivar el trabajo docente se vio severamente vulnerado, asediado y pisoteado pues fue un medio más para aglutinar a los docentes y controlarlos desde una postura y bajo un discurso que en vez de otorgarle al magisterio el reconocimiento que merece por tan ardua labor, este derecho constitucional, fue utilizado para contener y manejar al magisterio de la educación básica.

De lo que si se trató la RIEB del 2011 fue de desprestigiar al magisterio, de “arrebatarles a los maestros el último espacio que constitucionalmente les pertenece: sus derechos laborales” (Coll, 2013:43). Durante esta etapa la ignorancia de la sociedad alimentada por los medios de comunicación entre ellos la televisión, radio y el internet que, en su búsqueda por sepultar aún más la labor docente, confundió, distorsionó y manejó los datos a su conveniencia, con el único propósito de catalogar a los maestros como unos “ineptos” para estar frente a un grupo de niños y jóvenes y no saber llevar las riendas de la educación de nuestro país.

Durante los siguientes tres años (2011-2014) el magisterio estuvo sometido a constantes evaluaciones punitivas, descontextualizadas, elaboradas con el fin de despedir a los agremiados con la falsa justificación de que no eran los maestros “idóneos” para el cargo, siendo los docentes los actores centrales de cualquier reforma educativa.

Por su parte el gobierno de Enrique Peña Nieto, que en ese entonces había designado a Emilio Chuayffet como el Secretario de Educación Pública, ignoró, amenazó y le quitó la voz al magisterio, un magisterio catalogado de mal agradecido con todas las supuestas bondades que hasta ese momento se habían entregado al gremio. En palabras del Secretario de Educación Pública se hizo hincapié en que había lugar para todos los maestros del país, pero solo a los “auténticos, los que tuvieran la capacidad, formación e intereses legítimos” (Coll, 2013:43). A través de estas medidas el magisterio sufrió zarpazos que estuvieron a punto de desmembrar no solo una profesión, sino el derecho de la educación, la libertad de expresión, las garantías individuales y el reconocimiento que el ejercicio docente implica.

Después de esta etapa en la que se afectó severamente a la educación y en general en la sociedad, en el Nuevo Modelo Educativo implementado en el 2017, tampoco se señaló la importancia de la valorización docente, se continuó con la misma campaña de desprestigio; cursos y acreditaciones fueron el “modus operandi” del gobierno para reconocerle a los maestros sus capacidades y habilidades, la supuesta autonomía curricular, regresó la carga administrativa y evidenció la falta de solidez en el sistema educativo mexicano.

En la Nueva Escuela Mexicana aún no hay certeza de lo que pretende en cuanto al currículo y lo que se espera de la escuela, estudiantes, docentes y padres de familia. Por el momento solo hay murmullos de las pinceladas de lo que aún se cocina en el ámbito educativo, dando lugar a un planteamiento que desde el discurso suena tentador y a la vez confuso. Como lo señala Aboites (2019) la escuela actual no cumple la función social que debería de ofrecer a los estudiantes, a los maestros y todo aquel que tiene relación con ella, más bien aleja y separa las formas de pensamiento, de creatividad y de participación de sus estudiantes, esto derivado de que se carece de una estructura en los planes y programas que realmente favorezca a que los estudiantes escriban, produzcan textos y hagan uso de la cultura escrita.

De ahí que se tornen en capital humano bajo características del modelo anterior: formar seres obedientes, sin cuestionar, únicamente competitivos y funcionales en un tiempo y espacio. Hacer más con menos, trabajo por tiempos limitados, donde la seguridad del empleo es incierta (Chomsky, 1995), así como la explotación, y la presencia de la educación bancaria que menciona Freire.

A raíz de la pandemia ocasionada por el Coronavirus y cuyo impacto se ha dejado sentir desde marzo de 2020, la situación del docente se ha visto incierta, aun más de lo que ya es, la exigencia por parte de las autoridades donde señalan que el docente haga uso de conocimientos tecnológicos para acceder a clases virtuales ha sido descontextualizada. No es contraproducente la idea de que el magisterio tenga un uso adecuado y se apoye de las tecnologías para dar clases, lo contradictorio se encuentra cuando observamos y palpamos que la SEP no cuenta con los recursos para capacitar y acercar cursos y herramientas que posibiliten la interacción de

manera efectiva con las herramientas digitales. Para subsanar estas y otras limitantes, la mayoría de docentes optó por tomar cursos de forma individual y en ocasiones con costos que impactan de manera directa, cuando esto no debería de ser así, pues la encargada de ofrecer calidad educativa y tecnológica es la SEP. A pesar de todo este caos y las situaciones propias de cada contexto que tiene el magisterio, los estudiantes, padres de familia y la escuela; la pandemia trajo la posibilidad de hacer uso de la tecnología para achicar brechas y distancias. Donde la producción de textos se haga visible y sea un eje primordial en el desarrollo de los estudiantes.

El uso de plataformas digitales como Google Education, *Classroom* y *Zoom* ha permitido la interacción entre docentes y estudiantes, además de que en el país se implementó el programa de *aprende en casa*, propuesto por Esteban Moctezuma Barragán (secretario de Educación Pública) como una estrategia para continuar y complementar con la educación a distancia. Si bien la intención es asertiva, con lo que se pretende lograr al hacer uso de la tecnología como una herramienta que contribuya al desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes, hace falta mirar las diversas realidades que presentan estudiantes, padres de familia y docentes, así como las escuelas para acceder de manera efectiva a todos estos mecanismos tecnológicos que favorezcan no solo a unos cuantos, sino a todos por igual.

Ante tales hechos, resulta necesario implementar desde las aulas nuevas metodologías que acerquen y permitan a los estudiantes tener vivencias reales con la producción de textos. Para ello, fue necesario partir de un Diagnóstico Específico con el fin de delimitar la problemática con respecto a la producción de textos, el cual se expone en el siguiente capítulo.

II. UBICANDO DIFICULTADES PARA ATENDER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN NIÑOS DE TERCER GRADO

En el presente capítulo se muestra, en la primera parte la metodología empleada para el diseño y aplicación de un Diagnóstico Específico (D.E.), también se presenta el método, técnica e instrumentos que permitieron identificar concepciones y principales dificultades de los estudiantes al producir textos. En la segunda parte se muestra la manera de indagar la práctica educativa a partir de otras miradas, para ello se hace uso de la Investigación Acción y se retoma la Investigación Biográfico-Narrativa.

A. Delimitación de la problemática

La producción de textos representa para los estudiantes una dificultad de gran envergadura, en una sociedad donde se lee poco, producir un texto ocurre más por obligación que por satisfacción. Por ello es necesario abordar la producción de textos desde dos ámbitos: el escolar y el familiar.

1. Concepciones acerca de la producción de textos

Para comprender las diferentes concepciones que se tienen acerca de producir textos es necesario abordar dos ámbitos: el escolar y el familiar. En el primero es visto como un deber, un ejercicio, por tal motivo la producción de textos se remite a prácticas tradicionales que se tienen desde hace más de 50 años, como copiar o resumir un texto.

En un segundo momento la producción de textos es vista desde el espacio familiar como un requisito meramente escolar, donde la idea de Nemirovsky (1999) acerca de los efectos positivos que tiene la escritura quedan lejanos. Ante este hecho producir un texto debe ser un eje primordial para el desarrollo de las capacidades y habilidades lingüísticas de los estudiantes, mismas que pueden ser aplicadas en distintas áreas y asignaturas de la educación primaria que contribuyan al desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje, mismas que acerquen la escuela con la

comunidad y que converjan en la búsqueda de soluciones ante las problemáticas actuales.

2. La producción de textos desde la escuela primaria

Producir textos representa para los estudiantes de la Esc. Prim. “República de Panamá” una dificultad de gran envergadura, en una sociedad donde se lee poco producir un texto propio ocurre más por obligación que por satisfacción. Este hecho resulta alarmante cuando los estudiantes no solo no quieren escribir, sino que no saben cómo hacerlo, esto cuando se supone ya se tienen las herramientas y habilidades desarrolladas en ciclos anteriores.

Esto resulta preocupante en los estudiantes sin embargo hay que mirar también en las prácticas que los docentes realizan, donde es visible que en su mayoría son descontextualizadas, en este sentido es común observar que muchos profesores se enfocan en realizar cursos de manera virtual o presenciales en múltiples áreas, pero rara vez enfocados a mejorar la producción de textos. Otro aspecto que es relevante analizar es la compra a través de internet de planificaciones elaboradas mismas que se encuentran distantes de las necesidades e intereses de los estudiantes, donde es evidente que no es posible generalizar los contextos de enseñanza-aprendizaje. Un factor que repercute directamente responde a que los docentes carecen de ejercitar de manera regular la producción de textos.

a. Análisis de la situación actual

En el contexto actual de la producción, tanto autoridades educativas como para la mayoría de los docentes la cultura escrita representa solo un peldaño más para que el estudiante pueda seguir en su trayecto formativo.

Ante tal situación la producción de textos representa una de las más visibles problemáticas (Cassany, 2006) (Lomas, 1997) (Ferreiro, 1998), en ella la concepción de los estudiantes y padres de familia, así como el uso de herramientas metodológicas, enfoques y situaciones didácticas utilizadas por parte de los docentes no favorece para aminorar esta situación, de manera contraria, la

producción de textos no representa un medio para el desarrollo de habilidades y capacidades que acerquen a los estudiantes a una cultura escrita.

Es necesaria la intervención con un plan que ayude desde el ámbito didáctico y pedagógico a que la producción de textos sea el eje para abordar no sólo cuestiones propias de la lengua, sino de un proyecto que englobe a las diversas asignaturas y con ello favorecer las prácticas docentes y acrecentar las habilidades y capacidades de los estudiantes.

b. Contexto del Diagnóstico Específico

El D.E. se realizó en la Esc. Prim. “República de Panamá”, la cual se encuentra ubicada cerca de la estación del metro Zócalo, en la calle del Carmen #39, Alcaldía Cuauhtémoc, a continuación, se describe el contexto interno y externo, así como los actores involucrados en el presente estudio.

1) Escuela (Interno y Externo)

Los estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, así como las relaciones interpersonales y la zona donde se ubica el espacio educativo constata lo que menciona Zemelman (2011) es decir “conocer la realidad” en el cual prevalece la problemática, permite visualizar a los actores y factores que intervienen en ella. En este sentido, la técnica implementada fue la observación no participante, para el diseño y aplicación de los instrumentos: la entrevista, el diario de campo, así como la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio; posteriormente con los datos se tiene que realizar un análisis e interpretación de los datos obtenidos.

La Esc. Prim. “República de Panamá” es considerada como regular, de acuerdo a las concepciones que tienen los papás derivados de la calidad de los recursos materiales y el aprovechamiento académico, así como los servicios que en ella se cuentan sin olvidar, la cantidad de profesores y las actividades que ofrece a los estudiantes.

La infraestructura de la escuela está integrada por un edificio de tres niveles (considerando la planta baja) cuenta con 12 salones, 11 para aulas y 1 que corresponde al salón de Tics, también una biblioteca, un espacio para la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), dirección y subdirección. La escuela brinda el servicio a un aproximado de 250 estudiantes, distribuidos en 11 grupos de 23 integrantes cada uno.

Debido a la pandemia ocasionada por el Coronavirus (Covid-19), el espacio físico contemplado fue sustituido por el espacio virtual, esto para poder continuar con las actividades propuestas, cabe mencionar que este alejamiento ocasionó dificultades de diversa índole lo cual influyó en las actividades escolares.

2) Participantes en el diagnóstico

Los sujetos de la presente investigación e intervención corresponden al tercer grado grupo “B” el cual cuenta con 24 estudiantes de los cuales 10 son niñas y 14 son niños mismos que oscilan entre los 7-8 años.

Los niños de esta edad de acuerdo con Cohen “presentan una personalidad indefinida, su temperamento es inestable, están en un proceso de cambios, emocionales, intelectuales y morales, en una corriente continua hacia los modos de pensar y actuar de los adultos” (1997: 136).

Todavía presentan un alto grado de individualismo, pero también de imitación hacia los adultos, las nociones del tiempo todavía no están establecidas de manera definida, y comienzan a establecer relaciones personales más estables, regularmente su grupo de amigos comienza a mezclarse con el sexo opuesto. En esta etapa, se inicia en los estudiantes lo que se podría denominar conciencia (Cohen, 1997).

De acuerdo al test de canales de percepción del aprendizaje, que se aplicó al grupo 3° “B” se destaca en general, que la mayoría de los estudiantes responden a un canal de aprendizaje Kinestésico, el cual indica que procesan la información por medio de sensaciones y movimientos (ejemplo: al realizar y aprender un deporte).

Este tipo de canal de aprendizaje es muy profundo (memoria muscular) y requiere tiempo para obtener un aprendizaje significativo. Una de las maneras de propiciar el interés en los estudiantes es a través del trabajo por proyectos y experimentos que involucren movimiento o sensaciones.

La mayoría son hijos de comerciantes, una pequeña minoría de padres trabajan en oficinas. Esta diversidad, caracteriza a la escuela por ser un lugar con población estudiantil que provienen de escasos metros de la escuela o en la contrariedad de zonas muy lejanas como Ecatepec, Texcoco y Milpa alta.

Para la mayoría de los estudiantes escribir implica un proceso lento, aburrido y de poca importancia, derivado de las experiencias que han tenido cuando producen textos; en donde el uso de los conocimientos y el bagaje previo de significados y significantes, así como de las reglas gramaticales y sintaxis para describir y narrar, representa para ellos un proceso que no requiere de habilidades ni de un despliegue de conocimientos sobre la lengua. Es precisamente sobre esta problemática que se pretende hacer uso de la composición escrita para ayudar a los niños a expresarse de manera funcional, acorde a sus inquietudes, necesidades e intereses.

3) Docentes

La plantilla institucional está integrada por un total de 1 director, 2 subdirectores, 18 docentes de los cuales 11 están frente a grupo, tres de educación física, una maestra de artes, no se cuenta con maestro de inglés ni de Tic's. La mayoría de los docentes son de formación normalista, este hecho puede significar que dentro de sus concepciones y prácticas la producción de textos tenga un papel relevante al tener una didáctica amplia, en contraste con el resto de los docentes proviene de escuelas particulares, donde se tiene la concepción que de acuerdo a su formación las prácticas son rígidas y de un carácter marcado.

De acuerdo a la experiencia de los docentes frente a grupo se tiene que la mayoría tiene de 3 a 10 años, lo que supone que su formación acerca de la lengua y en especial de la producción de textos debe ser vista de una manera holística y con métodos actuales que favorezcan las capacidades de los estudiantes.

4) Padres de Familia

Las edades de los padres de familia se encuentran entre los 20 a los 45 años, aproximadamente un 60% son comerciantes. La mayoría tiene la primaria concluida, un porcentaje menor tiene el nivel secundaria, el 5% tiene una formación en el nivel superior. Dentro de sus concepciones están que los niños tienen que asistir porque les van a enseñar a leer y a escribir, así como realizar operaciones básicas que servirán para que en un futuro puedan desempeñarse como ayudantes, o teniendo su propio negocio. La participación de los padres de familia es regular, la mayoría cumple con las actividades escolares, también hay papás que delegan casi toda la responsabilidad de los procesos de enseñanza aprendizaje a la escuela.

c. Selección de participantes

El D.E. se desarrolló en la Esc. Prim. “República de Panamá”, turno matutino. El propósito de su aplicación fue para conocer los rasgos de los estudiantes con respecto a la producción de textos. Los grupos seleccionados fueron segundo y tercer grado, A y B de los cuales el universo es de 90, para seleccionar la muestra se seleccionaron a sujetos con características específicas que en palabras de Labarca se puede definir como el “conjunto de sujetos que tienen una o más propiedades en común, se encuentran en un espacio o territorio que les es propio y varían en el transcurso del tiempo” (2020: 77). A partir de esta referencia la muestra fue de 32 estudiantes.

En los grupos seleccionados se aplicó un muestreo no probabilístico, debido a que en este tipo de muestreo los criterios los determina el investigador (Müch y Ángeles 2009) dado que los estudiantes comparten características y rasgos similares se eligieron de forma directa y homogénea a 4 niñas y 4 niños de cada grupo, con rango de edad entre 7 y 8 años, los criterios se establecieron por: género, edad, promedio y asistencia. Para una mejor visualización e interpretación (Ver fig. 1) de , estos se agruparon en una tabla.

Figura 1. Integrantes del muestreo por cuota

Muestra de estudiantes de 2° y 3°									
Criterios	2 A		2 B		3 A		3 B		Total
Género	H	M	H	M	H	M	H	M	
Promedio (9-10)	2	2	2	2	2	2	2	2	32
Promedio (6-7)	2	2	2	2	2	2	2	2	
Asistencia regular	2	2	2	2	2	2	2	2	32
Asistencia irregular	2	2	2	2	2	2	2	2	

Fuente: elaboración propia.

d. Método a utilizar

En este apartado se presenta la metodología que guía el presente estudio, el cual responde a la investigación cualitativa (Álvarez–Gayou, 2003) al cobrar relevancia y, permitir visualizar diferentes aspectos y situaciones que se viven en las aulas. Se hace uso del método de Investigación Acción (Latorre, 2005), el cual permite al docente la comprensión de situaciones problemáticas a través de la creación, aplicación, análisis e interpretación del Diagnóstico Específico, mismo que permite indagar y contextualizar la situación en que se encuentra la producción de textos.

Al respecto Álvarez señala que el método de Investigación-Acción es híbrido al ser propio de la investigación cualitativa. Dicho método tiene la finalidad de resolver problemas cotidianos e inmediatos:

Los participantes que están viviendo un problema son los mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista. La conducta de estas personas está influida de manera importante por su entorno natural. La metodología cualitativa es la más conveniente para el estudio de los entornos naturalistas, puesto que es uno de sus pilares epistemológicos. (2008:159).

Dentro del ámbito educativo, el profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica. El aprendizaje para la comprensión y la acción no parte de los conceptos y teorías disciplinares como instrumentos para resolver los problemas de la vida cotidiana, sino de la representación individual y colectiva que los problemas y sus soluciones habituales

han ido consolidando en la comunidad y que se reproducen en las nuevas generaciones.

Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción permite construir un guión sobre el hecho en cuestión, es por ello que este método permite adentrarse en la producción de textos y contextualizarlo, pues permite abordarlo de una manera holística.

1) Técnica

Latorre señala que “la observación no sólo es una de las estrategias básicas de recogida de información, y técnica clave en la metodología cualitativa” (2005: 56) sino que gracias a ellas podemos comprender mejor los fenómenos en los cuáles se está inmerso, de ahí la importancia de observar. Para efectos de esta investigación se utiliza la observación no participante la cual “consiste en la recolección de información desde una postura totalmente alejada y sin involucramiento alguno por parte del investigador con el hecho o grupo social que se pretende abordar” (Álvarez, Gayou, 2003: 105).

La importancia de hacer uso de la observación no participante es que permite al investigador tener una visión más objetiva precisamente por estar desvinculado directamente del fenómeno. Los momentos esenciales para poder comprender y recabar información acerca de la producción de textos fueron el receso y las sesiones en las que estuvieron enfocadas a recuperar, ideas, concepciones y comportamientos de los estudiantes, los cuales se anotaron en el diario de campo que se describe párrafos abajo.

2) Instrumentos

Los instrumentos diseñados y aplicados para recopilar información y posteriormente realizar la interpretación y análisis de los mismos son: el diario de campo, estudio socioeconómico, la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al

objeto de estudio, y los cuestionarios específicos enfocados a la producción de textos, mismos que se describen a continuación.

a) Diario de campo

Uno de los instrumentos propios de la investigación cualitativa, es el diario de campo, el cual fue aplicado para efectos de la presente investigación. El diario de campo como lo enuncia Latorre (2008) es una técnica narrativa que proporciona información acerca de un hecho en el momento justo o posterior en que este se desarrolla. Brindando de esta manera un panorama más certero de las acciones humanas.

Para Porlán y Martín (2004) el diario responde a un recurso que permite dialogar con la actividad humana, es también una composición escrita como lo enuncia Toscano (1993), la cual sirve como una guía para investigar, describir, y analizar la práctica docente.

La importancia de utilizar el diario de campo es porque permite al docente desarrollar un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula, permitiendo el relato sistemático de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. Asimismo, para identificar aspectos de importancia, incidentes, mejorar conductas, llevar secuencialidad en los trabajos programados, pero sobre todo para que el docente comprenda diferentes fenómenos y pueda intervenir en la realidad que vive de manera diaria.

El diario de campo, es un instrumento que permite la recuperación a partir de la observación y el análisis de momentos específicos tomados directamente de la práctica docente.

A continuación se muestra el formato del diario de campo (Ver fig. 2) el cual presenta la estructura del diario de campo y el registro, que incluyen descripciones y el análisis categórico en función de la producción de textos, en la Esc. Prim. República de Panamá. Cabe señalarse que dicho formato es retomado de los aportes de Bertely (2001) y adecuado para fines de dicha investigación.

Figura 2. Registro de una sesión

<p>LUGAR: Ciudad de México.</p> <p>FECHA: miércoles 19 de febrero de 2020.</p> <p>HORA: 8:50 a.m.-9:40 a.m.</p> <p>NIVEL EDUCATIVO: <u>Primaria.</u> GRADO: <u>segundo</u> GRUPO: <u>"B"</u></p> <p>OBSERVADOR: J.M. H. M.</p> <p>SITUACIÓN O CONTEXTO:</p> <p>Durante la clase de español se trabaja con la producción de un pequeño poema, los estudiantes previamente han investigado lo referente a este tema, a estas alturas ya logran identificar algunas características propias de los poemas entre ellas la rima, por lo que en la siguiente descripción se trabajará con el uso de rimas en la creación de un nuevo poema.</p>	
DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
<p>Inicia la clase de español, el docente da lectura al poema "La ardilla" posteriormente se comenta de manera grupal ¿Qué te pareció el poema? ¿qué llamó más tú atención? Los estudiantes responden:</p> <p>A1: Creo que ya lo había escuchado, en primero mi hermana me lo leyó.</p> <p>D: ¿Comenzaba y terminaba igual?</p> <p>A1: Creo que, en algunas partes, pero no en todo, cambiaba o eso creo.</p> <p>A2: Tal vez es igual, solo cambiaban las rimas.</p> <p>A1: Es cierto, talvez era eso, porque es casi igualito.</p> <p>D: Entonces vamos a comprobarlo, cambiemos las palabras.</p> <p>(El docente otorga algunas tarjetas en las que están escritas rimas que pueden ser intercambiadas, esta actividad se realiza con el fin de que los estudiantes identifiquen palabras que conocen y otras que no, con el fin de ampliar su vocabulario).</p> <p>D: Las palabras otorgadas son algunas que podemos cambiar, sin embargo, no necesariamente pueden ser esas, ustedes</p>	<p>El poema es un texto con el que los estudiantes no están familiarizados, aunque existe la posibilidad de que puedan identificarlo con relación a las clases vistas anteriormente.</p> <p>A pesar de que el poema tiene una estructura propia, algunas de sus características ya son conocidas por los estudiantes, esto es: los renglones no son largos, lleva rimas.</p>

<p>pueden buscar otras o escribir las que ya se saben.</p> <p>A3: Mi mamá pasó en mi mochila un diccionario, buscaré algunas palabras que rimen, porque ya sé utilizar el diccionario y buscar palabras.</p> <p>A1: No así no, primero se escriben las palabras y después se buscan en el diccionario.</p> <p>A2: Yo digo que no, lo primero que podemos hacer es leer el poema y después buscar las rimas, encerrarlas, así es más fácil.</p> <p>A1: Mejor preguntémosle al maestro para que nos diga qué podemos hacer.</p> <p>D: Todos sus pasos para buscar las rimas son correctos, recuerden que todos podemos aprender de los demás, pónganse de acuerdo y busquen las rimas de la manera que les parezca más adecuada.</p> <p>A1: Yo digo que también debemos de realizar una lista de las palabras que conocemos y así será más fácil saber cuáles nos hacen falta.</p> <p>A3: Y las difíciles las buscamos en el diccionario.</p> <p>A2: Yo ya cambié algunas palabras, las saqué de mi libreta.</p> <p>(El <u>alumno</u> cambia las últimas palabras de los renglones 2 y 4)</p> <p>D: ¿Quieres leer tú poema?</p> <p>A2: Si, está bien, solo que no sé cómo haya quedado.</p> <p>A1: No importa recuerda que lo podemos corregir, además usaremos otras palabras en caso de que no haya quedado como esperabas, ¿verdad maestro?</p> <p>D: Es cierto, en la escritura siempre podremos corregirla.</p>	<p>A pesar de que se trabaja con primaria baja, ciertos estudiantes están familiarizados con el uso del diccionario, esto porque en casa realizan dictado de palabras y oraciones, lo que me lleva a deducir que se les ha enseñado la funcionalidad del diccionario para buscar palabras cuyo significado desconocen.</p> <p>Anotar las ideas en el pizarrón para después corregirlas y finalmente escribirlas, es un proceso que los estudiantes han adoptado, esta estrategia la utilizan para verificar que lo escrito es lo que necesitan transmitir.</p> <p>Escribir es un proceso inacabado, los estudiantes mantienen esta idea derivada de construcciones y producciones textuales elaboradas anteriormente.</p> <p>La elaboración y utilización de reescrituras se ha venido trabajando de manera paulatina, esta actividad ha implicado un esfuerzo por parte de los estudiantes, misma que al principio no fue</p>
--	--

<p>A1: Así como cuándo corregimos las cartas de navidad.</p> <p>A2: ¡Es cierto!</p> <p>Se escuchan algunos murmullos haciendo referencia a este enunciado, se escucha que algunos estudiantes dicen “A mí me costó mucho” “yo escribí tres veces mi carta, hasta que quedó bien”</p> <p>-A estas alturas del curso la mayoría de los estudiantes ha cambiado una parte de la versión del poema, el cual consta de tres versos, por lo que el total a cambiar de las palabras es de 12.</p> <p>-Termina la clase, se observa que algunos estudiantes llevan su texto con otros compañeros para que los lean.</p> <p>D: Mañana escucharemos cómo ha quedado el poema, mientras en casa pueden consultar otras palabras que ayuden a escribir de manera más rápida el poema.</p>	<p>aceptada de manera grupal, pero con el desarrollo de las actividades se ha convertido en un proceso para construir un texto, una idea o una palabra.</p> <p>Compartir los textos es una actividad que los estudiantes realizan, esto ayuda a la corrección entre pares y aporta nuevas ideas favoreciendo la estructura y contenido del texto.</p>
---	---

El diario de campo permitió centrar la observación hacia las acciones de los estudiantes en lo que concierne a la escritura. Esta información fue útil para ahondar en las concepciones, así como funciones que le otorgan al sistema escrito.

b) Estudio socioeconómico

El estudio socioeconómico es un instrumento que consiste en recoger información acerca de la situación económica, laboral, social y familiar en la que se encuentra un sector determinado de población (Maldonado, 2007).

El estudio socioeconómico se aplicó a través de la elaboración de tres cuestionarios enfocados a: los estudiantes de segundo y tercer grado, los padres de familia seleccionados y a los docentes titulares que están frente a grupo (Ver Anexo 3). Es necesario señalar que dentro de este estudio socioeconómico también se incluyeron preguntas relacionadas con la lectura y la producción de textos.

Para la estructura de los cuestionarios se consideraron las aportaciones de Latorre (2005) en la que se formularon preguntas abiertas, cerradas, de clasificación y categorización. Cada una de estas preguntas fueron enfocadas para obtener información relevante y precisa de carácter cultural, social, económico y familiar, así como de la producción de textos en la que se encuentran los estudiantes, padres de familia y docentes solicitados. A continuación, se describen y muestran los resultados de cada uno de los cuestionarios implementados, así como del estudio socioeconómico.

c) Cuestionario a estudiantes

El cuestionario de acuerdo con Latorre es “el instrumento de más uso en las ciencias sociales. Consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (2007: 66).

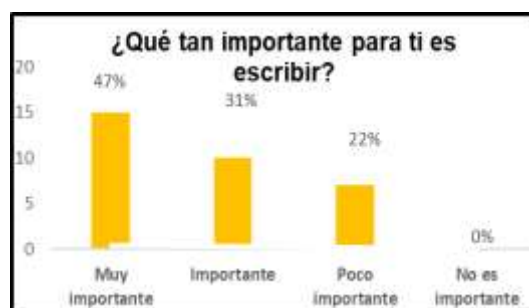
La aplicación del cuestionario consistió en un total de 32 estudiantes de la Esc. Prim. “República de Panamá”, se consideró aplicar el cuestionario a 8 estudiantes por cada grupo de 2° y 3°, los criterios fueron: el sexo, la edad, el aprovechamiento académico. Es necesario mencionar que el cuestionario (Ver Anexo 4) estuvo organizado de la siguiente manera: las preguntas 1 y 2 de estructura mixta, estuvieron enfocadas a explorar los hábitos lectores esto con la finalidad de ver la relación que tiene la lectura con la escritura, pues de acuerdo con Ferreiro (1998), los niños que tienen mayor acercamiento con la lectura tendrán mayores posibilidades de acercarse a escritura de textos. Finalmente, el resto de las preguntas (3 a la 8) de estructura mixta estuvieron enfocadas a explorar los hábitos y concepciones acerca de la escritura.

A partir de la aplicación del cuestionario específico, en la pregunta 3 (Ver Anexo 5) *¿Para ti escribir es?* La mayoría de los niños señaló que les resulta difícil argumentar, esto se obtuvo a partir de las respuestas generadas donde los estudiantes manifiestan que se equivocan y tienen que corregir, además de que en ocasiones no se les ocurren muchas cosas sobre las cuales escribir. Ante esto se

puede considerar que su preocupación se centra en la ortografía, más que en el contenido (Palacio, 1995).

En la pregunta 4 *¿Qué tan importante es para ti escribir?* (Ver fig. 3) Se obtuvo que para la mayoría de los niños la escritura es de mucha importancia, las razones, porque el escribir ayuda a pensar y por medio de los escritos se pueden comunicar con otras personas. Mientras que para el 22 % la escritura es poco importante.

Figura.3. Resultados de la pregunta 4



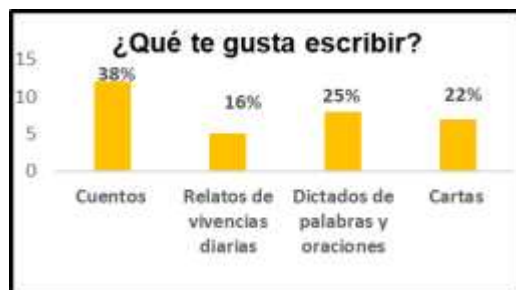
En la pregunta 5 (Ver Anexo 6) *¿Te gusta escribir?* el 56% señaló que algunas veces, en la argumentación los niños que marcaron esta respuesta mencionaron que escribir es un proceso difícil debido a que constantemente tienen que estar corrigiendo para que su escrito sea el correcto (esto tiene relación con la respuesta de la pregunta 3), el 38% escribió que siempre le gusta escribir, debido a que constantemente escriben en casa cuentos y textos de cosas que les suceden en la escuela. Finalmente, el 6% consideraba que no le gustaba escribir, porque lo consideran aburrido.

La pregunta 6 *¿Qué te gusta escribir?* (Ver fig. 4) muestra la preferencia de escritura de los niños, en la argumentación realizada sobresalen que en el ámbito escolar y familiar escriben cuentos, dictados de palabras y oraciones, que en su mayoría se desarrollan en la escuela (el porcentaje del 60% muestra que hay prácticas en el ámbito escolar y familiar que favorecen solo algunos tipos de escritura)

Mientras que la escritura de cartas está en un 22% y los relatos de situaciones diarias, en la que los estudiantes narran y describen parte de su vida, anécdotas y vivencias es de apenas el 16 %, siendo este último escrito el que menos producen

en el ámbito educativo. A partir de este hecho la escritura de textos propios es menos frecuente en los niños.

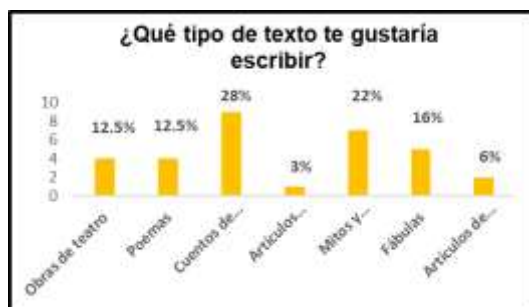
Figura 4. Resultados de la pregunta 6



Lo hallado en las preguntas 7,8 y 9, estuvieron enfocadas en explorar la socialización de los textos, de manera resumida se obtuvo que la mayoría de los estudiantes no comparten sus textos con sus compañeros y familiares, esto implica que solo sea el único destinatario el docente.

Finalmente, en la pregunta 10 (Ver fig. 5) *¿Qué tipo de texto te gustaría escribir?* Se solicitó señalar textos que les gustaría escribir, en el cuestionario se presentó una portada (dibujo) de diferentes textos mismos que se identifican en la gráfica. En esta pregunta los estudiantes tuvieron la libertad de señalar aquellos textos que les agradaría escribir. De acuerdo a los datos arrojados se obtuvo que: cuentos de terror con el 28% y mitos y leyendas con 22 % son los que más les gustaría escribir, en polaridad los textos que no les gustaría escribir son los textos informativos esto es artículos periodísticos y los artículos de divulgación científica.

Figura 5. Resultados de la pregunta 10



A partir de lo obtenido se tiene que la producción de textos en la mayoría de los estudiantes es muy importante, al ser considerados como indispensable para poder

comunicarse y porque son una actividad escolar con la que ellos pueden seguir aprendiendo, en contraste con los estudiantes que no han tenido mucho acercamiento con la producción textual; refieren que escribir es difícil porque constantemente se equivocan y eso los lleva a corregir, haciendo el proceso lento y aburrido.

Para los estudiantes producir textos es en su mayoría una práctica descontextualizada pues los tipos de textos que se logran producir rara vez carecen de una intención y funcionalidad que va más allá del espacio áulico, también la escritura entre pares es nula, el docente es en la mayoría el único destinatario. Existe interés en los estudiantes por escribir cuentos y relatos de terror, en contrariedad los textos con los que no tienen relación son la noticia y artículo de divulgación científica. Esto porque no han tenido acercamiento con estos últimos textos, por lo que desconocen su intención y funcionalidad, así como su estructura.

En el siguiente cuestionario se exploró las concepciones de los padres de familia, hábitos lectores y la importancia que le dan a la producción de textos.

d) Cuestionario a padres

El estudio socioeconómico se aplicó a 25 padres de familia, donde se exploraron: la ocupación, escolaridad, así como las concepciones, usos y situaciones en las que usan la escritura (Ver Anexo 7). De la totalidad de cuestionarios entregados, se obtuvieron 20 resueltos, esta acción fue principalmente porque 5 papás no pudieron entregarlos derivado de la situación que se vivió a raíz de la pandemia.

En un primer momento se indagó acerca de la situación laboral y escolar de los padres de familia, considerados elementos indispensables para saber los contextos de los estudiantes.

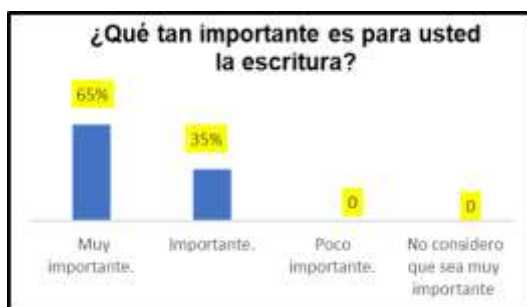
De acuerdo con los datos obtenidos para conocer *la ocupación de los padres de familia* (Ver Anexo 8) se obtuvo que: el 60% se dedica al comercio de manera formal o informal, un 20% son empleados en trabajos de oficina, recursos humanos entre otros y dentro del 20% restante se encuentran las amas de casa y las personas que

trabajan en fábricas. Los datos obtenidos, permiten visualizar la ocupación de los padres de familia, donde es posible incidir que la estabilidad económica depende potencialmente de los ingresos obtenidos a través del trabajo en los comercios que se establecen en la zona.

El siguiente ámbito enfocado a *la escolaridad de los padres de familia* (Ver Anexo 9) se obtuvo que el 45% tienen el nivel primaria terminado, el 25% se encuentra en el nivel secundaria, tan sólo el 15% tiene estudios terminados de preparatoria, el total del porcentaje para los grados de carrera técnica, licenciatura y nivel posgrado es del 15%, lo que nos permite saber que en este último nivel es en el que menos se han desarrollado.

La segunda parte del cuestionario se enfocó a las concepciones y funciones que los padres de familia le otorgan a la escritura. Se muestran los resultados de la pregunta *¿qué tan importante es para usted la escritura?* (Ver fig. 6) El 65% (13 papás) considera que la escritura es muy importante, mientras que para 35% (7 papás) resulta importante, con base en las argumentaciones realizadas se pudo saber que la escritura es transcendental para el desarrollo de sus hijos y con ello adquirir nuevos conocimientos.

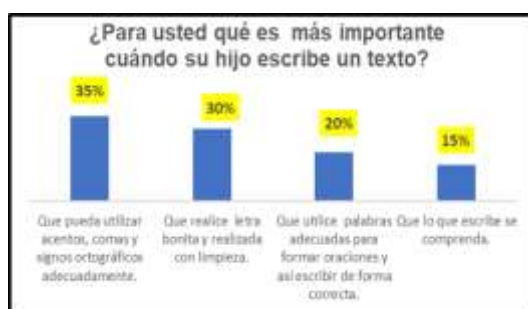
Figura 6. Resultados de la pregunta 1



Al indagar *¿Acostumbra usted a escribir?* (Ver Anexo 10) se obtuvo que un 60% no lo hace, mientras que un 40% escribe ocasionalmente, de este último porcentaje se sabe que lo hace por dos situaciones: para comunicarse por medio de recados y para realizar trabajos escolares y de repaso (esto se deduce con base en las argumentaciones)

Finalmente, se perciben los resultados de la pregunta *¿para usted qué es más importante cuándo su hijo escribe un texto?* (Ver fig. 7) se obtuvo que en la mayoría de los casos la importancia recae en: el uso de los signos de puntuación, la letra bonita y la limpieza en el escrito suman el 65% (ortografía y gramática) mientras que la adecuada estructuración de las oraciones y la comprensión del texto solo es de importancia para el 35%, por lo que los procesos de escritura y la funcionalidad de los textos no son prioridad en los padres de familia.

Figura 7. Resultados de la pregunta 3



A partir de los datos obtenidos derivados de las respuestas de los padres de familia, se sabe que en la mayoría de las situaciones en las que se recurre a la escritura es porque la actividad comercial lo demanda, esto a través de recados, pequeños anuncios o carteles elaborados de manera instantánea donde se manifieste el precio o nombre de algún producto. Otro de los puntos importantes para el análisis responde a la relevancia que tiene la escritura en su contexto familiar y escolar, lo que se obtuvo fue que es útil pero solo para el medio escolar, por lo que no tiene trascendencia en otros ámbitos. Finalmente, para la mayoría de los padres de familia la ortografía y gramática es más importante que la intencionalidad y funcionalidad de los textos.

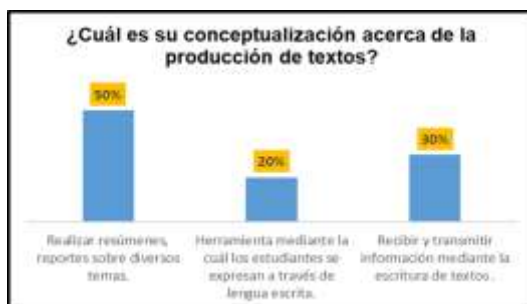
e) Cuestionario a docentes

Se aplicó el cuestionario a 10 docentes, de los cuáles sólo se obtuvieron 8, a partir de ellos se realizó el análisis de los datos. Dicho cuestionario consistió en 10 preguntas de las cuales 5 fueron de estructura cerrada y 5 abiertas (Ver Anexo 11).

Las preguntas 1 y 2 (estructura abierta) estuvieron enfocadas a conocer aspectos de formación y experiencia docente, las siguientes preguntas abiertas (3 a la 6) tuvieron la finalidad de conocer las concepciones que los docentes tienen acerca de la producción de textos, su importancia, así como las estrategias que implementan para favorecerla. Finalmente, el resto de las preguntas (7-10) fueron de estructura cerrada donde se exploró la preferencia textual de los profesores cuando implementan la escritura en los estudiantes.

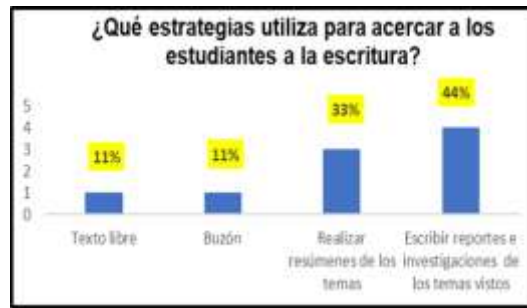
De acuerdo con los datos obtenidos, se tiene que las respuestas a la pregunta 4 *¿Cuál es su conceptualización acerca de la producción de textos?* (Ver fig. 8) el 50% de los docentes considera que la producción de textos está enfocada a realizar resúmenes y reportes de diversos temas vistos en el aula o que están por verse. El 30% considera que a partir de la producción de textos se puede recibir y transmitir información, finalmente solo el 20% conceptualizan que la producción es una herramienta mediante la cual los estudiantes se expresan de manera escrita.

Figura 8. Resultados de la pregunta 4



En la pregunta 6 *¿Qué estrategias utiliza para acercar a los estudiantes a la escritura?* (Ver fig. 9) se obtuvo que un 44% desarrolla la escritura a través de reportes e investigaciones, un 33 % lo hace cuando los estudiantes copian resúmenes de los libros o fuentes como enciclopedias o internet sobre los temas vistos en clase y finalmente solo el 22% realiza acciones como el buzón o el texto libre.

Figura 9. Resultados de la pregunta 6



La pregunta 8 *¿Qué tan importante es para usted que los estudiantes produzcan textos propios en el aula?* (Ver Anexo 12) La mayoría de docentes (87.5 %) considera que es muy importante, en la argumentación se obtuvo que producir textos es esencial, para mejorar la escritura y la ortografía, formalizar el lenguaje y usarlo de manera social, también para expresar emociones, sentimientos y actitudes, expresar el conocimiento y fortalecer la segmentación convencional.

Con relación a los docentes se obtuvo que la conceptualización que tienen acerca de la producción de textos sirve para recibir y emitir información para comunicarse a partir de la reproducción de resúmenes y textos de temas de los libros de texto gratuitos. Si bien es cierto que consideran a la escritura como un proceso de suma importancia en el desarrollo de los estudiantes, carecen de estrategias que acerquen a una producción de textos que implique un verdadero ejercicio de la escritura. La mayoría de las prácticas se remiten a ser trabajadas desde el espacio escolar por lo que rara vez trascienden en el ámbito familiar y social.

f) Estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio (EMAEOE)

Es importante comentar que la EMAEOE que se aplicó con los estudiantes seleccionados, no se pudo efectuar de manera presencial derivado de la contingencia que se suscitó en el país sobre la pandemia, por lo que fue necesaria una adecuación que permitiera su implementación, en el tratamiento, observación, así como en la valoración de los resultados.

La EMAEOE de estudio: responde a ser un instrumento que permite indagar con mayor profundidad el objeto de estudio. No se trata de una estrategia de corte didáctico, es implementada para conocer a través de la observación y la recogida de datos mediante el uso del diario de campo.

La finalidad de aplicar esta estrategia es tener claridad y objetividad para conocer cómo se aproximan e interactúan los estudiantes seleccionados mediante la técnica del muestreo, no probabilístico por cuota, enfocado en aspectos específicos que realizan los niños al producir textos (Ver fig. 10). Con la aplicación de esta actividad se puede conocer la utilización del vocabulario, la escritura de las palabras, la coherencia del texto, el reconocimiento del tipo de texto, la autoevaluación del estudiante sobre la actividad, el uso de signos de puntuación y la reflexión de la escritura.

La EMAEOE, que se aplicó se denominó “Escritura de sueños” es retomada y adaptada del libro “Fichero, actividades didácticas, español, segundo grado” edición 1995.

- En un primer momento se presenta previamente una caja, a la que se le llama la caja de los sueños, la cual contiene imágenes impresas del tamaño 5 cm x 5 cm.
- Posteriormente se les indica a los niños que cada uno puede elegir 4 imágenes, una vez seleccionadas las imágenes, cada estudiante las acomoda en el orden que considere correcto.
- Cuando el orden haya sido establecido, se pegan los recortes y el estudiante escribe en una hoja que se le proporciona con antelación, un sueño que pueda crear a partir de las imágenes seleccionadas.
- Al terminar se da lectura a tres producciones, los demás se integran en un engargolado el cual forma parte de la biblioteca del aula. Con esta estrategia se busca analizar en las producciones de los niños la superestructura del texto, coherencia, así como el vocabulario empleado.

Figura 10. Rúbrica para evaluar la producción de textos

Rúbrica para evaluar la producción de textos					
Nombre:					Grado:
Valor Criterios	3	2	1	0	Puntaje
Título	Presenta un título con relación al texto	Presenta un título que se relaciona de manera cercana con el texto.	Presenta título, pero no hay relación con el texto	No presenta título	
Super estructura del texto	El texto presenta un inicio, desarrollo y final, de manera clara.	El texto presenta al menos dos elementos de la superestructura del texto	El texto presenta al menos un elemento de la superestructura del texto	No hay elementos de la superestructura del texto.	
Coherencia	Todas las ideas presentadas en el texto están relacionadas entre sí y con el título.	La mayoría de ideas presentadas en el texto se relacionan entre sí y con el título.	Algunas ideas presentadas en el texto se relacionan entre sí y con el título.	No hay relación entre las ideas presentadas y el título del texto	
Uso del vocabulario	El vocabulario empleado es amplio y no repite palabras.	El vocabulario empleado es variado, pero repite algunas palabras.	El vocabulario empleado es limitado y constantemente repite palabras.	El vocabulario empleado es escaso y utiliza las mismas palabras.	
Suma Total					

Fuente elaboración propia, retomado y adaptado de la estructura de un cuento.

Cabe resaltar que la aplicación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, en un inicio fue concebida para ser trabajada en el salón de clases, pero por las condiciones sanitarias que interrumpieron las actividades, esta fue adaptada para ser desarrollada desde casa. Con la aplicación de esta actividad se pudo conocer (Ver Anexo 13) la utilización del vocabulario, la escritura de las palabras, la coherencia del texto, el reconocimiento del tipo de texto, la autoevaluación del estudiante sobre la actividad, el uso de signos de puntuación y la reflexión de la escritura.

e. Hallazgos del Diagnóstico Específico

A partir de las técnicas e instrumentos aplicados a los estudiantes, padres de familia y docentes de la Esc. Prim. “República de Panamá”, se obtuvo que: las concepciones que tienen los estudiantes acerca de la escritura son que esta es

considerada difícil, porque es un proceso arduo en el que constantemente se equivocan.

En los resultados obtenidos de los cuestionarios específicos se pudo conocer la importancia y el gusto por producir textos, al respecto los estudiantes perciben que la escritura es indispensable en su formación y en su vida, pues reconocen que sirve para comunicarse y expresar lo que ellos sienten, sin embargo, la consideran como una actividad escolar, que no trasciende más allá del salón, el hecho de elaborar textos les resulta sin sentido, descontextualizados, y que no les son atractivos.

Los gustos de escritura, están enfocados en producir cuentos, derivado que son el tipo de texto con el que están más familiarizados, en contraste con los relatos, al ser estos con los que menos acercamiento tienen, desconociendo su estructura y función, también se identificó lo que menos les gustaría escribir, estos son los artículos informativos (noticia y artículo de divulgación científica).

En lo que refiere a los docentes, la mayoría considera la producción de textos como transcripción de libros o enciclopedias, también cuando se elaboran resúmenes y reportes sobre temas vistos o que se verán en el salón de clases, en su mayoría lo estipulado en los libros de texto gratuitos.

Por otra parte, se considera a la producción de textos de suma importancia para el desarrollo del estudiante, sin embargo, al analizar las respuestas se encuentra que, al emplear estrategias para favorecer la producción escrita, la mayoría de los docentes lo implementa transcribiendo textos, haciendo resúmenes y reportes de lectura e investigaciones.

Las prácticas que se realizan, se siguen desarrollando desde un enfoque estructuralista en la que la repetición, mecanización y la aplicación del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua y en especial la producción de textos, está desfasada con las necesidades, intereses e inquietudes de los estudiantes,

asimismo se observa que el uso de estrategias que vinculen y le den sentido a una producción real de textos se encuentra descontextualizada.

En lo que respecta a los padres de familia, con relación a la escritura, se puede observar que de entrada el comercio forma parte de un modo de vida, porque es la fuente principal de ingresos, aunado a esto el nivel educativo que la mayoría de los padres de familia tienen; muestra de que no existe un real acercamiento con la producción de textos desde el ámbito de laboral, escolar y el familiar.

Asimismo, aunque la mayoría de los padres de familia, considera que la escritura es de suma importancia para el desarrollo de sus hijos (as) y que este es un vehículo para acrecentar más habilidades y capacidades, se considera que el uso correcto de signos de ortografía y puntuación, limpieza y estética del texto es de mayor importancia que el sentido del texto, lo que resulta contradictorio, porque los padres no acostumbran a escribir y cuando lo hacen es para producir pequeños textos como los recados, notas o escritura de anuncios que representan un medio para poder realizar: compras y ventas. Ocasionando que la mayoría limite su capacidad para comunicarse de forma funcional a través de la cultura escrita.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de la Estrategia Epistemológica de Acercamiento al Objeto de Estudio (Ver Anexo 14) permitieron saber que para los estudiantes el cuento es el texto con el cual tienen mayor acercamiento, derivado de esto en algunas producciones los cuentos carecen de títulos, así como de un inicio, desarrollo y final. La coherencia de la mayoría de los estudiantes es regular y el uso del vocabulario empleado es limitado.

A partir de las reflexiones, interpretaciones y el análisis desarrollado con base en las concepciones, prácticas y visualizaciones obtenidas por estudiantes, padres de familia y docentes en lo que respecta a la producción de textos, es necesario un tratamiento adecuado a las problemáticas encontradas, es por ello que a

continuación se muestra el planteamiento del problema que dará continuidad al desarrollo de la producción de textos.

3. Planteamiento del problema

Los estudiantes de 3°. de la Esc. Prim. “República de Panamá” muestran poco interés por producir textos, debido a que, en su experiencia, los conciben como poco significativos y con un escaso uso personal y social, además de que son considerados como requisito que deben cumplir, presentan dificultades para identificar la situación de comunicación escrita (emisor, destinatario, condición de éste, igual o distinta a la del autor), el propósito y el contenido; tienen poca o nula relación con los textos narrativos (microrrelato). Los docentes privilegian los aspectos ortográficos y gramaticales, por encima de la intencionalidad y funcionalidad de los textos, debido al desconocimiento de estrategias acordes a las necesidades de los niños. En casa, los padres de familia consideran que la producción de textos es una actividad propia de la escuela, por lo que limitan su apoyo a las tareas escolares.

4. Preguntas de indagación

- ¿Qué estrategias didácticas permiten que los estudiantes muestren interés por producir textos en el tercer grado de la Esc. Prim. República de Panamá?
- ¿De qué manera se favorece la identificación y aplicación de las situaciones de comunicación escrita, propósitos y el contenido de los textos, en el tercer grado de la Esc. Prim. República de Panamá?
- ¿Cómo propiciar el acercamiento a los textos narrativos en los niños de tercer grado de primaria?
- ¿Qué estrategias didácticas se pueden utilizar para atender de manera holística los aspectos ortográficos y gramaticales que favorezcan la producción de textos en los niños de tercer grado?

- ¿Qué actividades permiten involucrar a los padres de familia en los procesos de producción de textos de sus hijos?

5. Supuestos teóricos

- El acercamiento a los textos narrativos en los estudiantes se logra cuando la docente propicia ambientes y estrategias didácticas (eco modesto, divercuentos) que favorecen la exploración, confrontación y la utilidad de diversos textos de dicho género.
- La ortografía y gramática, se trabajan de manera holística cuando se utilizan estrategias didácticas como las reescrituras, la escritura creativa, que impliquen el uso y aplicación de plataformas digitales que permitan el trabajo individual y cooperativo de los estudiantes para producir textos que tengan intencionalidad y funcionalidad.
- Los padres de familia se involucran y participan en las actividades cuando conocen las producciones escritas que se presentan en los proyectos, mismos que han sido realizados por sus hijos.

El planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos contruidos como resultado del diagnóstico específico fueron la guía para la elaboración de la intervención que se realizó, aunado al camino metodológico que se utilizó para realizar toda la investigación, que es el Enfoque Biográfico-Narrativo, mismo que se presenta con mayor claridad en el siguiente apartado.

B. Documentar lo no documentado. La verdadera práctica docente

En el siguiente apartado se explica la metodología empleada para la realización de la Intervención Pedagógica, la cual responde al Enfoque Biográfico-Narrativo, que por su carácter específico busca indagar y reflexionar sobre el análisis y la interpretación de la labor pedagógica, enfocada a la producción de textos como el microrrelato así como de calaveritas literarias y autobiografías.

1. Resignificar la práctica docente a través del relato

La presente investigación tiene la guía metodológica de la Documentación Biográfico-Narrativa, ésta basada en el Enfoque Biográfico-Narrativo propuesto por Bolívar, Domingo y Fernández (2001), así como en la Documentación Narrativa de experiencias Pedagógicas propuesta por Suárez y Ochoa (2009). A través de la narración biográfica se busca resignificar la práctica docente abordándola desde una visión global de lo que se vive día a día en el proceso de la Intervención Pedagógica

De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001) la importancia de dicha investigación radica en tener una metodología de recolección y análisis de datos, que en los últimos años se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Por lo que se considera actualmente, como un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relaciona diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, la antropología narrativa y la psicología.

Aplicada en los diferentes ámbitos educativos, específicamente en el estudio de las prácticas de los profesores. Esta propuesta de investigación permite ampliar el conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas a través del punto de vista de las personas implicadas, cuyos testimonios escritos o hablados permanecen anónimos se reserva la confidencialidad del informante con el fin de tener una visión personal de los procesos educativos, recuperando así la voz de los profesores.0

a. Investigación Biográfico-Narrativa

La investigación Biográfico-Narrativa en educación es concebida como una estrategia de aprendizaje, se posiciona dentro del “giro hermenéutico” o narrativo, (Bolívar, et al. 2001) en el cual, la interpretación de los relatos de los propios actores (docentes) o sujetos participantes de los hechos reales y sociales, es el punto central de la investigación. Los relatos son meras interpretaciones de los fenómenos

sociales vividos en la educación y manifestados en “textos” cuyo valor es ser relatados en primera persona, el aspecto temporal y biográfico ocupa una posición central (Bolívar, 2001).

Este tipo de investigación es de corte “hermenéutico”, permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran (Bolívar, et al. 2001). Un punto esencial en la implementación de la investigación Biográfico-Narrativa se debe al hecho de que puede ser utilizada en tres aspectos, siendo estos: como un fenómeno que se investiga (escrito hablado), cómo un método de investigación (construcción y análisis de los fenómenos narrativos) y la aplicación que se le pueda dar a partir de la narrativa.

Es por ello que a partir de estas consideraciones la investigación biográfico-narrativa representa un vehículo para relatar lo vivenciado dentro del salón de clases , aquellos sucesos que suelen suscitarse y que en muchas ocasiones no son visibles cuando no se documentan, es por ello que en la presente investigación se utiliza esta metodología para dar cuenta de lo que ocurre a partir de la voz del docente, mediante relatos, con el fin de tener un argumento pedagógico que permita entender las relaciones y dimensiones de la práctica diaria.

b. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas

Por su parte Suárez y Ochoa (2006) retoma las consideraciones de Bolívar (2001) acerca de la Investigación Biográfico-Narrativa para implementar la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Bajo esta perspectiva se comprende que documentar narrativamente experiencias pedagógicas no es solamente escribir relatos, ni tampoco escribirlos a solas o caprichosamente.

Documentar la práctica es inscribir, indagar y reflexionar sobre la propia narrativa pedagógica en el marco de un conjunto de regulaciones metodológicas, técnicas y operativas bastante específicas; implica recorrer junto con otros todos los

“momentos” de un itinerario de trabajo pedagógico que, además de escribir, supone leer, comentar y conversar en torno a las distintas versiones de los relatos y volver a escribir las siguientes, significa afiliarse a una “comunidad interpretativa” (Palti, 1998, citado en Suárez y Ochoa, 2006) constituida por pares, por docentes narradores que indagan pedagógicamente sus prácticas y que se orientan a elaborar otras formas de nombrar y hacer el mundo escolar.

Provocando de esta manera que “la documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, permita a los docentes adentrarse a una dimensión literaria en el campo científico del enfoque biográfico narrativo (Bolívar, 2001).

c. Documentación Biográfico-Narrativa

Para la presente investigación se trabaja con el uso de la Documentación Biográfico-Narrativa la cuál por sus características permite hacer que estos relatos, vivencias y experiencias sean válidas, las cuales con el aporte teórico de diversos autores le permiten dar un grado de veracidad que propicie que lo que se cuenta y narre produzca conocimiento y por lo tanto ayude a mejorar y comprender fenómenos educativos.

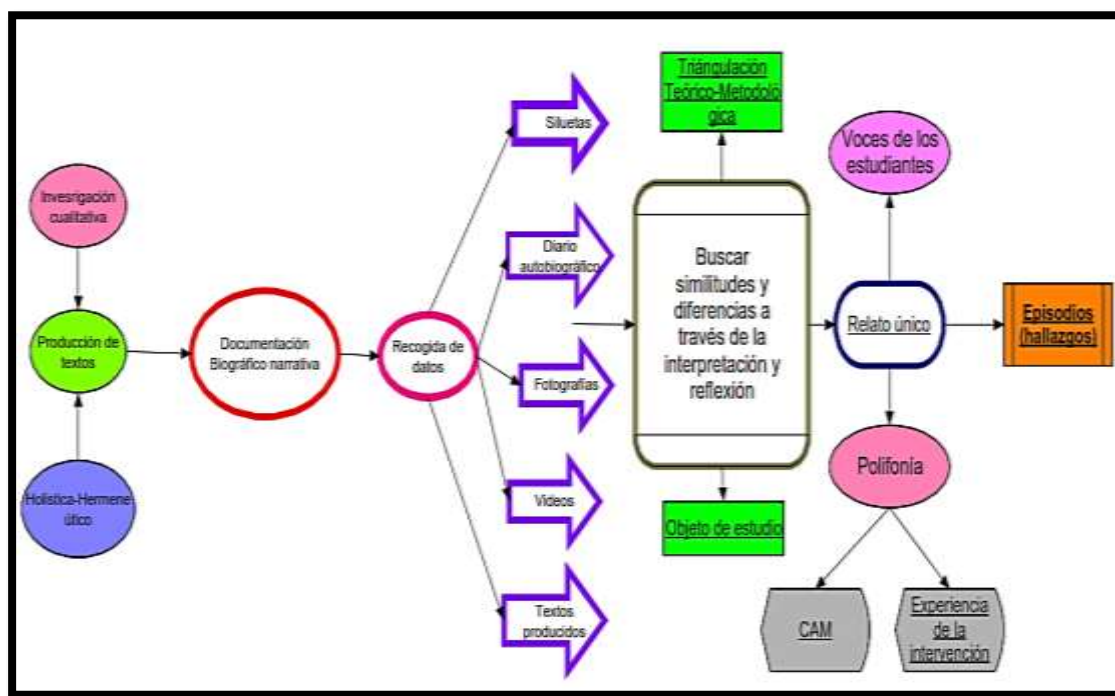
Para mostrar gráficamente cómo ocurre este proceso de construcción y reconstrucción de relatos polifónicos, intercambiando y cruzando relatos de vida se realizó un esquema que contemplara todos los elementos (Ver fig. 11). Inicialmente en el esquema se muestra el objeto de estudio a tratar el cual es la producción de textos, la cual está basada en la investigación cualitativa que se caracteriza por ser holística y hermenéutica. Posteriormente se hace uso de la Documentación Biográfico-Narrativa la cual permite recabar información a través de herramientas (Siluetas, diario autobiográfico...).

Dicha información obtenida permite hacer una triangulación de datos de datos, entre las reflexiones e interpretación apoyadas del sustento teórico de autores que permiten abonar a la producción de textos. A través del relato único se recaba la información la cual más adelante será cuestionada, reinterpretada y resignificada

con ayuda de los demás docentes que proporcionarán una mejor experiencia narrativa.

Al dar voz a los estudiantes surgen diversas reinterpretaciones los cuáles serán necesarios aclararlos para una mejor comprensión. Esto permitirá que surjan nuevas dimensiones que llevarán a una relación polifónica mismas que serán tratadas entre los mismos docentes con el fin de analizadas con mayor amplitud. En este hecho surgen incidentes críticos que serán abordados para continuar en el proceso de interpretación y reinterpretación, pues permiten mejorar la resignificación del relato. Finalmente, estos hallazgos serán compartidos en los episodios los cuales dan pauta y verifican los procesos de los estudiantes y del docente durante la Intervención Pedagógica.

Figura 11. Esquema polifónico de un relato en comunidad



Fuente: Elaboración propia basado en Bolívar (2001: 268).

2. Técnica (s) para la Documentación Biográfico-Narrativa

La técnica empleada para recabar la información en el acontecer del día a día es el relato único (Bolívar, 2001) la cual sirvió como medio para validar la resolución del problema investigado, reflexionando en el contexto de la práctica misma, siendo el referente principal la producción de textos.

Durante la intervención también se utilizó la técnica de la observación participante, para poder obtener y registrar la información de lo que sucede en un determinado contexto y momento no solo de manera escrita, sino que también utilizando todos los sentidos (Álvarez et al., 2008). Dicha observación es puesta en práctica a través de la narrativa, debido a que permite al docente contar lo que pasa desde su práctica diaria, muchas de las prácticas docentes no se cuentan y por lo tanto no se viven, cuándo el docente puede compartir sus experiencias con los otros se pueden encontrar entonces una forma también de analizar la realidad en la que el docente se encuentra inmerso. Por ser una narración hermenéutica, se prioriza la interpretación de las experiencias con base en los diarios.

Al respecto Bruner (2002), McEwan y Egan (1998) mencionan que somos fabricantes de historias, narramos para darle sentido a nuestras vidas, la narrativa es nuestro instrumento preferido quizás inclusive obligado para hablar de las aspiraciones humana, nuestras historias no solo cuentan, sino que imponen a lo que experimentamos, una estructura y una realidad irresistible. De este modo, como lo enuncian Bolívar, Domingo & Fernández (2001) es posible:

“comprender la: realidad como un modo de dar voz a los profesores, sobre sus preocupaciones y sus vidas, que normalmente han sido silenciadas en la investigación educativa” (55)

A través de esta narrativa pedagógica se objetiva la vida áulica. Al ser documentadas este cúmulo de vivencias y experiencias se crean documentos que forman parte de la dimensión pública, en un proceso llamado Publicación. La finalidad es que estos se difundan a través de medios, como por ejemplo un libro, una revista, un coloquio o un encuentro (Suárez, 2006). Las experiencias

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

Este hecho es trascendental debido a que de esta manera se pueden romper las paredes que silencian la voz de los profesores y compartir con el exterior lo que por mucho tiempo se ha mantenido y ha hecho creer que es algo muy particular, la experiencia, las vivencias, las situaciones didácticas, las problemáticas y sus posibles soluciones. Dichas experiencias se pueden compartir y hacer valer con la publicación de un libro, una revista, un coloquio o un encuentro (Suárez y Ochoa, 2006).

3. Instrumentos específicos de la Documentación Biográfico Narrativa

La recogida de datos, hechos o situaciones se realiza a través del recaudo metodológico, el cual conlleva a seleccionar lo significativo, trascendental de las experiencias diarias, y tras ser comentado con los pares, se crea y motiva la reescritura. En este sentido metodológico el docente narrador, cuestiona aquello que quiere dar a conocer a través de su relato y lo que espera que los demás puedan comprender de este (Suárez, Ochoa y Dávila, 2004).

En la documentación biográfica narrativa, se hace uso de instrumentos que permiten recabar información de manera específica, en esta particularidad enfocados a la producción de textos. Para fines de la investigación se emplearán los instrumentos: el diario autobiográfico, las fotografías, videos, grabaciones de audio, cuestionarios de los estudiantes, las producciones de los estudiantes, para validar y dar seguimiento a la Intervención Pedagógica, así como las herramientas de evaluación (Listas de cotejo, rúbricas y listas estimativas) que ayuden a constatar el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades.

- *Diario autobiográfico*: realizado por el docente investigador, consiste en un registro reflexivo acerca de la vida diaria del aula, se recuperan las observaciones a lo largo de un periodo de tiempo. Es necesario realizar un análisis de las experiencias e interpretaciones de la práctica, donde la subjetividad (emociones, pensamientos, afectos, preocupaciones) juegan un papel importante.
- *Fotografías*: evidencias capturadas a través de la cámara web o con el uso del celular en las cuales se reflejan las actividades que los estudiantes realizan en las diversas sesiones.
- *Videos*: filmaciones realizadas durante las sesiones, dan cuenta de las actividades que realizan los estudiantes, estas sirven para poder regresar a los detalles y momentos específicos que resultan de interés para el docente investigador.
- *Grabaciones de audio*: son necesarias las grabaciones de audios para recuperar los diálogos que los estudiantes realizan durante el transcurrir de las actividades, estos sirven como punto de análisis y reflexión.
- *Cuestionarios de los estudiantes*: preguntas elaboradas por el investigador, cuyas respuestas de los estudiantes permiten seguir los procesos de lectura y producción de textos, así como de su uso en diferentes contextos.
- *Producciones de los estudiantes*: evidencias físicas (textos) que dan cuenta de los procesos en los que los estudiantes confrontan ideas y desarrollan habilidades y capacidades que resultan de interés para la presente investigación.
- *Herramientas de evaluación*: comprenden todos aquellos instrumentos de evaluación, coevaluación y autoevaluación que realizan estudiantes y

docentes, que dan cuenta de los avances y dificultades entre los que se encuentran las rúbricas, listas estimativas y listas de cotejo.

La información recopilada, permite al docente investigador adentrarse a configurar y reconfigurar elementos de su práctica docente, así como para incidir de mejor manera en los procesos de producción de textos de los estudiantes. Esto se logra a partir de la realización coparticipadas de indagaciones cualitativas del entorno escolar, centrando la atención en la elaboración de relatos de experiencias fomentando la coindagación de las prácticas e interpretaciones pedagógicas. Regulando las prácticas de escritura, lectura, reflexión comentario y conversación entre docentes (Suárez y Ochoa, 2006).

En el siguiente capítulo se abordan las principales investigaciones realizadas, relacionadas con la producción de textos, se retoman aportaciones para la construcción y adecuación de la presente investigación. También se presentan los aportes teóricos que sustentan la producción de textos en la escuela primaria.

III. LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS: VISTA DESDE LO TEORICO Y EL ANALISIS INVESTIGATIVO

En el presente capítulo se da cuenta de investigaciones relacionadas con la producción de textos, mismas que forman el breve estado del arte. También se expone la fundamentación teórica, la cual permite construir y conceptualizar el objeto de estudio de la presente investigación, asimismo se retoman aportes de la PpP que permiten dar un sustento metodológico y didáctico a la Intervención Pedagógica.

A. Antecedentes cercanos a la producción de textos en la escuela primaria

Durante mucho tiempo la concepción de los docentes acerca de la escritura en la escuela primaria se ha visto limitada a transcribir o copiar textos de manera literal, esta concepción de lo que representa escribir textos, no explora ni permite a los estudiantes desarrollar nuevas capacidades para interactuar con los textos y compartir el conocimiento. Sin embargo, a raíz de las prácticas que han limitado el uso de las habilidades de los estudiantes en cuanto a la producción de textos, existen docentes que han decidido darle un rumbo diferente a esta práctica para desarrollar textos que tengan una utilidad en la vida diaria de los estudiantes.

A continuación, se presentan investigaciones que aportan y dan sentido a la producción de textos, desarrollados en diversos contextos y bajo la implementación de diversas estrategias que propicien en el docente convertirse en un agente activo para lograr un ambiente en el que la producción de textos tome un sentido de vida pertinente a las necesidades de los estudiantes posibilitando el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades.

1. “El eco modesto”: la escritura a través del juego

La primera investigación, corresponde a una tesis de nivel licenciatura, que se desarrolló en el año 2010 en la Universidad Pedagógica Nacional, por Laura Margarita Alfaro Muñoz y Jessica Tejeda Acuña Lase, Dicha investigación lleva por

nombre: Estrategias de enseñanza para la lecto- escritura en el colegio Françoise Dolto, desarrollada en segundo año de primaria (con estudiantes de 6 y 7 años).

La problemática encontrada refiere, que los estudiantes presentaban dificultades para expresarse de manera escrita, faltas de ortografía, mal uso de mayúsculas y minúsculas, deficiente concordancia y coherencia en oraciones y textos.

Para contrarrestar la problemática se utilizó el método de investigación acción (Latorre, 2012) se utilizó la investigación no participante, posteriormente se diseñó y desarrolló un taller en el que los estudiantes primero conocieran la importancia de la lectura y escritura, mediante textos narrativos: cuentos y obras literarias se abordó de manera específica aspectos de comprensión y escritura de textos como: cartas a familiares y la escritura de textos libres como los poemas, relatos y diarios de clase. Al final de la propuesta se logró que los estudiantes dejaran a un lado el temor por escribir esto correspondía a tener autonomía para escribir y compartir sus textos.

Se recuperan aportes de Alfaro y Tejeda (2010) señalan que la composición de textos es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje en un discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados, por ello la importancia de escribir textos desde este grado escolar. Para dar tratamiento a tal problemática los autores fundamentan su investigación desde los paradigmas: constructivista (Piaget), socio-constructivismo (Ausbel) y sociocultural (Vigostky).

Lo que se retoma de la anterior propuesta es la escritura a través del juego, con la estrategia “eco modesto” la cual consiste en que se escogen una serie de palabras con las que se puede comenzar a escribir un texto y a estas se les da continuidad, es decir se procura la escritura colectiva y creativa.

2. Diverticuentos: una oportunidad de expresión oral y escrita

La segunda investigación de nivel maestría que se retoma fue presentada en el año 2017, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) realizada por Laura Mariela Ruiz Márquez (2017), describe el proceso de intervención con estudiantes sobresalientes del cuarto grado de educación primaria, ubicada en la delegación Iztapalapa en la Ciudad de México.

La problemática encontrada responde a la falta de interés, motivación y creatividad para producir textos, aunado a que los contextos en los cuales se desarrollan no son propicios pues no se cuentan con ambientes o escenarios de aprendizaje que permitan la expresión escrita.

Mediante la investigación acción se implementó un diseño de intervención, en el que fue necesario hacer uso de la técnica de la observación participante. Se utilizaron instrumentos, como la entrevista, el cuestionario que permitieron la creación de un programa de enriquecimiento creativo para favorecer la habilidad escrita de los estudiantes.

Se retoman los aportes de Ruíz (2017), donde se rescata la concepción de la escritura como una actividad divertida que permitía la expresión libre de ideas para la apropiación del uso correcto de convencionalidades lingüísticas como la ortografía, gramática, sintaxis orientada a estimular al máximo las capacidades y procesos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos.

Se retoman elementos de la estrategia “Divercuentos”, para esta Intervención Pedagógica, con ella se propició la escritura de textos narrativos teniendo como bases, la escritura creativa, la autorregulación, la motivación. Debido a que con esta estrategia fue posible promover la escritura como una actividad divertida, así como la expresión libre de ideas, a través de la redacción de historias breves, para conformar textos narrativos. A partir de estas actividades se propusieron juegos

como retos de palabras, cadenas de ideas o posturas corporales que permitieron que la escritura fuera amena

3. Escritura creativa e independiente

La siguiente tesis de licenciatura que se retoma, fue presentada en el año 2017 en la UNAM, por Miriam Chávez Rivera, dicha investigación se aplicó en el nivel primaria, con un grupo de estudiantes de sexto grado, de la Ciudad de México, la tesis lleva por nombre: promoción de la escritura creativa, a través de la estrategia de escritura independiente, en la cual se describe el trabajo realizado para la enseñanza del lenguaje escrito desde una perspectiva constructivista.

La problemática encontrada se centró en dar tratamiento a las dificultades, actitudes e intereses que presentaban los estudiantes cuando no les gusta escribir o se muestran reticentes ante esta tarea, ocasionado que se conciba a la escritura como una actividad pasiva (no interactiva), y, por lo tanto, aburrida, repetitiva y poco atractiva. Dicho trabajo fue de corte cualitativo, se utilizó el método de Aprendizaje basado en Proyectos (Camps y Ribas, 2000) donde se efectuó la modalidad de un taller semanal constituido por un proyecto de escritura, el cual se sustentó en una perspectiva teórica de corte constructivista (Lerner, 2001; Morales, 2003; Morote, 2014) que reconoce la importancia de utilizar estrategias o herramientas didácticas atractivas, divertidas, motivantes, situadas y dotadas de sentido para promover el aprendizaje significativo de la expresión escrita.

Los logros alcanzados arrojaron diversos resultados positivos tales como el progreso en las habilidades de escritura de los niños y el incremento en su disposición positiva hacia esta tarea, lo cual se refleja en producciones de mejor calidad (más extensas, elaboradas y completas, con ideas originales, imaginativas y humorísticas, y más enfocadas al lector y al cumplimiento de su propósito comunicativo), que sirvieron de base para lograr que cada una de las propuestas fueran favorables.

Para la presente Intervención Pedagógica se retoma la estrategia denominada “Binomios fantásticos” la cual consiste en escribir una oración o una historia breve a partir de dos palabras o dibujos, que parecieran no tener relación pero que provoca incentivar la imaginación para escribir historias fantásticas e insólitas. Con esta estrategia se busca que los estudiantes desarrollen habilidades como: leer, escribir, imaginar, analizar, cooperar entre otras. También se retoma la socialización de los textos producidos (revistas, noticias y recetas) esto fue mediante la creación de una página web, que permitió la interacción con diversos estudiantes, maestros y padres de familia.

4. Proceso de escritura en estudiantes de primer grado

La cuarta investigación de nivel licenciatura lleva por nombre: el proceso de escritura en alumnos de primer grado de educación primaria, fue desarrollada en la UNAM por Adilene Morquecho Gaytán (2018), en el poblado de Iguala, Guerrero, México.

La problemática encontrada fue con estudiantes que no habían consolidado la escritura, derivado de que presentaban múltiples carencias textuales y falta de ambientes de aprendizaje que favorecieran la escritura como un medio de expresión y comunicación. La intervención se dio a través del uso del paradigma cualitativo, siendo el método la investigación acción, la técnica empleada fue la observación participante, los instrumentos de recopilación de datos fueron: la encuesta y la revisión documental, implementados en un taller dividido en 5 sesiones cada una con una intervención propia enfocada en la escritura colaborativa.

De esta propuesta se rescata que en la escritura colaborativa se pueden distinguir tres modalidades: trabajo en paralelo, secuencial y recíproco (Sharples, 1999:15) Los logros obtenidos con los estudiantes fueron que lograron un dominio paulatino de la producción de textos, en especial los narrativos (cuento). También la función y utilidad de los textos no solo narrativos sino también los informativos, de igual

manera se logró que los estudiantes tuvieran un vocabulario más amplio mismo que les sirvió para poder avanzar en los procesos de escritura.

La estrategia que se retoma para la presente Intervención Pedagógica se llama ¡A buscar el tesoro! la cual consiste en que los estudiantes buscan pistas que el docente brinda de manera secuencial en un texto, esto es parte de la estructura, contenido y función. Mientras se realiza se recupera el trabajo cooperativo en función de reflexionar acerca de la producción escrita.

5. Producción de textos a través del uso de las Tic's

La quinta investigación de nivel maestría, lleva por título: producción de textos con apoyo de las tic's , con estudiantes de 4º grado de la escuela primaria, "Luis G. León" en tepito. Desarrollada por Miriam De La Cruz en febrero de 2020.

La problemática encontrada fue que la producción de textos que realizaban los niños de 4º grado, resultaba poco significativa y con un escaso uso social. Los textos que realizan son para cumplir la solicitud del docente, bajo las estrictas indicaciones que ellos les establecen. Además de que escribir es sinónimo de transcribir, dejando de lado la expresión de sus ideas. La investigación es de corte cualitativo y el método empleado es la investigación acción. La técnica de recolección de datos fue la de observación participante, así como los instrumentos de diversas entrevistas.

El diseño de Intervención Pedagógica (IP) duró tres meses, un total de 15 sesiones esporádicas de una hora. En este espacio se trabajaron la receta y el cartel, a través de programas de edición de contenido gráfico de nivel básico (Paint), así como de herramientas digitales (blogs, wikis) que permitan a los estudiantes escribir sus ideas a través de textos funcionales.

Se recuperan elementos de Ferreiro (1996) (citado en De La Cruz, 2020), "Con la aparición de las computadoras, el abismo que ya separaba a los alfabetizados se ha ensanchado aún más; algunos ni siquiera llegaron a los periódicos, los libros y

las bibliotecas, mientras otros corren detrás de los hipertextos, correo electrónico y páginas virtuales de libros inexistentes” (65). El carácter singular de las formas de representación debido a las Tic’s hace necesaria una multialfabetización c 88(visual, textual, digital y multimedia).

Los aportes que se recuperan para esta Intervención Pedagógica, son la escritura a partir del uso de pizarrones electrónicos, así como la funcionalidad que tienen los procesadores de textos como herramientas principales para que los estudiantes puedan expresar, ideas, sentimientos, emociones, mediante la creación y edición de contenido visual y textual.

A partir de las recuperaciones teóricas y metodológicas revisadas en las investigaciones, se pudo encontrar que todas coinciden en que la producción de textos a partir de situaciones comunicativas funcionales es necesaria para incentivar y favorecer la creatividad de los estudiantes. También se resalta el trabajo cooperativo para favorecer los procesos de producción y difusión de los textos elaborados. Un punto esencial en que convergen los autores se refiere a que la producción de textos no debe de ser rígida y que esta tiene que ser acoplada de acuerdo a las necesidades del grupo con el que se esté trabajando. El uso de la imaginación es un factor esencial que se encuentra aplicado en cada una de las estrategias rescatadas, pues permitió que los estudiantes mostraran e hicieran uso de sus capacidades y de las micro y macro habilidades al desarrollar la escritura creativa.

B. Fundamentación teórica pedagógica y didáctica en la producción de textos

En el siguiente apartado se presentan las principales funciones del lenguaje, los usos y funciones que representa el acto de escribir, así como las concepciones de lo que implica producir textos, visto desde la postura teórica de diversos autores. Finalmente se describe la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, misma que permitirá el tratamiento de la producción de textos mediante su implementación.

1. Implicaciones teóricas y metodológicas para producir textos en la escuela primaria

La escritura es quizás el logro más importante de la humanidad, gracias a su desarrollo y aplicación, en sistemas de comunicación, documentación y en la educación se puede constatar de aquello que ha ocurrido en el pasado, presente e intentar saber lo que ocurrirá en un futuro (Saygal, 2013).

En el contexto educativo actual, la escritura juega un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los estudiantes, pues permite establecer relación ya sea de manera directa e indirecta con el autor y con el lector a través de textos. Por ello participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, es decir de una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto (Lerner, 2001).

Partiendo de la anterior premisa, se tiene que el proceso por el cual los niños y niñas leen y escriben es arduo, esforzado pero muy ilusionante, por ello como punto central es indispensable mostrar algunas concepciones que actualmente se tienen acerca de lo que representa la lengua, habla y lenguaje, siendo estos conceptos indispensables para el tratamiento que se le da a la producción de textos. De manera inicial para Aboal, Pérez y Arana (2015) el habla es el medio que utilizamos para comunicarnos o transmitir significados. Cada lengua hablada tiene su propio sistema, con diferentes fonemas y combinaciones, tonos, ritmos y entonaciones.

De acuerdo con Silveyra (2002: 92) “desde que el niño inicia su escolaridad la comunicación entra en constante reestructuración, siendo el proceso mediante el cual ocurren intercambios de información”. El proceso consiste en codificar, transmitir y decodificar el lenguaje, necesitando un emisor y un receptor para que se establezca esa comunicación.

Para Cassany (2005) el lenguaje es el código que se comparte socialmente, toda una serie de combinaciones controladas por reglas, que usamos para comunicarnos. Dicho lenguaje se construye a partir de los lenguajes recibidos socialmente. Estos

intercambios constan de un código compartido de manera convencional que nos permite el intercambio de información. Los componentes básicos son la sintaxis, morfología, la fonología, la semántica y la pragmática.

De igual modo Cassany, Luna y Saenz (2003) distinguen cuatro habilidades lingüísticas, leer y escuchar son clasificadas como macrohabilidades de comprensión; escribir y hablar como macrohabilidades de expresión. Entendiendo que ninguna de ellas puede funcionar aislada siempre existirá un uso integrado entre ellas.

A continuación, se describen las macrohabilidades de comprensión, donde se tiene que el escuchar, es la capacidad de sentir, de percibir sensorialmente lo que transmite otra persona, comprender el mensaje; este aspecto permite al oyente, evaluar la importancia de lo escuchado para responder acertadamente al interlocutor; exige además tomar conciencia de las posibilidades de tergiversación de los mensajes.

La segunda macrohabilidad es leer la cual es fundamental en el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas del ser humano. Como realización intelectual, es un bien colectivo indispensable en cualquier contexto económico y social. Como función cognitiva, permite el acceso a los avances tecnológicos, científicos y de la información. Por lo tanto el acto de leer implica ser capaz de dialogar críticamente con el texto, tomar una postura frente a él y valorarlo integrándolo en el mundo mental propio (Cassany et al., 2003)

En este sentido el hablar es entendido como el acto de emitir sonidos articulados o palabras, necesarias para expresar nuestras ideas y sentimientos. Esta propiedad es distintiva en el hombre, ya que, si bien está presente en distintas especies del reino animal, es en la naturaleza del hombre en la que alcanza su más alta manifestación, en la medida en que despliega un alto grado de complejidad y abstracción en el contenido. Por lo tanto, el habla es la principal forma de comunicación humana.

Finalmente, el escribir, representa una de las mayores habilidades del ser humano, pues al hacerlo no es solo transcribir códigos escritos, secuencias dadas o ideas establecidas como comúnmente se percibe, para Condemarín y Cadwick (1994) el acto de escribir es expresar ideas, sentimientos o pensamientos con símbolos

comunes y que puedan interpretar otros, aunque tales símbolos cambien dependiendo del momento histórico y la cultura.

Por su parte Hiriart (2009), señala que a través de la escritura se puede expresar lo que él denomina la cultura del alma, es decir que a través del lenguaje escrito es posible no solo transmitir un mensaje, sino que una serie de cultura en donde resulta posible cantar con las palabras. En un ejemplo más claro se puede tener que con la escritura se puede dar voz, avivar, converger y divergir sobre un tema, un aspecto o una situación, es por lo que escribir requiere de una especial atención no sólo en el sentido práctico que esta implica, sino en el proceso sobre el cual se está desarrollando.

De esta manera el hecho de escribir representa el más alto nivel de aprendizaje lingüístico, por cuanto en ella se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar y leer) y se ponen en funcionamiento todas las dimensiones del sistema lingüístico (fonológica, morfosintáctica, léxica-semántica y pragmática). Es una habilidad compleja, que implica que el escritor tenga conocimientos, habilidades básicas, estrategias y capacidad para coordinar múltiples procesos.

En el ámbito educativo, lo anterior se verá reflejado en la medida en que las prácticas escolares favorezcan como lo mencionan Colomer, Ribas y Utset (1993) que los estudiantes aprendan a escribir y que reflexionen sobre el qué, el cómo y el porqué de la escritura. Aunado a esto Cassany (2006) afirma que el proceso de escritura es un ejercicio en donde los estudiantes desarrollan y hacen crecer su autonomía; que es importante en el campo del constructivismo, donde la intención principal de trabajar con los estudiantes la producción de textos es darles la oportunidad de escribir textos contextualizados y funcionales.

Desde esta directriz como lo menciona Lerner (2001) lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar

el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos legítimos de ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

a. De lo oral a o lo escrito: un proceso gradual

Inicialmente dentro del ámbito escolar y a raíz de las experiencias docentes, se encuentra que los estudiantes no son capaces de comprender las indicaciones encontradas en los textos y seguir pasos o rutas para solucionar o relacionar algún problema de tipo teórico práctico, también que no presentan los conocimientos y habilidades para desenvolverse en diferentes ámbitos mediante el uso de la oralidad.

Como expresa Cassany et al. (2003) la habilidad de la expresión oral ha sido siempre olvidada en la clase de lengua, dónde regularmente la atención está centrada en la gramática y en la lecto escritura. Con frecuencia se cree que los niños y las niñas aprenden a hablar por su cuenta, en casa o en la calle, con los familiares y amigos, por lo que no hace falta favorecer esta práctica en la escuela.

Uno de los primeros acercamientos que se deben de tomar en cuenta para la enseñanza de la lengua, parte de la idea de saber interpretar y representar la competencia lingüística propuesta por Chomsky (1957) acerca de un oyente y hablante ideal capaz de establecer un acto comunicativo utilizando un sinfín de oraciones en una comunidad y la competencia comunicativa de Hymes (1984) que hace alusión a la utilización de los saberes lingüísticos aterrizados a diversos contextos específicos en los que se desarrolla la comunicación.

De esta manera, cuando los estudiantes, comparten, discuten, analizan, debaten, proponen, desarrollan una comunicación oral auténtica, en dónde las funciones y representaciones de emisor, receptor, y mensajes se intercambien constantemente. La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita, por ello en la escuela se deben de favorecer prácticas encaminadas al desarrollo de la plurigestión (Cassany et al., 2003) donde se produzca la conversación, el intercambio y la colaboración entre interlocutores, mediante

tertulias, debates, exposiciones que permitan organizar el pensamiento, al hacerlo favorecerá no solo los procesos de oralidad, sino también los de escritura.

Sin embargo, existe bastante desconocimiento por parte de algunos docentes, al no considerar que el estudio de la lengua en sus diversas expresiones y manifestaciones no se están dando de manera significativa a los estudiantes, lo que no lleva a reconsiderar la didáctica utilizada, los métodos empleados y las formas de trabajo que muchas veces no son acordes a las prácticas y resultados esperados, ante esta situación es necesaria mejorar las prácticas enfocadas a una concepción funcional de la enseñanza de la lengua oral y escrita.

Por otra parte, el desarrollo de diversas temáticas que se imparten en la escuela, especialmente en el nivel básico solo llega a considerar dos aspectos esenciales: el subdesarrollo de la expresión oral iniciado dentro del ámbito familiar y la alfabetización desarrollada en los primeros años de vida escolar. Bajo esta perspectiva es necesaria la participación de los diversos referentes que aseguren que el recorrido educativo del estudiante por la educación básica contemple los conocimientos que le permitirán en un contexto inmediato aplicar los saberes adquiridos durante su formación académica y con ello el desarrollo de sus competencias comunicativas (Del Río, 2003).

Con base en lo anterior Montenegro (2010) plantea que es necesario puntualizar entonces, un enfoque que ayude a que los estudiantes puedan valerse de los diferentes aprendizajes funcionales y significativos que revalorizan el contexto lingüístico que el estudiante ha desarrollado y que puede implementar en diferentes escenarios.

Pero esto no ha sido sencillo desde las diversas concepciones en que se ha implementado el estudio y enseñanza de la lengua, el enfoque tradicionalista ha resultado hasta en nuestros días, la vía por la que muchos docentes tratan el estudio de la lengua y, que responde a una concepción meramente gramatical, donde el

dominio de las estructuras oracionales responde a la base didáctica de este enfoque (Lozano, 2003). Siendo el principal objetivo el cumplimiento de los aprendizajes y competencias que en el plan y programa de estudios se contemplan como un eje rector cuyo desarrollo y aplicación dentro del aula representa una correcta forma de estudiar la lengua.

Es innegable que aún en pleno siglo XXI todavía existen docentes que se resisten a la implementación de un enfoque que responda a las necesidades de los estudiantes, en donde un eje primordial sea visualizar a la lengua no como una unidad, sino como un sistema que contemple lo plurilingüe y pluricultural (Viramonte, 1992), de tal forma que se haga ver a los estudiantes que “los textos que se leen o se escriben no son, entonces, sólo los textos consagrados por la tradición, sino también los textos funcionales, efímeros, con fines utilitarios o instructivos” (Teberosky, 1996: 60).

Por su parte Colomer et. al (1993) afirma que en los contextos escolares es común observar prácticas donde los docentes busquen una solución inmediata y, se remitan a un currículum en el que creen que se encuentran las respuestas, siendo esta la fórmula mágica con las cuales superar las deficiencias didácticas y de carácter pedagógico. Pero esto no termina ahí, a los estudiantes les queda, en el mejor de los casos, el trabajo solitario de integrar todos los aprendizajes en la producción de sus textos. Las consecuencias se hacen visibles cuando en sus producciones se percibe un escrito con conectores mal usados o una amalgama de párrafos desarticulados.

Por lo anterior, bajo la perspectiva de un desarrollo lingüístico acorde a las necesidades de los estudiantes, es evidente implementar un enfoque funcional de la lengua que acerque los contextos y realidades que viven, permitiendo así un ensamble entre teoría y práctica. De acuerdo con Cassany et al., (2003) al favorecer la oralidad en los estudiantes, se permitirá una mayor apertura por saber las inquietudes y saberes que se presentan de manera diversificada dentro del espacio

áulico, donde la comunicación en los diferentes escenarios de la vida cotidiana resulta esencial y representa entonces un modo de vida, estilo que parte de la comunicación entre el emisor, receptor y mensajes. Bajo esta premisa se tiene que considerar que una de las competencias en que el enfoque funcional de la lengua se desarrolla, implica la oportunidad de que el estudiante sea escuchado, para partir de los conocimientos previos que ha adquirido en un primer momento en el seno familiar y así aplicarlos en el ámbito escolar.

Asimismo, las competencias y propósitos comunicativos favorecen en mayor porcentaje que los estudiantes puedan y deban aplicar los conocimientos desarrollados dentro del salón de clases. Siendo la expresión oral y escrita el eje que permitirá la producción de la escritura en sus diversas formas, al tener un mayor conocimiento y práctica sobre cómo utilizar las palabras y adecuarlas en las diversas situaciones en que el estudiante pueda intervenir, de tal modo que dé cuenta de la adquisición de “un saber lingüístico, que implique saber usar las palabras y saber hacer cosas con las palabras, mejorar su competencia comunicativa en las diversas situaciones y contextos de comunicación” (Lomas, 1999: 2).

Bajo esta perspectiva se puede considerar que si el ámbito escolar se profundiza y se da apertura para que el estudio de la oralidad y escritura tenga mayor amplitud permitirá que el lenguaje sea utilizado en diversas situaciones comunicativas y con ello la escritura pasará a formar parte de este proceso comunicativo, en el que el uso del lenguaje escrito afirmará lo que el enfoque funcional de la lengua propone: escribir a partir de situaciones contextualizadas para favorecer diversas eventualidades y necesidades.

b. Enseñar lengua desde un enfoque inductivo, a partir de un proyecto lingüístico

Bajo la consideración de una enseñanza que base su aprendizaje de manera cooperativa, el estudio de la lengua debe de contemplar las diversas variedades

lingüísticas que pueden presentar los estudiantes y a partir de ella comenzar a diseñar un modelo que permita que los conocimientos y habilidades se vean acrecentadas en función del enfoque comunicativo funcional basado en las prácticas sociales del lenguaje (Cassany, 2006)

Ante tal hecho si se considera “la lectura y la escritura estrategias o herramientas fundamentales para el aprendizaje”, (Escalante, 2006:113), se afirma que todos los docentes deberían ser maestros de lectoescritura. Así el papel de la escuela es primordial, para lograr que los estudiantes potencien los conocimientos que tienen y los apliquen de manera convencional, en los diferentes estratos en que se vean involucrados, para ello una manera de lograrlo es que se puedan aplicar contenidos que sean implementados de manera inductiva, como lo señala Rogoff (2001) esto es comenzando de la manera más sencilla, a través de las practicas interactivas con los pares, amigos, compañeros de clase, para pasar a la elaboración de discursos tanto orales, como escritos que favorezcan el desenvolvimiento en las diversas esferas de la vida social.

Para la enseñanza de la lengua también se tendría que considerar que los centros educativos dispongan de un elaborado currículo que visibilice la diversidad lingüística de sus estudiantes en donde las prioridades referentes a la enseñanza aprendizaje de la lengua favorezca no solo a los educandos, sino también a los que enseñan.

De acuerdo con Cassany et al., (2003) los objetivos educativos sobre los cuáles se debe de basar el proyecto lingüístico giran en torno al nivel sociocultural del entorno familiar de los estudiantes y sus familias, de ahí la relevancia de conocer las raíces lingüísticas, y promover acciones que contribuyan a fomentar el uso de una lengua determinada en los diferentes ámbitos.

También, como lo hace notar Lozano (2003) para que cambie la idea que generalmente se tiene acerca de la enseñanza de la lengua dentro del salón de clases, que responde a un modelo tradicionalista, los docentes deben de establecer los mecanismos que les permitan crear situaciones de aprendizaje que favorezcan

el desarrollo lingüístico de los estudiantes, donde la oralidad como la producción de textos no sean vistos como una carga más, sino como una oportunidad que los acerque a ampliar su bagaje, vocabulario y usos de la lengua en diferentes aspectos de la vida cotidiana.

Por tal motivo el acceso a la lengua escrita tiene también un impacto en el desarrollo intelectual de los individuos, de esta manera “los mensajes escritos tienen la posibilidad de ser analizados y confrontados con nuestras ideas o las de otros textos” (Colomer, 1997:7). Por lo tanto saber expresarse de forma correcta y en el lugar adecuado representa una de las más grandes capacidades y habilidades que el ser humano tiene, es de esta manera que el expresarse, así como el escribir: pone de manifiesto que en ambos sentidos lo que se pretende es comunicar ideas, sentimientos o pensamientos con símbolos comunes que puedan interpretar otros, aunque tales símbolos cambien con el paso del tiempo.

Como lo señalan Lomas (1999) y Cassany et al., (2003) enseñar lengua a partir de un enfoque comunicativo funcional a través de prácticas reales, representa el más alto nivel de aprendizaje lingüístico, por cuanto en ella se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, escribir y leer), al tiempo que se ponen en funcionamiento todas las dimensiones del sistema lingüístico (fonológica, morfosintáctica, léxica-semántica y pragmática).

Como se mencionó en un inicio cuando un estudiante puede expresarse de forma oral de manera acertada, en la escritura de textos también lo hará, los aspectos gramaticales, ortográficos y sintácticos se darán de manera más natural, procurando así que el acto de escribir represente también un despliegue de conocimientos, habilidades básicas, estrategias y capacidades para coordinar múltiples procesos.

Otro argumento esencial que favorece las prácticas de la escritura desde los entornos escolares y sociales, lo presenta Colomer et, al (1993) cuando expone el trabajo por proyectos de escritura, los cuales permiten experimentar el sentido real de la comunicación escrita. De esta manera, mientras los estudiantes adquieren una

representación clara del tipo de texto por realizar, les facilitará una pauta de actuación para las operaciones de planificación, textualización y revisión.

En este contexto comunicativo Colomer et, al (1993), Lozano (2003) y Rogoff (2003) coinciden en que los estudiantes pasan a considerar evidente la necesidad de confeccionar versiones provisionales del escrito, versiones que deberán revisarse a la luz de la supuesta lectura del destinatario y que irán mejorando hasta darse por definitivas a partir de este ejercicio de distanciamiento crítico. Es así como los estudiantes se verán en la necesidad de transformar su representación mental de la redacción escolar y de su hábito de valorar un texto siempre idéntico y encerrado en sí mismo.

c. La escritura basada en el enfoque comunicativo a través de la funcionalidad de las competencias comunicativas

Cuando se escribe, debate, interviene, comenta, las habilidades expresivas y comprensivas en el estudiante juegan un papel trascendental en el uso de intercambios verbales y no verbales que hacen posible el acto comunicativo, esencial para establecer la comunicación entre las personas (Lomas, 1999).

La realidad que se vive en las escuelas es dual, mientras la producción de textos favorece la experiencia y el conocimiento humano, ya que “permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás, incluso por nosotros mismos, en algo material y articulado” (Colomer, 1997: 7). En el otro segmento, en la mayoría de las ocasiones las aulas que son espacios destinados al desarrollo, la reflexión y escenarios de creación y recepción de textos para enseñar los rasgos formales, semántico y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales, no son favorecidos de manera adecuada.

Por un lado, existen concepciones diversas acerca de cuál es la forma correcta de enseñar las competencias comunicativas que forman la base de la comunicación y la interacción humana y, por otro lo que se establece en el plan y programas de estudios vigente. Bajo una concepción de enseñanza real y contextual de la educación lingüística se deben de elaborar adecuaciones enfocadas en propiciar no

sólo las habilidades para el manejo de conceptos y frases, sino que también lograr que los estudiantes puedan saber qué hacer con las palabras en los diversos contextos sobre los cuales se desenvuelven.

Es por ello que uno de los primeros acercamientos que se deben de tomar en cuenta para la enseñanza de la lengua, parte de la idea de saber interpretar y representar la competencia lingüística propuesta por Chomsky (1957) acerca de un oyente y hablante ideal, capaz de establecer un acto comunicativo utilizando un sinfín de oraciones en una comunidad y la competencia comunicativa de Hymes (1984) que hace alusión a la utilización de los saberes lingüísticos aterrizados a diversos contextos específicos en los que se desarrolla la comunicación.

El sentido de la producción de textos dentro del aula y fuera de ella está relacionada con la condición cultural en la que se desenvuelve el estudiante, este a lo largo de su vida enfrentará diversas situaciones en las que su bagaje estará acrecentando y con ello el acto comunicativo de la escritura se verá reflejada por la producción y emisión de diversos textos acorde a las necesidades requeridas.

Bajo la concepción de que la enseñanza de la lengua debe de ser enseñada en pro de ser una herramienta vital para los estudiantes, esta requiere tomar en cuenta los aportes de nuevas ciencias como la lingüística, sociolingüística, la psicolingüística entre otras. Que permitan al profesorado ampliar su visión sobre el para qué y cómo enseñar dentro de las aulas.

1) La producción de textos y la importancia comunicativa en los estudiantes

Dada la multiplicidad de conceptualizaciones, es necesario delimitar con precisión, lo que en este documento se entiende por producción de textos. En primer lugar, es vital aclarar que, al igual que lo hacen diversos autores (Cassany, 2006 y Lomas, 1999), a lo largo de esta investigación, se utilizarán como sinónimo de escritura, expresión, composición escrita o lenguaje escrito; ya que éstos hacen referencia a la escritura como una actividad de construcción de significados y no como una acción dirigida a copiar. De igual modo, Palacio (1995) Ferreiro y Teberosky (1999),

afirman que, escribir no es copiar; debido a que un escritor reflexiona sobre lo que va a producir, mientras que el “copista” se limita a reproducir los trazados de otro texto, probablemente sin comprender lo que copia.

La producción de textos es entonces, un proceso social y cognitivo en el que el autor transforma sus ideas para producir (construir) un discurso coherente con un propósito determinado en el que toma en cuenta a los posibles destinatarios o audiencias y a los diferentes contextos comunicativos implicados. Es además, el resultado de la interacción entre el individuo y la sociedad, y un proceso complejo que requiere del desarrollo de diferentes habilidades, que van desde el aprendizaje del código de lectura y escritura (las letras y sus sonidos) hasta su uso en un nivel avanzado para producir diferentes textos (Rojas-Drummond, et al., 2008).

Aunado a lo anterior, es importante señalar que la escritura es una actividad susceptible de progreso, es decir, se puede perfeccionar a lo largo de la vida, en la medida en que se produzcan más textos, se generarán y pondrán en juego las micro y marco habilidades que Cassany et al., (2003) señala y que son propicias en un sujeto que tiene una competencia comunicativa desarrollada de manera adecuada.

2) El proceso de recursividad como medio para favorecer la producción de textos

El método recursivo que propone Cassany (2006) implica una serie de aspectos que son necesarios para formar buenos lectores y escritores a continuación, se presentan:

- Conciencia de los lectores. Implica pensar que la producción será un instrumento de comunicación, por lo tanto, se decidirá quiénes serán los lectores.
- Planificación de lo escrito. Significa prever la estructura del texto.
- Releer sus producciones. Se refiere a releer lo que ya está escrito para verificar si se cumple con el propósito inicial del texto.

- Las correcciones (los borradores). Consiste en revisar y corregir las ideas, permiten cumplir con la intencionalidad del texto de una manera más estructurada y clara.

Con base en las anteriores consideraciones se propone en la medida de las posibilidades, implementar el proceso de recursividad que favorezca la producción de textos en los estudiantes.

3) Escribir desde una postura divergente: la escritura creativa

Escribir siempre representa un reto, el reto de pasar de la hoja en blanco y plasmar alguna idea, un sentimiento un reclamo, una crítica, suele ser difícil en los estudiantes y hasta en los docentes, por ello es indispensable que los educadores cuenten con las herramientas que les permitan ofrecer a sus estudiantes nuevas formas de interaccionar con la palabra escrita.

Ante tal suceso es asertivo acercar a los estudiantes a otros contextos y situaciones donde el uso de la escritura no sea coartado y al contrario se vea favorecido para poder seguir desarrollando habilidades y capacidades que permitan, que la escritura sea una herramienta de expresión y de comunicación, dejando de lado la estereotipada idea de que se trata de una cuestión meramente escolar.

Actualmente es complicado romper con los esquemas ya trazados, resulta un proceso arduo, como lo señala Condemarín y Cadwick (1994), el hecho de escribir requiere especial atención sobre todo si se trata de estudiantes que están en los primeros años de la escritura formal, pues es ahí donde las primeras ideas de lo que la expresión escrita permite, se verán complementadas por lo que los docentes no deberán de coartar, estos pensamientos e imaginación.

Para Rodari (1999) resulta esencial considerar la imaginación al producir un texto, al mismo tiempo que este hecho permite posicionar a quién escribe una nueva manera de percibir el mundo, de desentrañarlo y de poder palparlo, por ello el uso

de la imaginación es esencial cuando se inventan historias, se reescriben fragmentos y se complementan con nuevas ideas. Por tanto, resulta conveniente hacer uso de la escritura creativa, es decir, aquellas composiciones donde el uso de la imaginación a partir de la espontaneidad y de la propia experiencia, provocara que los textos producidos tomen un sentido diferente al que comúnmente se le hace alusión (Condemarín y Cadwick ,1994).

Al usar la escritura creativa, es necesario poner en juego habilidades que permitirán cambiar el pensamiento convergente que regularmente impera en las escuelas, lo cual implica posicionarse con una manera de pensar espontánea, reflexionar y partir desde la experiencia, pues de ahí se desprende lo original (Condemarín y Cadwick ,1994).

4) Tipología textual

Interaccionar con los textos no resulta sencillo, por ello la necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, fundamentalmente, a la intención de facilitar la producción de todos los textos que circulan en un determinado entorno social (Kaufman y Rodríguez, 2003). El propósito es intentar una clasificación sencilla y coherente que permita a los estudiantes y docentes tener mayor claridad acerca de los textos con los que comúnmente se tienen mayor cercanía.

De acuerdo con Kaufman y Rodríguez (2003) los textos pueden tener la siguiente clasificación con base en su función:

- Textos de información científica: privilegia el área de conocimientos de las ciencias.
- Textos periodísticos: se tuvo en cuenta el portador (diarios, semanarios, revistas).
- Textos literarios: la intencionalidad estética.

- Textos instruccionales: se consideró predominante la intención manifiesta de organizar quehaceres, actividades.
- Textos epistolares: aparecen en primer plano el portador y la identificación precisa del receptor.
- Textos humorísticos: se atendió al efecto que buscan provocar risa.
- Textos publicitarios: ponen primordialmente en escena la función apelativa del lenguaje.

A continuación, se presenta la siguiente tabla donde se aprecia una tipología textual (Ver fig. 12):

Figura 12. Tipología de textos de acuerdo a su función

1. Textos literarios	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Novela • Obra de teatro • Poema
2. Textos periodísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Noticia • Artículo de opinión • Reportaje • Entrevista
3. Textos de información científica	<ul style="list-style-type: none"> • Definición • Nota de enciclopedia • Informe de experimentos • Monografía • Biografía • Relato histórico
4. Textos instruccionales	<ul style="list-style-type: none"> • Receta • Instructivo
5. Textos epistolares	<ul style="list-style-type: none"> • Carta • Solicitud
6. Textos humorísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Historieta
7. Textos publicitarios	<ul style="list-style-type: none"> • Aviso • Folleto • Cartel

Fuente: retomado de Kaufman y Rodríguez (2003).

Para fines de la presente investigación se retomará el texto literario conocido como el microrrelato, a pesar de que en la anterior tabla el microrrelato no aparece dentro de la clasificación forma parte del género literario. En el siguiente subapartado se explica cuáles son esta clasificación a la que pertenece, así como sus principales características.

d. El microrrelato: un primer acercamiento a sus concepciones teóricas

Como punto de partida, de acuerdo con Bustamante (2012) existen tres variantes que permiten acercarse al microrrelato, esto para poder catalogarlo dentro del género narrativo y conocer la relación genérica que tiene con el cuento.

En primer lugar, hay quienes sostienen que el microrrelato no es más que un tipo de cuento, una submodalidad que ni siquiera se puede considerar una variedad histórica, En segundo lugar, ciertos teóricos matizan que el microrrelato es una variedad histórica dentro del género del cuento, aunque no llega a diferenciarse del mismo. Por último, que cuento y microrrelato son géneros históricos entre los que se establece una relación genealógica, ya que el microrrelato surge a partir del cuento, pero llega a desgajarse para constituir un género diferenciado.

Basándose en la primera postura se tiene que quienes niegan el estatuto genérico del microrrelato, sostienen que se trata de una submodalidad del cuento, porque sus rasgos esenciales son los mismos: narratividad y ficción, extensión breve. Según este planteamiento, la hiperbrevedad del microrrelato, es el único rasgo diferenciador (microrrelato-cuento), sólo consiste en llevar a un grado extremo la potencialidad que ya tiene el cuento.

Dentro de la segunda postura Rojas (citada en Bustamante, 2012) explica que la vinculación del microrrelato respecto al cuento y en relación con su brevedad provoca la potenciación extrema de rasgos que ya estaban en el cuento, aunque el resultado sea aparentemente distinto. Y, aunque lo considera un tipo de cuento, matiza que el microrrelato tiene características similares a las del cuento tradicional del que se desprende, pero no iguales.

Finalmente, la mayoría de los especialistas en esta forma brevísima defienden que cuento y microrrelato son géneros históricos diferenciados, además que el microrrelato posee rasgos propios del cuento, factores pragmáticos de producción,

recepción y contexto. “El microrrelato, como categoría narrativa se decanta, en definitiva, a partir del cuento, pero su progresiva reducción y su condensación generan, en mi opinión, una mutación estructural y un cambio de estatuto genérico, llegando a convertirse en una entidad autónoma e independiente (Andrés-Suárez (citada en Bustamante, 2012: 71).

De acuerdo con Bustamante (2012) la hiperbrevedad no constituye un rasgo aislado en el microrrelato, implica diferencias cualitativas respecto al cuento. Por otro lado, la estructura de conjunto referencial, es decir, el tipo de referente elegido por el autor condiciona el subgénero temático—policiaco, fantástico, de ciencia ficción.

Los rasgos esenciales del microrrelato en cuanto a hecho literario no pueden ser aplicados como definidores del cuento ni por separado ni, sobre todo, en su conjunto: la ficcionalidad compleja, la virtualidad, narrativa y la brevedad extrema no son rasgos genéricos del cuento. Entre todos los rasgos fundamentales que conforman la caracterización del microrrelato como hecho literario se teje una red de interrelaciones que son las que realmente lo identifican como género autónomo.

1) El microrrelato y sus características

El microrrelato hunde sus raíces en la tradición oral, en forma de fábulas y apólogos, y va tomando cuerpo en la Edad Media a través de la literatura didáctica, que se sirve de leyendas, adivinanzas y parábolas. Algunos ven el microrrelato como la versión en prosa del haiku oriental y otros lo han hecho derivar de la literatura lapidaria. De acuerdo con Fernández (2012) (citado en Liévano, 2018) La tradición de esta nueva modalidad narrativa arranca con la evolución del poema en prosa a finales del Romanticismo, y empieza a desarrollarse en el Modernismo y en las vanguardias.

El microrrelato como lo denomina Liévano (2018) es un género que se define por dos rasgos básicos, en los que están de acuerdo la mayoría de los autores (Neuman, 2001; Fernández-Cuesta, 2012; Lagmanovich, 2013); la brevedad (extensión corta) y la narratividad (se cuenta algo). Entre otros rasgos que se suman

está el hecho del uso frecuente de mecanismos elípticos, que permiten “la originalidad y libertad narrativas, el diálogo transtextual, el empleo de la paradoja, la aparición constante de un modo humorístico, irónico o satírico, y, por último, el recurso a los finales ingeniosos y sorprendentes” (Noguerol, 1992, citado en Liévano, 2018:71).

En efecto, el microrrelato da respuesta a la interrogante sobre la identidad en las dimensiones de la sociedad, claro está, que la lectura de este periodo de la historia se relaciona con la intensidad con que resuena el eco del pasado. El microrrelato y su brevedad conectan ese pasado con este hoy y parece tener una continuidad en el tiempo, como si el futuro próximo y cercano fuese un pequeño punto en una pequeña página en blanco. Esto permite que el microrrelato posea una serie de atributos que de una u otra forma favorecen al lector ubicarse en un plano propositivo-participativo que atrae e incentiva el diálogo desde diversos planos, también para que el escritor (productor) pueda omitir elementos, con el fin de que el lector los intuya o imagine.

Los lectores, tienen la posibilidad de debatir sobre el significado que el autor ha querido dar a la historia, o divagar sobre otras explicaciones posibles gracias a su final abierto. De esta manera, se fomenta el diálogo profesor-estudiante y estudiante-estudiante. Debido a esta misma razón, sumada a la brevedad antes descrita, trabajar con microrrelatos supone una oportunidad provechosa para llevar a la práctica. (Rodríguez y García-Perera, 2016) (citado en Liévano, 2018).

El trabajo con microrrelatos posibilita que la producción de textos sea vista por los estudiantes, como el puente para expresar sentimientos, emociones e ideas, inquietudes, pasando de una producción de textos aburrida, tediosa e impuesta a una que muestre lo que ellos piensan y cómo piensan. Hacer que los niños se apropien de la lectura y escritura es primordial para lograr desarrollar una cultura escrita, en donde producir textos, representa un medio de comunicación esencial en la vida diaria, para satisfacer necesidades individuales y colectivas, es la representación viva de nuestra voz plasmada en un texto.

2) Importancia de producir microrrelatos a partir del uso de las TIC

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son herramientas digitales que involucran el uso de una computadora y/o la conexión Internet para acceder a la diversa información de la red y comunicarse con un amplio auditorio de manera individual o grupal (Boza,2016). En tiempos actuales es evidente que el uso de diversas plataformas digitales (Meet, Zomm, Classroom) ayuda a mejorar la calidad de las prácticas educativas (Díaz,2000). Los estudiantes, docentes y hasta los padres de familia pueden ser beneficiados con el uso de herramientas digitales que mejoran el proceso de enseñanza, de aprendizaje e incrementan la capacidad de comunicación entre los diferentes actores del proceso

Con el auge cada vez más vertiginoso de las TIC, y la exigencia de los medios las fronteras entre el discurso oral y el escrito parecen difuminarse gracias a la hipertextualidad de la escritura digital. Ésta rompe con la linealidad del texto analógico y le permite al escritor utilizar enlaces, vínculos o llamadas a través de links, lo cual le facilita al lector la libertad de saltar adelante y atrás en el texto sin la necesidad de ceñirse obligatoriamente al hilo discursivo.

De acuerdo con Cassany (2004), todas las actividades humanas basadas en la escritura están emigrando a lo digital, a lo telemático y a las pantallas, y una parte muy importante de la comunicación escrita, tradicionalmente desarrollada en entornos analógicos con papel, libro, lápiz, correo postal, hoy está cambiando de modo acelerado hacia entornos digitales.

Cassany (2004) también afirma que, en conjunto, con la estructura híper e intertextual el escrito se convierte en un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuadas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de recursos enciclopédicos de la red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas).

En la producción de textos y en especial la creación de microrrelatos con el uso de pizarras electrónicas y procesadores de textos, son el eje para desarrollar y acercar

a los estudiantes con la cultura escrita. La importancia de trabajar los microrrelatos se debe a que permiten la relación con textos mayores y populares, donde el lector realiza una conexión entre el texto breve y la obra previamente existente. Esta singular característica otorga al microrrelato la capacidad de ofrecer oportunidades de interconexión cultural.

Así, la producción de microrrelatos puede ser apoyada como lo enuncia Chartier (2010) de la escritura electrónica o digital donde la finalidad es que se rompa con la linealidad del texto analógico, es decir, el escrito se convierte en un objeto comunicativo más abierto, que a su vez se complementa con la escritura creativa, que favorezcan el uso de elementos de la oralidad (haciendo énfasis en el origen del microrrelato que es de la tradición oral) pero también para favorecer los procesos de escritura, en donde se plasme lo experiencial, posibilitando una escritura desde la subjetividad, que permita la interacción con los otros, reivindicando el discurso de la cotidianidad mediante la expresión escrita como estrategia y como herramienta para retroalimentar el aprendizaje significativo.

En este sentido, el propósito está enfocado en que los estudiantes puedan dialogar con sus propios textos, interpretar el mundo y proponer una perspectiva propia, favoreciendo que los sentimientos, recuerdos, emociones y experiencias que viven actualmente puedan llegar a convertirse en conocimiento, que les permita favorecer las competencias comunicativas (Cassany, 2006) y vivir en la cultura escrita de manera funcional.

2. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?

En el siguiente apartado se presentan las bases teóricas que sustentan la propuesta de intervención de PpP, se rescatan sus aportes a la educación y sus distintas fases en los proyectos, así como los módulos de lectura y escritura en que se basa dicha estrategia didáctica, se ponen de manifiesto los roles del docente y estudiante (Ver Anexo 15). Es necesario aclarar que debido a la pandemia ocasionada por el coronavirus, fue adecuada para ser implementada en la virtualidad.

a. Conceptualización

La PpP es una estrategia didáctica empleada para facilitar la lectura y la producción de textos propios en el ámbito escolar o académico. Su objetivo es lograr que los estudiantes puedan desarrollar y potenciar sus aprendizajes, habilidades y capacidades, partiendo de la premisa de comprender textos para interrogarlos y así propiciar la interpretación, análisis y funcionamiento de los mismos, para finalmente producir textos reales, acordes a las necesidades de los estudiantes.

b. Origen

Tiene sus raíces en Francia, implementándose principalmente en Chile y posteriormente en países latinoamericanos, tal es el caso de México. Los estudios hacen referencia a un grupo de profesores de la región de Ecouen en Francia, que bajo la coordinación de Josette Jolibert (1984), dieron cuenta de una investigación-acción de doce años desarrolladas entre 1980 y 1992, donde se presentan los procesos de las estrategias empleadas para desarrollar habilidades al leer y escribir, implementadas por los bajos resultados obtenidos en la comprensión de la lectura en evaluaciones con estudiantes de entre 8 a 12 años realizadas por la Dirección de Prospectiva y Evaluación (Jolibert y Sraïki, 2014).

Años más tarde Josette Jolibert, y Jeannete Jacob, que junto con educadoras de prebásica y profesoras de los niveles de Educación básica (primer ciclo) realizaron un proyecto basado en la investigación acción, apoyados por profesores, directivos y docentes universitarios, en escuelas de Valparaíso e isla de Pascua en Chile. Dicha propuesta se desarrolló a lo largo de cinco años y se fundamentó en cinco ejes pedagógicos: el enfoque constructivista del aprendizaje, el enfoque textual del lenguaje, la PpP, la metacognición y la evaluación y la autoevaluación. La PpP surge a partir de la necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza- aprendizaje, para poder mejorar la calidad y equidad de los estudiantes en los ámbitos de lectura y escritura.

c. Marco teórico

Los soportes teóricos en que se basa la PpP responden a una concepción y construcción del aprendizaje, enfatizando en los procesos cognitivos, concepción del lenguaje, y del texto; todo esto se integra y aplica en la lectura y escritura de los estudiantes.

Concepción del aprendizaje. Se establecen tres directrices, siendo la primera la concepción constructivista (auto y socio) del aprendizaje; la base radica en el paradigma constructivista el cual asume que el conocimiento es una construcción mental resultado de la actividad cognoscitiva del sujeto que aprende, esto se dará en la medida en que el sujeto construya una asimilación de un nuevo aprendizaje sobre otro existente, para ello intervienen tres factores esenciales, la motivación, el aprendizaje significativo y el autodescubrimiento (Trueba, 2000).

El constructivismo tiene sus raíces en la teoría de Piaget (1967) sobre el desarrollo de la inteligencia, denominada epistemología genética, en donde la génesis del conocimiento es el resultado de un proceso dialéctico de asimilación, acomodación, conflicto, y equilibración (Rojas, 2012). Otro factor importante que apoya esta idea de concepción del aprendizaje hace referencia a la teoría Sociocultural propuesta por Vigotsky (1995), la cuál deduce que el contexto es indispensable para que el sujeto pueda aprender favoreciendo su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), mediante el planteamiento interaccionista dialéctico en el que se establece la relación entre sujeto-objeto.

Por su parte Rogers (1978, citado en Rojas, 2012) menciona que el aprendizaje es un constructo innato que puede ser convertido en un aprendizaje significativo, el cuál pasará de ser experiencial para ser aplicado en lo contextual favoreciendo así las capacidades y habilidades de los estudiantes.

El segundo aspecto de la concepción del aprendizaje hace énfasis en la convicción de la educabilidad cognitiva. Feuerstein (1980) considera que el ser humano es un sistema abierto al cambio y a la modificación. Dentro de estos procesos la mediación toma un papel interesante, se considera que el sujeto rige en gran medida su aprendizaje debido al contexto y a los cambios que en él se producen, a mayor predisposición: mayor será el nivel de modificabilidad por lo que la correcta intervención potenciará las habilidades del sujeto.

La teoría de los modelos ecológicos propuestos por Bronfenbrenner (citado en Trueba, 2000) engloba las posturas constructivas de Piaget y las socioculturales de Vigostky al señalar que el estudiante podrá desarrollarse mejor si su aprendizaje está relacionado con los espacios históricos, temporales y aquellos que impacten en su entorno familiar y escolar, esto será el puente para abrir al niño a la comprensión del mundo exterior. El tercer aspecto, consiste en la concepción cognitiva del rol determinante de la reflexión metacognitiva y de la evaluación (auto y socio) en los aprendizajes. El paradigma cognitivo hace aportes relevantes que sostienen esta concepción del aprendizaje, pues considera que el conocimiento (Gardner, 1994) lleva a una reflexión cognitiva basada en las experiencias propias del estudiante.

Aunado a lo anterior Ausubel (2002) señala que la reflexión metacognitiva es derivada del aprendizaje significativo interiorizado por el alumno, de este modo la capacidad de análisis se desarrollara de manera elaborada y funcional. Al acentuar y ensamblar los aportes teóricos anteriores se tiene que al emplear estrategias de corte constructivista, permiten que el docente asuma la función mediadora y facilitadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que los estudiantes puedan ser partícipes activos en descubrir conocimientos de manera particular (autoaprendizaje) y colectiva (socioaprendizaje)

Concepción del escrito. Dentro de este apartado se marcan tres aspectos, el primero responde a una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación. Esta concepción responde a una construcción del sujeto con la cultura escrita y la forma en que se dan determinados procesos. Por su parte

Kaufman y Rodríguez (2003) señalan que, con base a investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas, se tiene que el niño se aproxima simultáneamente al sistema de escritura y al lenguaje escrito teniendo como referencia el medio en el que se desarrolla o interactúa, deduciendo que entre mayor es el acercamiento con los textos que el sujeto tenga al alcance, mayor será el grado de concepción y de construcción de lo que significa escribir.

En el segundo aspecto es necesario considerar la concepción del escrito y de su unidad fundamental, el texto; basado en las diversas dimensiones de la lingüística textual. Por ello los aportes que hace Cassany (2006) y Lomas (2017) son indispensables para comprender que el significado y la coherencia se dan a partir del estudio del texto siendo este completo y contextualizado.

El último aspecto corresponde a la concepción de la cultura escrita, en su doble dimensión funcional y ficcional. Es necesaria la interpretación que el lenguaje escrito posee, debido a que en un primer momento debe de tener un significado tanto para quien escribe como para quien lo lee, aspecto que ligado a lo cultural (Kaufman, 2003) resulta indispensable para comprender la dimensión del texto. Seguidamente a la funcionalidad, se debe tener claridad para quién o quiénes se escribe, es decir una conciencia del escritor (Cassany, 2006).

Por su parte Lerner (2001) señala que:

Quando el estudiante se apropia de la escritura, este hace uso de una herencia cultural que involucra diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto. (:2).

Concepción de la escritura. Finalmente, este aspecto centra la atención en la concepción de la lectura y escritura en los procesos de comprensión y de producción de textos contextualizados, “escribir como un proceso de interpretación contextual” (Jolibert y Jacob, 2015:15). Es indispensable comenzar a escribir, desde el salón de clases, como lo señala Palacio (1995), no importando la edad, o el grado en que el alumno curse, enseñar a escribir es enseñar también a pensar, a organizar el

pensamiento y a expresarlo de manera correcta para vivenciar las bondades de la cultura escrita.

Es necesario, como lo señala Lerner que los estudiantes sean ciudadanos de la cultura escrita y esto se dará en la medida en que la escuela sea el espacio donde lectura y escritura “sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (2001: 2).

d. Ejes didácticos convergentes

Los ejes didácticos convergentes (Jolibert, y Jacob, 2015), son las directrices sobre las cuales se basa la PpP, a continuación, se describen brevemente, para una mejor comprensión e interpretación en los proyectos.

Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos. Se hace hincapié en que las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes deben de ser las adecuadas, un lugar donde los estudiantes se sientan cómodos de aprender, de organizarse, de compartir y de solucionar. Como lo propone Bransford (2007) se deben de crear ambientes de aprendizaje que permitan manejar el tiempo de las actividades, los recursos con los que se cuentan y el espacio que es un factor indispensable para que ocurran los aprendizajes de manera armónica.

Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio constructivista. Así como se aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo, es necesario que las actividades propuestas vayan encaminadas a problematizar a los estudiantes en el sentido cognitivo. Ausubel (2002) señala que para que un aprendizaje sea útil y trascienda debe de ser significativo, es decir que el aprendizaje tenga sentido, de esta manera los aprendizajes que los estudiantes puedan desarrollar deben de estar basados en el diálogo, interacción y confrontación con los demás.

Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito. Es necesario que los estudiantes partan del texto completo para analizarlo, cuestionarlo y posteriormente producirlo, a través de los estudios llevados a cabo por la lingüística textual, el análisis del discurso y de la enunciación, ha permitido demostrar que la coherencia y significación de un escrito parte del estudio del texto en su totalidad tal y como lo señala Kauffman (2003). Por su parte Palacio (1995) refiere que los textos deben de ser estudiados por los niños de manera global, para permitir la interacción con ellos y así lograr aprendizajes que favorezcan los procesos de lectura y escritura.

Construir una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos textualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados. Para Cassany, Luna y Sáenz (2003) hay cuatro habilidades lingüísticas: leer y escuchar son clasificadas como macrohabilidades de comprensión; escribir y hablar como macrohabilidades de expresión. Entendiendo que ninguna de ellas puede funcionar de forma aislada, por lo que siempre existirá un uso integrado de ellas tal y como se da en las prácticas cotidianas donde se usa el lenguaje.

Desde una postura constructivista, leer y escribir son procesos globales (Palacio, 1995) en los cuales se parte del texto completo, favoreciendo las etapas y procesos del estudiante, de tal forma que avanza en el desarrollo de sus capacidades y habilidades para adentrarse a la cultura escrita. Por lo tanto, aprender a leer y a escribir es un proceso cognitivo que implica el desarrollo de estrategias y de conocimientos culturales propios de cada contexto (Vigotsky, 1995).

Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios, cada texto tiene una función propia, entretener, divertir, informar, criticar, persuadir, por lo que cada forma de interpretar un texto se verá reflejada en la manera en la que el lector se apropie de la lectura y escritura del mismo, Kauffman (2003).

Hacer que los niños practiquen -estimulando entre ellos este hábito- una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados, con base en las aportaciones del paradigma cognitivo (Rojas, 2012) la reflexión es considerada

parte del proceso de aprendizaje, esto se debe principalmente a que el estudiante es capaz de desarrollar diversas estrategias que le permitan resolver problemas a partir de diversos cuestionamientos surgidos en la práctica misma.

Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje, desde el punto de vista del paradigma cognitivo la evaluación debe de ser vista como una herramienta que permita el aprendizaje (Coll y Valls, 1992; citado en Rojas, 2012), además de ser funcional y flexible, misma que sea integral y en función de la mejora del aprendizaje.

e. Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje

Las condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje (Jolibert, y Jacob, 2015), se presentan como requerimientos necesarios para que surjan las interrogantes, intereses y la necesidad de saber. Para que los aprendizajes puedan desarrollarse de una manera específica, amena y cooperativa son necesarios cambios, no solo en las prácticas docentes y el aspecto curricular, también en adaptaciones físicas del salón de clases, para tener un clima agradable, motivador y adecuado para realizar las actividades propuestas. Para efectos de la presente intervención dichas condiciones fueron adecuadas para ser aplicadas desde el espacio virtual.

1) Reorganización de la sala

Ante tal hecho es necesario el acomodo del mobiliario en diferentes formas y modos, acorde a las actividades, las mesas pueden estar agrupadas en 2, 3 o 6 para facilitar el aprendizaje. Podrán estar distribuidas en U, semicírculo o en V. Permitirá a los estudiantes establecer una comunicación afectiva, sentirse en un espacio con libertad tanto de expresión como de movimiento y esto contribuirá a la creación de estrategias para poder desplazarse sin provocar demasiado ruido permitiendo así un lugar adecuado para aprender.

Los rincones son los espacios destinados para crear situaciones de aprendizaje, dispuestos dentro del aula, donde los estudiantes pueden desarrollar su imaginación, creatividad y aprendizaje. Dichos rincones podrán ser utilizados por lo

menos dos veces a la semana y al finalizar los estudiantes deberán exponer lo recuperado y trabajado en dicho espacio. Algunos rincones que pueden implementarse: el rincón de la casa, del almacén, de la biblioteca, del buzón, ciencias, juegos matemáticos y noticias.

También se encuentran las *paredes textualizadas* las cuales son medios funcionales de expresión de los estudiantes, en ellas se aprecian las producciones realizadas derivadas de los proyectos y actividades diarias, funcionan también como herramientas de trabajo disponible para los niños. *La pared de la metacognición* es el espacio destinado para colocar todas las herramientas elaboradas en común, mismas que deberán de estar debidamente sistematizadas al término de cada actividad, también pueden ser un referente de consulta.

La principal función del *diario mural* es mantener a los estudiantes informados con temas de su interés y compartir sus gustos y saberes. Se pueden presentar: recetas de cocina, noticias, chistes, eventos entre otros.

La biblioteca del aula es el espacio destinado para favorecer a los estudiantes en el acercamiento a diversos portadores de textos, su organización estará a cargo de comisiones que permitan lograr una organización adecuada, así como una clasificación acorde a las necesidades grupales. Deberá de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de mantener un cuidado de los diversos textos propiciando así una mayor responsabilidad, al mismo tiempo que servirá como el lugar adecuado para divertirse e informarse también para acrecentar el interés sobre algún tema en específico.

Las herramientas de organización de la vida colectiva, comprenden todos los textos útiles de uso diario que permite la organización dentro del aula; de manera diaria, semanal, mensual y anual. Dichos textos son: cuadro de asistencia, cumpleaños, responsabilidades, lista de los proyectos y las reglas de vida.

2) Múltiples textos en múltiples formas

La sala textualizada comprende todos aquellos textos distribuidos de manera adecuada dentro del salón, mismos que permiten una mayor interacción con el aprendizaje. El principal objetivo: que los estudiantes puedan tener al alcance las producciones generadas en el transcurso de las clases. Entre estos textos se pueden encontrar:

Textos funcionales que requiere de una buena organización dentro del aula, en dichos textos se deberá de llevar un registro diario, semanal, mensual o anual. Estos textos comprenden: cuadro de asistencia, cuadro de responsabilidades, papelógrafos de los proyectos y los debidos reglamentos. *Los textos ligados al aprendizaje* que permiten la recapitulación de algún tema en específico, estos servirán de consulta para investigaciones posteriores, los textos deberán de usarse de manera permanente y renovarlos conforme a las temáticas, posteriormente deberán de ser archivados en un lugar específico

Las Informaciones regulares son textos comprenden la información que llega al salón de clases, misma que se presenta a todos los estudiantes, dentro de estos textos se encuentran: la correspondencia, los textos de carácter administrativo, afiches de salud, las noticias, el diario mural entre otros. *Los textos producidos por los estudiantes* tienen la finalidad de compartir y socializar el aprendizaje, no se pretende clasificar el trabajo realizado por los estudiantes, tampoco seleccionar a los “mejores” para presentarlos. La idea gira en torno a las posibilidades de los estudiantes para compartir sus producciones, mismas que pueden estar al alcance de todos por un tiempo fijo, para después colocarse en un espacio destinado y ser referentes de consulta.

También se encuentran los *textos u objetos de ubicación temporal*, para tener mayor organización y para que los niños tengan noción y sentido del tiempo se propone el uso de: el reloj, calendario, observaciones meteorológicas y representaciones cronológicas. Por último, *Los textos de la comunidad* hacen referencia a una interacción con la comunidad, en la que implica que cada texto producido cumpla

una función: informar, solicitar algún servicio, promover actividades entre otras. Todas las producciones son resultado de las inquietudes de los estudiantes, las cuáles son derivadas de los proyectos realizados y que a su vez permiten la asimilación de nuevos aprendizajes.

3) Implementación de una Pedagogía por proyectos

El trabajo con PpP, parte de las propuestas que se generan en el salón de clases, las cuales tienen la función de cambiar las prácticas rutinarias, mismas que limitan la creatividad y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes. Por ello se propone usar los proyectos como herramienta que incentive el desarrollo de nuevos y variados aprendizajes, mediante actividades que nacen del interés de las estudiantes mismas que resultan significativas. Donde el docente tiene la función de ser un mediador del aprendizaje, encamina a los estudiantes al desarrollo de nuevos y variados aprendizajes.

- **La elección de una Pedagogía por Proyectos**

De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2014) son muchos los motivos por los cuáles se trabaja con PpP,: el aprendizaje surge de las necesidades de los estudiantes, además permite organizar con mayor efectividad al grupo escolar. Fomenta un grado de responsabilidad colectiva que permite evaluar constantemente las acciones y decisiones tomadas, favoreciendo el trabajo cooperativo. También la comunidad escolar crea y fortalece vínculos con la comunidad social.

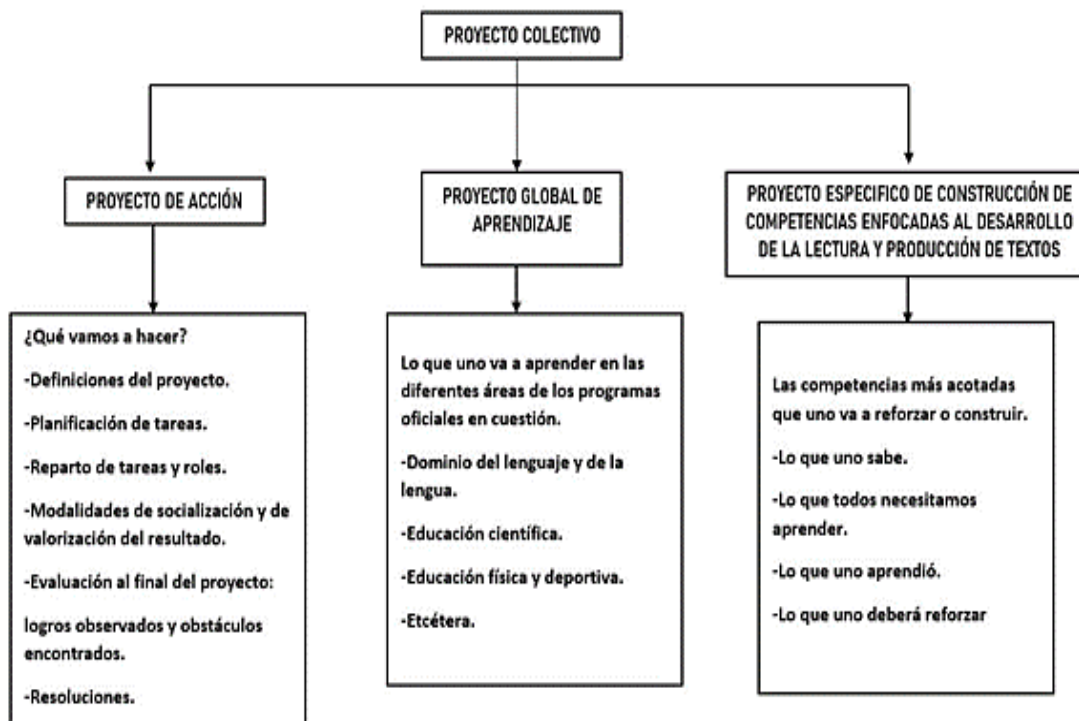
Para llegar a la *organización de un proyecto en la práctica del salón de clases*, es necesario un proyecto que nace de la vivencia diaria, de las actividades de un curso, donde el docente permite al grupo organizarse, establecer las reglas de convivencia, administrar los espacios a utilizar. Así como el tiempo, las actividades y la forma de evaluación que los estudiantes manifiestan. Se parte de la pregunta ¿qué queremos hacer juntos? Durante este día, esta semana, este mes o año. A través de los proyectos y actividades que los estudiantes desarrollan, la escuela toma un papel trascendental y significativo, incluso el docente es visto por los estudiantes como un

facilitador, alguien en quién las dudas y el descubrimiento forman parte de las actividades diarias.

- **Todos para uno y uno para todos**

Dentro del espacio áulico se realizan **tres tipos de proyectos** (Ver fig.13) que responden a las necesidades, intereses e inquietudes de los estudiantes. El Proyecto de aula o Proyecto colectivo, a su vez implica tres proyectos: Proyecto de acción, Proyecto global de aprendizaje y Proyecto específico de construcción de competencias.

Figura 13. Elementos que conforman el proyecto colectivo



Tomado de Jolibert y Sraïki (2014: 32).

Proyecto de acción. Propuesto por los estudiantes, en él se orientan las actividades que permitan el logro de propósitos específicos, mediante el desarrollo de situaciones de aprendizaje que tienen vínculo con varias áreas identificadas por los programas oficiales. En este proyecto las situaciones de aprendizajes comprenden

un tiempo específico, además de ser la fuente de competencias que se espera adquirir al finalizar el ciclo escolar. Lo que uno va a hacer.

Proyecto global de aprendizaje. Consiste en acercar al niño los contenidos curriculares, bajo la planificación de aprendizajes razonados y programados. Es decir, lo que uno va a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales en cuestión

Proyecto específico de construcción de competencias. Son las competencias más acotadas, las que se van a reforzar o a construir. Son puntuales, explícitas y se siguen precisando conforme avanza el proyecto. La reflexión metacognitiva sistematizada permite evaluar las competencias antes citadas.

• Fases del proyecto de acción

Para llevar a cabo el proyecto de acción con los estudiantes, se trabajan con las seis fases que se explicitan en los párrafos siguientes:

Fase I. Definiendo y planificando las actividades por realizar. En un ambiente cálido donde los estudiantes se sientan en confianza para participar y expresar sus intereses e inquietudes, se procede a realizar la pregunta ¿Qué actividades les gustaría realizar durante este ciclo escolar? las actividades propuestas, se anotan en una hoja de rotafolio (papel bond), se procede a pegarla en un lugar visible, al trabajar de manera online se escribe en una pizarra virtual y se envía a cada uno de los estudiantes por WhatsApp. Posterior a esta actividad se procede a realizar los contratos individuales y colectivos (Ver fig. 14 y 15).

Figura 14. Esquema del contrato individual

Contrato individual	
Nombre	Me comprometo a
Contrato de actividades	Contrato de aprendizajes
-Lo que tengo que hacer	-Lo que se hacer
-Lo que logré	-Lo que aprendí
-Lo que me resultó difícil hacer	-Cómo lo aprendí
	-Lo que me falta por construir

Fuente: Tomado de Joliberth y Sraïki (2014: 34).

Figura 15. Esquema del contrato colectivo

Contrato colectivo			
Lo que nos comprometemos a realizar es:			
Tareas	Responsable	Materiales/recursos	Fechas

Fuente: Tomado de Joliberth y Sraïki (2014: 34).

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir. Estudiantes y docente comienzan a establecer una relación entre los contenidos del programa oficial. El docente tiene que proporcionar a los estudiantes de manera clara y utilizando un lenguaje sencillo aquellos contenidos que pueden tener relación con las actividades dispuestas. Posterior se comenzarán a construir el proyecto global de aprendizaje y los proyectos específicos de construcción de competencias que se elaboran en conjunto con los estudiantes.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. En esta fase se llevan a cabo las actividades del proyecto de acción, se conjuntan los procesos y se encamina hacia la construcción de los aprendizajes, es considerable hacer un balance intermedio entre estudiantes y docente para valorar los avances y dificultades y proponer acciones de mejora. Así como una evaluación individual y colectiva para responder a los alcances que se tuvieron en torno al proyecto planteado.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas. Se valoran los procesos a partir de la participación de los estudiantes para externar lo que se ha logrado construir, se toman en cuenta diversas propuestas para poder socializar las producciones de manera grupal o con la comunidad escolar.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos. En esta fase la actividad esencial consiste en hacer una retroalimentación que servirá para valorar los alcances obtenidos en los proyectos anteriores y también se contempla las acciones que servirán en un futuro con la implementación de nuevos proyectos. Se hace presente una valoración didáctica colectiva. Es indispensable señalar que aquí la valoración va en torno a los aprendizajes que se lograron desarrollar y aquellos que aún no se han implementado de manera efectiva.

Fase VI Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. En esta última fase se hace una evaluación que está enfocada en reconocer qué competencias se han logrado concretar, cuales están en proceso y cuales han quedado distantes por lo que será necesario proponer mediante una síntesis metacognitiva lo que se ha aprendido y aquello que aún falta por construir. Junto con los estudiantes se construyen las herramientas recapitulativas, las cuáles serán enfocadas a la mejora de los aprendizajes y competencias que se pueden visualizar en futuros proyectos.

- **La organización de proyectos propicios para el aprendizaje del lenguaje**

A pesar de que son muchas y variadas las actividades que pueden surgir a partir de las propuestas de los estudiantes, todas pueden encaminarse al desarrollo de la lengua, esto con la finalidad de mejorar la oralidad, lectura y la producción de textos.

A través de la PpP el estudio, tratamiento y aplicación del uso de la lengua es bajo un sentido de necesidad por aprender y no por repetición e imposición como se aplica en las prácticas tradicionales. Dentro de esta concepción, el lenguaje funge como un puente para construir y desarrollar el aprendizaje de los estudiantes, tal y como lo menciona el paradigma constructivista y psico social. Trabajar con textos es parte fundamental para los estudiantes, debido que les permite ejercer una lectura del mundo, de su entorno y abrir panoramas que antes eran desconocidos mediante la escritura con un sentido práctico y real.

4) Vida cooperativa

Para lograr desarrollar un ambiente cooperativo en el que los procesos de enseñanza aprendizaje sean significativos, resulta necesario que los estudiantes sean escuchados, se les debe de otorgar la voz, para que expresen sus inquietudes a través del uso de la palabra. La estrategia que se trabaja en PpP, consiste en que los estudiantes puedan culminar las propuestas a partir del consenso, en el que la participación democrática, activa es fundamental y así definir intereses, asignar roles y trabajar por llegar a los objetivos propuestos en favor de la comunidad, convirtiéndose en un estilo de vida.

- **Comunicación oral, herramienta de relación grata y de poder compartido**

En el mayor de los casos, las aulas que son espacios destinados al desarrollo de la reflexión y escenarios de creación y recepción de textos para enseñar los rasgos formales, semántico y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales, no son favorecidos de manera adecuada, esto porque por un lado existen concepciones diversas acerca de cuál es la forma correcta de enseñar las competencias comunicativas que forman la base de la comunicación y la interacción humana y, por otro por darle un tratamiento mayor con lo que se establece en el plan y programas de estudios vigente.

En PpP la oralidad funge como un eje primordial para el desarrollo de la comunicación entre los estudiantes, profesor y familia. Bajo una concepción de enseñanza real y contextual de la educación lingüista se busca elaborar adecuaciones enfocadas en propiciar no sólo las habilidades para el manejo de conceptos y frases, sino que también lograr que los estudiantes sepan utilizar las palabras en los contextos sobre los cuales se desenvuelven. Interviniendo así en actos comunicativos.

- **Niños activos en su medio administrado**

Para lograr que las actividades enmarcadas y definidas en un principio sean desarrolladas de manera adecuada es necesaria la participación de los estudiantes, así como del docente, la asignación de roles resulta esencial para el cumplimiento de los deberes que cada estudiante tiene, de esta manera la responsabilidad y corresponsabilidad forman parte de las actividades diarias. Otro factor esencial es el respeto y el espíritu crítico con el que cada una de las actividades van tomando forma y se encaminan al desarrollo del proyecto elegido.

- **Aprendizaje de la vida cooperativa**

El sentido de una vida cooperativa se construye a raíz de que las actividades propuestas son desarrolladas en diversas modalidades: en parejas, equipos y de manera grupal. En dónde en cada una de ellas se busca que los estudiantes, aprendan a convivir entre sí que se puedan conocer, resaltando sus fortalezas y sus áreas de oportunidad. Otra consideración fundamental es la participación en la toma de decisiones por parte de los estudiantes, en ellas adquieren un compromiso individual y con la comunidad, dónde la evaluación de los compromisos y responsabilidades son consideradas como vías para la mejora de la comunidad estudiantil.

- **Vida cooperativa y disciplina**

Cuando los estudiantes aprenden a usar la lengua no sólo está haciendo uso de todo su bagaje conceptual y actitudinal aprendido en la escuela, también estos saberes se ven complementados con el uso de saber aplicarlos en las situaciones que se requieran, ante diversas eventualidades y también cuando este decide callar para analizar, interpretar e interiorizar los mensajes y códigos verbales y no verbales existentes en su entorno.

f. Estrategias sistematizadas de resolución de problemas de lectura y producción de textos

El Módulo de Interrogación de texto y el Módulo de aprendizaje de escritura se proponen como estrategias didácticas de resolución de problemas que el estudiante puede desarrollar para leer y escribir, así como en la construcción de competencias, habilidades y aprendizajes que favorecen su capacidad cognitiva.

1) Módulo de Interrogación de textos

La estrategia didáctica de interrogación de textos es considerada como una herramienta para acercar a los estudiantes con el texto en el cual se propicia que el estudiante logre:

- Vivenciar el texto.
- Elaboré predicciones del texto a leer.
- Compartir y debatir el texto.
- Establecer relaciones personales y colectivas con el texto.
- Comprender el texto de una manera global.

Para ello la interrogación de textos comprende tres fases, siendo la preparación para el encuentro con el texto, construcción de la comprensión del texto y la sistematización metacognitiva y metalingüística. Para la presente investigación, el trabajo de este módulo resulta crucial debido a que los diversos portadores que los estudiantes logren interrogar, los cuales serán trabajados a partir de cada una de las fases que lo integran.

Esta actividad permitirá abrir el panorama para producir textos propios. Para una mejor comprensión de dicha herramienta, a continuación, (Ver fig. 16) se aprecian cada una de las fases, así como de los elementos que lo integran.

Figura 16. Módulo de interrogación de textos

1. PREPARACIÓN PARA EL ENCUENTRO CON EL TEXTO
<p>"Acercándonos al texto"</p> <p>1.1 El texto en el contexto. ¿He visto este tipo de texto antes?, ¿Cuál será su utilidad? ¿Por qué tenemos este texto y no otro?</p> <p>1.2 Horizontes de acción ¿Cómo espero comprenderlo? ¿Qué actividades realizaré para comprender el texto?</p> <p>1.3 Horizontes de Expectativa ¿Qué voy a aprender de este texto? ¿Cuál será su utilidad?</p>
2 CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO
<p>"Manos a la obra"</p> <p>2.1 Leer para comprender y comprender para argumentar. Lectura individual silenciosa.</p> <p>2.2 Compartiendo mi lectura, a través de la interpretación ¿Qué significado tiene el texto? ¿Qué es aquello que llamó mi atención? ¿Qué me dice el texto? ¿Qué no logro comprender del texto?</p> <p>2.3 Construyendo el sentido del texto ¿Qué logramos comprender del texto? ¿Cómo podemos utilizar lo que sabemos en nuestro proyecto?</p>
3 SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA
<p>"La obra es nuestra"</p> <p>3.2 Reflexionando a partir de nuestra argumentación e interpretación ¿Qué hicimos para comprender el texto? ¿Qué obstáculos se presentaron en el proceso de interpretación del texto? ¿Qué actividades nos permitieron superar las dificultades en el texto?</p> <p>3.2 Construcción y elaboración de las herramientas de sistematización del texto. -Siluetas. -Ficheros de conjugación. -Diccionario Ortográfico. -Cuaderno de textos.</p>

Fuente: Tomado de Jolibert y Sraïki (2014:34).

- **Preparación para el encuentro con el texto**

En este primer acercamiento se tiene una concepción inicial del texto, acerca de la función que podría tener, también las expectativas que se esperan del texto mismo y aquello que se podría aprender y que a su vez sirva para complementar las actividades del proyecto.

Por ello se ha considerado que interrogar un texto, debe considerarse como una actividad para aprender a dialogar con el texto, investigar un texto es una nueva oportunidad para poder reactivar los conocimientos y saberes que se encuentran en

nosotros, ampliar los horizontes de acción y los horizontes de expectativa para poder aplicarlos oportunamente mientras se interroga un texto, por tal motivo es necesario que desde el inicio el docente con ayuda del texto concentre la motivación de los estudiantes en función de las actividades que harán de la estrategia de producción de textos.

Dentro de esta primera categoría es necesario que los estudiantes tengan un acercamiento real y vivencial (contextual) con el texto, dentro de esta demarcación es prudente que se conozca el contexto del texto desde sus dos perspectivas, el contexto cercano (situación comunicativa) y el contexto cultural (literario, sociológico, tecnológico etc.). Esta actividad resulta necesaria pues permite a los estudiantes identificar e interpretar lo que sabe y lo que ha inferido del texto dado.

- **Construcción de la comprensión del texto**

Requiere de cierto tiempo para que los estudiantes puedan asimilar y contextualizar el texto. En esta segunda etapa del encuentro con el texto, el docente tiene que guiarse en cuanto a la selección de los textos por dos consideraciones, la función del texto (que actúa en función de la capacidad cognitiva de los estudiantes) y en cuanto a la estructura del texto, esto responde más a la superestructura del texto con el que se esté trabajando, la finalidad de esta última consideración responde al hecho de que los estudiantes en un inicio no memoricen la estructura del texto, sino que interactúen con los distintos tipos de textos, función y utilidad.

Posteriormente de manera grupal se elabora una construcción del significado del texto con el fin de escuchar y considerar las aportaciones de los compañeros, en esta etapa es necesaria la argumentación de los estudiantes para que entre todos puedan elaborar una concepción global del texto. El rol del docente debe basarse en función de lograr que los estudiantes puedan desarrollar y conjuntar las ideas de manera colectiva con el fin de establecer rutas y lograr una herramienta final de manera conjunta.

- **Sistematización cognitiva y lingüística**

Se puede considerar este momento como el que más atención y análisis implica porque esta actividad corresponde a la fase en la que los estudiantes desarrollaran estrategias para valorar lo que aprendieron, la manera en cómo lo asimilaron y la producción escrita para retomar y considerar lo que el texto aporta para el aprendizaje individual y colectivo.

1) Módulo de Producción de textos

El módulo de producción de textos, se concibe como una estrategia didáctica colectiva que enfoca los esfuerzos en la construcción de competencias individuales, cuya culminación es la producción de un texto completo acorde al proyecto que en ese momento se esté desarrollando.

A partir del nivel en que se encuentre cada niño y del apoyo colectivo, dicha estrategia permite al estudiante ser consciente de los procesos que utiliza para escribir un texto, así como elaborar estrategias y herramientas que podrá reutilizar en situaciones análogas (Jolibert y Sraïki, 2014). La forma de trabajo en que se presenta el módulo de producción de textos, busca que “el objetivo al que se apunta es la conquista por parte de cada niño de la autonomía de su producción fuera de los módulos de aprendizaje” (Jolibert y Sraïki, 2014:125). Es así como la utilización de los textos en situaciones reales cobra sentido y brinda las posibilidades al estudiante para acercarse a la cultura escrita.

Cabe resaltar que, en el módulo de producción de textos, se presenta de manera flexible acorde a las necesidades, tiempos y recursos de cada espacio en el que se desee implementar, por lo que esta flexibilidad también permite sus adaptaciones a diversos contextos y textos, valorando todas y cada una de las capacidades, así como los aportes que cada estudiante puede generar en el transcurso de las actividades. En general el módulo de interrogación de textos busca que el proceso de escritura sea implementado de manera permanente en diversas situaciones de la vida diaria, permitiendo que los estudiantes se apropien y vivan sus procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos a través del uso real de la lengua. A

continuación (Ver fig. 17) se describe de manera general el módulo de producción de textos

Figura 17. Esquema general del Módulo de Producción de Textos

Módulo de producción de textos
1. Preparación para la producción de un texto 1.1- Los desafíos 1.2- Las características de la actividad Las características del texto por producir relacionadas con un prototipo.
2. Gestión de la actividad de producción de un texto 2.1- La Puesta en texto. Primera escritura individual 2.2- La revisión del texto La producción final
3. Sistematización metacognitiva y metalingüística 3.1- Retorno reflexivo sobre la actividad 3.2- Generalización: elaboración de herramientas de sistematización Puesta en perspectiva

Fuente: Tomado de Jolibert y Sraïki (2014:126).

De manera más detallada se presentan cada una de las fases explicadas en la tabla anterior, esto para tener una mejor comprensión de lo que esta estrategia didáctica implica.

• Preparación para la producción de un texto

Es una entrada esencial, es decir la actividad que permite visualizar, los contextos de escritura, ¿para qué? ¿a quién? O ¿a quienes le vamos a escribir?

Los desafíos. En un primer momento es necesario que los estudiantes puedan representar el escrito como una herramienta para comunicarse, tener conciencia a quién o a quiénes se van a comunicar, el propósito, es decir el contexto en el que se desarrollaran los procesos para la producción de un texto real. Por ello dentro de PpP es necesario que el estudiante haga uso de la reflexión para adentrarse en “la situación comunicativa escrita: autor, destinatario, condición, objetivo, el desafío de la producción y el contexto del texto por producir” (Jolibert, 2011: 127).

Las características de la actividad. Para que los estudiantes puedan realizar una primera representación de la actividad es necesario que puedan y sepan identificar tareas realizadas con anterioridad aplicadas en otros proyectos, para que a partir de estas puedan planificar, administrar, regular y controlar su acercamiento a la producción de un texto real. Las características del texto por producir relacionadas con un prototipo, sirve para que los estudiantes puedan hacer uso de los conocimientos lingüísticos y así movilizar las representaciones textuales y estructuras inherentes al funcionamiento de los discursos, es necesaria la asociación de experiencias anteriores que engloben los saberes desarrollados acerca del funcionamiento y la organización de los textos.

- **Gestión de la actividad de producción de un texto**

La primera escritura es concebida como un proceso de inversión del estudiante, dónde el conocimiento acumulado (experiencia) contribuye a otorgarle una significación diferente, de esta manera el texto es visto como un esbozo completo (Jolibert, 2011).

La Puesta en texto. Primera escritura individual. En este primer intento por escribir el estudiante se enfrentará a situaciones que engloban obstáculos lingüísticos y cognitivos, por ello es necesario que la escritura se realice de manera individual con la finalidad de observar los procesos que los estudiantes desarrollan y que sean ellos mismos quienes valoren los alcances y limitaciones de su producción. A su vez el profesor, realizará un análisis personal de las producciones que le permitirán ajustar, las modalidades de intervención, con la finalidad de favorecer los procesos de los estudiantes.

Esta valoración del texto, permitirá tener presente que competencias se han utilizado y cuáles aún no se han desarrollado. También los obstáculos encontrados y cuáles son las necesidades individuales que presenta el escrito. Para ello se tienen que encontrar y conservar las huellas del texto, mismas que permitirán al estudiante, encontrar y validar las herramientas y estrategias utilizadas durante su producción.

La revisión del texto. Se considera la etapa más larga y compleja, implica momentos de gestión del proceso de producción desde lo individual, dónde se busca que el estudiante llegué al desarrollo de su autonomía intelectual, mediante la focalización del destinatario y su actividad de lector- comprendedor del texto y las implicaciones que conlleva ser escritor- productor. Posteriormente a este evento se considera una revisión y colaboración colectiva, donde las versiones del texto deben de ir cambiando conforme se agregan o quitan elementos, cada una de estas etapas es más complejo que el anterior por lo que la escritura y reescritura de un texto corresponde a un progreso de su propio aprendizaje.

A través de esta secuencia el escritor reconsidera su texto desde el punto de vista del lector, dónde se apuesta por construir actitudes, intelectuales de observación, de interrogación, clasificación y categorización con la finalidad de enriquecer el texto y para que los estudiantes tengan herramientas que los ayuden en la construcción de competencias.

La producción final. Finalmente, el texto reescrito y corregido, será integrado en la llamada “maqueta” y en la “obra maestra. La maqueta es considerada como un súper borrador que se elabora antes de la versión final, en ella se respetan las siluetas del texto, así como las últimas correcciones elaboradas, también se elabora una “limpieza ortográfica” con el fin de tener la versión esperada. Este último texto se relee por los compañeros y el docente con el objetivo de hacer “lecturas competentes” y encontrar detalles que pueden ser mejorados.

En la obra maestra, se busca la “excelencia” pues es considerada la última presentación, donde se espera que la producción esté acorde a lo propuesto y que se esté satisfecho con el escrito. Esta etapa finaliza con la entrega al destinatario, por el medio que se considere el más apropiado, siendo el estudiante el que realiza esta función y no el docente. Esto da lugar a una evaluación pragmática del texto, en donde la funcionalidad, cobra sentido y acerca a los estudiantes a la cultura escrita.

- **Sistematización metacognitiva y metalingüística**

En esta etapa es necesaria una evaluación sistemática que englobe al texto y al estudiante, siendo de esta manera una evaluación holística que puede reflejarse de manera cualitativa e incluso cuantitativa

Retorno reflexivo sobre la actividad. Es necesaria la recapitulación de las actividades y procesos que dieron lugar desde su primer escrito a la producción de la obra maestra, por tal motivo cada estudiante debe de ser consciente de las dificultades y oportunidades encontradas durante su producción escrita, las estrategias utilizadas, los procesos mentales, las características del escrito y su funcionalidad.

Generalización: elaboración de herramientas de sistematización. Después de las observaciones asignativas elaboradas por los estudiantes, el profesor tendrá a bien conservar las marcas de los textos, mismas que se organizarán y serán herramientas concretas que servirán de referencia. Dichas herramientas se colocarán sobre la pared de las herramientas para que puedan ser consultadas fácilmente y en los cuadernos de descubrimientos (Jolibert, 2011). Otra herramienta indispensable, hace referencia a la caja de módulos, en ella conserva textos, esquemas, siluetas etc., misma que favorecen los procesos de escritura de los estudiantes, en cuanto a la comparación de la estructura, sintaxis, coherencia, funcionalidad de diferentes textos.

Puesta en perspectiva. En esta etapa se derivan dos momentos: en el primero de ellos se atribuye a las “actividades de refuerzo” en dónde el docente puede conocer mejor a sus estudiantes, para realizar observaciones y con ello actividades, diferenciadas, personalizadas y de entrenamiento. En el segundo momento se contempla el “Reempleo y transferencia” en el cual se considera que todas las producciones elaboradas pueden seguirse empleando, aunque se cambie de actividad, o de grado escolar, cada actividad es considerada como un elemento para transferir, profundizar o completar los aprendizajes.

g. Niveles lingüísticos

Existen *niveles lingüísticos* que favorecen los procesos cognitivos y metalingüísticos en la producción de textos, cuando se lee y escribe se hace uso de diversos procesos mentales simultáneos que se ejecutan en el estudiante, en el presente apartado se mostrarán cuáles son los niveles lingüísticos que sirven de base para poder diseñar situaciones de enseñanza aprendizaje y a su vez estudiar y analizar la interrogación y producción de textos.

De manera específica el *nivel 1*, que hace referencia al contexto situacional o contexto cercano, comprende la situación real que presentan los lectores o productores cuando se enfrentan al texto, es decir sus medios cercanos, recursos, materiales que permiten interpretar, interrogar y dialogar con el medio escrito. Constituyen entonces con los parámetros de la situación de la comunicación escrita inmediata, la cuál es la más perceptible para los estudiantes. La principal intención de este nivel responde a que los estudiantes comprendan que en los textos siempre existirá un contexto determinado.

El *nivel 2* comprende el contexto cultural o contextos lejanos, hace referencia al contexto experiencial que el estudiante ha tenido con otros textos, este abarca desde el proceso de producción, hasta la edición y el texto en sí mismo, también en este nivel se hacen presentes los ámbitos: cultural, tecnológico, histórico geográfico, sociológico y literario en el cual se desarrolla el texto y permite de manera inicial una interpretación y un primer acercamiento con el texto.

Los tipos de textos leídos o producidos, hacen referencia al *nivel 3*, cuando se lee o escribe se tienen en cuenta, diferentes modelos de textos con los que se han tenido relación, es por ello que el lector/ productor dispone de capacidades que le permiten identificar el tipo de texto y modelos organizacionales que inducen conocimientos relativos a los objetos/textos y sus funciones.

La superestructura de los textos corresponden el *nivel 4*: en él se puede conocer la estructura que tiene un determinado texto permite establecer relación con textos nuevos, en este sentido no se trata de que los estudiantes memoricen la estructura de un texto o tipos de texto en específico, más bien de lo que se trata es de encontrar similitudes con textos revisados con anterioridad, esto tiene una finalidad ampliar el bagaje y acercamiento con los tipos de texto y favorecer los procesos de comprensión y producción de los mismos.

El *nivel 5*, abarca la coherencia del discurso y cohesión del texto. Dentro de este nivel radica la importancia de comprender que los textos no se limitan únicamente a una presentación de ideas con una sucesión entre sí, sino que cada idea, frase o palabra está organizada de tal manera que permite una estructuración de un texto, dicha estructura responde a los elementos de coherencia y cohesión. Es necesario recalcar que la coherencia se produce en función de un discurso ordenado y estructurado y la cohesión a la estructura que presenta un texto.

En el *nivel 6*: se encuentran la estructura de las frases, al ser la primera unidad semántica, la frase constituye una red jerarquizada de micro-proposiciones, por lo que para transformar una serie de palabras en proposiciones el lector/productor debe de saber estructurar el sentido de las mismas, logrando que se tenga una expresión global de las palabras. Dentro de este procedimiento es necesario que se tenga en cuenta, los tratamientos lexicales, tratamientos sintácticos y los tratamientos semánticos, dichos procesos permiten al lector construir el sentido del texto y al escritor integrar proposiciones a una globalidad denominada texto.

Finalmente, el *nivel 7*: permite comprender el uso de la palabra y de las microestructuras que la constituyen. Descifrar una palabra puede parecer un proceso simple, pero no lo es. Cuando el estudiante se enfrenta a situaciones de vocabulario o escritura aislada, se siguen determinados procesos que ayudan en su comprensión y en su textualización.

Vía directa: es la manera sencilla de anteceder a la palabra, es decir porque el estudiante está familiarizado con la escritura en cuanto a forma de escritura o significado, en la que se acceden a las representaciones ortográficas, fonológicas y semánticas de la palabra.

Vía Indirecta: Cuando el estudiante desconoce tanto el significado como el significante de la palabra, los procesos que se siguen para poder intervenir y desarrollarla responden a construcciones que engloban situaciones léxicas y fonológicas en dónde el estudiante puede descomponer la palabra en sílabas o en unidades fonológicas que ayuden a la asimilación y construcción de la palabra.

h. Evaluación desde Pedagogía por Proyectos

Al término de cada actividad, clase o proyecto, la evaluación toma un papel muy importante pues permite considerar aspectos individuales o colectivos que sirven para alcanzar, validar y replantear los objetivos y metas acordadas en un inicio. En PpP la evaluación es vista como una estrategia que tiene un eje formativo, lo primordial son los procesos y logros de los estudiantes, cada objetivo y meta alcanzada por pequeña que parezca, representa un paso enorme en el desarrollo metacognitivo y metalingüístico de cada uno de los estudiantes.

- **El rol del docente y del estudiante en la evaluación**

En PpP el rol del docente toma una postura enfocada en desarrollar y potenciar las habilidades y capacidades de los estudiantes, basada en un enfoque constructivista comunicativo y textual. A continuación, se describen los principales aspectos y características existentes en la función docente en PpP.

Para crear las condiciones necesarias para un aprendizaje activo-participativo de sus estudiantes, el aula de clases debe de ser el lugar adecuado, para que los estudiantes puedan desarrollarse y manifestar sus inquietudes, avances e intereses, por ello el docente debe de propiciar un ambiente cálido en donde la confianza sea el hilo para construir un ambiente ameno. La lectura y producción de

diversos textos deben de ser en función de hacer un uso real y contextual de la lengua, basándose en PpP en la que la escritura y lectura sean los ejes para la construcción de nuevos conocimientos.

También resulta indispensable, *facilitar múltiples situaciones de intercambio, tanto orales con distintos interlocutores, como escritos con textos de toda índole*. Dentro de PpP una de las principales directrices que surgen a partir de la escritura y lectura de textos es fomentar y acrecentar la oralidad de los estudiantes, el docente junto con los estudiantes, tienden a narrar, contar sucesos, hacer descripciones de hechos que contribuyen a que la clase gire en torno a las experiencias y con ello compartir más que un aula, un sentido social y comunitario.

En este sentido, la interacción con diversos tipos de texto mantiene una estrecha interacción con la lectura y escritura. El docente al ser un facilitador permite que los estudiantes creen una relación personal y colectiva con diferentes portadores de textos, acrecentando de esta manera el uso de la lengua y con ello haciéndola funcional. La función del docente es acrecentar en los estudiantes el gusto por la lectura y escritura, encontrando de esta manera la función real que tiene la escritura como un medio vivo para comunicarse.

Otra consideración consiste en *estimular una práctica efectiva y cotidiana de textos completos tanto para la lectura como para la producción*. Una de las consideraciones que el docente debe de tener en cuenta cuando realiza la lectura y escritura de textos, es no pasar por alto que el texto en análisis permite al estudiante conflictuar sus saberes e interiorizar nuevos. Dentro de estas actividades, los proyectos son ideales para organizar y programar junto con otras asignaturas los contenidos que se pretenden abordar.

Es importante *suscitar actividades regulares de meta cognición de sistematización y de evaluación (auto y coevaluación) de los aprendizajes realizados*. Las evidencias que den cuenta de las actividades de los estudiantes cumplen dos

funciones, la primera es validar lo que están desarrollando y la segunda responde a ser utilizadas como herramientas que les permitan a los estudiantes hacer uso de ellas en el momento que lo requieran, mientras esto sucede en la exposición de lo trabajado, en el proceso el docente debe procurar que las actividades tengan un sentido reflexivo, metacognitivo y lingüístico.

El profesor resulta crucial para involucrar a los estudiantes en los procesos evaluativos de las actividades realizadas. Fomentar un sentido autoevaluativo y coevaluativo permitirá al docente hacer valer su grado pedagógico en relación con los aprendizajes esperados y competencias desarrolladas (Ver Anexo 16).

- **Evaluación formativa**

Es utilizada con la finalidad de realizar ajustes en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, es decir el profesor puede retroalimentarse de las construcciones realizadas y a su vez implementar estrategias que ayuden a que los productos elaborados sean cada vez con mayor intención y función comunicativa. En este sentido evaluativo, se considera el proceso de evaluar como un ejercicio a conciencia en el que el logro individual y colectivo responde a una finalidad de regulación y reforzamiento. Dentro de esta evaluación formativa se pueden distinguir cuatro modalidades que ayudan a comprender el proceso de construcción de los estudiantes.

La comprensión como vínculo para actuar, como punto inicial es indispensable que cada estudiante pueda posicionarse de sus logros y alcances, así como de aquellas limitaciones que presenta al encontrarse con el texto, es por ello que a partir de este ejercicio es posible comprender más allá de lo que desde un primer momento se aprecia en la lectura, aplicando la experiencia de las situaciones vividas en la cotidianeidad.

En la lectura *pausar para redireccionar el texto* de un texto es necesario hacer pausas que guíen el sentido de la actividad, por ello es indispensable que en esta

actividad la evaluación sea enfocada en los aspectos significativos que los estudiantes puedan otorgarle al texto y con ello establecer relaciones que les permiten ampliar los panoramas de interpretación y de apropiación de manera individual y colectiva.

También *pausar para evaluar un texto*, resulta necesario cuando se lee y escribe se utilizan procesos metalingüísticos y metacognitivos que permiten elaborar una construcción aproximada de lo que se visualizó en un inicio y que al final de una lectura o producción escrita permitirá que esta sea utilizada como una herramienta de mejora que puede ser utilizada en la proximidad de nuevas lecturas y textos.

Al *organizar y archivar las producciones en la carpeta de la metacognición*, es necesario que todas las producciones que el estudiante logre construir durante un determinado proyecto, sesión o actividad sean registradas y almacenadas para poder tener un seguimiento que dé cuenta de los logros alcanzados y de lo que aún falta por construir.

• **Evaluación sumativa**

En este ámbito la evaluación no sólo está dirigida en el estudiante, sino que engloba a los principales actores como el profesor, padres de familia y hasta la institución en donde se desarrollan las actividades. En esta relación de construcción de competencias es necesario acordar con los estudiantes la manera en cómo será expresada la evaluación (frase, nota, abreviatura) Para ello se pueden aplicar las siguientes consideraciones: construido (C) en vías de construcción (VC) necesidad de apoyo (NA).

Dicha evaluación engloba los procesos de la autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del profesor mismos que dan cuenta de los logros obtenidos durante un periodo de tiempo determinados en el que el desarrollo de las actividades se ha desarrollado (para una mejor comprensión de la evaluación, así

como de los instrumentos empleados, puede consultarse el capítulo IV, apartado “C” de este documento).

En conclusión, el trabajo con PpP implica que los estudiantes se apropien de la importancia que representa leer y escribir para comprender, analizar, criticar y manifestar, surgen comportamientos que favorecen su autonomía para poder gestionar sus propios aprendizajes, mediante el uso de los diferentes rincones y textos producidos. También el papel del docente se presenta entonces como aquel facilitador y guía que permite que sus estudiantes construyan su propio aprendizaje acorde a sus necesidades.

En el siguiente capítulo se presenta el diseño de la Intervención Pedagógica, para abordar y dar tratamiento a la problemática encontrada, referente a la producción de textos. Asimismo, se presentan los propósitos, justificación, el encuadre con los aprendizajes y las competencias que se espera puedan desarrollar los estudiantes. Finalmente se presentan los instrumentos de evaluación que ayudarán a visualizar y comprender los procesos por los cuales los participantes se enfrentan en la aplicación de las actividades propuestas.

IV. UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR EL MICRORRELATO

En el presente capítulo se presenta la conformación del Diseño de Intervención Pedagógica la cual fue diseñada para ser implementada desde espacios virtuales, con la finalidad de abordar la producción de textos con niños de 3° de la Esc. Prim. “República de Panamá”, para ello se retoma como base didáctica la PpP, el contexto particular, los participantes; se ofrecen los propósitos, la justificación, así como las acciones y recursos posibles. Para apreciar y estimar los desempeños de los niños se presentan las competencias con sus respectivos indicadores. De igual forma, se explica el procedimiento de intervención, retomando el trabajo por proyectos desde PpP. Finalmente, se presentan los instrumentos de evaluación para la valoración y seguimiento.

A. Comprender el problema para intervenir

Derivado de los resultados obtenidos en el DE, resulta necesario dar tratamiento al problema encontrado en el tercer grado grupo “B”, el cual responde a las dificultades que presentan los estudiantes para producir textos, para ello como punto inicial se retoman los antecedentes y aportes teóricos del estado del arte. También se considera la PpP como base didáctica, la cual inicia con la creación e implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, asimismo se retoma el módulo de interrogación de textos y el módulo de producción de textos como estrategia para favorecer el trabajo de los proyectos, la vida cooperativa, democrática, en ambientes implementados con los recursos y materiales que los estudiantes y padres de familia construyeron y adecuaron en distintos espacios físicos y virtuales para la construcción de los aprendizajes.

1. Contexto particular de intervención

La Esc. Prim. “República de Panamá” se encuentra ubicada cerca del metro Zócalo, en la calle del Carmen No. 39, Alcaldía Cuauhtémoc, forma parte del primer cuadro de la Ciudad de México. La vida económica de los padres de familia y de los estudiantes son principalmente las actividades de comercio, tanto formales como

informales: papelerías, puestos ambulantes donde se puede encontrar comida, ropa, juguetes, y una gran diversidad de productos.

Cerca de la escuela se encuentran planteles educativos, como son la Esc. Prim. “Sara Manzano” y la Esc. Sec. Tec. No. 63, así como la Biblioteca Central Delegacional, además de centros históricos, culturales y recreativos, como el Museo de las Constituciones UNAM y el Teatro del Pueblo. Dentro de los servicios de salud se encuentra el Hospital del IMSS “Gregorio Salas” que se ubica frente a la Esc. Prim. “República de Panamá”.

Hasta antes de marzo de 2020, fecha en que en el país inició la pandemia ocasionada por el coronavirus SARS-COV2 se tenía contemplado aprovechar los servicios con los que la escuela cuenta, esto como un recurso para abordar las diversas temáticas y el desarrollo de los proyectos, sin embargo derivado del confinamiento en el que se vieron situados tanto estudiantes como docentes, esto no fue posible, por medidas de seguridad y del cuidado de la salud para no contraer el virus, el trabajo en espacios físicos abiertos quedaron descartados durante la pandemia.

Derivado de la situación, fue necesario hacer uso de recursos y herramientas digitales tales como: pizarras electrónicas, procesadores de textos, aplicaciones android y google, que permitieron realizar la IP desde un contexto virtual y con ello favorecer la producción de textos.

2. Características de los participantes definitivos para la intervención

Durante la Intervención Pedagógica se trabaja con estudiantes del tercer grado grupo “B”, integrado por 25 niños, de los cuales 12 son niñas y 13 niños. Sus edades oscilan entre 7 y 8 años. De acuerdo con la información obtenida del DE, dicho grupo muestra dificultades para producir textos, así como para identificar las características propias en un texto, la intención y funcionalidad que tienen en diversos ámbitos de su vida. A pesar de que se tienen los conocimientos inmediatos de los participantes como son su edad, grupo y cantidad, resultó indispensable conocer las características a nivel, cognitivo, socio afectivo y psicomotor, por ello se

complementaron con los aportes de Ausubel (2002), Cohen (1999), Piaget (1967) entre otros.

a. Desarrollo cognoscitivo

Los estudiantes se ubican de acuerdo a los estadios propuestos por Piaget (1967) en la etapa de las Operaciones Concretas, en ella comienzan a sentir simpatía por otros, han dejado el pensamiento egocentrista atrás, lo cual favorece el trabajo en equipos y la vida cooperativa bajo el marco de la PpP, en estas edades la atención es mayormente descentrada, pero son capaces de realizar inferencias y de diferenciar entre la realidad y la fantasía. Esta parte es esencial para despertar el sentido crítico en las lecturas y textos que se propongan durante los módulos de interrogación y producción de textos.

La noción de juego en estas edades comienza a tomar un sentido más responsable, al asumir roles (Cohen,1999) por lo que las relaciones de los niños en formas de socialización se convierten en responsabilidades colectivas e individuales, este aspecto es fundamental para trabajarlo y fortalecerlo en la asignación de responsabilidades donde los estudiantes puedan ser partícipes y sujetos activos en la construcción de sus participantes.

También durante esta etapa comienza la edad de la razón, esta va tomando importancia sobre los sentimientos. Comprenden razones y les gusta que les expliquen el porqué de cada cosa. Resulta esencial tomar esta consideración que enuncia Cohen (1999) pues permite que los estudiantes puedan manifestar lo que les causa inquietud, interés, así como aquello que les provoca dificultad.

Los niños de estas edades tienen mucha imaginación, entienden y sienten imaginando por lo que es una herramienta esencial para crear y trabajar la producción de textos y lo que se pretende desarrollar con la construcción de microcuentos por ello fomentar y hacer valer sus procesos cognitivos se consideran elementos esenciales que fusionados con lo que propone desde PpP pueden ser las vías para acercar a los estudiantes a la cultura escrita.

Otra consideración importante para realizar la Intervención Pedagógica en estas edades responde a la expresión que los niños hacen por ello es necesario brindarles oportunidades para que manifiesten pensamientos, sentimientos y deseos, una de las maneras en que se ha previsto es otorgarles la palabra en el desarrollo de las asambleas y que sean partícipes para que puedan comunicar aquello que es de su interés, al tomar responsabilidades y favorecer el desarrollo de su autonomía en los contratos individuales y colectivos así como en cada de las evaluaciones que se lleven a cabo, esto permitirá que el trabajo colectivo y cooperativo se vea favorecido.

b. Desarrollo psicomotor

Otro de los aspectos que se consideran fundamentales para la Intervención Pedagógica responde al desarrollo psicomotriz que presentan los estudiantes del tercer grado.

Cohen (1999) menciona que los niños en esta etapa les gusta estar en movimiento: correr, saltar, perseguir, luchar y jugar incansablemente, asimismo controlan más sus manos y sus ojos que en edades anteriores, el control viso-motor está desarrollado, favoreciendo con mayor amplitud las actividades de armar, construir pegar, ensamblar favoreciendo la inteligencia Corporal Kinéstica (Ausubel, 2002) todas estas actividades representan un reto. Debido a que los estudiantes deben de resguardarse en casa el tiempo que dure la Intervención Pedagógica esto por el confinamiento, estas capacidades y habilidades serán enfocadas en las habilidades de motricidad fina (recortar, pegar, trazar, entre otras) considerando los espacios físicos desde donde se tome la clase.

En coordinación con las clases de educación física se pretende favorecer el juego, primordial para el aprendizaje (Ausubel, 2002, Cohen, 1999, Piaget 1997) pues se considera base para poder adquirir y desarrollar nuevos aprendizajes.

3. Lugar y tiempo de la intervención pedagógica

Por la situación de la pandemia que se vive desde marzo de 2020, la Intervención Pedagógica inicia, desde casa, por ello es conveniente hacer uso de espacios

físicos con los que el estudiante cuenta (sala, recámara, el lugar de trabajo de los papás) y recursos tecnológicos como son la plataforma de *Meet*, procesadores de textos como *Word* y pizarras electrónicas como *Jamboard*.

La Intervención Pedagógica se realiza a partir de agosto de 2020 y hasta abril de 2021, se inicia con la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje en casa, a fin de propiciar la participación, tanto de los estudiantes como de los integrantes de la familia. Las sesiones en línea se contemplan dos veces por semana para abarcar las propuestas que los niños generen.

4. Justificación

La importancia de atender la producción de textos desde PpP resulta necesaria porque de acuerdo a lo obtenido en el D.E. representa un problema para los estudiantes del tercer grado, grupo B de la Esc. Prim. “República de Panamá”. En una sociedad donde las interacciones y modos de comunicación cambian constantemente resulta indispensable ofrecer a los estudiantes experiencias que los posibiliten a producir sus propios textos, los cuales impliquen una vía de comunicación y expresión formalizada, en la que el uso de diversas capacidades y habilidades se conjunten para manifestar ideas, pensamientos, sentimientos y emociones.

Por ello a partir de la presente Intervención Pedagógica, se busca que en un primer momento a partir de los textos narrativos: específicamente el microrrelato, los estudiantes cambien las conceptualizaciones de que expresarse mediante textos necesariamente tiene que ser un proceso arduo y tedioso. En un segundo momento se espera que la producción de textos propios, colectivos y funcionales tenga relación directa con el despliegue de conocimientos y habilidades previamente interiorizadas por los estudiantes; donde su aprendizaje no depende de la copia ni de la producción repetida de textos sin sentido. Para apropiarse del lenguaje escrito se requiere que los estudiantes comprendan cada uno de los sistemas de signos

que lo integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción (Ferreiro, 1998).

B. La Intervención Pedagógica (IP)

Para realizar la Intervención Pedagógica son necesarios elementos que guíen y den pauta de manera cronológica y en función de la problemática referente a la producción de textos, por ello a continuación se presentan los propósitos, justificación y acciones esenciales que son necesarias para desarrollar con la base didáctica de PpP.

1. Propósitos

La producción de textos es esencial en el desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes del tercer grado grupo “B”. Los propósitos para esta propuesta de Intervención Pedagógica se enuncian a continuación y son las bases que guían la presente investigación, con la cual se pretende que los estudiantes:

- Muestren interés por producir textos propios y colectivos que fortalezcan su expresión y creación escrita.
- Identifiquen diversas situaciones comunicativas, así como los propósitos y contenidos de diversos textos que exploran en su vida cotidiana.
- Logren un acercamiento real a los textos narrativos mediante la lectura, análisis, e interpretación de los mismos que les permitan, informarse, y comunicarse a través de ellos de manera oral y escrita.
- Favorezcan la ortografía y gramática de manera holística, mediante la producción de textos funcionales e intencionales que partan de sus intereses, inquietudes y necesidades.
- Presenten los diferentes proyectos realizados mismos que permitan involucrar y acercar a los padres de familia en las situaciones escolares, favoreciendo la socialización y vinculación de estos ámbitos.

Para lograr lo expuesto anteriormente y provocar que los estudiantes comiencen a producir textos propios y colectivos, se muestran las competencias, indicadores y aprendizajes esperados (Ver fig. 18) que han sido retomados de la asignatura de español, correspondiente al tercer grado de Educación Primaria del Plan y Programa 2011. Dichos contenidos se trabajaron desde la base didáctica de PpP con el fin de conjuntar intereses, necesidades e inquietudes de los estudiantes por escribir.

Figura 18. Relación del diseño de Intervención Pedagógica y el Plan y Programa 2011

Relación entre el diseño de Intervención Pedagógica y el Plan y Programa 2011		
Pedagogía por proyectos	Programa Oficial	Aprendizajes esperados
Producción de textos contextuales, como medio para expresarse en distintos ámbitos de su vida, escolar, personal y social.	<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. -Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> -1.1. Lee de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse. -1.4. Identifica las características generales de los textos literarios, informativos y narrativos, considerando su distribución gráfica y su función comunicativa. -2.1. Emplea la escritura para comunicar sus ideas y organizar información sobre temas diversos de manera autónoma. -2.6. Escribe y considera al destinatario al producir sus textos. -4.1. Utiliza la lectura y la escritura con fines específicos dentro y fuera de la escuela. 	<p>Bloque III Ámbito: estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifica características y función de artículos de divulgación científica. -Identifica la utilidad de títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros en un texto. -Emplea algunos recursos para la edición de una revista (portada, contraportada, créditos, secciones, índices). -Conoce la función y los tipos de texto empleados en un periódico. -Usa frases adjetivas para indicar modo y tiempo. -Emplea la paráfrasis en la redacción. -Argumenta oralmente sus preferencias o puntos de vista. -Identifica la disposición gráfica (tipos y tamaños de letra, columnas, entre otros) de las notas periodísticas

Fuente: Elaboración propia, con base en el plan y programa 2011.

2. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles

En este espacio se presentan diversas acciones y recursos previstos por el docente antes de la Intervención Pedagógica, son considerados como un medio para poder adentrarse en los contextos reales de los estudiantes, de tal manera que estas actividades contribuyan a desarrollar un espacio físico adecuado y el uso de plataformas digitales para desarrollar la producción de textos.

- Indagar sobre el uso de plataformas tecnológicas como Classroom, Meet y Zoom para trabajar de manera virtual.
- Reunión informativa en línea con padres de familia y directivos para dar a conocer la manera de trabajar durante la Intervención Pedagógica.
- Indagar sobre el uso de pizarras interactivas como Jambord, Linoit y Padlet, con las cuáles desarrollar la construcción de los contratos individuales y colectivos, así como de las actividades de aprendizaje que permitan la producción de textos.
- Considerar los contextos de los estudiantes con el fin de Implementar las condiciones facilitadoras para el aprendizaje desde casa, propiciando un acercamiento a la lectura y producción de textos.
- Acercar a los estudiantes al uso de Word (procesador de textos) para que sepan su funcionalidad en la producción de textos de manera digital.
- Hacer uso del diario escolar de manera individual y colectiva para que posteriormente se trabaje de forma interactiva a través Google Docs o Classroom.

Para la aplicación de las estrategias, así como el trabajo diario, éstas se desarrollan y contemplan en planificaciones, las cuales incluyen criterios específicos que ayudan a tener mejor organización, control y distribución de los materiales y tiempos (Ver fig. 19). Derivado de la problemática encontrada se han considerado los aportes teóricos de las tesis revisadas, en función de la implementación de las

estrategias que pueden implementarse o en su defecto acoplarse y adecuarse al contexto de los estudiantes.

Figura 19. Cuadro de actividades y materiales a utilizar para la Intervención Pedagógica

Actividades	Materiales a utilizar
Implementar desde casa el uso del calendario, la biblioteca, cuadro de cumpleaños y la creación de rincones mediante plataformas digitales y recursos con los que se cuente en casa.	Tener presente los materiales, como: libros de investigación, cuadernos, libretas, hojas de rotafolio, imágenes decorativas, marcadores, colores, hojas de color y todo aquel material de papelería que pueda requerirse en el momento de la intervención.
Recursos recuperados de los antecedentes de atención al objeto de estudio	
<p>La estrategia que se retoma de esta Intervención Pedagógica se llama “Divercuentos” el propósito de esta estrategia fue promover la escritura como una actividad divertida, así como la expresión libre de ideas, a través de la redacción de historias breves, para conformar textos narrativos. A partir de estas actividades se propusieron juegos como retos de palabras, cadenas de ideas o posturas corporales que permitieron que la escritura fuera de manera amena.</p> <p>Escritura a partir del uso de las tics, (web 2.0) como herramienta principal para que los estudiantes del 3° grado de educación primaria puedan expresar, ideas, sentimientos y emociones, mediante la creación de contenido gráfico.</p>	

Fuente: Elaboración propia, con base los aportes teóricos del breve estado del arte.

3. Competencias a desarrollar e indicadores

Es importante señalar que las competencias e indicadores que se presentan a continuación (Ver fig. 20) fueron construidas para el contexto específico descrito mismo que en momento de la Intervención Pedagógica representaba un trabajo virtual, ocasionado por la pandemia, dicha construcción tuvo la finalidad de valorar los avances de los estudiantes, con respecto a la producción de textos.

Figura 20. Esquema de competencias e indicadores a desarrollar en la IP

Competencia general	
Demuestra interés por producir textos propios y colectivos como un medio para expresar inquietudes, intereses y necesidades.	
Competencias específicas	Indicadores
Identifica las situaciones de comunicación en textos que exploran para comprender la finalidad, contenido y función de los mismos.	<ul style="list-style-type: none"> -Explora textos de manera individual y colectiva. -Manifiesta de manera oral y escrita lo que comprende de los textos analizados. -Comprende la finalidad de los textos que explora. -Contextualiza los textos con sus compañeros, familiares y docente
Reconoce la funcionalidad de los textos narrativos, así como las características propias que presentan.	<ul style="list-style-type: none"> -Explora diversos textos del género narrativo. -Reconoce las características de los textos narrativos -Comprende la intención y función de los textos narrativos. -Expresa su opinión acerca de los textos analizados. -Comparte textos narrativos de su agrado con sus compañeros.
Produce textos funcionales e intencionales que permitan mejorar aspectos ortográficos y gramaticales de manera individual y colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> -Escribe textos que son de su interés y los comparte con sus compañeros y docente. -Comenta las características de los textos que ha producido, así como de la funcionalidad que tienen. -Apoya en la revisión de textos a compañeros de manera respetuosa. -Retroalimenta a sus compañeros al leer las producciones elaboradas. -Identifica las carencias propias (de redacción) y las mejora. -Elabora reescrituras que le ayudan a mejorar el sentido de un texto.

	-Expresa la importancia de escribir de manera correcta haciendo uso de ortografía y gramática. -Emplea estrategias de evaluación de sus producciones escritas.
Expresa sus sentimientos, emociones e ideas al producir textos y los comparte con la comunidad educativa a partir de los proyectos elaborados de manera individual y grupal.	-Manifiesta su sentir con los demás miembros de su grupo y comunidad escolar. -Da a conocer las producciones textuales realizadas en la implementación de proyectos. -Trabaja de manera cooperativa. -Participa de manera activa en la construcción y presentación de los proyectos.

4. Procedimiento de Intervención

La Intervención Pedagógica requiere de una serie de elementos que involucran desde el momento en que se proponen las actividades hasta la valoración de los aprendizajes y competencias desarrolladas en los estudiantes. Desde la base de PpP se retoman una serie de elementos que ayudan a que, a través de la implementación de un proyecto de acción, proyecto global de aprendizaje y proyecto de construcción de competencias en escritura se pueda llegar a conjuntar un Proyecto Colectivo. En las siguientes líneas se describen de manera detallada cada una de las fases que integran los proyectos.

a. La especificación del diseño de la intervención

El Diseño de Intervención Pedagógica ha sido desarrollado con base en la producción de textos, para ser aplicado con estudiantes de tercer grado, de nivel primaria, implementado bajo la directriz de PpP, que implica la construcción, aplicación y evaluación de tres tipos de proyectos: el primero de acción, propuesto por los estudiantes, el proyecto global de aprendizaje, enfocado a los saberes en lectura y escritura así como todos aquellos aprendizajes esperados de diversas asignaturas que se puedan englobar, finalmente el proyecto de construcción de competencias, permite visualizar y constatar aquellas competencias de aprendizaje que los estudiantes desarrollan al término de un proyecto. Los tres proyectos citados anteriormente constituyen el proyecto colectivo (para mayor comprensión puede

consultarse el capítulo III, página 106). El docente como sujeto en construcción, debe seguir en el proceso de formación, por ello a continuación se presentan los propósitos que se esperan desarrollar con la presente Intervención Pedagógica:

- Emplee estrategias didácticas que permitan a los estudiantes expresarse de manera oral y escrita a través de la implementación de los módulos de lectura y escritura.
- Propicie a los estudiantes diversos portadores de textos, así como los espacios adecuados para poder analizar y debatir posturas referentes a su contenido.
- Diseñe y aplique estrategias de escritura que involucren a los estudiantes a tener conciencia de sus procesos de escritura, así como de mejorar aspectos ortográficos y gramaticales que posibiliten una mejor comprensión y utilidad de las producciones generadas.

b. Fases del proyecto de acción

Se presentan las características y consideraciones implementadas antes de desarrollar el proyecto de acción, resaltando que por motivos de la contingencia sanitaria que se suscitó, las actividades fueron propuestas para ser desarrolladas desde entornos virtuales, las cuáles son:

- Implementar un espacio en casa con ayuda de los padres de familia, en el que el estudiante participe y desarrolle las actividades propuestas.
- Realizar el pase de lista, para tener seguimiento de los participantes en el proyecto.
- Acordar con los estudiantes reglas de convivencia, para el desarrollo de las actividades.

- Implementar textos funcionales como: cuadro de responsabilidades, cuadro de cumpleaños entre otros, los cuales tienen la intención de generar una colectividad entre los estudiantes, así como en los entornos particulares.

Posterior a estas actividades, el desarrollo del proyecto de acción se aplica en cada una de sus fases, a continuación, se describen:

Fase I. Definir y planificar las actividades por realizar. La intención primordial de esta fase es definir las acciones próximas, derivadas de las condiciones en las que los estudiantes desarrollan las clases de manera virtual, es conveniente generar un ambiente cálido en el que la confianza se haga presente para que los niños logren participar y expresar intereses e inquietudes. Posteriormente en plenaria se lanza al grupo la pregunta abierta. ¿Qué quieren que hagamos juntos durante las próximas dos semanas? Se definen, asignan y registran las actividades propuestas por los estudiantes (Ver fig. 21 y 22) para finalmente llegar al consenso.

Figura 21. Esquema del contrato colectivo

Contrato colectivo			
Lo que nos comprometemos a realizar es:			
Tareas	Responsable	Materiales/recursos	Fechas

Fuente: Tomado de Jolibert y Sraïki (2014).

Todas las actividades que los niños logran proponer se consideran válidas y estas se anotan en la pizarra de Jamboard, posteriormente se envía a cada uno de los estudiantes por WhatsApp. Los estudiantes investigan acerca de las propuestas dadas para representarlas en la siguiente sesión. Con la argumentación se puede conocer de mejor manera las propuestas y convencerse por la mejor.

Figura 22. Estructura del contrato individual

Contrato individual	
Nombre	Me comprometo a
Contrato de actividades	Contrato de aprendizajes
-Lo que tengo que hacer	-Lo que se hacer
-Lo que logré	-Lo que aprendí
-Lo que me resultó difícil hacer	-Cómo lo aprendí
	-Lo que me falta por construir

Fuente: Recuperado de Jolibert y Sraïki (2014).

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir. Inicia por establecer una relación entre los contenidos del programa oficial con los intereses propuestos en la fase anterior. Para lograr esto el docente proporciona a los estudiantes de manera clara aquellos contenidos que pueden tener relación con las actividades dispuestas. Esta fase resulta indispensable puesto que se comenzarán a construir el proyecto global de aprendizaje y los proyectos específicos de construcción de competencias, los cuales se elaboran en conjunto con los estudiantes quienes posteriormente seleccionan aquellos contenidos que resultan acordes para desarrollar en el proyecto.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. En esta fase se llevan a cabo todas las actividades del proyecto de acción, se ejecutan las responsabilidades y se encamina hacia la construcción de los aprendizajes, las actividades que se realizan durante la Intervención Pedagógica, giran en torno a la escritura de textos empleando el Módulo de aprendizaje de la escritura y la interrogación de textos. Posterior a estas actividades es necesario hacer un balance intermedio entre estudiantes y docente para valorar los avances y dificultades y proponer acciones de mejora. Por lo tanto es indispensable hacer una evaluación individual y colectiva para responder a los alcances que se tuvieron en torno al proyecto planteado.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas. En este espacio se valoran los procesos a partir de la participación de los estudiantes para externar lo que se ha logrado construir, se toman en cuenta diversas propuestas para poder socializar las producciones de manera grupal o con la comunidad escolar, entre estas resultaron: las exposiciones, la presentación de un video. El clima de confianza y respeto será el eje para que el docente potencie las participaciones de los estudiantes.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos. En esta fase la actividad esencial consiste en hacer una retroalimentación que sirve para valorar los alcances obtenidos en los proyectos, también las acciones que en un futuro serán empleadas con la implementación de nuevos proyectos. Por ello se hace una valoración didáctica colectiva. Es indispensable señalar que aquí la valoración va en torno a los aprendizajes que se lograron desarrollar y aquellos que aún no se han implementado de manera efectiva. Por ello, docente y estudiantes deben de proponer resoluciones útiles que brinden y abran la brecha para visualizar situaciones de mejora.

Fase VI Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias. En esta última fase se hace una evaluación que está enfocada en reconocer qué competencias referidas a la producción de textos se han logrado concretar, cuáles están en proceso y cuáles han quedado distantes por lo que fue necesario proponer mediante una síntesis metacognitiva lo que se ha aprendido y aquello que aún falta por construir. Junto con los estudiantes se construyen las herramientas recapitulativas, las cuáles serán enfocadas a la mejora de los aprendizajes y competencias que se pueden visualizar en futuros proyectos.

c. Evaluación y seguimiento

Como parte del proceso de evaluación y seguimiento se hace uso de instrumentos y se diseñan herramientas que son aplicadas en la proximidad de las actividades. Dichos formatos son flexibles y serán utilizados por el docente, pero también por los

estudiantes para realizar el seguimiento y valoración final de una actividad, trabajo o producto, aclarando que en la medida en que se avanza con los proyectos y propuestas de los estudiantes dichas herramientas se adecuan de acuerdo a las condiciones en las que se desarrolla la Intervención Pedagógica. A continuación, se describen cada una de dichas herramientas diseñadas:

1) Diario Autobiográfico

Este instrumento permite registrar situaciones, acciones, sentimientos y emociones, mediante anotaciones cronológicas que señalan lo relevante; contiene impresiones, que ocurren en la Intervención Pedagógica. Al releerse se retoman e interpretan los registros, los cuales permiten conocer las fortalezas y efectividades de la práctica. Desde la perspectiva del docente, los registros están cargados de subjetividad, mismas que permiten rescatar las interacciones y experiencias, que se recogen a través de la observación directa. Como lo menciona Suárez (2009) el diario autobiográfico ofrece la posibilidad de anotar opiniones que fomentan la reflexión e indagación, mismas que se complementan con aportes teóricos que permiten dar un sustento a las situaciones que se viven.

2) Listas de cotejo

También llamadas listas de criterio de desempeño, sirven para observar una ejecución acerca de un producto o actividad (Malagón y Montes, 2012) en esta herramienta es el docente quién determina si el estudiante cumple o no los criterios establecidos, para efectos de esta Intervención Pedagógica también los estudiantes realizan el seguimiento y valoración final de una actividad, trabajo o producto, con el fin de tener un mayor acercamiento con el proceso de producción de textos.

La función principal por la que se hace uso de las listas de cotejo durante la presente investigación es para valorar de manera continua y con ello realizar una evaluación final tanto de actividades como del proyecto que se desarrolle. Dichos formatos son flexibles aclarando que en la medida en que se avance con los proyectos y propuestas de los estudiantes dichas herramientas se adecuan de acuerdo a las condiciones en las que se desarrolle la Intervención Pedagógica. Los siguientes

formatos (Ver fig. 23 y 24) representan algunas herramientas de evaluación enfocadas en la interrogación de textos.

Figura 23. Lista de cotejo para autoevaluar la construcción de un texto

Texto elaborado:		Equipo:	
ASPECTO	INDICADOR	SI	NO
Adecuación	Consideramos la situación comunicativa		
	Presentamos un lenguaje adecuado		
	El objetivo y propósito presentados son claros		
Coherencia	El texto presenta información relevante y necesaria		
	Presentamos una estructura adecuada		
	Utilizamos párrafos para presentar la información		
Cohesión	Utilizamos puntos y comas para separar oraciones y darle un sentido propio al texto		
	Utilizamos conectores (entonces, después, luego, entre otros)		
Ortografía	Hacemos un uso adecuado de las reglas de acentuación		
	Utilizamos de manera correcta mayúsculas y minúsculas		
(Notas, consideraciones)			

Fuente: Elaboración propia con base en los elementos de un cuento (Guerrero, 2020).

Figura 24. Lista de cotejo para evaluar de manera colectiva la lectura de un texto en específico

Autoevaluación del texto:		
Nombre:	Fecha:	
Aspecto	Sí	No
Logré identificar el título		
Identifiqué el autor del texto		
Reconozco el tipo de texto al que pertenece		
Sé de que trata en el inicio		
Puedo identificar el desarrollo		
Identifiqué lo que sucede al final		
Reconozco a los personajes		
Notas y/o observaciones		

Fuente: Retomado y adaptado de Jolibert y Sraïki (2014: 187).

Para evaluar los propósitos alcanzados por el docente en la presente Intervención Pedagógica, se usa la siguiente lista de cotejo (Ver fig. 25), la cual incluye un apartado de observaciones para realizar reflexiones en torno a lo desarrollado.

Figura 25. Lista de cotejo para evaluar los propósitos alcanzados por el docente

Autoevaluación del docente			
Aspectos:	Si	No	Observaciones
Emplee estrategias didácticas que permitieron a los estudiantes expresarse de manera oral y escrita a través de la implementación de los módulos de lectura y escritura.			
Propicie a los estudiantes diversos portadores de textos, así como los espacios adecuados para poder analizar y debatir posturas referentes a su contenido.			
Diseñe y aplique estrategias de escritura que involucren a los estudiantes a tener conciencia de sus procesos de escritura, así como de mejorar aspectos ortográficos y gramaticales que posibiliten una mejor comprensión y utilidad de las producciones generadas.			

Fuente: Elaboración propia.

3) Escalas de apreciación

De acuerdo con Malagón y Montes (2012) “la escala de apreciación [son herramientas de evaluación que] permiten formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan en los estudiantes” (p. 60) acerca de una actividad realizada. Se hace uso de dicha herramienta porque a diferencia de las listas de cotejo las escalas de apreciación ofrecen más categorías para valorar el desempeño de los estudiantes tanto de manera individual como colectiva.

A continuación, se muestran el diseño de escalas de apreciación (Ver fig. 26-33) enfocadas en valorar las competencias, así como los indicadores que dan cuenta del progreso de los estudiantes, por motivos de espacio en la presente

investigación, se muestra la evaluación de un indicador, mismo que ha sido retomado de las competencias mostradas anteriormente.

Figura 26. Escala de apreciación diseñada para la evaluación de una competencia e indicadores

Competencia: Identifica las situaciones de comunicación en textos que exploran para comprender la finalidad, contenido y función de los mismos.																							
Estudiante	Dominike			Fatyma			Hugo			Miltón			Valeria			Vicka			Roberto				
Indicadores	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC		
-Explora textos de manera individual y colectiva.																							
-Manifiesta de manera oral y escrita lo que comprende de los textos analizados.																							
-Comprende la finalidad de los textos que explora.																							
-Contextualiza los textos con sus compañeros, familiares y docente.																							

Fuente creación propia basado en Malagón y Montes (2012) "Lista de cotejo" (C: construido, EC: en construcción, NC: no construido).

Figura 27. Escala de apreciación para evaluar un indicador en específico

Nombre del estudiante:				
Competencia: Identifica las situaciones de comunicación en textos que exploran para comprender la finalidad, contenido y función de los mismos.				
Indicador: Explora textos de manera individual y colectiva.				
Aspecto	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Explora diversos portadores de textos				
Comparte con sus compañeros los textos para que puedan apreciarlos				
Manifiesta porque ha seleccionado un texto en específico				
Escucha las opiniones y observaciones de sus compañeros acerca de los textos explorados				
Total				

Fuente: Elaboración propia.

Figura 28. Escala de apreciación diseñada para la evaluación de una competencia e indicadores

Competencia: Reconoce la funcionalidad de los textos narrativos, así como las características propias que presentan.																							
Estudiante	Dominike			Fatyma			Hugo			Miltón			Valeria			Vicka			Roberto				
Indicadores	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC		
-Explora diversos textos del género narrativo.																							
-Reconoce las características de los textos narrativos																							
-Comprende la intención y función de los textos narrativos.																							
-Expresa su opinión acerca de los textos analizados.																							
-Comparte textos narrativos de su agrado con sus compañeros.																							

Fuente creación propia basado en Malagón y Montes (2012) "Lista de cotejo" (C: construido, EC: en construcción, NC: no construido).

Figura 29. Escala de apreciación diseñada para la evaluación de una competencia e indicadores

Nombre del estudiante:				
Competencia: Reconoce la funcionalidad de los textos narrativos, así como las características propias que presentan.				
Indicador: Explora diversos textos del género narrativo.				
Aspecto	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Explora textos que pertenecen al género narrativo (cuentos, leyendas, fábulas, etc.)				
Explica a sus compañeros lo que más le llamó la atención de los textos explorados (portada, título, imágenes etc.)				
Manifiesta de forma oral porque ha seleccionado un texto en específico				
Intuye de que tratará el texto con solo ver la portada o el título				
Total				

Fuente: Elaboración propia.

Figura 30. Escala de apreciación diseñada para la evaluación de una competencia e indicadores

Competencia: Produce textos funcionales e intencionales que permitan mejorar aspectos ortográficos y gramaticales de manera individual y colectiva.																					
Estudiante	Dominike			Fatyma			Hugo			Miltón			Valeria			Vicka			Roberto		
Indicadores	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC
-Escribe textos que son de su interés y los comparte con sus compañeros y docente.																					
-Comenta las características de los textos que ha producido, así como de la funcionalidad que tienen.																					
-Apoya en la revisión de textos a compañeros de manera respetuosa.																					
-Retroalimenta a sus compañeros al leer las producciones elaboradas.																					
-Identifica las carencias propias (de redacción) y las mejora.																					
-Elabora reescrituras que le ayudan a mejorar el sentido de un texto.																					
-Expresa la importancia de escribir de manera correcta haciendo uso de ortografía y gramática.																					
-Emplea estrategias de evaluación de sus producciones escritas.																					

Fuente creación propia basado en Malagón y Montes (2012) "Lista de cotejo" (C: construido, EC: en construcción, NC: no construido).

Figura 31. Escala de apreciación para evaluar un indicador en específico

Nombre del estudiante:				
Competencia: Produce textos funcionales e intencionales que permitan mejorar aspectos ortográficos y gramaticales de manera individual y colectiva.				
Indicador: Escribe textos que son de su interés y los comparte con sus compañeros y docente.				
Aspecto	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Contenido: el tema y la idea central se presenta de forma clara.				
Organización: las oraciones y los párrafos presentan ideas claras, el escrito en general, presenta secuencia lógica de las ideas (inicio, desarrollo y cierre).				
Vocabulario y gramática: uso adecuado del vocabulario y las reglas gramaticales.				
Ortografía, acentuación y puntuación: la escritura de las palabras y el uso de los signos de puntuación es correcto.				
Socialización del texto elaborado: comparte con sus compañeros y docente el texto producido				
Total				

Fuente: Elaboración propia.

Figura 32. Escala de apreciación diseñada para la evaluación de una competencia e indicadores

Competencia: Expresa sus sentimientos, emociones e ideas al producir textos y los comparte con la comunidad educativa a partir de los proyectos elaborados de manera individual y grupal.																					
Estudiante	Dominike			Fatyma			Hugo			Miltón			Valeria			Vicka			Roberto		
Indicadores	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC
-Manifiesta su sentir con los demás miembros de su grupo y comunidad escolar.																					
-Da a conocer las producciones textuales realizadas en la implementación de proyectos.																					
-Trabaja de manera cooperativa.																					
-Participa de manera activa en la construcción y presentación de los proyectos.																					

Fuente creación propia basado en Malagón y Montes (2012) "Lista de cotejo" (C: construido, EC: en construcción, NC: no construido).

Figura 33. Escala de apreciación para evaluar un indicador en específico

Nombre del estudiante:				
Competencia: Expresa sus sentimientos, emociones e ideas al producir textos y los comparte con la comunidad educativa a partir de los proyectos elaborados de manera individual y grupal.				
Indicador: Manifiesta su sentir con los demás miembros del grupo y comunidad escolar				
Aspecto	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Comparte sus ideas con las de sus compañeros				
Expresa verbalmente y textualmente su agrado o desagrado por las actividades realizadas				
Escucha y comprende lo que dicen sus compañeros respecto a un tema o texto analizado				
Dialoga para resolver conflictos				
Total				

Fuente: Elaboración propia.

4) Fichas de auto y coevaluación

Para la presente Intervención Pedagógica se hace uso de las fichas de auto y coevaluación que de acuerdo con Jolibert y Sraïki (2014) son herramientas específicas para evaluar la lectura y producción de un texto. La utilidad que tienen en el transcurso de los proyectos es porque al ser flexibles se pueden interrogar diversos tipos de textos, el esquema (Ver fig. 34) ha sido elaborado con la finalidad de poder rescatar lo esencial de una producción, tomando como base el contexto inmediato del estudiante.

Cabe señalarse que los anteriores instrumentos de evaluación son flexibles, modificables en función de las actividades que resulten de las propuestas de los estudiantes. Bajo este enfoque la evaluación tiene una mirada cualitativa, donde las huellas marcadas en el camino son sinónimo de tropiezos, pero también de logros.

por ello la evaluación no específicamente responde a un criterio numérico, sino que es la suma de los procesos desarrollados, así como las etapas de construcción en las que el estudiante se ve involucrado y de las cuales pudo concretar o no.

Figura 34. Formato para evaluar de manera individual la interrogación de un texto

Nombre: _____ Fecha: _____		
Texto leído:		
Reflexiono	Respondo	¿Cómo me ayuda a construir el significado de este texto?
1. ¿De dónde ha llegado este texto? 2. ¿Por qué lo encontramos hoy en este día? 3. ¿Quién es el autor? 2. ¿A quién está dirigido? 3. ¿Para quién está dirigido? 4. ¿Qué elementos llaman la atención? (Dibujos, colores, topografía) 5. ¿Cuál es su silueta? 6. ¿Qué tipo de texto es?		
Notas y/o comentarios:		

Fuente: Tomado y adaptado de Jolibert y Sraïki (2014: 153).

En el siguiente capítulo se hace visible el uso de la Investigación biográfico-Narrativa a través de episodios, inicialmente se presenta la autobiografía del docente investigador y su relación con la producción de textos en el trayecto escolar formativo. En un segundo momento se hace uso del informe general que da cuenta de los resultados obtenidos de la implementación del diseño de Intervención Pedagógica para atender la producción de textos.

V. LA INTERVENCIÓN CON LA PRODUCCIÓN DE MICRORRELATOS

En este último capítulo se presenta a través del informe Biográfico-Narrativo, lo hallado durante la Intervención Pedagógica. Mediante este recorrido se muestra la relación entre la producción de textos y la trayectoria profesional docente, a lo largo de cinco episodios se hace uso de la primera persona para narrar los hechos a través del relato único, mismo que posibilita la resignificación de la práctica docente. Posteriormente, para otorgar mayor validez y veracidad a este relato se presenta el Informe General.

A. Informe biográfico-narrativo

El informe Biográfico-Narrativo permite al docente contar lo que pasa desde su práctica diaria a partir del relato único, es a través del episodio 1 *Con un principio, pero no un final* donde se presenta la autobiografía la cual es una retrospectiva de vida que permite comprender hechos del ser y el hacer docente. En el episodio 2 *Preludio, el principio de una gran aventura*, episodio 3 *De la pregunta al hecho: Calaveras en grupo*, episodio 4 *Rumbo a una nueva aventura* y el episodio 5 *Se avista una última parada y una nueva aventura* dan cuenta de lo sucedido en esta travesía, siendo la voz del docente la que permite trasladar al lector al escenario desde donde se desarrollan los hechos.

Episodio 1. Con un principio, pero no un final

Todo inicio como un fósforo: inofensivo, calmado, definido, nada extravagante; mucho menos elocuente, así es mi realidad, una realidad imperante pero también cambiante y tan cambiante que pasa desapercibida por mis sentidos. La inquietud es lo que mueve, y a mí eso me movió no sé qué tanto, no sé exactamente en qué porcentaje, más bien creo que es la curiosidad lo que me lleva a experimentar aquello que necesito saber y que llega a complementar una parte de mí.

Mi historia de vida se forja desde lo alto de una meseta que se mese entre los suaves vientos, que se acaricia con la brisa de la niebla y que palpita con cada amanecer; una historia que parece tener principio, pero no un final. Nací en el municipio de Yahualica un lugar privilegiado que forma parte de “La huasteca Hidalguense”¹si, ahí dónde se baila, canta y llora el mismo son: “el huapango” ².

Tres Huastecas³

Para hablar de la Huasteca
hay que haber nacido allá,
saborear la carne seca
con traguitos de mezcal...

(Nicandro Castillo)

A decir verdad, cada uno forja su propio legado, todos somos historias y cada uno



tiene una que contar. Haber nacido y crecido en un pequeño pueblo es para mí un gran orgullo y también una gran bendición. Quizá la narrativa que ahora pretendo contar no sea la más estética que quisiera plasmar, lo que la hace especial es cada recuerdo, las

experiencia y vivencias que me permiten trasladarme a lo que mi inconsciente reclama.

Soy hijo de padres muy humildes, de muchas carencias, de preocupaciones que parecen no tener fin, sin embargo, admiro de ellos la sabiduría que irradian; son un

¹ La Huasteca hidalguense se localiza al noreste de Hidalgo, forma parte de la franja costera del Golfo de México, manteniendo límites con la Sierra Madre Oriental. Está conformada históricamente por los municipios de Huejutla, Yahualica, San Felipe Orizatlán, Huazalingo, Atlapexco, Xochiatipan y Jaltocán (Nava, 1996).

² El huapango es un género musical mexicano en tres variantes: el huapango típico o son huasteco, interpretado por el trío huasteco; el huapango norteño, interpretado por conjunto norteño y el huapango de mariachi. Para el presente trabajo se utiliza el concepto del huapango o son huasteco al ser propio de la huasteca Hidalguense.

³ Nicandro Castillo Gómez fue un compositor mexicano de música vernácula. Nació en Xochiatipan el 17 de marzo de 1914. Conocido como el “Rey del huapango” por haber creado un centenar de canciones.

ejemplo de vida que no olvidó y que tengo marcado en la piel, a ellos debo la estancia en este plano terrenal, sin duda alguna mis maestros de vida.

- **Escribir, un intento por comprender el mundo**

Desde pequeño el lugar más acogedor (al menos para mi) es la escuela, todo parece indicar que así ha sido y que seguirá en este sentido. El interés por descubrir y aprender fueron los mejores aliados de mi estancia en el nivel preescolar, ahí donde solo cursé el último grado, pues debido a consideraciones de mi madre, era muy pequeño para estar dos años.

Mi primer acercamiento con la lectura y la escritura fue mediante los cuentos que mis maestras leían y que yo observaba con detenimiento a través de las imágenes. Para mí la lectura resultaba una experiencia sublime,⁴ cuando cobraban vida los personajes en cada una de las historias, quizá más por el encanto al escuchar la tonalidad dulce y tierna con la que mostraban cada parte del texto, mi interés por querer leer y escribir era muy grande, recuerdo claramente como en este afán comenzaba a copiar los símbolos y reproducirlos en las paredes, mesas o cualquier otro espacio clandestino que encontrara; aún sin saber exactamente su significado.

Sin duda la experiencia en el único año cursado en el preescolar permitió encontrar en la primaria Ignacio Zaragoza; una etapa inolvidable, por primera vez, me sentía acogido por gente diversa, las primeras amistades, mi primer novia, las primeras peleas con los amigos; las excursiones, las retas en el fútbol. Sin olvidar a los maestros y su carácter, los alientos y desalientos fueron sin duda los que hicieron en mí cambiar la perspectiva de lo que había creído de la escuela. Y es que 6 años de estar en el mismo espacio se dicen fáciles, pero todos estuvieron marcados por eventos únicos e irrepetibles.

⁴ Para Sánchez y Chacón (2006), la lectura debe de representar tanto para quien lee como quien escucha un medio que posibilita el desarrollo de experiencias gratificantes, donde los distintos escenarios y vivencias de los personajes les permitan cobrar vida en cada una de las historias.

La infancia o lo que creo ahora que viví y que ya no volverá jamás, recae en la manera en que miraba a los maestros, en las preguntas que ahora siguen en mi cabeza, recuerdo claramente cuando creía que los maestros no tenían tareas y que por ejemplo que los doctores jamás enfermaban.

El interés por escribir y con ello narrar historias siempre estuvo presente, incluso por llegar a producir textos que más tarde contaba a niños más grandes que yo. Aunque esto se dio de manera personal no recuerdo que mis maestros explicaran o hicieran hincapié en que sus estudiantes fueran buenos lectores y escritores y con ello adentrarse a la cultura escrita.⁵ Este interés surgió de manera particular, después de un buen partido de fut, la biblioteca de la escuela era el lugar dónde quería estar, imaginaba que de grande tendría una inmensa biblioteca, para poder leer diferentes textos y a partir de ellos, escribir nuevas historias que podría contar a mis amigos.

Los primeros acercamientos con la escritura de manera independiente y que no representaban una tarea escolar fueron para expresar mis sentimientos a través de las cartas de amor y desamor, las contestaciones inesperadas y los recados improvisados fueron mis primeras formas de escribir y lo mejor de ello sin que representara una obligación o una tarea, más bien trataba de hacer la mejor letra, cuidando la estética y sobre todo que el mensaje fuera el que verdaderamente quería dar a conocer.

¿Qué cuántas cartas escribí? La verdad no lo recuerdo, lo que sí sé es que desde segundo grado ya empezaba a ser redactor no sólo de mis desamores sino de los demás, al ser el intermediario entre una contestación y otra. Para Escalante,⁶ la experiencia previa es un factor esencial que permite explorar e interactuar con la escritura propia.

⁵ En Lerner (2001) el término “cultura escrita” comprende apropiarse de una tradición de lectura y escritura que implica asumir una herencia cultural en el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto.

⁶ Escalante, D. (2006). Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico.

Estos primeros intentos por escribir utilizando un estilo muy propio, hizo que comenzara a comprender que más allá de lo escrito y mostrado en los libros de los grados cursados, donde se resumía información y se copiaban párrafos enteros, la escritura servía y permitía achicar distancias con los demás, expresar aquello que anhelamos y que nos hace bien o lo que detestamos, los miedos y hasta lo que ignoramos. Es ahí donde la escritura cobró vida, al tener mis textos, destinatarios reales y con ello una contestación.

Cuando llegó el momento de ser estudiante de secundaria, sentí quizá rencor por no volver jamás a la primaria (cosa que no fue del todo cierta). En esta etapa los reconocimientos a mi trabajo y esmero dieron un fruto de manera más gradual. Pero también un trago amargo, por más que intento hacer memoria para encontrar algún libro que me haya marcado, o un texto académico producido de manera independiente no lo he podido encontrar. Ninguno de mis maestros se interesó por desarrollar o al menos acrecentar habilidades de lectura y escritura.

En esta retrospectiva lo que bien recuerdo son dos formas de escritura que llevé a cabo, la primera a través de las innumerables planas que solía escribir cuando llegaba tarde a la escuela o cuando cometía alguna falta, Como lo dice Ferreiro,⁷ dichas frases y dictados más bien responden a prácticas improvisadas, de los docentes para que los estudiantes llenen hojas del cuaderno y hacerles creer que los castigos son parte del proceso formativo del estudiante.

La forma número dos de escribir, sucedía cuando los poemas y canciones inventadas, rodeaban mi mente, ahora la escritura tomaba otro sentido, era una forma de expresión particular, celosa y con la posibilidad de ser creada en instantes; pero nunca compartida, esta forma de escribir produjo que aquellas notas quedarán

⁷ Para Ferreiro (1998). "Las prácticas improvisadas" son situaciones empleadas por parte de los docentes, que carecen de un sentido pedagógico y formativo para regular las conductas de los estudiantes.

guardadas en el baúl de los recuerdos, omitiendo la función comunicativa,⁸ con la que habían sido creados.

- **Escribir para no callar y escribir para recordar**

El tiempo siguió su marcha sin pedir permiso, sin avisar, sigiloso decidió lo que debía de ser, pronto ya era un estudiante de prepa. Fue aquí donde cambié muchas de las concepciones que tenía de mi persona de los reproches, de las angustias y quizá de uno u otro privilegio que creí tener.

Apenas un año atrás había experimentado situaciones familiares muy delicadas que me hicieron ver con otro sentido aquello que había creído rutina. Por ello me propuse ser un mejor estudiante, ahí mi interés por saber más me llevó a leer por interés y no por obligación. Recuerdo cuando me quedaba horas en la biblioteca de la escuela, mi interés por compartir y escribir textos comenzó a tomar otro sentido y por primera vez el poder de la escritura vislumbraba una forma diferente de comunicación.

Ya no eran las cartas de amor y desamor, tampoco los poemas o canciones, ahora el escribir representaba una opinión, una forma de manifestar el pensamiento y de hacerlo visible, aunque esto a veces provocara que las ideas fueran compatibles o incompatibles con los demás.

Sin embargo, mi historia tomaría otro sentido cuando los lentes con los que había mirado mi aparente realidad cambiaron de graduación, y es que a decir verdad siempre la había visto desde una esfera muy pequeña, mi campo de visión no había experimentado más allá de lo que mis ojos podían llegar a ver, y por lo tanto las relaciones que había establecido hasta este momento resultaron favorables en esta etapa. Ya fuera mucho o poco siempre había contado con el apoyo de mamá y papá, ellos a pesar de las dificultades jamás me habían negado nada para que yo pudiera seguir con mis estudios y de esta manera seguir esforzándome.

⁸ La función comunicativa en la escritura, de acuerdo con Lomas (1999) hace referencia al propósito que tienen los textos escritos cuando cumplen la finalidad por la que fueron elaborados, es decir; ser un medio de expresión que permita entablar una comunicación real y funcional entre el autor y el lector.

Cuando estaba por terminar la prepa, ocurrió un suceso que cambiaría mi vida, quería seguir estudiando, estaba listo para la siguiente etapa, pero había un gran detalle, no contaba con el apoyo económico suficiente para hacerlo. Por unos momentos creí que mi vida estaba trunca y que hasta ahí había llegado.

- **De instructor comunitario a la creencia de ser docente**

Meses antes de terminar la prepa llegó la oportunidad de estudiar, valiéndome de mis propias cualidades, y una vez terminada y con ganas de adquirir una beca para seguir estudiando, decidí formar parte de las filas del Conafe,⁹ por dos largos, pero mágicos años que sin duda volvería a repetir, viví en una comunidad rural en la sierra de mi estado con gente que no conocía y que me enseñaron algo que casi no se ve “la humildad”. Presté servicio social como instructor comunitario en niveles de preescolar y primaria atendiendo a todos los grados de manera uniforme.

Fue en ese lugar donde me llamaron maestro sin serlo, o al menos esto creía en un inicio, esto porque desde las capacitaciones en el Conafe nos hicieron hincapié que nosotros no contábamos con un título, tampoco con la formación profesional para acuñarnos el término. Sin embargo, con el pasar de los meses comprendí que la labor del docente no se limita a la enseñanza en esas cuatro paredes, aprendí que la calidez humana aún existe, comencé a valorar lo poco o mucho que tenía, la comida y hasta el lugar en el cual dormía, ahí acepté que trabajar con personas que piensan, sienten e interactúan es algo maravilloso que sin duda cambia las perspectivas. Que la lucha no es contra nosotros, sino contra algo que se llama ignorancia, desigualdad, marginación y olvido. Fue hasta entonces que acepté que comprendí el significado de la palabra “maestro”. Supe que la labor del docente es social, y que esta trasciende no solo en los estudiantes sino en una comunidad.

⁹ El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal. Creado el 10 de septiembre de 1970, su principal función consiste en ofrecer educación básica en zonas marginadas del país mexicano.

Derivado de los dos meses de capacitación intensiva,¹⁰ en cada una de las sesiones y a través del estudio de los cuadernillos y ficheros propios de Conafe me impresionaba saber los niveles de adquisición de la lectura y escritura,¹¹ por los que los estudiantes comenzaban a leer y escribir, donde contrastaba la teoría con la práctica al observar cómo los niños pasaban por diferentes fases para empezar a escribir y leer, mediante el uso de métodos no convencionales que empleaban para comunicarse.

Después de estas vivencias surgió en mí la idea de empezar a buscar y aprender acerca de los procesos. Todo ello provocó que cuestionara aspectos que los estudiantes de preescolar y primaria realizaban, tenía la intención de comenzar a ayudar, pero no era tarea sencilla, mis recursos y tiempos eran un tanto limitados. Así que decidí comenzar con lo que tenía opté por desempolvar los libros de la biblioteca escolar, al hacerlo abrieron mi panorama acerca de la importancia de la lectura y de la escritura en la educación básica. Recuerdo que en estos textos se retomaban ideas de Ferreiro y Nemirosky para poder acercarme en esta aventura que la escritura implica.

Hasta este momento no había experimentado la función de producir textos más allá del ámbito escolar, sin embargo, mi panorama se amplió cuando el escribir se hizo necesidad, dar voz a través de textos funcionales, esto porque en la comunidad donde me encontraba prestando servicio, la mayoría de la gente no sabía leer ni escribir, cuando necesitaban dirigirse al delegado o cuando los habitantes tenían que elaborar oficios a las autoridades comunitarias y municipales, para solicitar algún servicio o dar a conocer algún festival o actividad de la escuela y de la comunidad yo era el encargado de hacer estos formatos, también en las asambleas

¹⁰ La capacitación intensiva en el Conafe, son talleres que se enfocan en el conocimiento teórico y práctico de didáctica en los diferentes niveles de educación básica y en lo que respecta a las asignaturas de cada grado escolar.

¹¹ En investigaciones realizadas por Ferreiro, se da cuenta acerca de los procesos por los que el niño debe de pasar para desarrollar la lectura y escritura, estos comprenden niveles los cuales son: presilábico, silábico, silábico- alfabético y alfabético.

cuando se tomaban acuerdos comunales y que por ende debían de ser registrados, para regresar a ellos cuantas veces fueran necesarios.

En estas vivencias pude darme cuenta de que la escritura es más que un saber escolar, que su utilidad va más allá de ser vista como un requisito reducido a lo educativo, que es importante que en la escuela se aprenda a producir textos reales y funcionales y no solo seguir un programa y plan de estudios de manera lineal.

Debo confesar que la mayoría de las veces no sabía cómo elaborar estos oficios, ni mucho menos cómo dirigirse a una autoridad para solicitarle algún servicio o hacer visible las necesidades no solo escolares sino de toda una comunidad. Desde ese momento, comenzaba a reflexionar acerca del impacto que puede ocasionar una idea, una palabra y un texto cuando se hace una práctica viva.¹²

La escritura formó parte imprescindible de esta etapa maravillosa en mi vida, el saber leer y escribir no era el objetivo principal de cursar la educación preescolar y primaria, sino que la escritura y lectura nos permitan expresar lo que sentimos, nuestros miedos, emociones, los compromisos que tenemos y sobre todo aquello que realmente necesitamos comunicarle a los demás. Cuando estaba por finalizar mi servicio, pensé que podía continuar adentrándome en el cómo y por qué de la escritura, pero debía de continuar en mi trayecto profesional, ahora ¿dónde debo de seguir? Había muchas oportunidades por las cuales optar, sin embargo, el camino de la docencia me guiñaba de manera recurrente y sin poder decir que no, mis deseos estaban integrados en este nuevo nivel educativo.

- **Ser docente; un camino que nunca acaba**

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros,¹³ lugar donde considero fue mucho el acercamiento que tuve con la lectura y escritura, al leer posturas epistemológicas del conocimiento, psicología infantil y los procesos de lectura y escritura en niños

¹² El escribir de acuerdo con Jolibert y colaboradores, es una práctica vacía si carece de sentido, sin embargo, cuando cumple una intención y una finalidad cobra sentido y se hace una práctica viva.

¹³ Escuela Normal que oferta la Licenciatura en Educación Primaria, opera desde 1887 y se encuentra en la Ciudad de México

de 6 a 12 años. Provocaron otro nivel de interés por encontrar una forma o formas de lograr que los estudiantes avanzaran en los procesos de la consolidación de la escritura de manera formal.

Fueron muchas las lecturas y textos de carácter académico que hicieron mejorar la forma de expresarme de manera escrita, conocí a grandes maestros que me aportaron diversas estrategias para trabajar la producción de textos con mis estudiantes, desde pequeños volantes informativos hasta el trabajo con proyectos.

Durante esta etapa mi producción de textos mejoró, descubrí que leer y escribir son dos herramientas esenciales inherentes en la vida de los seres humanos. Y compartirlas con aquellos que no están alfabetizados, para mí es una obligación.

El recorrido por las prácticas profesionales me permitió saber que la producción de textos está delimitada por el contexto en el cual el estudiante se desarrolla, además de que es un punto esencial para el trabajo con las demás asignaturas.

Sin embargo y a pesar de tener más elementos teóricos y prácticos durante mi formación noté la escasa y en ocasiones nula producción de textos que los estudiantes desarrollan en las aulas, esto al percibir que la producción de textos es vista como una obligación, un trabajo arduo en el que se cumple solo por ser requisito escolar, dejando de lado la fusión social y cognitiva que se desarrolla al hacerla una práctica viva. Dichas prácticas tradicionalistas y reduccionistas se limitan a transcribir lo escrito, copiar y pegar, elaborar resúmenes y escribir planas que carecen de sentido pedagógico.

Quizá dadas por falta de metodología o aplicación de estrategias que ayuden a una producción real de textos. Por mi andar en las diferentes prácticas profesionales también percibí que el escribir es más visto como una tarea escolar y que sus efectos raramente llegan a traspasar esas cuatro paredes que llamamos escuela. Incluso ya en el servicio, como docente mi necesidad de querer acercarme a la escritura real y viva con los estudiantes se vio coartada, esto porque dentro del mismo colectivo existen concepciones y aplicaciones de prácticas que no favorecen

el desarrollo de las habilidades lingüísticas no solo en los estudiantes, sino también en los docentes. En algunas ocasiones implementé proyectos, pero siempre hubo el cuestionamiento y la limitación al basarme en los contenidos que se presentan en el plan y programa, dejando de lado las necesidades reales y contextuales de los estudiantes.

- **Un nuevo capítulo, con ello un gran y buen reto**

Ante la necesidad de buscar nuevos horizontes que me permitieran cambiar de lentes las miradas acerca de mi quehacer pedagógico, fue necesario iniciar conocer nuevas metodologías que permitieran una comunicación real con los textos. En este andar llegué a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 094,¹⁴ con ello esta búsqueda encontró un nuevo camino no sólo crecer en lo profesional sino tener herramientas con las cuales ofrecer mayores posibilidades de lectura y escritura en los estudiantes.

Durante la estancia en las aulas de la UPN, he vivido momentos agradables que me permiten ahondar también en problemáticas de la educación actual que repercuten en la producción de textos. Con ello, también han pasado algunas cuestiones y eventos que me permiten reconsiderar mi labor docente, mi postura y que espero desarrollar en mí y en los estudiantes a mi cargo para que logren escribir sus propios textos, donde cuenten historias, narraciones y que la misma escritura sea un vehículo para que reflexionen acerca de la importancia de este saber tan maravilloso, que es muy necesario para comunicarnos en la actualidad.

En mi andar he cambiado concepciones pedagógicas, mi panorama educativo ha despejado algunas dudas, otras ahora me invaden, sin embargo; puedo decir que mis capacidades y habilidades para producir textos se han visto favorecidas, así como las de lectura, en este recorrido pedagógico he comprendido que la escritura representa más que una forma de comunicación una posibilidad de comprender al

¹⁴ La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 094 es la universidad donde curso los estudios de Maestría, ubicada en el centro de la Ciudad de México.

otro y a los otros. El camino emprendido hace escasos meses, no ha sido fácil, me lo advirtieron y así lo visualicé, pero no lo supe hasta que las sesiones fueron tomando forma para ser parte de este recorrido. Sin embargo, considero que este camino es el correcto y el adecuado para seguir formándome y continuar aprendiendo.

Producir textos reales y funcionales que tomen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, es lo que la Línea en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria a través de la implementación de PpP, me ha aportado, con ello cambiar no solo los lentes con los que miraba el ejercicio de mi práctica docente, sino que ha despertado el deseo por continuar aprendiendo y trazar caminos para que la educación sea contextualizada y no solo seguir una línea impuesta por un plan y programa de estudios.

Episodio 2. Preludio, el principio de un viaje desconocido

El espacio que hoy ocupa el Centro Histórico de la Ciudad de México, es un lugar mágico por todo lo que se puede encontrar en sus muros y calles repletas de historia, aún quedan rastros del escenario que aproximadamente en el año 1325, permitió de manera vertiginosa el desarrollo de la cultura mexicana,¹⁵ y con ello la gran Tenochtitlán,¹⁶ símbolo de un poderoso imperio que hoy en día se hace presente a través de un legado cultural y de identidad milenaria.

En este histórico lugar se encuentra la Plaza de la Constitución,¹⁷ de la Ciudad de México, lugar emblemático, por los rituales, aromas y gente diversa que concurren de manera regular y donde ocurre un encuentro con el pasado y el presente, pero también de culturas, de choques y de ideales. Basta con salir de la estación del

¹⁵ Los mexicas, llamados también aztecas, fueron un pueblo mesoamericano de filiación nahua que fundó México-Tenochtitlan.

¹⁶ México-Tenochtitlan fue la capital o altépetl de los aztecas.

¹⁷ Se le conoce de manera informal como el zócalo, siendo la Plaza principal de la Ciudad de México.

metro Zócalo,¹⁸ para observar la Bandera Nacional, la arquitectura barroca y neoclásico de la catedral, o admirar el Palacio Nacional,¹⁹ así como el mítico Templo Mayor.²⁰

A unas calles aledañas todo este paisaje pintoresco cambia por una zona comercial y de mucha afluencia donde abunda la piratería,²¹ donde el bullicio de los vendedores ambulantes muestra un modo particular de vida (del que forma parte la mayoría de la comunidad estudiantil) al exhibir, mostrar y regatear,²² infinidad de productos que existen (ropa, juguetes, artículos de belleza, entre otros), en sus múltiples colores formas y precios que en su mayoría son de procedencia china. Es común que toda aquella persona que transite por estos lugares sea llamada por un sobrenombre popular: ¡güero (a)!²³ que se complementa con frases como: ¡levántele, levántele! ¿qué compra, qué vende, qué buscaba? ¡la mercancía es robada pero jamás caducada! y que ante la situación actual de pandemia que enfrenta el mundo, esta actividad comercial no ha disminuido y por si fuera poco sigue desarrollándose omitiendo las medidas sanitarias, ocasionando situaciones alarmantes.

Al seguir adentrándose a este bullicioso lugar, el olor a comida que se vende en casi cualquier esquina no puede faltar, por lo que es habitual dejarse llevar por unos tacos al pastor,²⁴ y con ello probar dos, tres, o por los diversos antojitos mexicanos. También, es común observar diversos mercados, como el de las mochilas donde los personajes de caricaturas, revistas, historietas y programas de televisión se reúnen en bordados y diseños coloridos. En el cruce con la calle Venezuela y del

¹⁸ Perteneciente a la Línea 2. Se ubica en el centro de la Ciudad de México en la alcaldía Cuauhtémoc.

¹⁹ El Palacio Nacional es la sede del Poder Ejecutivo Federal de México. Ubicado al oriente de la Plaza de la Constitución en el Centro Histórico de la Ciudad de México.

²⁰ El Templo Mayor fue el centro de la vida política y religiosa de la sociedad mexicana.

²¹ El término piratería es de uso habitual en materia de Propiedad Intelectual para referirse a las conductas ilícitas de reproducción (copia) y distribución de ejemplares de obras y producciones intelectuales.

²² Se refiere a negociar el precio de un producto en el que el consumidor y vendedor acuerdan un precio considerable.

²³ En la mayoría de los mercados formales e informales de la CDMX, esta palabra se emplea para llamarle así a toda persona que recorra por estos lugares.

²⁴ Carne adobada, asada, servida en finas rebanadas sobre pequeñas tortillas de maíz.

Carmen aparece una fachada de descuido, del cual emerge un edificio de 2 pisos, con un portón gris, marcado con el #39, de mantenimiento olvidado y con un letrero pequeño donde se alcanza a leer “Bienvenidos a la Escuela Primaria República de Panamá” de modalidad, matutino,²⁵ y vespertino,²⁶ donde acuden regularmente un aproximado de 250 estudiantes.

- **Con más dudas que certezas ¿y ahora cómo comienzo?**

La experiencia obtenida a través del acercamiento al *Método por Proyectos*,²⁷ fue referencia para poder continuar y conocer la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*,²⁸ esto porque tenía mucha curiosidad por saber de manera práctica en qué consistía, así; en estos ideales figuraba y también proyectaba todo aquello que lograría cuando estuviera aplicando los proyectos de Intervención Pedagógica. En mis adentros quería comprobar si lo que Jolibert,²⁹ y colaboradores mencionan en los textos que había leído se cumplían de la misma forma con los estudiantes. También estaba impaciente por contribuir a que el grupo del Tercero B, comenzara a producir sus propios textos.

Sin embargo, todas estas ideas y supuestos tuvieron que ajustarse derivado de la pandemia que se generó a causa del Coronavirus, mismo que llegó a nuestro país a finales de marzo de 2020, este hecho cambió de manera radical las esferas sociales en que la sociedad estaba organizada. En el ámbito educativo afectó de manera drástica, pues mostró otras caras de la realidad que cotidianamente pasan desapercibidas: la desigualdad, la marginación, las carencias económicas entre

²⁵ Jornada escolar de 4 hrs (8:00 a.m -12:30 p.m).

²⁶ Jornada escolar de 4 hrs (2: 00 p.m- 6:30 p.m).

²⁷ El trabajo de Método por Proyectos fue desarrollado por William Heard Kilpatrick, pedagogo estadounidense.

²⁸ Propuesta Pedagógica en donde se consideran los intereses de los estudiantes a través de la implementación de proyectos.

²⁹ Josette Jolibert es profesora-investigadora en Didáctica de Lengua Materna en Francia, sus investigaciones realizadas en latinoamérica han aportado herramientas que permiten conocer y acercarse a nuevas metodologías para favorecer los procesos de lectura y escritura en estudiantes de educación básica.

otras. Derivado de estos sucesos, se tuvo que pasar de clases presenciales a clases a distancia implementadas desde la virtualidad.

- **El primer paso, vencer el miedo**

La junta con los padres de familia, se llevó a cabo en la segunda semana de septiembre, en la primer reunión virtual se logró conectar la mayoría, esto resultó favorable, la presencia de 17 de los 21 padres de familia, el apoyo de la directora, así como el respaldo de la maestra de educación física fue un hecho trascendental, con ellas previamente se había planteado el proceso de intervención y a pesar de que no tenían una idea de lo que implicaba *Pedagogía por Proyectos*, la propuesta les resultaba interesante y atractiva por lo que estarían al pendiente de las actividades y de los procesos de los niños cuando comenzaran a producir textos genuinos.

Como lo menciona Jolibert el primer paso es comenzar con el proceso de aculturación,³⁰ donde la comprensión, la producción de textos que implique en los estudiantes vivir entre textos, sentirlos y hacer de ellos una herramienta; el segundo paso resulta un proceso complejo pues el reto es vincular el espacio familiar y escolar, para finalmente implementar las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*.³¹

Antes de la junta, algunos papás me contactaron para exponerme la situación laboral y económica por la que estaban atravesando, muchos se habían quedado sin trabajo y esto limitaba la idea de que sus hijos pudieran acceder a una clase en línea, otros estaban cuidando a sus familiares en hospitales y no tenían con quien dejar a sus hijos. Otra situación fue que muchos trabajaban y era necesario que sus hijos los acompañaran para continuar con las ventas y en la medida de sus posibilidades cumplir con las actividades escolares.

³⁰ El proceso de “aculturación” de acuerdo con Jolibert y Sraïki, hace referencia a todas aquellas actividades que permiten que los estudiantes puedan entrar a la cultura de lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situaciones contextualizadas. Para ampliar el término aculturación véase Jolibert y Sraïki (2014), Op. cit., pp 56-61.

³¹ De acuerdo con Jolibert y colaboradores, son los espacios destinados a favorecer el aprendizaje de los estudiantes, esto abarca desde organizar los espacios físicos hasta la utilización de textos.

Pese a todas las situaciones, a los papás les pareció agradable la idea de que sus hijos desarrollaran habilidades para leer y comprender textos, así como para producir textos de manera individual y colectiva como lo hace ver Lerner,³² esto fue un soporte para poder hacer que los papás se comprometieran con el trabajo próximo, recuerdo que al escuchar la mayoría de comentarios favorables, aseguré su postura al mencionarles: —*Es trabajar mucho papás, sin embargo lo que sus hijos pueden llegar a desarrollar es mucho mayor y sin duda que les beneficiará en el desarrollo de nuevas habilidades y con ello nuevos aprendizajes, —¿Entonces qué dicen, le entramos a este reto?* Fue grato escuchar algunas opiniones como: - *Claro maestro, haremos lo posible porque nuestros hijos continúen aprendiendo y si usted está comprometido lo que nos resta hacer como papás es apoyarlo.* Una mamá respondió: —*Yo trabajo casi todo el día, pero haré lo posible porque mi hijo esté en sus clases y pueda trabajar con sus compañeros.*

Estando presente la directora, dos papás manifestaron que hasta este momento las programaciones de “Aprende en casa II”³³ no tenían cercanía con lo que los estudiantes requerían, como cuál avalancha que se desborda, los papás manifestaron y replicaron esta idea. Como solución un papá manifestó: —*Maestro, por qué no mejor usted nos manda las actividades, de acuerdo a lo que considera que necesitan aprender nuestros hijos, porque en la televisión pasan las actividades muy rápido y no le entiendo.*

La propuesta recibida era justamente lo que yo había de comentar, es como si el sentir de los papás y la preocupación por el aprendizaje de sus hijos se manifestara de manera colectiva, al escuchar las opiniones y contar con el apoyo de mis compañeros de escuela, supe que el primer paso estaba dado y que por lo tanto no podía retroceder ni mucho menos desistir, sabía que el trabajo que me esperaba sería más intenso que el de hace algunos meses, quizá las horas que en esta

³² Para Lerner (2001) la importancia de producir textos recae en que estos son medios para informar sobre diversos hechos, para convencer, protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase, intrigar o hacer reír a quién los lee o interactúa con ellos.

³³ Programa de televisión mexicano producido por la SEP, como iniciativa del Gobierno de México para mantener las clases en educación básica durante la pandemia de COVID-19.

ocasión dedicaría al grupo serían mayores, pero todo con la finalidad de poder trabajar la Pedagogía por Proyectos y con ello continuar mi recorrido docente.

- **Paso a paso, los primeros peldaños de un camino rocoso**

Los horarios habían quedado en ajustarse a las condiciones de los papás, a sus posibilidades de conexión y sobre todo en no interferir con las sesiones de los demás estudiantes (para los chicos que tenían hermanos en otro grupo o nivel educativo). Esto trajo consecuencias, en un inicio y con tal de que la mayoría de los estudiantes pudiera estar en la clase, tuve que repartir los horarios hasta en fin de semana, pero esta situación no duró mucho, el desgaste y la falta de seguimiento ocasionó que se abriera una reunión urgente con los papás para explicarles la situación.

Finalmente, el horario quedó establecido en dos sesiones a la semana: martes y jueves de 10:00 a.m a 11:00 a.m. Siendo la plataforma de *Meet*,³⁴ el espacio virtual donde se llevarían a cabo. Durante la segunda semana de septiembre comencé a trabajar los primeros intentos de construir aquello que Jolibert señala como la reorganización y adecuación del espacio en el que el estudiante desarrolla los procesos de aprendizaje.

Esto no fue sencillo, fue necesario comprender que las investigaciones y aportaciones que hasta este momento se habían desarrollado aplicando Pedagogía por Proyectos, así como la adecuación de espacios para implementar las Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje se habían dado en la escuela. Fue entonces que surgieron en mí interrogantes: —*¿Y ahora cómo le voy a hacer para comenzar con la implementación de Pedagogía por Proyectos?, ¿Jolibert no dice cómo implementar adecuaciones en el espacio familiar? ¿Se pueden implementar las condiciones a distancia y llevar el seguimiento desde un entorno virtual?*

³⁴ Plataforma de G Suite que permite realizar llamadas y videoconferencias desde cualquier lugar y tipo de dispositivo con conexión a internet

Con el paso de los días más preguntas invadieron mi mente: —¿Y si no funciona?, ¿Qué pensarán los papás de tener que adecuar sus espacios, cuando quizá no cuentan con estos de manera favorable? Si bien había más preguntas que respuestas, entonces quedaba buscarlas; encontrarlas observando, escuchando, sentir los contextos hasta el grado de poner en acción los sentidos, para explicitar y hacer válidas las voces de los estudiantes y de sus familias.

Pese a tener la balanza del lado contrario, decidí empezar a implementar los espacios de los estudiantes, como lo dicen Ferreiro, y Nemirovsky,³⁵ se aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo, entonces para implementar las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, hay que hacerlo aún en la distancia. Fue entonces que saltó la chispa en mí, comprendí que esta era la ocasión para complementar *Pedagogía por Proyectos*, si bien Jolibert y los demás docentes que aplicaron dicha estrategia de formación, la habían desarrollado desde el salón de clases, aquí estaba la oportunidad para demostrar que Pedagogía por Proyectos abarca también espacios familiares, laborales y ahora virtuales.

- **El primer reto: condiciones facilitadoras para el aprendizaje en acción**

Comencé por escuchar a los estudiantes, a visualizar los contextos que creí conocer y que ahora desconocía, de los 21 estudiantes solo 6 podían tomar la sesión (los demás serían informados de las actividades por *Whatsapp* o en videollamadas de



sus compañeros) de estos algunos mencionaban que tenían un espacio propio, otros que compartían la mesa de trabajo con sus hermanos para realizar las actividades, algunos

³⁵ Ambas investigadoras Ferreiro (1998) y Nemirovsky (1999) parten de la hipótesis: se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, para explicitar que los procesos de lectura y escritura deben darse a través de situaciones comunicativas en contextos prácticos y adecuados para los estudiantes.

más que el espacio para trabajar era el lugar dónde vendían y este era apoyado de unas cajas o de una base improvisada.

Por algunos momentos en mi mente pasaban pensamientos como: —*¿Será esto una condición facilitadora? ¿Realmente se está cumpliendo con esta primera parte?* las respuestas llegaron a mí, cuando en el transcurso de las sesiones los estudiantes manifestaban: —*Yo decoré el espacio para realizar mis actividades o —Mi mamá me ayudó para colocar dos cajas y así tener una mesa ¡colocamos un tapete y listo!, —para organizar el espacio de trabajo utilicé unas sillas que ya no tenían uso, pero ahora serán mi salón de clases.* Comprendí entonces que esta condición era válida, puesto que los chicos manifestaban que ese era su espacio de trabajo, de aprendizaje y que estaban dispuestos a desarrollar las actividades.

Posteriormente implementamos el rincón del arte,³⁶ por ello durante la clase, expliqué a los estudiantes la manera en que podían organizar su propio espacio, mismo que le serviría para colocar materiales para pintar, decorar, así como para exponer sus pinturas, dibujos, textos y demás producciones que fueran resultando. Roberto manifestó: - *Yo tengo mucho material que puedo reciclar, voy a realizar un cartel para que mi familia sepa que este espacio es para el rincón del arte.* Algunos hicieron dibujos, otros, colocaron la imagen de sus personajes favoritos. Milton recordó que había recortes que no tenían uso: —*¡Maestro, yo puedo colocar a mis superhéroes favoritos! Les voy a escribir sus nombres y además mi nombre para que sepan que el espacio es mío.* Quedé impresionado por la capacidad de los niños de adecuar sus espacios y además del apoyo de los padres de familia porque este se mostrara con creatividad, esto lo pude notar a través de los videos y fotografías recibidos.

Se logró implementar el rincón de la biblioteca familiar (nombre que se consensó debido a la situación) esto se hizo en compañía del tema en español que se estaba

³⁶ El rincón del arte es una propuesta que se retoma de la metodología usada en Conafe, en esta ocasión se adecua y complementa con PpP para que los estudiantes tuvieran recursos y herramientas para organizar y planificar sus actividades.

viendo “reglamento de la biblioteca escolar”, para ello los niños, hicieron un registro de los textos que tenían, Valeria dio una idea:

- ¿Y si buscamos más libros que no sean de la escuela?
- ¿Cómo?—preguntó Roberto.
- Sí, cuentos o historias de terror, a mí me gustan mucho las historias de terror—continuó Valeria.
- , —¡Sí de esas que dan miedo!—añadió Vicka.
- Pero también las recetas de cocina—recordó Valeria.

Por momentos recordé lo que Lerner,³⁷ menciona, entre más textos exploren los estudiantes mayor oportunidad tendrán de acercarse a la cultura escrita. Y dicho y hecho posteriormente los acomodaron por su función y sus características.

Pero faltaba algo, a pesar de que en las sesiones los chicos compartían en el diario escolar, la manera en que iban adecuando su biblioteca familiar, a Dominike se le ocurrió realizar una biblioteca virtual: —¿Y por qué no hacemos una biblioteca que tenga cuentos, chistes, historias de terror?, —Pero ¿cómo? —respondieron los demás) —Pues, hacer una en internet, ¿verdad maestro que si se puede?, — ¡Claro! respondí, ¿les parece si mientras ustedes buscan algunos títulos de libros que les gustaría que tuviera nuestra biblioteca yo voy organizándola?, al unísono respondieron —¡Sí! Mientras esto sucedía me sentía presionado por no saber si lo que estaba haciendo respondía a lo que *Pedagogía por Proyectos* buscaba, no solo en los estudiantes sino en mi como docente.

También se implementó el rincón de las ciencias,³⁸ en este espacio se acordó colocar pequeños experimentos que se fueran realizando, así como sus respectivas notas de cada uno, también mapas y algunos recipientes pequeños que ayudarían a tener un mejor orden. Al principio algunos estudiantes cuestionaron si esto serviría en el desarrollo de las clases, a lo que Hugo respondió: —Creo que este rincón nos

³⁷ Para Lerner (2001), resulta indispensable que los estudiantes exploren y tengan acercamiento con diversos portadores de textos, esto permitirá que no solo conozcan su función, sino que conozcan la estructura de los mismos que será un referente cuando tenga que producir un texto.

³⁸ El rincón de las ciencias comprende el lugar donde los estudiantes planifican, elaboran y exponen las actividades elaboradas por el grupo, también en este espacio es común encontrar revistas, mapas y archivos históricos.

servirá para poner anotaciones de los experimentos que se vayan a realizar, también para que no se nos olviden. Así ponemos unas notas y así podemos recordar para que lo anotamos. Este hecho parecía muy sencillo, pero no lo era, pues Hugo estaba considerando la escritura como una forma de recordar, para regresar en algún punto y volverlo a considerar tal y como lo dice Cassany,³⁹ la escritura es más que una tarea escolar, escribir es una práctica cultural y colectiva.

En las siguientes semanas se implementaron las condiciones facilitadoras enfocadas a utilizar las paredes textualizadas, que de acuerdo con Jolibert es el lugar o los lugares destinados para que los niños puedan expresarse pero que también son vistas como herramientas de trabajo.

Se trabajó con el uso del calendario,⁴⁰ para ello les comenté que llevarían un registro de los días, así como de las actividades que desarrollarían en el transcurso de las sesiones próximas, al principio les comenté: —*Enviaré el calendario de este mes al grupo de Whatsapp,⁴¹ ustedes podrán decorarlo y colocarlo en un lugar visible donde puedan marcar los días y actividades más importantes.* A Fatyma le causó inquietud el hecho de tener que registrar sus actividades en un calendario de una hoja tamaño carta por lo que sugirió: —*¿Y si lo paso en una cartulina para que quede más grande y se vea mejor?* No tuve que dar contestación, el resto de los estudiantes apoyaron la idea por lo que el calendario y su uso tomó relevancia, considero que esto sucedió porque tuvieron libertad de elegir lo que les convenía; además de que se apropiaron y le encontraron una función al texto.

³⁹ Escribir implica un despliegue de procesos que el estudiante ha interiorizado y posteriormente aplica al plasmarlos de manera textual, la escritura tiene la funcionalidad de ser reescrita y reinterpretada, adecuándola a los diversos contextos y situaciones en la que se usa. Véase Cassany, Luna Y Sanz (2003) *¿Qué es escribir?* pp. 257-262

⁴⁰ El calendario forma parte de los textos funcionales que sirven para que los estudiantes puedan ubicarse temporalmente, así como llevar una organización en las actividades.

⁴¹ Aplicación de telefonía Android que permite mensajería de texto y archivos multimedia.

El cuadro de cumpleaños,⁴² se implementó de manera inicial considerando las fechas de los estudiantes que estaban en las sesiones, pero inmediatamente Roberto preguntó:

—¿Y a los compañeros que no se pueden conectar, también los vamos a anotar en el cuadro de cumpleaños?

—¡Sí! Porque también forman parte del grupo, solo que ellos no se pueden conectar—respondió Valeria. Ante este hecho surgió la duda pues Roberto cuestionó una vez más:

—¿Cómo vamos a saber sus fechas de cumpleaños si no los vamos a ver?—eso es sencillo—respondió Vicka.

—El maestro tiene las fechas en su lista, ¿verdad maestro?

A lo que respondí: *—¡Claro, muy buena idea!—Es cierto y así los podremos felicitar cuando cumplan años*—añadió Hugo.

La intención de los chicos por incluir a todos incluso a sus familiares en el cuadro de cumpleaños fue evidente, cada uno organizó las fechas y las colocó de acuerdo al día, y mes en que correspondían. Los chicos comenzaban a escribir sin que lo percibieran solo como una tarea escolar como lo menciona Palacio.⁴³

El cuadro de responsabilidades,⁴⁴ fue desarrollado por los estudiantes, al principio la mayoría argumentaba que ya sabían las actividades que les correspondían, sin embargo, cuando se mencionó que podían incluir a sus familiares su perspectiva cambio pues fue el aliciente para que mantuvieran su interés. En algunos casos como el de Valeria la repartición de las tareas estaba muy marcado, pero para otros chicos esto resultaba un tanto extraño:

⁴² El cuadro de cumpleaños al igual que el cuadro de responsabilidades forman parte de los textos funcionales de la vida escolar cotidiana, estos son vistos como herramientas que permiten la organización de la vida colectiva.

⁴³ Para Palacio (1995). La producción de textos en el espacio escolar debe adquirir un sentido vivencial en los estudiantes, al realizarse este vínculo el sistema de escritura cobra existencia social como medio cultural.

⁴⁴ El cuadro de responsabilidades forma parte de los textos fundacionales de la vida escolar cotidiana, es visto como una herramienta de organización de la vida colectiva, cumple la función de ser el medio para que los estudiantes asignen y cumplan roles rotativos en función del desarrollo de las actividades diarias o enfocadas a la consecución del proyecto. La variante que se implementó, debido a las sesiones a distancia llevadas a cabo, fue que los estudiantes incluyeran a sus familiares en las tareas del hogar.

—Pero mi mamá trabaja casi todo el día y yo me quedo con mi hermano la mayoría de las actividades las hacemos entre mi hermano y yo, así que yo no voy a incluir a mi mamá—resaltó Hugo.

Valeria que había estado atenta y observando la conversación interrumpió:

—Mi mamá y papá también trabajan, pero todos debemos ayudar a realizar las actividades de la casa, lavar los platos, hacer la cama, preparar la comida y muchas otras cosas.

Por un momento la clase estuvo sin ruido, solo se percibía el sonido de los micrófonos cuando tienen interferencia, hasta que Roberto dijo:

—Bueno podemos empezar con algunas actividades que ya realizamos, las anotamos y después a la semana siguiente la volvemos a cambiar para que no sea aburrido escribir las mismas cosas—¿Qué dicen?

Después de ese silencio incómodo los chicos acordaron escribir las actividades y marcarlas en el cuadro, todo iba bien hasta que Fatyma preguntó:

—¿Y cómo van a saber nuestros compañeros que no se conectan lo que tienen que hacer?

Milton dijo que podían hacer videollamadas o enviarles mensajes para que supieran las actividades que estábamos realizando y así no se perdieran del trabajo en grupo. Fue entonces que intervine y les mencioné que las actividades, así como los textos que se trabajaran se compartirían a través de *Google Docs*,⁴⁵ a través de ello se podría tener conocimiento en situaciones de ausencia en la clase.

Este primer peldaño estaba siendo superado, pero en mi mente cuestionaba: *—¿Estoy listo al igual que los estudiantes para dar el siguiente paso de la Intervención Pedagógica? ¿Será este el momento adecuado para lanzar la pregunta?*

Episodio 3. La legión enfrenta su primer batalla: desaliento y confrontación

Un otoño incierto, extraño y efímero hacía acto de presencia en el grupo de tercero B, de la Escuela Primaria República de Panamá; pese a las condiciones en que nos encontrábamos al estar con las clases virtuales, derivado de la pandemia

⁴⁵ Google Docs es una plataforma que ofrece la G-Suite de Google, en la cual es posible editar un documento en tiempo real entre varios usuarios.

ocasionado por el COVID-19,⁴⁶ un reducido grupo de ocho, de veintiuno estudiantes conformaron el inicio de aquella aventura que si bien es cierto estaba repleta de miedos, dudas e incertidumbre, se convirtió en cual genkidama,⁴⁷ donde la



expresión de ideas a través de la producción de textos, conjuntados con los sentimientos y emociones, abrieron el cauce que marcaría el rumbo hacia un nuevo horizonte.

Sin embargo, el camino iniciado hace unas semanas no parecía el mismo, esta nueva forma de vida me hacía sentir un tanto extraño y diferente, pues solo verlos y escucharlos a través de la pantalla me trasladaba a evocar pasajes de vivir en aquel mundo feliz,⁴⁸ donde el uso de la tecnología para comunicarse y realizar las actividades más simples estaba mediado por dispositivos tecnológicos, sí, pienso por instantes... creo que ese futuro nos ha alcanzado.

Anteriormente había tenido un acercamiento usando el *Método de proyectos*,⁴⁹ con el cual se lograron rescatar elementos esenciales para adentrarse a un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la realidad de aquel entonces a la situación actual me posicionaba en un camino incierto; áspero y oscuro. Por mi mente pasaban interrogantes ¿y si proponen cosas que no están al alcance? Un poco de miedo y nerviosismo hizo acto de presencia en mi ser, por momentos

⁴⁶ Virus surgido en China a finales de 2019 atacó a diversos sectores de la población y paralizó las actividades rutinarias de la sociedad.

⁴⁷ La Genki-dama (元気玉, Genki-dama Esfera de Vigor) es una técnica de combate de naturaleza ofensiva que requiere una parte de la energía de todas las criaturas vivientes de un planeta en específico o de un sistema solar para que una vez se junten dichas energías en una bola de tamaño variable, pueda ser lanzada en un solo ataque.

⁴⁸ Un mundo feliz, es una novela de ciencia ficción escrita por Aldous Huxley, la novela describe un mundo en el que finalmente se han cumplido los peores vaticinios: triunfan los dioses del consumo y la comodidad, y el orbe se organiza en diez zonas en apariencia seguras y estables mediadas por la tecnología desmedida.

⁴⁹ El trabajo de Método de Proyectos es una enseñanza educativa en la que se parte del interés del alumnado para abordar cuestiones que estos se plantean y que surgen fundamentalmente de la vida cotidiana. Desarrollado por William Heard Kilpatrick, pedagogo estadounidense, en la segunda década del siglo XX.

recordé todo lo que hasta antes de la pandemia había idealizado para realizar con los estudiantes usando la *Pedagogía por Proyectos*.

A pesar de esta situación y con un nudo en la garganta me atreví a lanzar la pregunta abierta,⁵⁰ que daría inicio a una aventura esperada: — *¿Qué quieren que hagamos juntos durante el próximo mes?* La acotación del tiempo fue con la valoración de las clases a distancia y el tiempo de las sesiones en que los estudiantes podían conectarse.

¡Al fin lo hice! pensé, un silencio reinó por instantes, nadie se atrevía a responder a mi pregunta, parecía que era la primera vez que se les tomaba en cuenta para lo que iban a aprender, a pesar de que ya habíamos trabajado acercamientos aún les costaba tomar la palabra, esperaban a que yo diera respuestas; eso no ocurrió. Consciente estoy de que no ha transcurrido ni medio minuto, pienso si esto dará pie a realizar algunas actividades o si alguien tomará la palabra para terminar con este silencio que me hace sentir incómodo. Por un momento considero que aún no estábamos listos, quizá faltaron más sesiones, de pronto llega la respuesta: *el día y la hora ha llegado, sí, es hoy*—reafirmo.

El silencio incómodo termina cuando Hugo enciende el micrófono y con voz titubeante dice:

—*Realizar actividades corporales*—apaga el micrófono. Vuelve el silencio, pero esta vez el tiempo de espera es menor Vicka hace uso de la palabra:

—*Realizar dibujos y pintarlos utilizando diversas técnicas*, a lo que Milton añade:
—*Jugar de manera virtual*—*¡Muy bien! Me parecen excelentes sus propuestas —resalté—Pero ¿qué proponen los demás?* Entonces Aisha que había estado atenta comenta:

—*Escribir calaveritas*. Seguidamente Valeria dice:—*Cantar canciones referentes al mes revolucionario*.⁵¹

⁵⁰ La pregunta abierta es la fase inicial con la que se abre camino para dar paso al proyecto de acción, dicha pregunta puede estar delimitada por espacio de una semana, un mes o año.

⁵¹ La Revolución Mexicana se celebra el 20 de noviembre.

Dominike se muestra inconforme, al parecer las ideas no le agradan y pide un poco más de tiempo:

—*Maestro, ¿puedo decir mi propuesta al final?, estoy pensando qué me gustaría realizar.*

—*¡Claro!*—respondo y esto me hace pensar que quizá se le ocurrirá una idea alocada o que este fuera del alcance, pero mientras eso no suceda solo resta esperar. Se enciende un micrófono, al momento esto provoca que hagamos caras y gestos, pues el sonido de interferencia ha resultado incómodo para los oídos.

—*¿Me escucha maestro?*—grita Roberto—*¡Creo que no me escucha!*—susurra a su mamá. Ella le responde:—*¡Habla más fuerte! Por eso no te escucha* y justo antes de que el acto se consuma le digo:

—*Sí Roberto, te escuchamos ¡fuerte y claro!*—*Quiero que escribamos calaveritas pues ya casi es día de muertos,*⁵² —*¡Sí! La idea es buena yo también quiero eso* —señala Fatyma. Finalmente, Dominike menciona: —*¡Yo quiero dibujar y pintar, sí eso quiero!*

Posteriormente se indicó que en la siguiente sesión dieran a conocer su propuesta y con ello se elegiría la que más convenciera, para ello podían hacer un cartel, un video, preparar una lámina, en fin, lo que a su parecer ayudará a dar a conocer las propuestas. Para poder acercarlos y familiarizarlos un poco más con esta forma de organizar la información, cada una de las actividades enunciadas se escribieron en una hoja en *Word* para que ellos pudieran visualizar y tener un mayor referente. Más tarde se compartió en el grupo de *WhatsApp* para que el resto del grupo tuviera acercamiento a lo que se estaba desarrollando.

La argumentación de las propuestas fue a través de carteles, un video y el resto leyendo lo investigado en internet, los chicos se mostraban atentos, sobre todo

⁵² En México el día de muertos se celebra durante los días 1 y 2 de noviembre. Dicha celebración es un espectáculo compuesto de adornos, flores, altares y ofrendas que se hace en memoria a la gente que ya no está en este plano terrenal.

Valeria que presentó un video que con ayuda de su papá lo había editado de una manera llamativa. Sin embargo, la investigación hecha por Aisha demostró ser tan convincente que permitió que la mayoría dijera: — *¡Esa hay que hacer!*, la escritura que Aisha había preparado fue muy grata, pues a través de ideas principales logró plasmar aquello que quería aprender del proyecto, fue entonces que a través de la producción de textos se permitió la expresión de las ideas y con ello poder llegar al consenso,⁵³ de una manera ágil.

Al final de la clase se eligió la producción de calaveritas literarias como proyecto. En la primera sesión del mes de noviembre se presentaron las propuestas, esto a través de títulos llamativos que los chicos habían preparado, al final el que resultó electo fue el de “calaveras en grupo”.

Mientras esto sucedía, en cada una de las sesiones la producción de textos se hacía más evidente, con la lectura del diario,⁵⁴ cada vez más niños se animaban a compartir los sucesos que acontecían en su día a día; de esta manera la forma de compartir experiencias y vivencias resultó más agradable e interesante, la función rotativa propuesta y llevada a cabo por los niños permitía la interacción con sus propios textos.

Posterior a esto, se elaboró el contrato colectivo,⁵⁵ como lo propone Jolibert para abordar todas aquellas actividades que se iban a realizar, los chicos participaron mediante propuestas que iban anotando en el cuaderno, gracias a esta actividad se pudo saber qué pensaban realizar y de qué manera. En la sesión del día jueves, se trabajó el contrato individual,⁵⁶ mientras presentaba una hoja en *Word*, ellos registraban en el formato que se les había enviado (en ese momento pude constatar que sus conocimientos acerca de las calaveritas literarias eran más grande de lo

⁵³ En Pedagogía por Proyectos el consenso hace referencia a un acuerdo o conformidad en algo de todos los estudiantes que pertenecen a un determinado grupo escolar.

⁵⁴ El diario de grupo es un instrumento de registro que permite vivenciar a través de la escritura lo acontecido en diferentes momentos de una clase.

⁵⁵ De acuerdo con Jolibert y colaboradores (2015) el contrato colectivo es un conjunto de actividades propuestas por los estudiantes para la ejecución de un proyecto.

⁵⁶ El contrato individual es una herramienta que permite el desarrollo de actividades a desarrollar de manera personal.

que pensaba) antes de finalizar la sesión Fatyma preguntó: —*Maestro ¿y cómo van a saber nuestros compañeros que estamos trabajando con las calaveritas?* Hugo, que estaba muy atento respondió: —*Pues podemos hacerles videollamadas y así contarles lo que hacemos.*

Esta idea fue aceptada, Osiel también presentó una idea llamativa: —*Y si les escribimos, para que así puedan recordar lo que estamos haciendo, porque si no se les va a olvidar.* Fue ahí donde la producción de textos empezaba a cobrar sentido para ellos, el hecho de que concibieran a la escritura como un medio para poder recordar lo que hacíamos me pareció muy interesante y válido, pues se permitía el acercamiento real y vivencial con la cultura escrita,⁵⁷ tanto así que sus compañeros aceptaron la idea de Hugo y Osiel.

- **¡Matarile chicharrón! Manos a la obra**

Durante las siguientes sesiones, se interrogó el texto: El origen de las calaveritas literarias,⁵⁸ al ser la primera vez, el sentido del texto y la construcción que los niños recuperaron me pareció muy sorprendente, por momentos parecían unos expertos. Hugo fue el que mencionó la importancia de la escritura de las calaveritas en inicios del siglo XX. —*Creo que las calaveritas se utilizaban para decirles cosas a las demás personas, Pero no a todas, sino a los políticos y a los que se creían más que otros.*

Valeria respondió: —*¡Es cierto las calaveritas eran para darles voz a los que no sabían leer y escribir, pero de manera escrita, eso no lo sabía!*

Fue ahí que el grupo comenzaba a comprender que la producción de textos podía ser utilizada no solo para cumplir con una tarea, sino como un medio que les

⁵⁷ Lerner (2001) señala que es necesario que los estudiantes sean ciudadanos de la cultura escrita y esto se dará en la medida en que lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

⁵⁸ Texto tomado de la revista México desconocido, mismo que transcribí y de acuerdo al nivel de los niños.

permitiera expresarse ante diversas situaciones, como lo dice Lomas.⁵⁹ También



para organizar el pensamiento.⁶⁰ Casi para terminar la lectura, Milton preguntó: —*¡Maestro aquí dice que se empezó a utilizar la calavera garbancera!, pero ¿qué es eso?* La mayoría del grupo quedó sorprendido de que Milton se animara a participar y aún más por lo que acababa de descubrir, entonces intervine y les propuse que para la siguiente sesión presentaran a qué se refiere este término y con ello abonar a lo que ya sabíamos de las funciones y origen de las calaveritas literarias. A raíz de eso se produjo

una primera silueta,⁶¹ que permitió conocer las características del texto informativo que anteriormente se había interrogado.

En las siguientes sesiones los chicos presentaban sus investigaciones, leían lo escrito y con ello comenzaban a mostrar mayor sentido investigativo al ir aclarando dudas que surgían en el desarrollo de la sesión.

Llegó el momento de ver la estructura de la calaverita, de manera inicial los chicos identificaron que llevaba rimas y que eran indispensables para que su producción fuera lo mejor presentable. En esa sesión Hugo comentó: —*Pero hay que saber qué tipo de rimas porque yo he visto que en algunas calaveritas hay rimas, pero casi no se notan.* Ante tal hecho se generó confusión algunos comentaban que era cierto, otros decían que no, entonces pregunté: —*¿Qué podemos hacer para saber si lo*

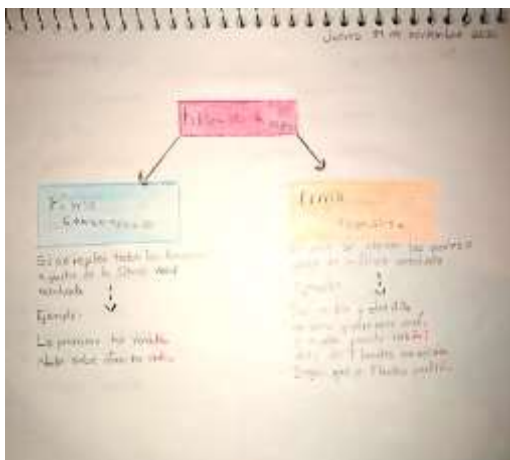
⁵⁹ En Lomas (1999) se hace referencia a que la escritura cumple diversas funciones de acuerdo al fin con el que se está empleando.

⁶⁰ Para Palacio (1995) Es indispensable comenzar a escribir, desde el salón de clases, no importando la edad, o el grado en que el estudiante curse, al considerarla una práctica viva en la que el uso de habilidades y capacidades se verá acrecentado en la medida en que más se escriba con un fin y sentido.

⁶¹ Las siluetas son herramientas de trabajo construidas por los estudiantes, mismas que tienen la función de facilitar la comprensión o tratamiento de un tema, dichas herramientas son utilizadas en diferentes momentos del proyecto.

que dice Hugo está presente en todas las calaveritas? para solucionar esta situación: Vicka propuso: —¿Y si presentamos calaveritas que hemos elaborado en años anteriores, y quienes no las tengan pueden buscar en internet?

Más adelante, usando la pedagogía del regalo,⁶² comenté que podían encontrarse dos tipos de rimas: las consonantes y asonantes. Hugo propuso que hiciéramos un banco de rimas para poder usarlas a la hora de escribir sus calaveritas, el grupo aceptó y para la siguiente sesión acordaron investigarlas y clasificarlas.



Como resultado hubo claridad para identificar rimas, así como de su uso. En el siguiente texto les propuse interrogar,⁶³ una calaverita literaria con el fin de encontrar rasgos que nos permitieran saber cómo estaban estructuradas y qué elementos se conocían y cuáles no.

Después de haber identificado los versos y estrofas, se solicitó qué pensaran a quién se las iban a escribir y con qué finalidad, si la iban a hacer para criticar un aspecto, o con un propósito diferente que pudieran realizar mediante la producción de sus textos.

La cima aún estaba distante, pero cada paso nos acercaba cada vez más, recordaba al poema de Machado,⁶⁴ y su célebre frase “caminante no hay camino se hace camino al andar” y exactamente así me sentía, abriendo brechas en medio de un camino inexplorado. Así que valoramos las actividades del contrato colectivo. Hugo dijo: —¡Sí, ahora vamos a escribir nuestra calaverita! Anteriormente los chicos habían mostrado indicios en sus pláticas de saber a quién le iban a escribir, esto lo

⁶² Estrategia didáctica en la que el docente a través de pistas, palabras clave o situaciones específicas ofrece a los estudiantes la respuesta a una determinada situación.

⁶³ De acuerdo con Jolibert y colaboradores La estrategia didáctica de interrogación de textos es considerada como una herramienta para acercar a los estudiantes con textos en los cuales se pueda: vivenciar, elaborar predicciones compartir y debatir también establecer relaciones personales y colectivas para finalmente comprender el texto de una manera global.

⁶⁴ Antonio Machado Ruiz fue un poeta español, nacido el 26 de julio de 1875.

pude deducir porque constantemente preguntaban si ya iban a comenzar a escribir las calaveritas, por lo que eso los mantenía motivados.

Entonces pregunté: —*¿Han pensado a quién le van a escribir?* Los micrófonos se activaron y uno por uno respondió: —*¡Sí!* Considero que esta acción ocurrió de esta manera, porque los chicos se encontraban anímicamente motivados, querían compartir lo que sus pensamientos evocaban a través de las calaveritas literarias, sin duda el aliciente fue compartir con los otros la producción de sus textos.

El momento había llegado y ahora tocaba escribir, comenzamos, y digo comenzamos porque también yo lo hice, casi al término de la primera sesión Valeria expresó:

—*¡Matarile Chicharrón!*⁶⁵ *ya estuvo.*

Inmediatamente Hugo respondió: —*¿Tan rápido?*

—*Sí,* replicó Valeria. Ante esta situación los demás chicos seguían concentrados en su producción.

—*¿Qué tanto escribiste?* preguntó Hugo.

—*Dos estrofas*—respondió Valeria.

Ante tal situación Roberto cuestionó: —*¿Teníamos que escribir dos estrofas maestro?*

Antes de que respondiera Dominike mencionó: —*¡No teníamos que escribir eso! Además, no lo vamos a terminar hoy.*

—*¡Es cierto!* —replicó Aisha—*cuando escribimos debemos de pensar bien lo que queremos decir, porque podemos confundir a las personas que van a leer nuestra calaverita.*

—*¡Si como cuando escribimos el recado para nuestras mamás y cada quién puso lo que quiso!* —manifestó Fatyma.

—*Entonces tenemos que hacerlo bien*—reafirmó Milton.

Como brisa en medio del desierto, fue grato saber que los estudiantes tenían otra mirada acerca de la importancia de producir textos; a pesar de que el gélido frío de

⁶⁵ Expresión utilizada para indicar que algo ha sido terminado.

un invierno se avecinaba, las circunstancias en que se desarrollaba el acto por comunicarnos de manera escrita no representaban una tarea, no era la única finalidad, sino un momento único en el que el mensaje escrito cobraba vida y con ello la función de la escritura pasaba a representar algo más que una simple actividad.

En las siguientes sesiones fue necesario el intercambio de opiniones sobre la importancia de producir un texto con una finalidad y con ello las correcciones de los textos, este hecho fue trascendental pues permitió a los estudiantes comprender que un texto no está terminado a la primera y que siempre se podrá regresar al texto cuantas veces sea necesario, como lo dice Cassany.⁶⁶ — *¿Por qué tenemos que volver a escribir la calaverita si yo ya la terminé?* cuestionó Roberto. — *Porque quizá al rato se te ocurran más rimas y puedas ponerlas*— Respondió Vicka.

Si bien es cierto que una de las partes más difíciles fueron las reescrituras como lo propone Jolibert y colaboradores, esto fue tomando forma y así paso a paso se fue conformando aquel texto que en un principio parecía distante e inalcanzable.

Así trabajamos arduamente en cada una de las sesiones, el ánimo se hacía presente al enunciar que cada vez estábamos más cerca de lograr nuestro primer proyecto y darlo a conocer a los demás.

- **1,2,3...Nervios al cien ¡Es momento de presentar!**

El día de la presentación había llegado, todos estábamos muy nerviosos, era nuestra primera aparición virtual en la que estarían más compañeros de clases, docentes y colegas de la maestría, también algunas autoridades de la escuela primaria, así como padres de familia.

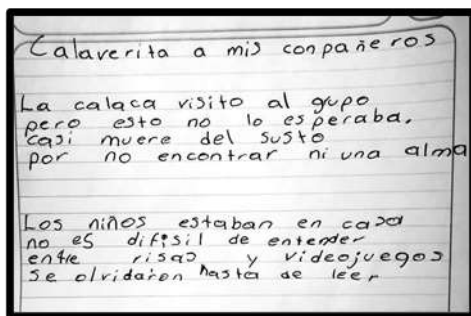
Los chicos comenzaron con la presentación, los notaba nerviosos y cómo no iban a estarlo si hasta yo me sentía así. Vicka inició y agradeció al público que nos acompañaba, enseguida Roberto mencionó cómo se llamaba el proyecto y explicó

⁶⁶ Para Cassany (2006) se emplea el término “borradores” para aludir a las reescrituras elaboradas.

el por qué el nombre. Después Fatyma y Hugo, uno por uno dijo lo que les correspondía.

Fue tan sorprendente verlos organizados, es como si formaran parte de una orquesta, en la que cada uno sabía en qué momento preciso entrar y tocar la nota correcta, siguiendo un compás que dicta la partitura, hasta lograr cautivar al público con cada una de las melodías. Pero en nuestra virtualidad esto no había sido del todo posible, escasamente tuvimos oportunidad de ensayar, sin embargo, era evidente la organización y entusiasmo de los chicos por mostrar el trabajo realizado.

Antes de la última participación de lectura de Calaveritas Valeria compartió la suya:



Calaverita a mis compañeros

La calaca visitó al grupo
pero esto no lo esperaba,
casi muere del susto
por no encontrar ni un alma.

Los niños estaban en casa
no es difícil de entender,
entre risas y videojuegos
se olvidaron hasta de leer.

Al final el video de la presentación de las calaveritas literarias, estuvo a cargo de Valeria que junto a su papá habían estado al pendiente de la edición, este hecho fue muy emotivo, pues su papá señaló que había estado tan interesado en el proyecto, así como cada uno de nosotros. Probablemente este interés había surgido al observar a su hija tan motivada por compartir lo que había trabajado con sus compañeros, además de que los chicos mostraban mejores actitudes por aprender y darle voz a sus textos.

La presentación fue un éxito (pensaba) se cumplió con este primer proyecto, al final los estudiantes habían logrado el propósito, escribir calaveritas a sus familiares y amigos, esa idea que nació del grupo ahora estaba siendo consolidada y no solo

ellos eran partícipes, los asistentes a la presentación dieron cuenta de lo que estaban logrando.

- **Es momento de evaluar y evaluarnos**

En las siguientes sesiones se tuvo un momento de reflexión con los chicos, esta fase resultó indispensable para señalar aquello en donde se presentaron dificultades no sólo de manera personal y colectiva, sino para mencionar aquellos conocimientos que de manera objetiva no se lograron desarrollar y aplicar. Este momento fue crucial para que los estudiantes concibieran la importancia de la escritura en su vida diaria y el impacto que puede tener cuando se desarrolla de manera oportuna y se lleva a cabo como un hábito, como una práctica viva.

Al interrogar sobre qué emociones y acciones habían experimentado a través de la producción de calaveritas literarias, Hugo mencionó: —Escribir me permitió saber qué es lo que piensan y sienten los demás, yo pensaba que mi calaverita tenía que ser la mejor pero ahora sé que también importan las calaveritas de mis compañeros. Escuchar esto fue sorprendente pues a él le costaba expresarse de manera escrita.

Este espacio permitió saber que Valeria tenía una concepción diferente acerca de la importancia de producir un texto. También el proyecto le había dado las bases para fomentar una vida cooperativa al tener mayor acercamiento con sus compañeros que casi no veía, pues constantemente les enviaba videos mencionándoles qué habíamos trabajado y qué íbamos a realizar en las sesiones.

De esta manera se escucharon las voces de los estudiantes, sus inquietudes y la manera en que ellos se manifestaban a través de su primer proyecto. Comprendí que aquellas dudas que inicialmente teníamos, nos habían fortalecido para que nuestra legión pudiera avanzar en un sendero inestable, pero que al final de esta primera parada habíamos logrado domar.

Episodio 4. Rumbo a una nueva aventura

A escasas tres semanas de haber iniciado aquel invierno extraño y duradero, en nuestros cuerpos aún se percibía un gélido aire que limitaba nuestros movimientos, mismos que se reflejaban a través de la cámara. Efectivamente aquel primer mes del año era diferente a los anteriores, las caras de los estudiantes reflejaban una preocupación diferente, quizá se debía al tiempo en casa, o tal vez porque esta navidad resultó diferente a las anteriores.

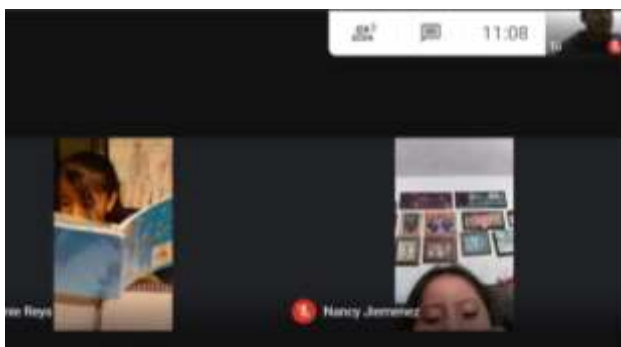
Para no quedarme con la duda, decidí preguntar:

—¿Cómo se la pasaron en vacaciones?

Fátyma respondió: —*Mal, no pude visitar a mis primos y ellos tampoco pudieron venir.*

—*Yo no pude visitar a mis abuelitos*—aseguró Roberto.

Hugo comentó: —*Es cierto, como que esta navidad no me gustó, casi no pudimos convivir con la familia.*



Efectivamente este receso escolar no había sido igual a los anteriores y esto les había ocasionado que se mostraran hasta cierto punto apáticos y un tanto desinteresados. Por momentos pensaba si el estado de ánimo afectaría en el proyecto

siguiente o limitaría el desarrollo de las actividades.

Aunado a toda esta situación se presentó un evento: durante las primeras tres semanas de enero se contó con la intervención de la docente en formación,⁶⁷ quién estuvo con el grupo hasta la primera semana de febrero. Este hecho provocó que

⁶⁷ Así es como se llama a los estudiantes de la Escuela Normal que realizan prácticas con los niños, en determinados periodos de tiempo.

el proceso de continuar con el siguiente proyecto se viera limitado por lo que se tuvo que esperar a que finalizara su intervención.

A pesar de que solo podía dar recomendaciones a la docente en formación, sobre cuestiones didácticas y pedagógicas acerca del trabajo con los niños. Coincidimos en que su estancia estuviera enfocada en favorecer la producción de textos y que estos tuvieran relación con las demás asignaturas. Mientras esto sucedía fue interesante observar que gracias al acercamiento desarrollado con el primer proyecto permitió que los estudiantes conocieran textos informativos y narrativos, así como sus características y estructuras.

Posterior a la intervención de la docente en formación, se tuvo el espacio para hacer la pregunta abierta que diera paso a una nueva aventura, esta vez se adecuó a los tiempos en que se desarrollarían las sesiones:

—*¿Qué quieren que hagamos juntos durante las próximas tres semanas?*

—*Podemos escribir cuentos*—señaló Aisha.

—*¡Sí!*—dijo Hugo—*A mí también me gustaría escribir cuentos pero que no sean muy largos, porque nos vamos a tardar mucho en escribirlos.*

—*Yo quiero que dibujemos, me gusta dibujar*—expresó Fatyma.

Mientras las propuestas surgían, anotaba en mi tabla las propuestas, al mismo tiempo motivaba al resto de los estudiantes para que todos propusieran alguna actividad o actividades.

Las siguientes propuestas fueron:

—*A mí también me gustaría dibujar y pintar, pero con distintos tipos de pintura*—señaló Vicka.

—*Yo quiero hacer mezclas, hacer experimentos*—dijo Roberto.

—*Pues a mí me gustaría jugar juegos de mesa en línea*—añadió Milton.

—*A mí también me gustaría pintar maestro, bueno dibujar y pintar*—continuó Dominike.

Esta vez las propuestas resultaron variadas, a pesar de que seguían siendo pocos los estudiantes, cada uno había pensado en alguna actividad. Después de anotarlas

en la hoja de Word y presentarlas a través de la pantalla, les dije que las enviaría al grupo de WhatsApp. Esta vez no tuve que recordarles que tenían que exponer su propuesta, pues Vicka comentó: —*¿La propuesta la vamos a presentar en la siguiente clase?* A lo que respondí: —Sí. Me asombró mucho que recordaran la fase en que ellos tienen que argumentar su propuesta, al parecer esta actividad había resultado muy significativa y pude corroborar lo que Jolibert dice acerca de darles voz a los estudiantes y hacerlos partícipes de sus conocimientos.

Posterior a ello los estudiantes dieron a conocer sus propuestas. Al finalizar la argumentación, los estudiantes a través del consenso decidieron la que iban a desarrollar.

—*A mí me gustó la propuesta de Aisha, creo que podemos escribir cuentos, pero no muy largos, cortos, creo que son divertidos, además pueden ser de nuestras actividades que realizamos*—señaló Milton.

—*A mí también me gusta escribir lo que realizo y hacer dibujos, así como lo hacemos en el diario*—añadió Roberto.

—*¡Sí!, yo también quiero escribir cuentos y relatos, elijo la propuesta de Aisha*—comentó Fatyma.

—*Pero, podemos complementar nuestra escritura con dibujos, aunque también me gustó la propuesta de Fatyma escribir lo que nos sucede en nuestra vida y hacerla en cuentos*—Vicka.

—*¡Entonces vamos a escribir cosas que nos sucedan en nuestra vida, muy bien!*—dijo emocionado Hugo.

Después de escuchar y registrar atento la conversación, surgió la necesidad por investigar qué tipos de cuentos cortos existían. Por ello se acordó que en la próxima sesión se compartirán los resultados de las investigaciones.

—*Yo, estuve pensando en la actividad que vamos a realizar, la de escribir cuentos cortos, investigué un poco, pero solo encontré lo que son los minicuentos o cuentos breves, ¿quiero saber si son los mismos que dice Aisha o no?*—comentó Fatyma.

—*Pienso que también podemos hablar de la contaminación ambiental y de cómo cuidar a los animales en peligro de extinción, creo que eso también es importante*—complementó Vicka.

Sin duda, mediante la producción de textos los estudiantes habían encontrado un recurso para expresar temas de relevancia, sus opiniones y también una forma de criticar uno o varios aspectos de la vida diaria, es decir estaban haciendo uso del sentido real de la comunicación escrita.⁶⁸

Mientras reflexionaba sobre lo interesante que estaba siendo la clase Hugo comentó:

—Sí maestro yo igual que Fatyma, estuve investigando, pero encontré que se llama microcuento y que es un texto breve, solo eso, y bueno lo que dice Vicka también es interesante, aunque falta lo que digan los demás.

*—Bien, me parece muy interesante lo que dicen, sugiero que vayamos anotando lo que opinan y también aquello que han logrado investigar—*comenté al respecto.

*—Pienso que podemos anotar las actividades que vamos a realizar en el cuadro de responsabilidades, el que nos compartió—*resaltó Valeria.

*—¡Sí! para ver que vamos a realizar—*argumentó Dominike.

Roberto mencionó: *—Maestro yo pienso que anotemos también lo que encontró Aisha, Hugo y Fatyma para ver si son iguales.*

A pesar de que las circunstancias no eran las adecuadas, la asignación de las actividades consistió en un ejercicio en el que los estudiantes ya estaban familiarizados, la investigación de los textos fue una tarea muy laboriosa pero también fructífera, había muchas ideas sobre las cuales escribir los microrrelatos, de lo que les pasaba a los chicos, de los sueños, del pasado, pero también del futuro, es ahí donde la escritura creativa,⁶⁹ formó parte de este proceso de expresión en el que escribir ahora tenía una visión para interpretar el mundo, de reinterpretarlo y a su vez de cuestionarlo.

Con cada interrogación de un nuevo texto la oportunidad de expresión de los estudiantes se fortalecía, aunque debo mencionar que no del todo, para algunos

⁶⁸ Para Colomer (1993) el sentido real de la comunicación escrita ocurre cuando el estudiante logra concretar el texto producido y este cumple con un fin y sentido específico con el que fue pensado.

⁶⁹ Para Condemarin (2004) la escritura creativa es aplicada cuando se elaboraran producciones espontáneas a partir de la imaginación, donde se plasma la experiencia del productor o escritor.

todavía les costaba decir lo que comprendían y pensaban, incluso cuestionar al otro. Sin embargo, en la medida en que los textos se cuestionaban, las prácticas y relaciones entre estudiantes las observaba con mayor profundidad, es como si por un momento adoptaran el papel de adultos, siendo niños, tal y como lo menciona Jolibert y sus colaboradores.

Después de interrogar algunos microrrelatos, de diversos autores que encontraron en la Web, llegamos a la conclusión de que: microrrelato, minicuento y microcuento es lo mismo, solo que varios autores lo denominaban con diferente nombre.

*—Bueno ahora que ya sabemos que son lo mismo, vamos a ver qué actividades realizar para elaborar nuestros minicuentos—*aseguró Valeria.

Pero faltaba algo, definir el nombre de esta nueva aventura, así que antes de continuar, cuestioné al grupo:

—¿Y cómo se llamará nuestro proyecto?

Roberto dio la idea: *—Como estamos escribiendo sobre lo que pasa, por qué no se llama historias de nuestras vidas.*

*—Me gusta el nombre—*Dijo Hugo.

*—A mí también—*Continuó Valeria.

- **¡Se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo!**

Las ideas estaban flotando, pero había que aterrizarlas, afortunadamente Dominike agilizó muchos procesos, es como si de repente el escenario incierto en el cual estábamos situados, se convirtiera en un suelo firme: *—Podemos escribir de la pandemia y de cómo nos sentimos—*dijo Dominike. Roberto reafirmó la idea: *—¡Sí! es cierto, es interesante y es real, porque nos está afectando a todos.*

Esta forma de expresar sentimientos e ideas trascendía la idea inicial de que escribir solo puede darse cuando se resume un texto o se copia un párrafo, ahora escribir permitía posicionarse ante las situaciones que el mundo estaba viviendo y, por lo tanto; el pensamiento, las emociones, miedos, angustias y alegrías podían ser

compartidas a través de un texto. Siendo así que comenzaban a formar parte de la comunidad de lectores y escritores.⁷⁰

Posteriormente a esta actividad se llenó el contrato colectivo, mismo que permitió a los estudiantes la visualización de todas las actividades por realizar y así lograr el desarrollo del proyecto. Para mí fue un hecho trascendental que los estudiantes pudieran definir el sentido de la clase, organizarse y asumir sus roles. Comprendí que mi papel de docente consistía en ser guía en los procesos de aprendizaje.

Recuerdo que Hugo por iniciativa, dijo que quería participar y comenzó a leer:

—*Yo investigué dos microrrelatos, los encontré en internet, creo que es importante y nos ayudará.* Después de escuchar la lectura, Valeria contestó:

—*En lo que compartió Hugo dice que el microrrelato tiene pocos personajes.*

—*¡Maestro! En el microrrelato hay poco tiempo entre el inicio y final de la historia*—añadió Hugo.

La clase estaba fluyendo de manera distinta, todos querían aportar algo nuevo acerca de lo que habían descubierto de los microrrelatos:

—*Entonces el microrrelato debe de ser corto, esta información es la misma que ya habíamos leído, solo que ahora sabemos más cosas*—continúo Fatyma.

Miltnn añadió: —*También dice que debe de ser original.*

Finalmente, Vicka mencionó: —*Aunque es corto, es como una historia o un relato pequeño.*

Con ayuda de una lista de cotejo,⁷¹ analizamos los elementos que debe de contener el microrrelato, después de realizar este ejercicio con cada uno de los textos, los estudiantes presentaron una mayor comprensión del tema.

⁷⁰ Para Lerner (2001) este término hace referencia al ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto.

⁷¹ De acuerdo con Malagón y Montes (2008) la lista de cotejo es un instrumento de evaluación utilizado para verificar la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades, actitudes o valores, así como para valorar las características de un producto (texto).

Ahora que los estudiantes tenían mayor conocimiento acerca de los microrrelatos, sus características y funciones, el momento para producir el primero estaba próximo, sin embargo, observaba que los estudiantes no estaban motivados, si bien es cierto que ahora conocían la estructura, elementos y funciones no sabían por dónde iniciar, esto porque era la primera vez que se enfrentaban a este tipo de textos. Así que para incentivar un poco su imaginación empleé la estrategia del “eco modesto”⁷² con ella pedí que los chicos mencionaran una palabra:

—*¡Que sea mi nombre!* —exclamó Valeria.

—*¿Tú nombre?* —preguntó Hugo.

—*Sí mi nombre, quiero que escribamos sobre mí*—añadió.

—*Bueno, entonces la primer palabra es Valeria*—mencioné para seguir con la propuesta—*¿qué otra palabra podemos agregar?* —pregunté.

—*Ella*—señaló Roberto.

—*¿Por qué ella?* —pregunté.

—*Porque es mujer*—respondió Roberto.

—*Usamos ella para decir que es mujer*—señaló Fatyma.

—*Sí, es un pronombre, así como yo, tú, el, ella...*—argumentó Roberto.

—*Bien ahora que sabemos que ella es un pronombre personal para referirnos a Valeria, ¿qué más podemos agregar?* —continué.

—*Pues podemos colocar algunas cosas que digan cómo es Valeria*—continúo Dominike—*por ejemplo, cómo es su cabello, la ropa o sus gestos.*

—*¡Muy bien Dominike! pero ¿cómo le llamamos a las palabras que nos ayudan a describir como es el sujeto, en este caso Valeria—¿alguien lo recuerda?* —cuestioné emocionado por la respuesta que esperaba.

—*¡Son los adjetivos calificativos maestro!* —*lo vimos en segundo*—mencionó Valeria quién hasta este momento había observado el actuar de sus compañeros.

⁷² La estrategia del “eco modesto” se retoma de la investigación realizada por Alfaro y Tejeda (2010), la cual consiste en escoger una serie de palabras con las que se puede comenzar a escribir un texto y a estas se les da continuidad, procurando la escritura colectiva y creativa.

Las participaciones continuaron y posterior a esta actividad los chicos en colectivo

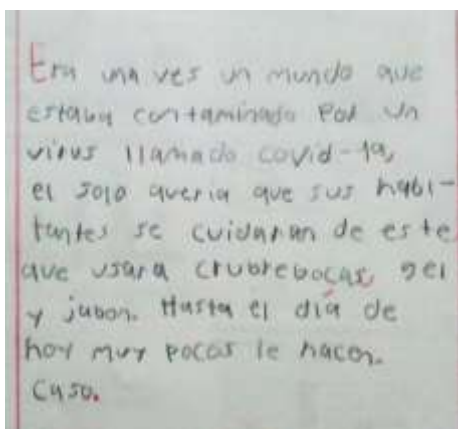
construyeron el primer microrrelato haciendo referencia a su compañera Valeria. Por ello después de recuperar sus ideas, las anoté en el pizarrón, esto para que valoraran sus ideas e hicieran las correcciones y adecuaciones necesarias. Terminada esta

actividad, los chicos transcribieron su primer microrrelato en hojas blancas.

Posterior a esta actividad los estudiantes escribieron sus textos, el primero en compartirlo fue Roberto: —Yo escribí esto a mi hermano, es lo que le gustaba cuando era bebé, cuando lo escribí recordé muchas cosas. Fatyma continuó con la idea: —Es como si lo volvieras a vivir, bueno, aunque no de la misma manera. Ante esto cuestioné: —¿Por qué no de la misma manera? Fatyma terminó la idea: —Aunque no podamos volver a vivir lo que pasó nos permite imaginarlo—me imaginé a Roberto y a su hermano de chiquitos.

La situación de la clase estaba resultando muy interesante, así que interrogué una vez más:—Bueno ahora vamos a continuar, de acuerdo con lo que nos dice Fatyma la escritura nos permite volver a vivir cosas que ya pasaron, ¿alguno de ustedes opina distinto a lo que dice su compañera? Dominike respondió: —Pero no solo de lo que ya pasó, también de lo que ocurre, en mi microrrelato hablé de la pandemia; porque creo que es algo importante, también podemos hablar de lo que nos pasa en nuestra vida.

Valeria reforzó las ideas de sus compañeros: —Sí, yo también creo que es eso, porque es importante lo que está sucediendo con el coronavirus y expresar lo que estamos sintiendo. Ante tal hecho continué con la idea: —¡Muy bien!, este tema de hablar del presente a través de la escritura es muy interesante, para continuar: ¿Alguien más quiere contarnos lo que escribió y del porqué lo hizo de esa manera?



Vicka respondió: —*En mi microrrelato hablo de un sueño, que me gustaría tener, pero no hablo de lo que ya pasó o de lo que estoy viviendo, yo escribí así porque siempre he querido que mi sueño se haga realidad.* Inmediatamente Hugo complementó: —*¡Ah ya sé! ¡Vicka escribió diferente! Ella habla del futuro, ahí donde se esconden los sueños.*

Más adelante las reescrituras,⁷³ de los microrrelatos permitieron que los estudiantes dieran parte a la corrección de los textos, este hábito por trabajar y corregir se fue consolidando, hasta el punto de crear un ambiente de escrituras compartidas

- **Evaluar para aprender y aprender para saber**

Cuando llegó el momento de compartir la obra maestra, los estudiantes estaban muy entusiasmados, llevaban un poco más de dos semanas, hilando la estructura de sus textos, compartiendo ideas y también dejando a un lado algunas, fue así como en este ir y venir se dio la idea de presentar los microrrelatos, estos pequeños textos que sin duda permitían conocer un poco más a los estudiantes, lo que piensan y la manera en que se expresan para ser escuchados.

A Valeria se le ocurrió la idea: —*Y si presentamos nuestro trabajo tomando té o café, yo vi a mi tío que en una de sus clases hacían eso, me dijo cómo se llama todo eso, pero se me olvidó.* A los demás les pareció muy llamativa la idea de realizar lo mismo mientras compartían sus producciones, pero tenían la inquietud de saber el nombre de aquella actividad, así que usando la pedagogía del regalo les comenté

⁷³ Término usado por Jolibert y colaboradores para hacer alusión a que un texto se trabaja varias veces en las que la corrección y argumentación de ideas va permitiendo un mejor texto en cada edición.

que aquella actividad se trataba de un café literario,⁷⁴ finalmente esta idea fue aceptada por sus compañeros.

Después de organizarnos y seguir con las tareas que a cada uno le había correspondido llegó el día de la presentación. Los chicos estaban muy emocionados de compartir sus microrrelatos con el resto de sus compañeros, maestros y padres de familia. Para ellos esta forma de compartir sus ideas era nueva y más porque estarían papás que no habían tenido la oportunidad de conocer el trabajo de los chicos.

Cuando la presentación terminó y al abandonar el público aquella segunda participación, pude notar en sus rostros la satisfacción de su trabajo, además de las relaciones que los estudiantes habían desarrollado, no solo entre compañeros, sino con los textos. En ese momento pude enlazar la idea de Lomas,⁷⁵ Cuando se escribe, debate, comenta e interviene; las habilidades expresivas y comprensivas en el estudiante juegan un papel trascendental en el uso de intercambios verbales y no verbales que hacen posible el acto comunicativo, esencial para establecer la comunicación entre las personas.

Finalmente, llegó el momento de compartir aquellas dificultades, que en el camino se presentaron, mismas que permitieron conseguir los objetivos que encaminaron al proyecto. En el momento de la reflexión los estudiantes expresaron algunos imprevistos, contratiempos y dudas que fueron surgiendo:

Vicka comentó: *—Una de las cosas que no entendía era saber que los microrrelatos y los minicuentos eran lo mismo, pensé que eran textos diferentes, pero cuando vimos ejemplos y leímos algunos, me fue quedando claro.*

Hugo también comentó al respecto: *—A mí me pasó que nunca había escuchado de los microrrelatos y escribirlos fue difícil porque, escribir poco,*

⁷⁴ El café literario es una actividad en donde se discute, analiza y reflexiona una obra literaria, un texto, una producción, este tiene la finalidad de compartir apreciaciones generando diversos puntos de vista.

⁷⁵ Para Lomas (1999) las habilidades expresivas y comprensivas que se producen en los estudiantes cuando leen y escriben son parte fundamental para que se conjunten no solo habilidades cognitivas sino también habilidades sociales que son esenciales para lograr un verdadero acto comunicativo.

pero de manera clara fue complicado, supe que para dar a entender una cosa entre más corta sea mejor escrita debe de estar.

Finalmente, Valeria argumentó: —Creo que la silueta del microrrelato, al principio me pareció difícil pero conforme fuimos leyendo y elaborando más, supe que era parecida a textos que ya habíamos trabajado, como el cuento pero esta vez más cortito.

A pesar de todas las situaciones las notas recuperadas, así como las fichas que los estudiantes fueron elaborando se guardaron en el banco de palabras, mismo que permitía regresar a ellas cuantas veces fuera necesario en caso de dudas o complementos. Pesé a caminar otra vez por senderos inexplorados habíamos logrado este segundo reto, continuamos aprendiendo, pero aún avistaba una última parada, en la que sin dudas las aventuras y retos nos esperaban con los brazos abiertos para seguir produciendo textos y compartirlos de otra manera.

Episodio 5. Se avista una última parada y una nueva aventura

Desde aquella primera travesía que se tuvo con Pedagogía por proyectos, en la que el miedo y la incertidumbre formaron parte del día a día, fácilmente cinco meses transcurrieron. La llegada de la primavera trajo consigo el último proyecto que se llevó a cabo tres semanas antes de las vacaciones de semana santa,⁷⁶ el tiempo que se tenía para lograr esta última aventura era relativamente cortó, afortunadamente en esta ocasión los estudiantes habían elevado su Kaio-ken,⁷⁷ gracias al trabajo desarrollado con los dos proyectos anteriores. Así que una vez más decidí lanzar la pregunta abierta: —*¿Qué quieren que hagamos juntos durante las próximas 3 semanas?*

Esta vez los estudiantes tenían más experiencia, por ello sus propuestas fueron expresadas de manera fluida. resultando lo siguiente:

⁷⁶ En México el calendario escolar de la Secretaría de Educación Pública, marca para el ciclo escolar 2019-2020 en la educación básica el inicio del receso escolar el 6 de abril, culminando el 17 del mismo mes.

⁷⁷ El Kaio-ken es una técnica potenciadora que brinda al usuario un aumento multiplicador de poder, velocidad, resistencia y uso de los sentidos, cuyo potenciador puede aumentarse según la capacidad física del usuario.

—*Realizar dibujos*—dijo Valeria.

—*Yo he pensado en que podemos realizar dibujos de nosotros*—continuó Dominike.

—*A mí me gustaría que realicemos paisajes, porque creo que son bonitos*—mencionó Fatyma.

—*Hacer retratos, de nosotros*—dijo Roberto.

—*Jugar lotería en línea*—finalizó Milton.

Hugo que no había participado sentó la idea que marcaría el curso de esta propuesta: —*Yo propongo que elaboremos dibujos de nosotros, de alguien más y que escribamos como somos*. Al terminar la participación de Hugo pude notar gestos de aprobación en sus compañeros por lo que pude intuir que esta participación había resultado crucial para trabajar durante las tres semanas siguientes.

En la siguiente sesión los chicos mostraron los beneficios de trabajar sus propuestas, pero como lo había advertido, la idea de Hugo fue la que eligieron. Posteriormente, se realizó el contrato colectivo para asignar tareas y además ver las actividades que llevarían al logro del proyecto, así como el contrato individual donde cada estudiante de manera autónoma plasmó lo que deseaba aprender con este nuevo proyecto. Cuando esta primera fase fue terminada, se realizó la selección de los contenidos que tenían relación con el desarrollo del proyecto y con ello favorecer la producción de textos.

- **¡Tuyo, mío y de todos!**

Durante el desarrollo del proyecto de acción,⁷⁸ había dudas por ver cómo iban a dibujar para realizar el retrato, algunos dijeron que: a mamá y a papá, otros al hermano pequeño o al abuelito, querían hacer retratos de todos.

Para Hugo, el uso de la tecnología y el compartir aplicaciones para hacer dibujos que parecieran verdaderos trazos con lápiz fue muy significativo, en dos ocasiones

⁷⁸ El proyecto de acción comprende la parte inicial del proyecto colectivo, para mayor aclaración véase el capítulo III, subapartado, fases del proyecto de acción.

los chicos pidieron asesoría de su compañero para que les mostrara cómo usar cada una de las aplicaciones que había encontrado, sin duda esta conexión con la tecnología y el acercamiento que los chicos tuvieron fue notable en el desarrollo de cada uno de los proyectos. La aplicación Dibujos a Lápiz,⁷⁹ fue explicada por Hugo, sus compañeros quedaron impresionados con todo lo que podían hacer, con esta aplicación el trabajo se facilitaba mucho; lo que resultó muy bueno derivado del escaso tiempo con el que estábamos trabajando y por propiciar que los estudiantes dibujaran.

Fue entonces que la frase ¡Tuyo, mío y de todos! cobró vida, la aplicación se convirtió en el vehículo para compartir el conocimiento, socializar y poner lo que cada uno sabía de fotos, capturas y colores.

Cuando el autorretrato, retrato y paisajes estuvieron listos, los chicos decidieron observar videos para poder decidir qué técnicas utilizar para pintar y decorar, además de seleccionar las hojas en las cuáles deberían de plasmarlos. Fue muy emotiva esta clase pues permitió que se retomaran sesiones pasadas, donde gracias al trabajo con el círculo cromático fue posible el acercamiento con la combinación de colores. Vicka que había estado muy centrada en las actividades de pintura comentó: — *¡Con la maestra Berenice,⁸⁰ trabajamos los colores primarios y secundarios y también los terciarios, podemos utilizarlos para ver como quedan nuestros dibujos!*

Fue así como las ideas surgieron, lo que no se sabía de colores fue complementado, durante dos sesiones los chicos intercambiaron puntos de vista, confrontaron ideas acerca de cuál o cuáles eran las mejores imágenes para incluirlas en los proyectos. La parte que creía complicada había sido resuelta por ellos, a menudo hacia la retrospectiva de cómo habíamos iniciado esta aventura de trabajar Pedagogía por Proyectos y el ahora; habían cambiado, yo había mudado muchas ideas y muchos

⁷⁹ Aplicación gratuita para telefonía Android.

⁸⁰ La maestra Berenice es Docente en Formación, cuyos períodos de práctica coincidieron con la realización de los proyectos.

pensamientos, pero también los estudiantes habían desarrollado nuevas habilidades para comunicarse de manera oral y escrita.

- **¿Y ahora cómo lo escribo?**

Un nuevo reto se presentó, ahora que los dibujos tenían ya una técnica definida para su ejecución, que las fotos adecuadas estaban listas para ser desarrolladas y explicadas a través de un texto, los estudiantes manifestaron que tenían mucho por escribir, pero que no sabían cómo iniciar y más porque el espacio que se había destinado era muy reducido, de ahí algunas dudas que invadieron mi mente: ¿Qué hacer para que los estudiantes se mantengan motivados y sigan escribiendo? Había que centrar nuestra atención tiempos y recursos en un texto, teníamos la base para comenzar a escribir pero nos faltaba una chispa que encendiera el fuego de las ideas; entonces cual Kikoho,⁸¹ fue necesario emplear una estrategia que nos aproximara a dar ese salto cuántico que la ocasión requería.

Fue entonces que decidí emplear la técnica de los Binomios fantásticos,⁸² pero esta vez con cierta adecuación, por ello, tuve que regresar a las temáticas vistas anteriormente, en especial con los sustantivos. Por ello cuestioné al grupo para recuperar los conocimientos previos:

—Tenemos que escribir acerca de muchos aspectos, ¿alguien tiene alguna idea?

—Ummm—tal vez podemos empezar por nombrar cosas, como lo hicimos cuándo escribimos los microrrelatos—dijo Fatyma.

—Pero esta vez vamos a escribir de cosas diferentes—aseguró Victor.

—Bien, —continué—necesitamos ponernos de acuerdo—les parece si buscamos en nuestras herramientas alguna que nos ayude a iniciar con nuestra producción.

⁸¹ Esta técnica consiste en poner las manos en el pecho, juntando los dedos pulgares e índices formando un triángulo enfocando al objetivo. Tras esto se reúne toda la energía latente del cuerpo y se lanza.

⁸² La técnica del binomio fantástico fue desarrollada por Giani Rodari en su libro Gramática de la fantasía, básicamente se trata de unir dos conceptos o ideas que aparentemente no tengan relación entre ellas y crear una chispa creativa de la que surgirá una idea para un texto narrativo, un personaje, etc.

—Sí, dijo Valeria—*entonces hay que buscar.*

Después de un momento Víctor comentó:

—*¡Maestro! encontré esta que tiene muchas palabras y dice que es de los sustantivos—creo que esta nos puede servir porque en el cuadro hay muchas palabras que nos pueden ayudar.*

—*Es cierto—*continúa Fatyma—*hay muchas palabras que nos pueden ayudar a escribir.*

—*¡Muy bien chicos! Los sustantivos como ya lo mencionaron son palabras que nos ayudan a nombrar: personas, animales, cosas y lugares, podemos usarlas para tener ideas y así comenzar con nuestras escrituras.*

—*¡Cierto! podemos seleccionar palabras y ver si nos sirven para escribir de nuestros dibujos—*mencionó Roberto.

Después de este intercambio de ideas fue necesario recurrir también a revisar las fichas y siluetas elaboradas anteriormente, los chicos encontraron la silueta de un resumen:

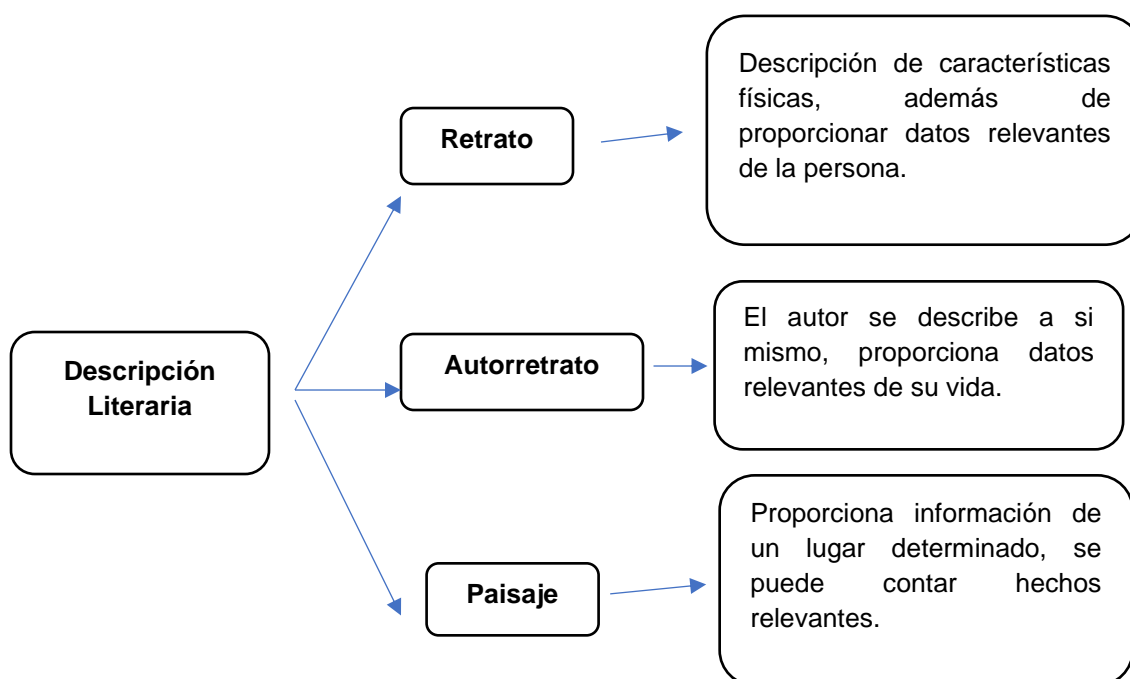
—*Podemos utilizar las siluetas, el resumen está bien, ya los hemos hecho, hace unos días le ayudé a mi hermano Eloy a realizar uno—*comentó Fatyma. Ante tal situación la tarea de producir un texto con las características de un resumen era una vía para abordar tal situación. Roberto que había estado callado, de pronto mencionó: —*Pero un resumen se escribe cuando se copia un texto ya hecho y ¡nosotros todavía ni lo hacemos!*

Después de escucharlo, los demás chicos, murmuraban que era cierto, aún no estaba escrito el texto por lo tanto no podían hacer un resumen de un texto que todavía no existía. Valeria fue la responsable de otra gran idea—*Creo que más que un resumen vamos a describir lo que hemos dibujado y pintado, porque así vamos a dar a conocer lo que sentimos cuando pintamos.*

La idea de Valeria no estaba alejada del contexto en el que se realizaba la actividad, acababa de dar una solución práctica. Los estudiantes necesitaban tomar aliento después de haber avanzado ya en un sinfín de aventuras. Casi para finalizar la sesión, los chicos acordaron investigar y presentar ejemplos de descripciones lo que dio para una sesión extra que no estaba contemplada. En la siguiente clase y

con ayuda de los textos que los chicos mostraron se acordó que el uso de la descripción era un buen recurso para expresar lo que en sus dibujos y pinturas colocaron.

El esquema que se presenta a continuación muestra lo que en colectivo se fue acordando con el fin de tener una idea más clara del qué y por qué se utilizaría este tipo de texto. Para su elaboración fue necesario escuchar sus voces, acomodar ideas para finalmente plasmarlas en la siguiente herramienta.



Después de asimilar el esquema, la producción de textos para cada actividad resultó



más sencilla, ahora los estudiantes contaban con una nueva herramienta elaborada en colectivo a partir de sus aportes e investigaciones. Posterior a esta actividad, se comenzó con la producción de las descripciones, en este ir y venir, los textos fueron compartidos con los estudiantes, primero en parejas y después en colectivo para que todo el grupo pudiera dar cuenta de los textos elaborados por sus compañeros. A partir de estas revisiones en grupo y de manera

personal la escritura de los textos fue cada vez más comprensible hasta llegar a una producción más detallada y elaborada como el caso del texto elaborado por Aisha.

Recuerdo claramente cuando Hugo comentó: —*Aisha ya escribe mejor, ¿verdad maestro? A lo que respondí: —Así es Hugo, pero no solo Aisha, todos han mostrado mejoría en cada una de sus producciones.* Resultaba evidente que en cada texto con el que los chicos se habían enfrentado, sus concepciones de la escritura fueron cambiando significativamente, la forma de mirar y de interpretar un texto, así como el significado y la importancia de comunicarse de manera escrita, logrando así un distanciamiento crítico.⁸³

- **¡Termina la primera gira, volveremos pronto!**



Aquel sendero escabroso por el que nuestra legión había decidido iniciar el viaje, no parecía ser el mismo ahora, en este recorrido habíamos podido elevar nuestro ki,⁸⁴ y con ello dominar las inseguridades y los miedos. Al ser el tercer proyecto en el cuál estábamos trabajando, toda la experiencia reunida hacía acto de presencia ahora a través de los dibujos y la pintura pusimos en práctica lo investigado, los chicos complementaron sus producciones con

descripciones, siendo esta la utilidad que la escritura tendría para dar a conocer lo que al inicio desearon.

⁸³ Término usado por Colomer (1993) para hacer referencia a la necesidad de confeccionar versiones provisionales del escrito, versiones que deberán revisarse a la luz de la supuesta lectura del destinatario y que irán mejorando hasta darse por definitivas.

⁸⁴ El ki (気 ki Energía) es la procedencia de la fuerza de energía vital usada por los personajes dentro del universo de Dragon Ball.

A través de este proyecto los estudiantes experimentaron un acercamiento al trabajo con algunas técnicas de dibujo y de pintura (acuarela, óleo, pastel), este aspecto facilitó en gran manera el desarrollo de las actividades, sin embargo, fue necesaria la consulta de material como videos e imágenes que permitieran a los estudiantes tener un mayor bagaje para seguir desarrollando las actividades que habían contemplado. Para Valeria la pintura representó una forma de expresión similar a la escritura: —*La pintura es como escribir, puedes dar a conocer lo que sientes y lo que piensas.*

Una vez terminada la producción de los textos por parte de los estudiantes, fue necesaria la organización para la presentación de los mismos. Para poder abarcar cada una de las propuestas, decidí escribir las ideas que los chicos mencionaron:

—*Hacer un video dónde cada uno muestre y lea los textos, así como las pinturas*—mencionó Valeria.

—*También podemos realizar una exposición de las pinturas y de los textos*—continúo Víctor.

—*Llevar a cabo una exposición con fotos de los trabajos*—agregó Aisha.

Ante esta situación fue necesario el consenso para que los estudiantes definieran la mejor manera de compartir lo desarrollado. A estas alturas del proyecto los tiempos estaban muy limitados, la mayoría de los chicos se mostraban entusiasmados porque llegaran las vacaciones de semana santa, con ello darían un respiro a todas las actividades que durante tres meses habían estado desarrollando.

Fue así como la mejor manera para compartir lo realizado hasta este momento fue: grabar un video en el que se explicaran cada una de las producciones, posteriormente los estudiantes tendrían unos minutos para dar a conocer el proceso de elaboración. Debido a que el número de estudiantes fue pequeño, la actividad se hizo amena, hubo el tiempo suficiente para que los tres dibujos fueran compartidos y de igual manera para la aclaración de las dudas que surgieron en el evento. Al término de este primer recorrido y de esta aventura fue necesario un

descanso (vacaciones de abril) para aclarar las ideas, acomodar los pensamientos y sobre todo para recobrar fuerzas.

Una vez reanudadas las actividades y después de un breve descanso, fue necesaria una evaluación que permitiera conocer las principales dificultades encontradas en el transcurso del proyecto. Era necesario valorar aquello donde se necesitaba ahondar y con ello buscar soluciones. Vicka fue la primera en conversar acerca de lo que le había resultado difícil: —*Por momentos me estresé en buscar de qué manera podía escribir lo que pinté, se me hizo fácil dibujar y pintar porque me gusta mucho, pero cuando lo coloqué con palabras no fue así.*

Hasta ese momento había comprendido que, en este último proyecto, quizá por el desgaste de haber estado mucho tiempo encerrados en casa, las actividades se habían vuelto pesadas; más de lo habitual. Para poder confirmar o descartar si esta idea era correcta o no, procedí a seguir escuchando las voces de los chicos.

Cuando Hugo mencionó que a él le pareció muy rápido el tiempo en que se desarrolló el proyecto, supe que había varios factores más que influyeron notablemente no solo en la cuestión académica sino en el aspecto afectivo. Por el sentir colectivo de los estudiantes, para la mayoría de ellos el trabajo enfocado a la producción de textos había representado una nueva dificultad, pero ahora el aspecto psicológico y emocional también jugaron un papel muy importante en el confinamiento, con ello los recuerdos, las emociones y los sueños hicieron eco. Durante este último proyecto los chicos mostraron distintas facetas no solo de ellos sino de lo que en estos momentos estaban viviendo, las relaciones familiares, con los amigos, sus pensamientos y emociones derivados de esta pandemia.

Finalmente, en la evaluación enfocada en la construcción de competencias, pude notar que a pesar de haber llevado tres proyectos relacionados con la producción de textos, faltaba trabajar aspectos de cohesión y sintaxis de manera más puntual. Por lo que espero y confío que en las actividades venideras se puedan abordar estos aspectos, recordando que todo texto es una constante construcción.

En el siguiente apartado se presenta el Informe General, mediante el cual se da a conocer el sustento teórico y metodológico que guio la presente investigación. Asimismo, se muestran los datos obtenidos derivados de la aplicación de los diferentes instrumentos utilizados, mismos que validan el relato presentado anteriormente enfocado en la producción de textos.

B. Informe General

En el presente subcapítulo, se da a conocer el Informe General de la Intervención Pedagógica con niños de tercer grado de la Esc. Prim. “República de Panamá”, cuyas edades oscilan entre 7 y 8 años. El principal motivo de la intervención consistió en mejorar aspectos enfocados a la producción de textos narrativos: uno de ellos el microrrelato.

En un primer momento se expone la metodología utilizada, la cual se apoya de la investigación cualitativa, posteriormente un Diagnóstico Específico el cual involucró un estudio del contexto educativo y el análisis de los resultados obtenidos, que dieron pie a la delimitación del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos.

Luego se integra el sustento teórico, el cual se compone de los antecedentes o breve estado del arte, los aportes teóricos relacionados con la producción de textos y la base didáctica de la Intervención Pedagógica, que es bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, los cuales tuvieron tratamiento a partir de lo obtenido en los antecedentes y el marco teórico. Finalmente se describe la metodología de la intervención, así como los resultados, reflexiones y obstáculos enfrentados.

1. Metodología

La Intervención Pedagógica desarrollada fue de corte cualitativo, hermenéutico e interpretativo. El desarrollo de la investigación se efectuó en dos momentos: un Diagnóstico Específico y la Intervención Pedagógica. Para el primer momento se consideró la Investigación- acción, donde el posicionamiento que asume el docente es el de ser un investigador analítico y reflexivo. Fue necesaria la selección de una muestra no probabilística por cuota con estudiantes de 2° y 3° grado, dicha muestra

se conformó por 8 estudiantes de cada grupo de los grados mencionados, dando un total de 32, a quienes se les aplicó un cuestionario específico, mediante el cual se pudo saber que para los estudiantes producir textos es en su mayoría una práctica descontextualizada pues los tipos de textos que se logran producir carecen de intención y funcionalidad que va más allá del espacio áulico, también la escritura entre pares es nula, el docente casi siempre es el único destinatario.

Para el proceso de recogida de datos se utilizó la técnica de observación no participante, así como el diseño y aplicación de instrumentos para la recogida de datos los cuales son: el diario de campo, estudio socioeconómico, la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, y los cuestionarios específicos enfocados a la producción de textos.

Los cuestionarios fueron implementados a 25 padres de familia; se indagó inicialmente acerca de la situación laboral y escolar, elementos indispensables para saber los contextos de los estudiantes. La segunda parte del cuestionario se enfocó a las concepciones y funciones que los padres de familia le otorgan a la escritura. También fue necesaria la aplicación de dicho instrumento a 8 docentes, el cual tuvo la finalidad de conocer las concepciones que los docentes tienen acerca de la producción de textos, su importancia, así como las estrategias que implementan para favorecerla.

La Estrategia Epistemológica de Acercamiento al Objeto de estudio, fue concebida para ser trabajada en el salón de clases, por las condiciones sanitarias que interrumpieron las actividades, fue adaptada para ser desarrollada desde casa. Con su aplicación se pudo conocer que para los estudiantes el cuento es el texto con el cual tienen mayor acercamiento, en algunas de sus producciones se carece de títulos, inicio, desarrollo y final. La coherencia empleada es regular y el uso del vocabulario es limitado. Con los datos obtenidos de los diversos instrumentos se delimitó el problema, del cual se generaron cinco preguntas de indagación, cada una con su respectivo supuesto teórico.

Para llevar a cabo el diseño de Intervención Pedagógica, así como el análisis e interpretación de los resultados, se utilizó el enfoque de la Investigación Biográfica-Narrativa en educación de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). También se consideraron elementos que aporta la Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, propuesto por Daniel Suárez, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2004). Dichos aportes permitieron que en la presente investigación se trabajara con base en la Documentación Biográfico-Narrativa la cual por su carácter específico busca indagar y reflexionar sobre el análisis y la interpretación de la labor pedagógica, enfocada a la producción de textos como el microrrelato así como de calaveritas literarias y autobiografías.

La técnica empleada para recabar la información en el acontecer del día a día fue el relato único (Bolívar, 2001), el cual sirvió como medio para validar la resolución del problema investigado, reflexionando en el contexto de la práctica misma, siendo el referente principal la producción de textos, las observaciones fueron registradas en el diario autobiográfico. Asimismo, el relato único se apoya en el recaudo, mediante el cual se otorga voz al docente, así como a los estudiantes. El relato pedagógico de la presente investigación está integrado por 5 episodios.

Finalmente se elaboró el Informe General, mediante el cual se da a conocer el sustento teórico y metodológico que guió la presente investigación. Asimismo, se muestran los datos obtenidos derivados de la aplicación de los diferentes instrumentos utilizados, mismos que validan el relato presentado anteriormente enfocado en la producción de textos.

Para fines de la investigación se emplearon: el diario autobiográfico, fotografías, videos, grabaciones de audio, cuestionarios de los estudiantes; las producciones de los estudiantes, para validar y dar seguimiento a la Intervención Pedagógica, así como las herramientas de evaluación (Listas de cotejo, rúbricas y listas estimativas) que ayuden a constatar el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades.

2. Contexto específico

La Intervención Pedagógica inició en la Esc. Prim. “República de Panamá”, ubicada en la calle del Carmen No. 39, Alcaldía Cuauhtémoc, de la Ciudad de México. Derivado de la pandemia esta paso a ser desarrollada de lo presencial a distancia durante el ciclo escolar 2020-2021. Esto influyó en el desarrollo de las actividades, las cuales a través de las herramientas digitales y plataformas como *Meet* se dio continuidad a lo propuesto por los estudiantes. Esta modalidad también ocasionó que se adecuara la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje. La conformación y aplicación de los proyectos duró aproximadamente seis meses, en el periodo que comprendió de noviembre de 2020 a abril de 2021.

3. Caracterización de los participantes

Para esta Intervención Pedagógica se trabajó con estudiantes del tercer grado grupo “B”, integrado por 25 niños, de los cuales 12 son niñas y 13 niños. Sus edades oscilan entre 7 y 8 años. Cabe mencionar que, debido a la pandemia, el desarrollo de los proyectos se trabajó con un promedio de 8 niños.

Para los padres de familia, la escritura representa un saber que debe de ser adquirido en la educación primaria y que resulta primordial para lograr tener un trabajo, por lo que su uso no trasciende más allá de lo escolar y laboral. En lo que refiere a los docentes, la mayoría considera la producción de textos como transcripción de textos. Las prácticas que se realizan se siguen desarrollando desde un enfoque estructuralista en la que la repetición, mecanización y la aplicación del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua y en especial la producción de textos, está desfasada con las necesidades, intereses e inquietudes de los estudiantes, asimismo se observa que el uso de estrategias que vinculen y le den sentido a una producción real de textos se encuentra descontextualizada.

4. Problema, Propósitos y competencias

El problema identificado a partir de la aplicación de los diferentes instrumentos arrojó que:

Los estudiantes de 3°. de la Esc. Prim. “República de Panamá” muestran poco interés por producir textos, debido a que, en su experiencia, los conciben como poco significativos y con un escaso uso personal y social, además de que son considerados como requisito que deben cumplir, presentan dificultades para identificar la situación de comunicación escrita (emisor, destinatario, condición de éste, igual o distinta a la del autor), el propósito y el contenido; tienen poca o nula relación con los textos narrativos (microrrelato). Los docentes privilegian los aspectos ortográficos y gramaticales, por encima de la intencionalidad y funcionalidad de los textos, debido al desconocimiento de estrategias acordes a las necesidades de los niños. En casa, los padres de familia consideran que la producción de textos es una actividad propia de la escuela, por lo que limitan su apoyo a las tareas escolares.

Del problema planteado se obtuvo la pregunta de indagación general la cual es:

1. ¿Qué estrategias didácticas permiten que los estudiantes muestren interés por producir textos en el tercer grado de la Esc. Prim. “República de Panamá”?

Para dar tratamiento a la pregunta general, fue necesaria la construcción del supuesto teórico general, el cuál es:

2. El interés por producir textos se genera cuando los estudiantes escriben a partir de sus necesidades, inquietudes e intereses, de forma personal y social apoyado de la escritura creativa, combinada con el módulo de interrogación de textos y del módulo de producción de textos de la PpP.

De igual manera se elaboró el propósito general de dicha investigación:

3. Muestren interés por producir textos propios y colectivos que fortalezcan su expresión y creación escrita.

A continuación, se muestra la competencia general abordada en esta Intervención Pedagógica, la cual buscó que los estudiantes logaran:

4. Demostrar interés para producir textos propios y colectivos como un medio para expresar inquietudes, intereses y necesidades.

Para dar mayor fundamento a la Intervención Pedagógica hubo la necesidad de indagar y recuperar referentes teóricos, mismos que se presentan a continuación.

5. Sustento teórico

Para abordar la problemática de la producción de textos, se trabajó en tres momentos, el primero inició con la búsqueda de 5 investigaciones que brindaran elementos acerca del tratamiento de la escritura en el nivel primaria. A partir de las recuperaciones teóricas y metodológicas revisadas en las investigaciones, mismas que conformaron los antecedentes o el breve estado del arte, que proporcionaron estrategias aplicadas como: el eco modesto, escribir a partir de diverticuentos, binomios fantásticos, ¡a buscar el tesoro! y producir textos mediante el uso de las tecnologías. Después de un análisis teórico-metodológico, así como en la aplicación, se encontró que coinciden en que la producción de textos a partir de situaciones comunicativas funcionales es necesaria para incentivar y favorecer la creatividad de los estudiantes. También se resalta el trabajo cooperativo para propiciar los procesos de producción y difusión de los textos elaborados.

Un punto esencial en que convergen los autores se refiere a que la producción de textos no debe de ser rígida y que esta tiene que ser acoplada de acuerdo con las necesidades del grupo con el que se esté trabajando. El uso de la imaginación es un factor esencial que se encuentra aplicado en cada una de las estrategias rescatadas, pues permitió que los estudiantes mostraran e hicieran uso de sus capacidades y de las micro y macro habilidades al desarrollar la escritura creativa.

En un segundo momento se retoman aportes de diversos autores que contribuyeron a dar las bases de las funciones y usos de la producción de textos, entre ellos se considera a Cassany (1997), Lerner (2001), Aboal, Pérez y Arana (2015) entre otros brindan elementos para conceptualizar la escritura como fundamental en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los estudiantes, pues permite establecer

relación ya sea de manera directa e indirecta con el autor y con el lector a través de textos. Lo anterior permitió que los estudiantes lograran apropiarse de una tradición de lectura y escritura, es decir de una herencia cultural.

Finalmente se consideran los aportes de Jolibert y colaboradores quienes presentan las bases teóricas que sustentan la propuesta de intervención de PpP, se rescatan sus aportes a la educación y las distintas fases que implica, así como el módulo de lectura y escritura en que se basa esta estrategia de formación, asimismo se ponen de manifiesto los roles del docente y del estudiante y los tipos de proyecto.

La Intervención Pedagógica, se sustentó en la Pedagogía por Proyectos (PpP), la cual inició con la implementación de las Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje. Posteriormente a partir de la pregunta abierta: ¿Qué quieren que hagamos juntos durante el próximo...? dio lugar a tres proyectos: “Calaveras en grupo”, “Historias de nuestras vidas” y “Así soy, así somos”. Con dichos proyectos se abordó la producción de textos a partir de los intereses, inquietudes y necesidades de los estudiantes, dónde cada texto producido permitió expresar ideas, sentimientos, emociones, pero también situaciones a veces difíciles por la que los estudiantes estaban atravesando.

Para el Diseño de la Intervención Pedagógica fueron necesarios materiales, espacios y tiempos para la aplicación de cada uno de los proyectos realizados. Cabe resaltar que en todo momento de la Intervención Pedagógica los principios de vida cooperativa y democrática fueron bases para el logro de las actividades.

Además, se usaron las herramientas del Contrato Colectivo y el Contrato Individual, para asignar roles y asumir responsabilidades que encaminaran las actividades hacia el logro de los proyectos antes citados, el eje central de dichas herramientas buscó que los estudiantes fueran conscientes de los procesos cognitivos y de autorregulación de sus aprendizajes. En este recorrido se empleó tanto la estrategia de Interrogación de textos y como el Módulo de escritura, las cuales forman parte de Pedagogía por Proyectos.

6. Resultados

El proceso por el cual los estudiantes lograron producir textos fue arduo, complicado, pero también satisfactorio, como se explicó anteriormente la producción de textos implica el despliegue de capacidades y habilidades no solo de carácter cognitivo, sino socio-afectivo en momentos de pandemia mediante el uso de plataformas digitales. En todo el proceso fueron necesarios instrumentos de evaluación como: rúbricas, listas de cotejo, fichas recapitulativas las cuales permitieron realizar valoraciones, de manera individual y colectiva. Esta actividad permitió que los estudiantes fueran partícipes en la construcción de sus saberes, pero también para que pudieran darse cuenta de aquellas dificultades que presentaron en diferentes momentos. Dicha evaluación fue diversa logrando así que la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación fuera concebida como un medio para mejorar constantemente los textos producidos.

Un recurso para valorar los avances en los estudiantes de manera continua, fue el uso del diario autobiográfico, pues permitió acercamientos de manera consciente en los procesos de escritura, así como de sus logros y fallas, mismas que fueron compartidas de manera grupal para la mejora. Con el desarrollo de los proyectos se logró que los estudiantes encontraran en la producción de textos una forma de expresar sus ideas, pensamientos, inquietudes y emociones. Para tener una idea concreta del proceso a continuación, se presentan de manera general los proyectos abordados en esta Intervención Pedagógica (Ver fig. 35).

Figura 35. Esquema general de la Intervención Pedagógica

Fechas	Proyecto	Actividades	Socialización
Desde el inicio del ciclo escolar y de forma permanente	Condiciones facilitadoras para el aprendizaje		
3 de noviembre	Calaveras en grupo	<ul style="list-style-type: none"> -Investigar de dónde provienen (origen) las calaveritas. -Saber que es una rima y cómo utilizarlas. -Presentar textos donde se puedan leer y analizar diversas calaveritas. -Escribir calaveritas a los familiares y/ conocidos. -Corrección y revisión de calaveritas. 	Presentación de las calaveras a través de un video.
9 de febrero	Historias de nuestras vidas	<ul style="list-style-type: none"> -Investigar qué son y quién invento los microrrelatos. -Realizar investigaciones de libros o presentaciones de microrrelatos. -Nombre de escritores de microrrelatos. -Saber la estructura de los microrrelatos. -Escribir microrrelatos. -Realizar dibujos que acompañen los textos. 	Exposición de los microrrelatos
9 de marzo	Así soy, así somos.	<ul style="list-style-type: none"> -Investigar a cerca de técnicas de pintura. -Investigar que es un retrato y elaborarlos. -Investigar que es un autorretrato y elaborarlos. -Corregir los textos de manera colectiva e individual. -Elaborar descripciones de las producciones realizadas. 	Presentarlos a través de una galería

Fuente: Elaboración propia con base en las propuestas de los estudiantes.

Para el primer proyecto denominado “Calaveras en grupo” los estudiantes a través del contrato colectivo (Ver fig. 36) propusieron las actividades a desarrollar, en este primer acercamiento con el trabajo en el que todos se involucraron, las propuestas fueron bien recibidas, las asignaciones de roles y responsabilidades, fueron tomando forma ; así como aquello que necesitaban aprender (Ver Anexo 17 y 18) sin embargo, el trabajo a través de las sesiones virtuales alejaba la parte emocional

que regularmente los estudiantes manifestaban, por lo que en momentos fue necesario hacer pausas y escuchar a los estudiantes, para que pudieran compartir no solo en el diario aquellas situaciones por las que pasaban.

Figura 36: Esquema del contrato colectivo

Nombre del proyecto: Calaveritas en grupo			
Actividad	Responsable	Fecha	Materiales/recursos
-Investigar de dónde provienen (origen) las calaveritas.	-Entre todos	-3 noviembre	-internet. -Libros. -revistas
-Saber que es una rima y cómo utilizarlas.	-Individual	-5 de noviembre	Libros. -libreta.
-Presentar textos donde se puedan leer y analizar diversas calaveritas	-Todos	-10 de noviembre	Internet -Libreta -libros de calaveritas.
-Escribir calaveritas a los familiares y/ conocidos	-Individual y en parejas	-12-17 de noviembre	-Libretas. Lista de rimas, nombre de las personas a quienes escribir calaveritas.
-Corrección y revisión de calaveritas	-Todos	-19 de noviembre	- Calaveritas escritas (textos) -Imágenes para decorar. -Dibujos
-Presentación de calaveras	-Todos	-24 noviembre	-Google meet -Láminas. -Dibujos. Textos producidos.
-Evaluación	-Todos	-En el transcurso y al finalizar el proyecto.	-Contratos individuales. -Listas de cotejo. -Rúbricas. -Listas estimativas.

Fuente: Elaboración propia con base en las propuestas de los estudiantes.

Para tener organización y desarrollar las actividades enfocadas al proyecto “Calaveras en grupo”, fue necesario la conjunción de las actividades (Ver fig.37) del proyecto colectivo.

Figura 37. Esquema del proyecto colectivo

Proyecto: Calaveras en grupo		
Proyecto de acción (lo que vamos a hacer)	Proyecto global de aprendizaje (lo que vamos a aprender)	Proyecto de construcción de competencias en producción de textos
<p>Reparto de tareas</p> <ul style="list-style-type: none">• Todos investigamos de dónde provienen (origen) las calaveritas.• Todos investigamos para saber que es una rima y cómo utilizarlas.• Todos los estudiantes presentan textos dónde se puedan leer y analizar diversas calaveritas.• Interrogamos textos informativos para saber más acerca de la historia y usos de las calaveritas literarias.• En colectivo, en parejas e individual escribir calaveritas a los familiares y/ conocidos.• Corrección y revisión de calaveritas (parejas)• Elaboración de un video para presentar nuestras calaveritas.• Evaluación del proyecto.	<p>Lenguaje y comunicación</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifica e integra información relevante de diversas fuentes.• Infiere el significado de palabras desconocidas a partir de la información contextual de un texto.• Corrige sus textos para hacer claro su contenido.• Uso de rimas consonantes y asonantes <p>Producción de textos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Saber usar las rimas• Saber que es un párrafo y una estrofa.• Acentuación de palabras graves.• Escribir calaveritas literarias. <p>Formación cívica y ética</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabajar en equipo.• Respetar las ideas de los demás.• ser responsables con las tareas asignadas.• Ser tolerantes.• Comunicarnos de manera asertiva. <p>La entidad donde vivo</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocer las costumbres y tradiciones de la comunidad donde vivo. <p>Educación artística</p> <ul style="list-style-type: none">• Elaborar dibujos de las calaveritas.• Uso del círculo cromático para combinar colores.	<p>Producción de una calaverita literaria</p> <ul style="list-style-type: none">• Explora textos de manera individual y colectiva.• Comprende la finalidad de los textos que explora.• Escribe textos que son de su interés y los comparte con sus compañeros y docente.• Elabora reescrituras que le ayudan a mejorar el sentido de un texto. <p>• Lo que ya sé</p> <ul style="list-style-type: none">- Qué es una calaverita literaria- Se usan el día de muertos.- Son rimas con frases relacionadas al día de muertos.- Son parte de la tradición mexicana. <p>• Lo que aprendí</p> <p>-Aprender a elaborar calaveritas literarias. -Usar rimas en una calaverita literaria. -Qué es la identidad de las calaveritas. -Qué es una estrofa y un verso. -Características de las calaveritas (silueta).</p> <p>• Cómo aprendí</p> <ul style="list-style-type: none">- Investigando en internet.- Leyendo.- Escribiendo.- Dibujando.- Libros. <p>• Lo que debo reforzar</p> <p>-Comprender las lecturas. -Comprender la escritura. -Identificar números romanos, fechas. -Comprender y apreciar el arte. -Buscar palabras que desconozcamos. -Mejorar la ortografía. -Mejorar la gramática.</p>

Fuente: Elaboración propia considerando los elementos de Jolibert y Sraïki (2014: 32).

A través de la siguiente lista de cotejo (Ver fig. 38) se evaluó la interrogación de las calaveritas literarias analizadas en las sesiones (Ver Anexo 19). A continuación, se muestra un ejemplo de la lista de cotejo empleada por Valeria. Es necesario mencionar que dicho formato también resultó viable para interrogar textos de los dos proyectos siguientes. Con el desarrollo de esta actividad se trabajó la identificación del contexto situacional y cultural, así como el tipo de texto y las superestructuras de estos a través de las siluetas elaboradas. Estas actividades favorecieron tanto la comprensión de los textos, así como en el bagaje de los diferentes portadores de textos analizados.

Figura 38. Lista de cotejo para evaluar de manera colectiva la lectura de las calaveritas literarias

Autoevaluación del texto: Calaveritas literarias		
Nombre: <u>Valeria Retama</u> Fecha: <u>23 de octubre de 2021</u>		
Aspecto	Si	No
Logré identificar el título	x	
Identifiqué el autor del texto	x	
Reconozco el tipo de texto al que pertenece	x	
Sé de que trata en el inicio	x	
Puedo identificar el desarrollo	x	
Identifiqué lo que sucede al final	x	
Reconozco a los personajes	x	
Notas y/o observaciones <i>Me gusta leer muchas calaveritas por eso no se me dificultan escribirlas.</i>		

Fuente: Retomado y adaptado de Jolibert y Sraïki (2014: 187).

Durante la producción de las calaveritas fue necesaria la elaboración de siluetas y herramientas (Ver Anexo 20) propuestas por los estudiantes, en la herramienta elaborada en colectivo (Ver fig. 39) se muestra la importancia del sentido cooperativo para proponer y argumentar las ideas, al principio fue limitado, sin embargo , con el transcurrir se las actividades los estudiantes fueron asumiendo el rol que les correspondía: generar y producir conocimientos que les resultaron relevantes y aplicables en su contexto inmediato.

Figura 39. Herramienta elaborada en colectivo para elaborar una calaverita literaria

¿Qué elementos debe tener nuestra calaverita literaria?	
Persona o personas a quién está dirigida	<i>Puede ser escrita para mamá o papá, compañeros, o aún amigo.</i>
Que idea principal o principales quiero dar a conocer	<i>Podemos hablar de cómo son físicamente y de su carácter.</i>
Tipos de rimas que puedo utilizar	<i>Podemos usar rimas consonantes y asonantes.</i>
Ejemplos de rimas que puedo utilizar	<i>Consonantes: Pelón, barrigón. Asonantes: Cielo y bueno.</i>
Que dibujos o imágenes puedo colocar	<i>De calaveras o relacionadas a día de muertos.</i>

Fuente: Elaboración propia con base en las propuestas de los estudiantes.

El segundo proyecto fue titulado “Historias de nuestras vidas”, la finalidad fue producir microrrelatos en los cuales los estudiantes expresaron a través de escrituras cortas, aquello que sentían durante el confinamiento ocasionado por la pandemia. Al principio no tenían conocimientos previos relacionados con este tipo de textos, por lo que les resultó interesante poder manifestarse a través de escrituras cortas, donde la imaginación fue indispensable. El esquema general (Ver fig. 40) describe las fases del proyecto. Asimismo (Ver fig. 41 se aprecia el proyecto colectivo desarrollado.

Figura 40: Esquema del contrato colectivo

Nombre del proyecto: Historias de nuestras vidas			
Actividad	Responsable	Fecha	Materiales/recursos
-Investigar qué son y quién invento los microrrelatos.	-Entre todos	-26 de enero	-Internet. -Libros. -Revistas
-Realizar investigaciones de libros o presentaciones de microrrelatos.	-Individual	-28 de enero	-Libros. -Periódicos -Libreta.
-Nombre de escritores de microrrelatos.	-Todos	-2 de febrero	-Internet -Libreta
-Saber la estructura de los microrrelatos.	-Todos	-4 de febrero -9 de febrero	-Microrrelatos. -Siluetas de microrrelatos.
-Escribir microrrelatos.	-En parejas y de forma individual.	-12 de febrero -16 de febrero -18 de febrero	-Cartulina. -Marcadores. -Colores. -Libreta. -Hojas de colores.
-Realizar dibujos que acompañen los textos.	-Individual	-23 de febrero	-Colores. -Marcadores. -Hojas blancas. -Libreta.
-Presentación de los microrrelatos	-Todos	-25 de febrero	-Microrrelatos. -Computadora. -Bocinas.
- Evaluación	-Todos	-En el transcurso y al finalizar el proyecto.	-Contratos individuales. -Listas de cotejo. -Rúbricas. -Listas estimativas.

Fuente: Elaboración propia con base en las propuestas de los estudiantes.

Figura 41. Esquema del proyecto colectivo

Proyecto: Historias de nuestras vidas		
Proyecto de acción (lo que vamos a hacer)	Proyecto global de aprendizaje (lo que vamos a aprender)	Proyecto de construcción de competencias en producción de textos
<p>Reparto de tareas</p> <ul style="list-style-type: none">• Todos investigamos qué son y quién invento los microrrelatos.• -Realizar investigaciones de manera individual de libros o presentaciones de microrrelatos.• Todos investigamos acerca de nombres de escritores de microrrelatos.• Saber la estructura de los microrrelatos.• Escribir microrrelatos.• Realizar dibujos que acompañen los textos.• Presentación de los microrrelatos.• - Evaluación.	<p>Lenguaje y comunicación</p> <ul style="list-style-type: none">• Usa títulos y subtítulos para organizar y jerarquizar información.• Características y función de los textos narrativos.• Elementos y orden de un párrafo: oración introductoria y oraciones de apoyo.• Tiempos verbales para narrar sucesos.• Puntuación convencional en la escritura de párrafos.• Ortografía convencional. <p>Producción de textos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Elementos y orden de un párrafo: oración introductoria y oraciones de apoyo.• Tiempos verbales para narrar sucesos.• Puntuación convencional en la escritura de párrafos.• Ortografía convencional. <p>Formación cívica y ética</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabajar en equipo.• Respetar las ideas de los demás.• ser responsables con las tareas asignadas.• Ser tolerantes.• Comunicarnos de manera asertiva. <p>Educación artística</p> <ul style="list-style-type: none">• Dibujar a partir de patrones.• Uso del círculo cromático para combinar colores.	<p>Producción de un microrrelato</p> <ul style="list-style-type: none">• Comprende la intención y función de los textos narrativos.• Escribe textos que son de su interés y los comparte con sus compañeros y docente.• Comenta las características de los textos que ha producido, así como de la funcionalidad que tienen.• Identifica las carencias propias (de redacción) y las mejora.• Elabora reescrituras que le ayudan a mejorar el sentido de un texto.• Expresa la importancia de escribir de manera correcta haciendo uso de ortografía y gramática. <p>• Lo que ya sé</p> <ul style="list-style-type: none">- Que son cuentos cortos.- No se escribe mucho para terminarlos.- No llevan rimas.- Podemos hablar de cualquier tema o cosa. <p>• Lo que aprendí</p> <ul style="list-style-type: none">-Escribir en párrafos.-Usar correctamente los verbos en pasado, presente y futuro.-Expresarme de manera breve.-Utilizar el uso de la comas y puntos.-Elaborar microrrelatos<ul style="list-style-type: none">• Cómo aprendí<ul style="list-style-type: none">- Investigando en internet.- Leyendo, escribiendo y dibujando.• Lo que debo reforzar <p>-Comprender las lecturas.</p> <p>-Comprender la escritura.</p> <p>-Identificar el uso de verbos.</p> <p>-Comprender y apreciar el arte.</p> <p>-Buscar palabras que desconozcamos.</p> <p>-Mejorar la puntuación de palabras.</p>

Fuente: Elaboración propia considerando los elementos de Jolibert y Sraïki (2014: 32).

Se interrogaron diferentes microrrelatos (Ver fig. 42), de manera inicial se comenzó con: un libro rojo del autor Edgar Calderón. Cabe resaltar que debido al lenguaje sencillo con el que se presenta dicho texto fue relativamente sencillo construir el sentido del texto, a continuación, se presenta lo obtenido a través de la interrogación de dicho microrrelato.

Figura 42: Herramienta para Interrogar un microrrelato

Nombre: <u>Fatyma Márquez</u> Fecha: <u>9 de febrero de 2021</u>		
Texto leído: <u>"Un libro rojo" de Edgar Calderón</u>		
Reflexiono	Respondo	¿Cómo me ayuda a construir el significado de este texto?
1. ¿De dónde ha llegado este texto?	<i>El texto lo presentó el maestro.</i>	<i>El microrrelato de "Un libro rojo" es elaborado para los niños. Cuenta la historia de un niño que abre y cierra un libro, después de abrirlo muchas veces descubre que las hormigas que aparecían y desaparecían eran las letras.</i>
2. ¿Por qué lo encontramos hoy en este día?	<i>Porque vamos a escribir historias breves.</i>	
3. ¿Quién es el autor?	<i>Edgar Calderón.</i>	
2. ¿A quién está dirigido?	<i>Lo escribió para los niños.</i>	
3. ¿Para quién está dirigido?	<i>Para mis compañeros de clase.</i>	
4. ¿Qué elementos llaman la atención? (Dibujos, colores, topografía)	<i>El título porque está en color azul, el tamaño de las letras.</i>	
5. ¿Cuál es su silueta?	<i>Es parecida a la silueta que elaboremos del cuento</i>	
6. ¿Qué tipo de texto es?	<i>Es un texto narrativo.</i>	
Notas y/o comentarios:		
<i>Este es el microrrelato número que leemos, me pareció muy interesante y divertida la historia.</i>		

Fuente: Tomado y adaptado de Jolibert y Sraïki (2014: 153).

El proceso desarrollado para producir microrrelatos fue laborioso, siendo inicialmente de manera colectiva y después de forma individual (Ver fig. 43 y 44). Los estudiantes tenían la concepción de que se trataba de cuentos que regularmente habían leído, al analizar ejemplos y realizar las siluetas comprendieron que son cortos en cuanto a extensión y que en estos es posible hacer uso de la creatividad e imaginación para inventar las historias, un hecho relevante fue que algunos estudiantes, expresaron situaciones actuales derivadas del confinamiento en el que se encontraron en ese momento (Ver Anexo 21) esto permite visualizar que encontraron en la producción de tipo de texto un medio para compartir sentimientos, ideas, y sus actividades diarias.

Figura 43. Herramienta utilizada para evaluar un microrrelato

Texto elaborado: Microrrelato elaborado en colectivo		Equipo:	
ASPECTO	INDICADOR	SI	NO
Adecuación	Consideramos la situación comunicativa	x	
	Presentamos un lenguaje adecuado	x	
	El objetivo y propósito presentados son claros	x	
Coherencia	El texto presenta información relevante y necesaria	x	
	Presentamos una estructura adecuada	x	
	Utilizamos párrafos para presentar la información		x
Cohesión	Utilizamos puntos y comas para separar oraciones y darle un sentido propio al texto	x	
	Utilizamos conectores (entonces, después, luego, entre otros)		x
Ortografía	Hacemos un uso adecuado de las reglas de acentuación		x
	Utilizamos de manera correcta mayúsculas y minúsculas	x	
(Notas, consideraciones) <i>Nos faltó escribir palabras entonces, después, luego entre otros y poner acentos en las palabras.</i>			

Fuente: Elaboración propia con base en los elementos de un cuento (Guerrero, 2020).

Figura 44. Herramienta utilizada para autoevaluar un microrrelato

Autoevaluación de un microrrelato			
Nombre: Dominike. Nombre del microrrelato: Un día diferente.			
Criterio	Elementos a considerar	sí	no
Adecuación a la situación comunicativa	El texto cumple con la función de informar sobre una idea o suceso	x	
	El texto esta adecuado para el público seleccionado (compañeros, familiares, amigos)	x	
Coherencia	Presento información completa	x	
	Puedo construir el sentido global del texto	x	
Cohesión	Utilizo conectores (primero, mientras, después, finalmente...)		x
Estructura	El texto presenta un inicio, desarrollo y cierre.	x	
	Incluyo el título y nombre del autor	x	
Ideas para mejorar: <i>Me faltó escribir de manera más clara para que mi microrrelato puedan leerlo fácil. También me faltó un dibujo para que se vea mejor.</i>			

Fuente: Elaboración propia con base en los elementos de un cuento (Guerrero, 2020).

El proyecto tres llevó por nombre: Así soy, así somos. En esta última aventura los estudiantes hicieron uso de la experiencia adquirida anteriormente, por ello propusieron trabajar con la autobiografía y posteriormente hacer uso del dibujo para representarse, así como para compartir los lugares a los que solían acudir antes de la pandemia (Ver Anexo 22). Esta actividad permitió trabajar la producción de textos en primera persona. De igual manera se interrogaron textos que permitieron abrir el panorama para ampliar el vocabulario, usar verbos, sustantivos y conectores que ayudaron a expresar sus ideas. El esquema del contrato colectivo (Ver fig. 45) muestra las asignaciones de las actividades. Asimismo, se presenta (Ver fig. 46) el proyecto colectivo, donde se especifican los elementos que lo integran.

Figura 45: Esquema del contrato colectivo

Nombre del proyecto: Así soy, así somos.			
Actividad	Responsable	Fecha	Materiales/recursos
-Investigar acerca de técnicas de pintura.	-Todos	-2 de marzo	-Internet. -Libros. -Revistas -Observar videos.
-Investigar que es un retrato.	-Todos	-4 de marzo	-Libros. -Imágenes de retratos. -Internet
-Investigar que es un autorretrato.	-Todos	-9 de marzo	-Internet -Imágenes de autorretratos.
-Elaborar un retrato de algún personaje o familiar.	-Individual	-11 de marzo	-Fotografías de familiares. -Fotografías propias (nuestras)
-Elaborar un autorretrato	-Individual	-16 de marzo	-Pintura. -Acuarelas. -Hojas blancas. -App de dibujos.
-Elaborar descripciones para el autorretrato y retrato	-Todos	-18 de marzo -23 de marzo	-Autorretrato. -Retrato. -Silueta de una descripción.
- Evaluación	-Todos	-En el transcurso y al finalizar el proyecto.	-Contratos individuales. -Listas de cotejo. -Rúbricas. -Listas estimativas.

Fuente: Elaboración propia con base en las propuestas de los estudiantes.

Figura 46: Esquema del proyecto colectivo

Proyecto: Así soy, así somos		
Proyecto de acción (lo que vamos a hacer)	Proyecto global de aprendizaje (lo que vamos a aprender)	Proyecto de construcción de competencias en producción de textos
<p>Reparto de tareas</p> <ul style="list-style-type: none">• Todos debemos de investigar acerca de técnicas de pintura.• Entre todos investigar las características un retrato.• Todos debemos de observar diversos retratos.• Investigar de manera colectiva las características de un autorretrato.• Observar diversos autorretratos.• Compartir los textos para corregirlos de manera colectiva e individual.• De manera individual elaborar descripciones de los autorretratos y retratos elaborados.• Presentar nuestras producciones a través de un video.• Entre todos evaluar el proyecto.	<p>Lenguaje y comunicación</p> <ul style="list-style-type: none">• Importancia del orden temporal de presentación de los acontecimientos en un proceso.• Elementos que permiten identificar información en un texto (encabezados, títulos, subtítulos, recuadros).• Usa palabras y frases adjetivas y adverbiales para describir personas, lugares y acciones. <p>Producción de textos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Uso convencional de adjetivos y adverbios.• Comparación de la ortografía en palabras de la misma familia léxica.• Comas para listar elementos o características.• Tiempos verbales presentes y pasados en la descripción de sucesos, personajes y escenarios. <p>Formación cívica y ética</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabajar en equipo.• Respetar las ideas de los demás.• ser responsables con las tareas asignadas.• Ser tolerantes.• Comunicarnos de manera asertiva. <p>-La entidad donde vivo</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocer mi historia familiar y de mis compañeros.	<p>Producción de un microrrelato</p> <ul style="list-style-type: none">• Explora textos de manera individual y colectiva.• Comprende la finalidad de los textos que explora.• Escribe textos que son de su interés y los comparte con sus compañeros y docente.• Elabora reescrituras que le ayudan a mejorar el sentido de un texto.• Expresa la importancia de escribir de manera correcta haciendo uso de ortografía y gramática. <p>Lo que ya sé</p> <ul style="list-style-type: none">- Son textos que cuentan sucesos.- Se usan en museos.- Son historias que ya sucedieron.- Presentan dibujos o pinturas. <p>Lo que aprendí</p> <p>-Usar nexos temporales al escribir para contar un suceso. -Que a través de los autorretratos podemos contar historias. -Que un autorretrato y un retrato no se escriben de manera igual. -Características de los textos descriptivos.</p> <p>Cómo aprendí</p> <ul style="list-style-type: none">- Investigando en internet.- Leyendo.- Escribiendo.- Dibujando.- Libros. <p>Lo que debo reforzar</p> <p>-Comprender las lecturas. -Comprender la escritura. -Identificar el uso de verbos en pasado en presente y en futuro. -Comprender y apreciar el arte. -Buscar palabras que desconozcamos. -Usar puntos y comas para que nuestras ideas sean claras. -Mejorar la puntuación de las palabras.</p>

Fuente: Elaboración propia considerando los elementos de Jolibert y Sraïki (2014: 32).

La evaluación desde Pedagogía por Proyectos, responde a ser una vía para la mejora continua, por ello se realizaron valoraciones en función del cumplimiento de las competencias, e indicadores mencionados en el capítulo cuatro de la presente tesis. A través de rúbricas fue posible identificar elementos esenciales en la comprensión, producción y socialización de los textos elaborados por los estudiantes. A continuación, (Ver fig. 47) se presenta el formato utilizado para evaluar de manera detallada una competencia, misma que engloba a sus respectivos indicadores.

Figura 47: Rúbrica para evaluar una competencia e indicadores de manera específica

Nombre del estudiante: Roberto Martínez					
Competencia	Indicador	NC	EC	C	Observaciones
Identifica las situaciones de comunicación en textos que exploran para comprender la finalidad, contenido y función de los mismos.	-Explora textos de manera individual y colectiva.			x	Se muestra interesado por conocer más acerca de los textos que revisa, además es compartido cuando se acerca a un texto nuevo.
	-Manifiesta de manera oral y escrita lo que comprende de los textos analizados.			x	Comparte lo que comprende del texto abordado, es compartido en sus escritos.
	-Comprende la finalidad de los textos que explora.		x		Aún le cuesta comprender el sentido del texto, lo hace, pero todavía no es preciso.
	-Contextualiza los textos con sus compañeros, familiares y docente.		x		A pesar de que comparte sus escritos de manera oral y colectiva, le cuesta contextualizar sus producciones y acercarlas al espacio familiar.

Fuente: Elaboración propia.

La valoración de las competencias e indicadores tuvieron un enfoque cualitativo, considerando los textos producidos a lo largo de los proyectos (Ver fig. 48), pero también se contemplaron las actitudes, relaciones establecidas, así como el sentido democrático y cooperativo alcanzado durante y después de los proyectos. A continuación (Ver figuras 49-56) se muestran la valoración de cada competencia, es necesario aclarar que cada indicador evaluado conto con una lista de cotejo; por motivos de espacio solo se presenta un indicador evaluado. En el concentrado general (Ver fig. 57) se engloban las competencias desarrolladas en la presente intervención Pedagógica.

Dicha evaluación permitió que los estudiantes se mantuvieran al pendiente de sus procesos tanto individual como colectivamente, este hecho mejoró el intercambio de ideas y las relaciones que se desarrollaron a pesar de encontrarse a distancia.

Figura 48: Concentrado de los textos producidos durante la Intervención Pedagógica

Textos producidos en los proyectos de acción				
Nombre del proyecto	Fecha de inicio	Fecha de término	Textos interrogados	Textos elaborados
Calaveras en grupo	3 de noviembre	14 de diciembre	El origen de las calaveritas Literarias Cómo surgieron las Calaveras Literarias La calavera Garbancera Caminando hacia la escuela a la parca me encontré	Resumen Calaveritas literarias
Historias de nuestras vidas	9 de febrero	1 de marzo	¿Es un cuento? Un hilo rojo La coma que estaba de más	Descripciones de los personajes Microrrelatos
Así soy, así somos	9 de marzo	13 de abril	La autobiografía de Mercedes El retrato de don Joaquín Observando diferente	Autobiografía Descripciones elaboradas a partir de dibujos realizados

Fuente: Elaboración propia.

Figura 49. Lista de apreciación para evaluar una competencia e indicadores

Competencia: Identifica las situaciones de comunicación en textos que exploran para comprender la finalidad, contenido y función de los mismos.																								
Estudiante	Aisha			Dominike			Fatyma			Hugo			Milton			Valeria			Vicka			Roberto		
Indicadores	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC
-Explora textos de manera individual y colectiva.	C			C			C			C			C			C			C			C		
-Manifiesta de manera oral y escrita lo que comprende de los textos analizados.	C			C			C			C				EC		C			C			C		
-Comprende la finalidad de los textos que explora.	C				EC		C			C			C			C			C				EC	
-Contextualiza los textos con sus compañeros, familiares y docente.	C			C			C			C			C			C			C			C		

C: Construido EP: En construcción NC: No construido

Fuente: Elaboración propia basado en Malagón y Montes (2012)

Figura. 50. Lista de apreciación para evaluar un indicador de forma individual.

Nombre del estudiante: Aisha Ortega				
Competencia: Identifica las situaciones de comunicación en textos que exploran para comprender la finalidad, contenido y función de los mismos.				
Indicador: Explora textos de manera individual y colectiva.				
Aspecto	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Explora diversos portadores de textos				X
Comparte con sus compañeros los textos para que puedan apreciarlos				X
Manifiesta porque ha seleccionado un texto en específico				X
Escucha las opiniones y observaciones de sus compañeros acerca de los textos explorados				X
Total				4

Fuente: Elaboración propia.

Figura 51. Lista de apreciación para evaluar una competencia e indicadores

Competencia: Reconoce la funcionalidad de los textos narrativos, así como las características propias que presentan.																								
Estudiante	Aisha			Dominike			Fatyma			Hugo			Milton			Valeria			Vicka			Roberto		
Indicadores	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC
-Explora diversos textos del género narrativo.	C			C			C			C			C			C				EC		C		
-Reconoce las características de los textos narrativos	C			C			C			C				EC		C			C			C		
-Comprende la intención y función de los textos narrativos.	C				EC		C			C			C			C				EC		C		
-Expresa su opinión acerca de los textos analizados.	C			C			C			C			C			C			C			C		
-Comparte textos narrativos de su agrado con sus compañeros.	C			C			C			C				EC		C			C			C		

C: Construido EP: En construcción NC: No construido

Fuente: Elaboración propia basado en Malagón y Montes (2012).

Figura 52. Lista de apreciación para evaluar un indicador de forma individual

Nombre del estudiante: Hugo Sánchez				
Competencia: Reconoce la funcionalidad de los textos narrativos, así como las características propias que presentan.				
Indicador: Explora diversos textos del género narrativo.				
Aspecto	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Explora textos que pertenecen al género narrativo (cuentos, leyendas, fábulas, etc.)				X
Explica a sus compañeros lo que más le llamó la atención de los textos explorados (portada, título, imágenes etc.)				X
Manifiesta de forma oral porque ha seleccionado un texto en específico				X
Intuye de que tratará el texto con solo ver la portada o el título				X
Total				4

Fuente: Elaboración propia.

Figura 53. Lista de apreciación para evaluar una competencia e indicadores

Competencia: Produce textos funcionales e intencionales que permitan mejorar aspectos ortográficos y gramaticales de manera individual y colectiva.																								
Estudiante	Aisha			Dominike			Fatyma			Hugo			Milton			Valeria			Vicka			Roberto		
Indicadores	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC
-Escribe textos que son de su interés y los comparte con sus compañeros y docente.	C			C			C			C				EC		C				EC		C		
-Comenta las características de los textos que ha producido, así como de la funcionalidad que tienen.	C			C			C				EC			EC		C				EC		C		
-Apoya en la revisión de textos a compañeros de manera respetuosa.	C			C			C			C			C			C			C			C		
-Retroalimenta a sus compañeros al leer las producciones elaboradas.	C				EC		C			C				EC		C				EC		C		
-Identifica las carencias propias (de redacción) y las mejora.	C				EC		C			C			C			C			C			C		
-Elabora reescrituras que le ayudan a mejorar el sentido de un texto.	C			C			C			C			C			C			C			C		
-Expresa la importancia de escribir de manera correcta haciendo uso de ortografía y gramática.	C			C			C			C			C			C			C			C		
-Emplea estrategias de evaluación de sus producciones escritas.	C			C			C				EC			EC		C			C			C		

C: Construido EP: En construcción NC: No construido

Fuente: Elaboración propia basado en Malagón y Montes (2012)

Figura 54. Lista de apreciación para evaluar un indicador de forma individual

Nombre del estudiante: Milton Reyes				
Competencia: Produce textos funcionales e intencionales que permitan mejorar aspectos ortográficos y gramaticales de manera individual y colectiva.				
Indicador: Escribe textos que son de su interés y los comparte con sus compañeros y docente.				
Aspecto	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Contenido: el tema y la idea central se presenta de forma clara.			x	
Organización: las oraciones y los párrafos presentan ideas claras, el escrito en general, presenta secuencia lógica de las ideas (inicio, desarrollo y cierre).		x		
Vocabulario y gramática: uso adecuado del vocabulario y las reglas gramaticales.			x	
Ortografía, acentuación y puntuación: la escritura de las palabras y el uso de los signos de puntuación es correcto.		x		
Socialización del texto elaborado: comparte con sus compañeros y docente el texto producido			x	
Total		2	2	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 55. Lista de apreciación para evaluar una competencia e indicadores.

Competencia: Expresa sus sentimientos, emociones e ideas al producir textos y los comparte con la comunidad educativa a partir de los proyectos elaborados de manera individual y grupal.																								
Estudiante	Aisha			Dominike			Fatyma			Hugo			Milton			Valeria			Vicka			Roberto		
Indicadores	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC	C	EC	NC
-Manifiesta su sentir con los demás miembros de su grupo y comunidad escolar.	C			C			C			C			C			C			C			C		
-Da a conocer las producciones textuales realizadas en la implementación de proyectos.	C			C			C			C			C			C			C			C		
-Trabaja de manera cooperativa.	C			C			C			C			C			C			C			C		
-Participa de manera activa en la construcción y presentación de los proyectos.	C			C			C			C			C			C			C			C		

C: ConstruidoEP: En construcciónNC: No construido

Fuente: Elaboración propia basado en Malagón y Montes (2012).

Figura 56. Lista de apreciación para evaluar un indicador de forma individual

Nombre del estudiante: Roberto López				
Competencia: Expresa sus sentimientos, emociones e ideas al producir textos y los comparte con la comunidad educativa a partir de los proyectos elaborados de manera individual y grupal.				
Indicador: Manifiesta su sentir con los demás miembros de su grupo y comunidad escolar.				
Aspecto	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Comparte sus ideas con las de sus compañeros				x
Expresa verbalmente y textualmente su agrado y desagrado por las actividades realizadas				x
Escucha y comprende lo que dicen sus compañeros respecto a un tema o texto analizado				x
Dialoga para resolver conflictos				x
Total				4

Fuente: Elaboración propia.

Figura 57. Concentrado general de las competencias desarrolladas

Competencias				
Estudiante	Identifica las situaciones de comunicación en textos que exploran para comprender la finalidad, contenido y función de los mismos.	Reconoce la funcionalidad de los textos narrativos, así como las características propias que presentan.	Produce textos funcionales e intencionales que permitan mejorar aspectos ortográficos y gramaticales de manera individual y colectiva.	Expresa sus sentimientos, emociones e ideas al producir textos y los comparte con la comunidad educativa a partir de los proyectos elaborados de manera individual y grupal.
Aisha	C	C	C	C
Dominike	C	C	C	C
Fatyma	C	C	C	C
Hugo	C	C	C	C
Milton	C	EC	EC	C
Valeria	C	C	C	C
Vicka	C	EC	EC	C
Roberto	C	C	C	C

C: ConstruidoEP: En construcciónNC: No construido

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, y como parte fundamental de este recorrido, fue necesaria la evaluación docente (Ver fig. 58) como una práctica que permite la valoración de los propósitos alcanzados en la presente Intervención Pedagógica.

Figura 58. Lista de apreciación para evaluar los propósitos desarrollados por el docente

Autoevaluación del docente			
Aspectos:	Si	No	Observaciones
Emplee estrategias didácticas que permitieron a los estudiantes expresarse de manera oral y escrita a través de la implementación de los módulos de lectura y escritura.	x		Lo realicé, pero considero que las estrategias didácticas empleadas favorecieron a una parte de los estudiantes, por lo que buscaré abarcar a todos considerando los contextos.
Propicie a los estudiantes diversos portadores de textos, así como los espacios adecuados para poder analizar y debatir posturas referentes a su contenido.	X		Se realizó medianamente, hizo falta acercar más herramientas textuales a los estudiantes, así como espacios donde pudieran charlar y dar sus puntos de opinión no solo de los textos sino de cuestiones generales enfocadas en el proyecto.
Diseñe y aplique estrategias de escritura que involucren a los estudiantes a tener conciencia de sus procesos de escritura, así como de mejorar aspectos ortográficos y gramaticales que posibiliten una mejor comprensión y utilidad de las producciones generadas.	x		Sí, este propósito se cumplió, al inicio los estudiantes tenían una concepción muy arraigada de lo que producir un texto representa, con el paso de las sesiones fueron favoreciendo sus procesos de escritura y redacción de manera divertida y sobre todo haciendo conciencia de que un texto es también voz para comunicar.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 59. Lista de apreciación para evaluar la actitud general del profesor

Aspecto:	Muy poco	En ocasiones	Frecuentemente
Actitud general del profesor			
1. Motivo a los estudiantes en la realización de las actividades			x
2. Permito la comunicación entre estudiantes y docente (s)			x
3. Reconozco los avances de los estudiantes y los comparto de manera individual y colectiva			x
4. Escucho las observaciones y sugerencias de los estudiantes hacia mi práctica docente			x
Total			4

Fuente: Elaboración y adaptación propia basado en Malagón y Montes (2012).

7. Reflexiones

Realizar una Intervención Pedagógica en medio de una pandemia resultó arriesgado, caótico y en ocasiones deprimente, enfrentarse a lo desconocido implicó sentir miedo y con ello el deseo de desistir al ver la situación, familiar, escolar y personal. Pero también la pandemia representó una oportunidad para atreverse a realizar actividades que no se tenían contempladas, a escuchar y hacer real ese llamado a incentivar la creatividad y por ende a usar herramientas y plataformas tecnológicas que escasamente se ocupan para favorecer los procesos de producción de textos en los estudiantes y en el docente.

Pasar de las clases presenciales a las clases a distancia mediante el uso de dispositivos electrónicos, cambió significativamente la concepción de lo que la escuela representa y con ello las ideas y el trabajo que se tenía contemplado con anterioridad. Durante este proceso de adaptación ante esta nueva realidad, resultó un reto, primero por no estar familiarizado con la diversidad de contextos, donde fue necesario el tratamiento desde la virtualidad y segundo por la necesidad evidente de una actualización tecnológica que permitiera un acercamiento y uso de plataformas digitales para abordar la producción de textos.

El acompañamiento brindado a los estudiantes en la pandemia fue vital, al hacerlo se pudo constatar que la función docente va más allá de las cuatro paredes en las que comúnmente interfiere, resultó evidente que la escuela no representa solo un espacio físico, sino que también el familiar, social y emocional. Ante tal hecho fue necesaria la motivación constante por parte del docente para que los estudiantes no abandonaran el proyecto, esto provocó que ellos sintieran y expresaran la necesidad de compartir con sus compañeros que no estaban presentes en las sesiones, las actividades que realizábamos, mediante videollamadas o mensajes a través del grupo de *Whatsapp*.

Resulta necesario resaltar que la pandemia hizo aún más visible la diversidad económica, familiar, tecnológica y de espacios físicos en los que interactúan los estudiantes del tercero “B”, que en su mayoría no eran los adecuados, esto porque constantemente en las sesiones se escuchaba el bullicio del comercio, lo que ocasionaba que las conversaciones y participaciones no se dieran de manera adecuada y se vieran interrumpidas. Ante esta situación resultó sumamente difícil llevar a la práctica las actividades tal y como se habían planeado en un inicio, el hecho de tener a menos de la mitad del grupo tomando las sesiones, tuvo dos impactos: el primero en lo emocional pues el acompañamiento no fue el que los estudiantes esperaban del docente; el segundo que las actividades se alargaran esto por ser pocos los participantes.

La evaluación a distancia durante la Intervención Pedagógica resultó uno de los problemas más grandes a los cuáles tuve que hacer frente, esto porque a pesar de contar con instrumentos diseñados para valorar las actividades y el trabajo realizado por los estudiantes, considero que esta fue aproximada, por lo que resulta evidente que para tener mayor certeza y profundidad en la evaluación de la producción de textos hace falta palpar y en la medida de lo posible vivenciar los procesos, actividades e interacciones de los estudiantes. A pesar de esta situación los instrumentos de evaluación dieron cuenta de los avances de los estudiantes y de cómo la producción de textos en ellos se vió acrecentada y favorecida lo que evidencia que el trabajo con Pedagogía por Proyectos para producir textos es viable y es adaptable aún en contextos virtuales, tal y como sucedió en la presente Intervención Pedagógica.

Los niveles metalingüísticos que proponen Jolibert y colaboradores no son una receta o un procedimiento ortodoxo, su consecución consiste en procesos individuales y colectivos que se van desarrollando y reafirmando mediante la práctica constante de vivir con y entre textos. En la presente Intervención Pedagógica se logró abarcar los niveles 1,2,3,4 y algunos elementos del nivel 5. Esto con base en los resultados obtenidos y el análisis realizado en los textos producidos.

En el siguiente y último apartado se comparten las conclusiones que la presente investigación arroja, derivado del proceso de Intervención Pedagógica, enfocado a la Producción de textos.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones obtenidas con respecto a la producción de textos, a partir de la construcción del Proyecto de Intervención el cual se vio aplicado en la Intervención Pedagógica, misma que se detalla en el Informe Biográfico-Narrativo y se soporta con los datos obtenidos en el Informe General.

- Visto desde las políticas internacionales, la producción de textos no representa una práctica necesaria en los estudiantes, esto porque en las diversas pruebas que se realizan para valorar las habilidades, capacidades y conocimientos referentes a este ámbito, no tienen un seguimiento ni una contextualización pertinente, por lo que las diferentes mediciones que se realizan quedan lejos de representar las diversas realidades en las que se encuentran los estudiantes.
- En el ámbito nacional, la producción de textos es evaluada de manera cuantitativa, dejando de lado el aspecto cualitativo donde los sentimientos, ideas, emociones e intereses de los estudiantes quedan fuera de ser expresados y de ser considerados como una práctica viva. También se tiene que los exámenes estandarizados no consideran las diversas latitudes en la que viven los estudiantes, haciendo de la escritura una práctica descontextualizada, cuyo impacto no trasciende más allá de lo escolar.
- La producción de microrrelatos aporta al campo de la enseñanza de la lengua una estrategia pedagógica que puede ser adaptada a los diferentes contextos, representa una alternativa para que los estudiantes comiencen a producir textos divertidos, donde el uso de la imaginación y creatividad se manifiesta a partir de ideas colectivas; esta forma de escritura rompe con el sistema tradicional donde se considera que producir textos es copiar o transcribir un producto ya elaborado, aburrido y tedioso en el que se deja de lado toda la incentivo que los estudiantes pueden llegar a desarrollar.
- La producción de textos funcionales como lo son: las calaveritas literarias, los microrrelatos, autobiografías y biografías en el grupo de tercero “B” permitió que los estudiantes mejorarán sus procesos de expresión escrita, esto se logró escuchando sus voces en donde los intereses, inquietudes y necesidades; marcaron el cauce para producir textos de manera genuina y acorde a la realidad individual y colectiva que el grupo manifestaba.
- Es evidente que la producción de microrrelatos representa una actividad compleja, en la que se ponen en práctica habilidades de razonamiento y lenguaje para lograr la redacción de un texto original. Por lo tanto, resulta

indispensable escribir de manera constante y que el docente ponga énfasis en las fases de planeación, producción y revisión. Siendo estas un proceso cíclico en la que es posible la mejora continua.

- Producir un texto requiere de tiempo, los estudiantes tenían la concepción de que este se comienza y termina en una sola sesión, esta idea fue abandonada conforme se fueron elaborando reescrituras de una misma producción; también les ayudó a comprender que un texto se considera terminado cuando cumple con el propósito por el que fue elaborado.
- Un texto producido por el estudiante no solo refleja el uso de la palabra escrita, de los saberes lingüísticos alcanzados hasta ese momento. Cuando se produce un texto se realiza también una interpretación y diversas reinterpretaciones constantes que permiten expresar parte de la realidad, del sentir, de sus emociones y de las formas de pensar sobre uno o determinados sucesos que impactan en su vida diaria.
- Cuando los estudiantes comparten sus producciones textuales con sus compañeros, se crean vínculos que les permiten hacerlos partícipes y conscientes de sus procesos de aprendizaje, además; en este sentido la comunidad escolar es vista como una familia escolar. Este acto favorece a que la competencia y el individualismo que los estudiantes presentan con regularidad por querer ser el mejor o mejores cambie de manera paulatina; pasando así del yo al nosotros.
- Es crucial trabajar las reescrituras de los textos como una práctica habitual, pues marcan las bases para trabajar la ortografía y gramática de manera consciente en los estudiantes, además de que se favorece el trabajo cooperativo cuando se revisan y editan las diversas producciones generadas. Esta práctica, permite una revaloración de la escritura propia y colectiva, al ser vista como un esfuerzo constante en el que siempre es posible mejorar y adecuar.
- Al trabajar la producción de textos a partir de las necesidades propias y colectivas de los estudiantes, se despierta el interés, creatividad y aportación de cada uno de los miembros del grupo. Esto se logra al realizar lecturas de textos provenientes de diversas fuentes y medios , cuando se logra producir un texto de manera individual y colectivo, se está representando el resultado de todo un proceso complejo en el que escribir tiene diversas connotaciones.

- La escritura creativa cumple un papel primordial en la creación de los microrrelatos, se asume como una posibilidad que desmarca al estudiante de procedimientos de escritura marcados o automatizados, en tanto que constituye un ejercicio que activa mecanismos de introspección, de cuestionamiento de la realidad, favoreciendo a la reflexión que va más allá de su uso académico. Permitiendo que la palabra escrita trascienda de las cuatro paredes donde constantemente se encierra, convirtiéndose en una práctica real y viva.
- Cuando el estudiante produce textos de manera regular, es consciente de que evaluar no es sinónimo de catalogar, sino como un proceso para mejorar aquellos aspectos en los que aún no se han consolidado las capacidades y habilidades de expresión.
- A pesar de la situación de pandemia durante el ciclo escolar 2020-2021 queda demostrado que al trabajar con Pedagogía por Proyectos de manera virtual se propicia la comunicación y el trabajo cooperativo con los estudiantes, se fomentan las actividades donde la corresponsabilidad es la guía para adecuar y llevar a la práctica el trabajo, en este sentido es posible que los estudiantes mantengan compromiso de manera individual y colectivo a tal grado de incluir también a los integrantes de la familia.
- Resulta necesario que el docente y estudiantes tengan un acercamiento constante con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC'S), al hacerlo tendrán más oportunidades de familiarizarles con herramientas digitales que les permitan ampliar sus habilidades para la creación y modificación de hipertextos.
- Producir textos de manera colectiva a través de plataformas interactivas como: Google Docs permite que los estudiantes conozcan otra forma de producir textos colectivos, mismos que se pueden modificar, comentar y volver a reescribir cuantas veces sean necesarios, hasta llegar a la obra maestra de su texto.
- La plataforma de Classroom y la pizarra interactiva de Jamboard, favorecen a que los estudiantes, mantengan comunicación y desarrollen habilidades digitales que acrecentar sus capacidades de escritura; posibilitan que el uso de esta no se quede solo como una producción estática sino dinámica capaz de interactuar con propios y extraños.

- Resulta necesario que los estudiantes tengan acercamiento con procesadores de textos como lo es Word, pues se mantiene una relación directa con el texto que se esté produciendo, al mismo tiempo que se observa el proceso que se sigue para la creación; edición e impresión de los mismos. Lo cual resulta fundamental para acrecentar no solo el nivel lingüístico propio de un texto, sino que permita favorecer el bagaje contextual e inmediato de los textos a los que continuamente enfrenta, tanto en la lectura como escritura.
- El proceso de mediación virtual desarrollado a través de las plataformas virtuales como Meet y Zoom, permitieron achicar las distancias y barreras existentes entre estudiantes y docente, lo cual favoreció significativamente el seguimiento de las actividades en cada uno de los proyectos. También se pudieron conocer los diversos espacios y situaciones donde los estudiantes viven e interactúan no solo referente a lo académico, sino también las relaciones que mantienen con los integrantes de su familia y la forma en que esto impacto en cada una de las actividades propuestas en el proyecto.
- En lo que concierne a la función docente, esta no se limita por el espacio en el cual se desarrolla la actividad, sea físico, a distancia o en la virtualidad; debe permitir a los estudiantes expresarse de manera oral y escrita para favorecer el aprendizaje a partir del error.
- La motivación del docente hacia los estudiantes es fundamental, y cuando esta se hace de manera constante se propicia que el clima en el que se está trabajando se vea influenciado de manera positiva, esto se ve reflejado en el interés que se tiene por producir textos genuinos y la confianza de compartirlos.
- Considerar los saberes previos, es esencial para que los estudiantes logren producir un texto, esta actividad permite que las actividades propuestas representen un reto no solo cognitivo, sino afectivo y socioemocional.
- Para adentrar a los estudiantes a la cultura escrita resulta, esencial que los docentes tengan un acercamiento real y funcional con diversos portadores de textos y la habilidad para elaborar escritos de manera recurrente, de esta manera la función de guía en el proceso de producción de textos resultará amena y se propiciarán mayores alcances en el logro de las habilidades y capacidades lingüísticas.

- El trabajo con Pedagogía por Proyectos, es gradual, los avances que muestran los estudiantes son una serie de procesos que se verán fortalecidos en la medida en que se fomenten; en cada proyecto se desarrollan nuevas capacidades y habilidades lingüísticas. Por lo que su aplicación debe de ser constante, hasta lograr que esta forma de trabajo sea parte del proceso diario de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación desde Pedagogía por Proyectos se presenta como un proceso contextualizado, respondiendo a la particularidad de los estudiantes, permitiendo que el error sea visto como un paso más en el crecimiento de los procesos cognitivos.
- Los estudiantes tienen un sinnúmero de ideas para trabajar, por ello es necesario delimitar a través de un consenso en el que cada voz sea escuchada; permitiendo que aquello que es de interés colectivo sea representado y llevado a la práctica.
- A partir de los proyectos realizados la autonomía de los estudiantes resultó favorecida al darles la voz y la oportunidad de elegir. Este hecho fue trascendental porque se sintieron parte del grupo, indispensables para lograr la consecución de los propósitos.
- El módulo de interrogación de textos, de Pedagogía por Proyectos, permite que los estudiantes abran el panorama textual a partir de la exploración y comprensión; de manera individual y colectiva de diversos portadores de textos, esta actividad propicia que la producción de textos sea una práctica ligada al contexto situacional de los estudiantes y no una práctica alejada de la realidad inmediata en la que viven.
- El trabajo desarrollado a partir del módulo de producción de textos, de Pedagogía por Proyectos, permite posicionar a los estudiantes como constructores de su saber; de sus concepciones e ideas, las cuales se confrontan de manera individual y colectiva, mismas que se materializan en un texto funcional.
- Hacer uso de la investigación cualitativa, apoyada del método de investigación acción permite que el docente se posicione como un investigador analítico y reflexivo, sobre su práctica y en los procesos de producción de textos en los estudiantes.

- La Documentación Biográfico-Narrativa, permitió que la voz del docente al igual que la de los estudiantes fuera escuchada y compartida a través de relatos pedagógicos y prácticas educativas, que permitieron crear conocimiento y compartir las experiencias sucesos e historias; que pueden ayudar a los colegas a favorecer de mejor manera los procesos de producción de textos y la interacción con toda la comunidad escolar.
- A través del diario autobiográfico es posible documentar la práctica docente, pues permite, indagar y reflexionar sobre la propia narrativa pedagógica en el marco de un conjunto de regulaciones metodológicas; técnicas y operativas; junto con los estudiantes, docentes; padres de familia y todos los involucrados en la Intervención Pedagógica.
- Resulta importante diseñar y evaluar los propósitos diseñados para el docente, pues permiten valorar los alcances y limitaciones de la propia práctica educativa; en la presente Intervención Pedagógica dichos propósitos enfocados al docente fueron desarrollados y alcanzados, esto se pudo saber a través de los instrumentos de evaluación diseñados, así como en los registros obtenidos mediante el diario autobiográfico.
- En el ámbito profesional, el trabajo realizado durante este Intervención Pedagógica me permitió crecer académicamente y comprender fenómenos educativos actuales que impactan en los estudiantes y docentes. En la particularidad, fue evidente la mejora de la lectura y escritura de textos académicos, así como en el conocimiento y aplicación de diversas estrategias, para potenciar en los estudiantes las habilidades para leer y producir textos individuales y colectivos.
- Desde lo personal el hecho de haber conocido e implementado Pedagogía por Proyectos, me permitió salir de la rutina, a aventurarme y con ello resignificar mi práctica docente; al hacerlo pude comprender que el docente que se atreve a realizar prácticas pedagógicas contextualizadas, rompe con los esquemas tradicionales, en el que suele presentarse como una autoridad o el que dicta que es lo que se debe de aprender o no en el salón de clases. Esta nueva forma de visualizar y hacer propia mi esencia docente, no me permite regresar a lo que era, hace falta entonces seguir por el camino trazado en el cual las voces de los estudiantes marcan la pauta para seguir abriendo brechas en este sendero educativo.

REFERENCIAS

- **Bibliográficas**

- Álvarez, J. L. Y Gayou, J. (2008). *Cómo hacer investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Angulo R. J. F. (2009). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán et. al. (2da.e.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Barrasa, A. (2011). *Diagnóstico Pedagógico*. Durango: UPN.
- Basedas, E. (1991). *Elementos del diagnóstico Psicopedagógico*. En *Intervención Educativa y Diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2001). *El enfoque Biográfico Narrativo en Educación*. La Muralla.
- Bransford, J. D. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje*.
- Bruner., J. (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, Vida*. Buenos Aires.: Fondo de Cultura económica.
- Cassany, D. (2004). La alfabetización digital, en Víctor M. Sánchez Corrales ed. *Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL*. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2004; p. 3-20.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires.: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz., G. (2002) “Expresión escrita” en *Enseñar lengua*. Edic. Grao, Barcelona.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz., G. (2003). *Enseñar Lengua, Serie didáctica de la lengua y la literatura*. 9a. Edición. España: Grao.
- Chomsky, N. (1995). *Globalización y Educación: La ideología*. En *La Sociedad Global*. México: Contrapuntos.
- Cohen, D. (1997). *Cómo aprenden los niños*. Distrito Federal: SEP.
- Del Río, M.J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Delors, J. et al. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México.: Siglo XIX.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI Editores. México.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias Múltiples*. México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Izcarra P, P S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara: México.
- Jolibert, J. (2015). *interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México, D.F.: De Lirio.
- Kaufman, M. E. (2003). *La escuela y los textos*. México, D.F.: Alfaguara.

- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAÓ.
- Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, en Leer y escribir en la escuela, SEP-FCE, México.
- Lomas, C. (1997.). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona.: Paidós.
- Lomas, C. (1999.). Cap. I. Teoría de la Educación Lingüística. En Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. (págs. 29-66.). Barcelona.: Paidós.
- Lomas., C. (2017.). La educación lingüística. . En C. Lomas., El poder de las palabras. (págs. 47-72.). México.: Santillana.
- Lozano, L. (2003) Didáctica de la Lengua y Literatura, 2ª. Edic. Libris, México .
- María Aboal, S. P. (2015). Didáctica de la Lengua Española en Educación Infantil. España: uniR editorial.
- Montenegro, L. (2010) El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en Aprendizaje efectivo de la escritura. Una experiencia regional exitosa. ILCE, México.
- Müch, L. (2009). El muestreo. En E. A. Lourdes Müch, Métodos y técnicas de Investigación. (págs. 97-117). México: Trillas.
- Palacio, M. G. (1995). La producción de textos en la escuela. México: SEP.
- Palacios., P. S. (2014). Manual de investigación cualitativa. México: Fontamara.
- Piaget, J. (1967). Génesis del pensamiento en el niño. Buenos aires. Argentina: Paidós.
- Porlán, R. y Martín, J: (2004). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula, Colección investigación y enseñanza, Díada editora, Sevilla.
- Rogoff, B. (2001) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, Paidós.
- Rojas, S., Guzmán, C., Jiménez, V., Zúñiga, M., Hernández, F. y Albarrán, C. (2008). La expresión escrita en alumnos de primaria. Materiales para apoyar la práctica educativa. México: INEE.
- Rojas., G. H. (2012). Paradigmas en psicología de la educación. México,D.F.: Paidós Educador.
- Sacristán, J. G. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias. En Sacristán, J.G. et al.(2da.e.). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo. España: Edit. Morata, S. L.
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. México.: SEP.
- SEP. (2011). Programas de Estudio. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Segundo Grado. Distrito Federal.: SEP.
- SEP. (2017.). Aprendizajes Clave Para La Educación Integral. México.: SEP.
- Torres, G. Y Vargas, J. (2010). Competencias en educación ¿Lo idóneo para México? México: Torres Asociados.
- Toscano, J. M. Mecanograma. Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, proyecto IRES, 1993.
- Trueba. B. M. (2000) La teoría: fundamentos teóricos en Educación. 2ª. Edición. Ediciones: de la Torre. Madrid.

- Uría, F. (1999). Política, educación y sociedad. La escuela y el espíritu del capitalismo. España: Morata.
- Vergara., R. D. (2016). Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria. Colombia: L Vieco S.A.S.
- Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS.
- Viramonte, A, M. (1992) La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica. Colección Nuevos Caminos. Ediciones Colihue, Argentina.
- Zemelman, H. (2011). Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribución al estudio del presente. Bolivia: La Paz-Bolivia.

- **Hemerográficas**

- Astorga, A.B. V. (1993). Los pasos del diagnóstico participativo. En Contexto y valoración de la práctica educativa. Antología Básica. Buenos Aires: Humanitas.
- Coll, L, T. (2013.). La reforma Educativa, el poder del Estado y la Evaluación. Redalyc
- Gil, A. (2018)La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. En Revista Mexicana de Investigación Educativa2018, Vol.23,Núm.76.
- San Martín R. (3 de diciembre del 2019). La formación en competencias: el desafío de la educación superior en Iberoamérica. En *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) Universidad Católica del Maule. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/280SanMartin.PDF>.
- Suárez, D, H. (2006) Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares, en Revista para Maestros de Educación Básica. Entre Maestros Vol. 4 Num.

- **Electrónicas**

- Aboites, H. (2019). Nueva Escuela o Alternativa. La jornada.Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2019/08/03/opinion/012a2pol>
- Bustamante, L. V. (2012). Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España (1990-2011). (Tesis de doctorado). Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1029>.
- Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender, Nuevo Mundo Mundos Nuevos [Documento en línea], Disponible: <http://nuevomundo.revues.org/58621>. [Consulta: 2015, Enero 4].
- Díaz, J. (2000). La escritura digital. Talaia. [Documento en línea], Disponible: <https://www.uv.es/lejarza/amv/adeфинi/pdf/escriDIG.pdf>. [Consulta: 2015, Enero 1].
- Escalante de Urrecheaga, Dilia / Caldera de Briceño, Reina (2006) Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico. ACCIÓN PEDAGÓGICA, Nº 15 / Enero - diciembre, 2006 - Los Andes, Venezuela, pp.112-119.
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17264/2/articulo13.pdf> 26-09-10
- Futura, E. (2019). La compleja Nueva Escuela Mexicana. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/la-compleja-nueva-escuela-mexicana/>

- Labarca, A. (2020) Academia.edu.Obtenido de Técnicas de Muestreo para Educación.Recuperado de https://www.academia.edu/35203157/T%C3%A9nicas_de_Muestreo_para_Educaci%C3%B3n
- Liévano, B. A. (2018). El microrrelato como estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura (una perspectiva fenomenológica). 8Tesis de Licenciatura.). Universidad La Gran Colombia. Recuperado de <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/5508>
- López, A. (2013). Producción de textos informativos, en un grupo de quinto año de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz” (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México, Distrito Federal. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30258.pdf>
- Maldonado, C. (2007). El universal. Recuperado el 7 abril de 2020. Obtenido de El universal: <http://blogs.eluniversal.com.mx/>
- Martínez, D. (2019). Nueva Escuela Mexicana 4T. Continente y contenido. Educación Futura. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/nueva-escuela-mexicana-4t-continente-y-contenido/>
- Mateo, M. (2016). Análisis del tratamiento de la descripción escrita en libros de texto De 1º y de 3º de educación secundaria obligatoria, en el bloque temático de geografía, y su proyección en la formación del profesorado (Tesis doctoral). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/40400/1/T38103.pdf>
- McEwan, H., Egan.K. (1998). La narrativa en la enseñanza. Recuperado de http://cep.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf
- Méndez, A. (2003). La apropiación de la escritura propuesta de innovación, intervención pedagógica (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Zamora, Michoacán, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/21076.pdf>
- Mendoza, N. (2007). Los tipos de texto en español: formas, técnica y producción. Recuperado de <http://www.ittizimin.edu.mx/wp-content/uploads/2016/08/tipos-de-texto.pdf>
- Merlos, C. (2015). Proyecto mis amigos los animales. Una oportunidad de expresión oral y escrita. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México, Distrito Federal. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/31414.pdf>
- Mundial, B. (2019). Grupo Banco Mundial. Recuperado el 24 de noviembre de 2019, de Grupo Banco Mundial: <https://www.bancomundial.org/es/about/history>
- OCDE. (s.f.). La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. Recuperado el 26 de noviembre de 2019, de <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Ortega, F. (2017) Principios e Implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. En RLEE (México) 2017 Volumen XLVII Número 1.
- Peraza, B, & Yam, K. (2016). Aprender a leer y escribir como práctica social en la educación primaria (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Mérida, Yucatán, México. Recuperado de : <http://200.23.113.51/pdf/33221.pdf>
- PROEDUCACIÓN. (s.f.). PROEDUCACIÓN. Recuperado el 24 de 11 de 2019, de PROEDUCACIÓN: <https://proeducacion.org.mx/>
- Pública, S. d. (s.f.). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Recuperado el 2019 de diciembre de 10, de Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes: <http://www.planea.sep.gob.mx/>

- Sánchez, C. y Chacón, Y. (2006) *Lectura: una experiencia sublime*. Edo. Mérida. Los Andes, Perú. <http://lecturaveloz.jimdo.com/materiales-para-bajar/> 26-09-10.
- Sánchez, J. (2016). *La lectura y la escritura, un respiro de libertad* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/32926.pdf>
- UNESCO. (2019). UNESCO. Recuperado el 25 de noviembre de 2019, de *La Educación Transforma Vidas*: <https://es.unesco.org/themes/education>.

ANEXOS

Anexo 1. Componentes del Estándar curricular de la asignatura de español para la educación primaria.

- Emplea la escritura para comunicar sus ideas y organizar información sobre temas diversos de manera autónoma.
- Entiende que los diferentes tipos de texto requieren formas particulares de escritura, por lo que adapta sus producciones al tipo de texto que elabora.
- Recupera información de diferentes fuentes y las emplea para desarrollar argumentos al redactar un texto.
- Realiza las adaptaciones necesarias al lenguaje oral para producir textos escritos.
- Ordena las oraciones de un texto escrito de manera coherente.
- Escribe y considera al destinatario al producir sus textos.
- Valora la importancia de la revisión y corrección para mejorar los textos producidos y lograr su comprensión.
- Establece relaciones de causa y efecto al describir, narrar o explicar una serie de eventos en un texto.
- Emplea convencionalmente el uso de mayúsculas y puntuación en párrafos.
- Emplea juegos del lenguaje para introducir elementos de humor en textos escritos con dicho propósito.
- Completa formularios para realizar diversos trámites (SEP,2011:20).

Anexo 2. Componentes del Estándar curricular de la asignatura de español para la educación primaria

- Planear los textos antes de comenzar a escribirlos.
- Establecer para qué se escribe, a quién se dirige, qué se quiere decir y qué forma tendrá (organización). La lectura y el análisis de textos semejantes al que quiere lograrse constituye una fuente importante de información para planear un texto y tomar decisiones.
- Escribir una primera versión, atendiendo, en la medida de lo posible, la planeación.
- Releer el texto producido para verificar que cumpla con los propósitos establecidos.

Anexo 3

CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO

Estimado padre/madre de familia, se le invita a contestar el siguiente cuestionario con la finalidad de considerar la situación actual de los estudiantes.

Los datos que proporcione son confidenciales y serán utilizados únicamente con fines educativos.

INDICACIONES: Anote lo que se pide en los casos correspondientes o marque con una (X), para señalar la respuesta.

1. DATOS DEL ESTUDIANTE

Lugar y fecha de la aplicación:

Nombre completo:_____

Fecha y lugar de nacimiento:_____

Grado: _____ Grupo: _____ Sexo: masculino () Femenino ()

Edad: años _____ meses _____

Domicilio: _____

ColoniaAlcaldía/municipio

2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DOMICILIARIA (PADRES)

Nombre completo de la madre:

Nombre completo del padre:

Estado civil de los padres: Casados () Divorciados () Unión libre () Viuda/o () Madre soltera () padre soltero ()

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 utilizados para llegar de su casa a la escuela:

Metro () Microbús () Metrobús () Trolebús () Mototaxi () Moto () Bicitaxi () Auto particular () Taxi ()

Tiempo que regularmente tarda para llegar de su casa a la escuela:

Menos de 10 minutos () De 10 a 20 minutos () De 20 a 30 minutos ()

De 30 a 60 minutos () Más de una hora () Hora y media () Dos horas o más ()

3. DATOS FAMILIARES (ALUMNO)

1.Marca con una (x) las personas que viven en su casa:

Papá () Mamá () Abuelos () Hermanos () Otros: _____

2. Hermanas (os): sí () no () ¿Cuántos (as)?_____

3. ¿En qué trabajan tus papás?

Mamá _____ Papá _____

Trabaja por su cuenta () Trabaja por su cuenta ()
Obrera () Obrero ()
Empleada () Empleado ()
Hogar () No trabaja por el momento ()

5. ¿Aparte de Mamá y Papá, alguien más trabaja? Sí () No () . ¿En qué?

4. FORMACIÓN ACADÉMICA FAMILIAR (PADRES)

Marca con una (x) en el espacio correspondiente el nivel máximo de estudios.

Tutor	Escolaridad						
	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Carrera técnica	Licenciatura	Maestría	
Mamá							
Papá							

5. VIVIENDA (PADRES)

La vivienda es:

Propia () Rentada () Prestada () Invadida ()

Tipo de vivienda:

Casa sola () Departamento () Vecindad () Campamento () Albergue ()

Servicios con los que cuenta:

Agua () Drenaje () Energía eléctrica () Pavimentación ()

Número de recámaras () Sala () Comedor () Cocina () Baño privado ()

Baño colectivo ()

Aparatos electrónicos con que se cuenta:

Televisión () Estéreo () Dvd () Estufa () Horno de Microondas () Lavadora ()

Centro de lavado () Refrigerador () Computadora ()

6. RECREACIÓN Y USO DEL TIEMPO LIBRE FAMILIAR (PADRES)

Actividades familiares que realizan el fin de semana:

Practicar deporte () Ir al cine () Visitas familiares () Quehaceres del hogar () actividades
al aire libre () otro: (especifique)_____.

7. USO DEL TIEMPO LIBRE DE SU HIJO (A)

Lee o escribe (especifique) _____ ¿Cuánto tiempo? _____

Realiza deporte () Ve televisión () Hace sus tareas () Realiza los quehaceres del hogar ()

Videojuegos () Juega con amigos y/o vecinos () Juega con sus hermanos o familiares () Trabaja

() otros (especificar)_____

Gracias por su participación.

Anexo 4.

Cuestionario específico referente a la producción de textos
Escuela Primaria República de Panamá

Nombre del estudiante: _____
Grado y grupo: _____
Lugar y fecha: _____

Marca con una X la opción que consideres.

1. ¿Te gusta leer?

Sí	Poco	Nada
----	------	------

¿Por qué? _____

2. ¿Tus papás te leen en casa?

Siempre	Algunas veces	Nunca
---------	---------------	-------

3. ¿Para ti escribir es?

Muy fácil	Fácil	Difícil	Muy difícil
-----------	-------	---------	-------------

¿Por qué? _____

4. ¿Qué tan importante para ti es escribir?

Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
----------------	------------	-----------------	------------------

¿Por qué? _____

5. ¿Te gusta escribir?

Siempre	Algunas veces	Nada
---------	---------------	------

6. ¿Qué te gusta escribir?

7. Cuándo escribes ¿qué es lo que regularmente haces?

(Puedes seleccionar las opciones que consideres)

Copiar textos de internet o de algún libro.	Realizar dictado.	Escribir mis propias ideas.	Copiar las lecciones de los libros de la escuela.
---	-------------------	-----------------------------	---

8. ¿Cuándo escribes que es lo más importante?

Que la letra esté bonita.	No cambiar unas letras por otras y que se me olviden los acentos.	Que mi trabajo este limpio.	Que la persona quien lo va a leer lo entienda.	No me preocupo, yo solo escribo.
---------------------------	---	-----------------------------	--	----------------------------------

¿Por qué?

9. ¿Con quién compartes lo que escribes?

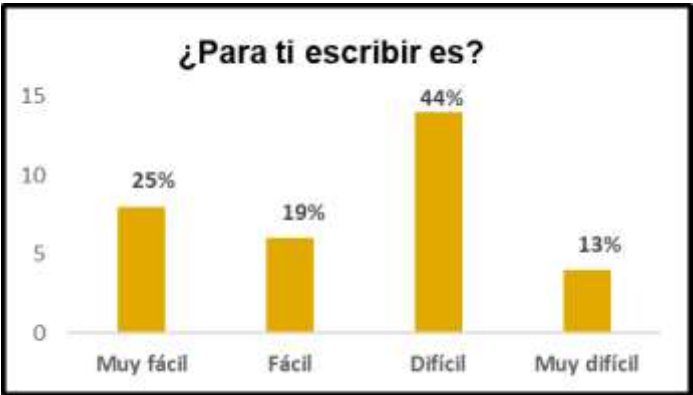
Papás	Amigos	Maestros	No me gusta compartir lo que escribo
-------	--------	----------	--------------------------------------

10. ¿Qué tipo de texto te gustaría escribir? (Puedes subrayar más de uno)

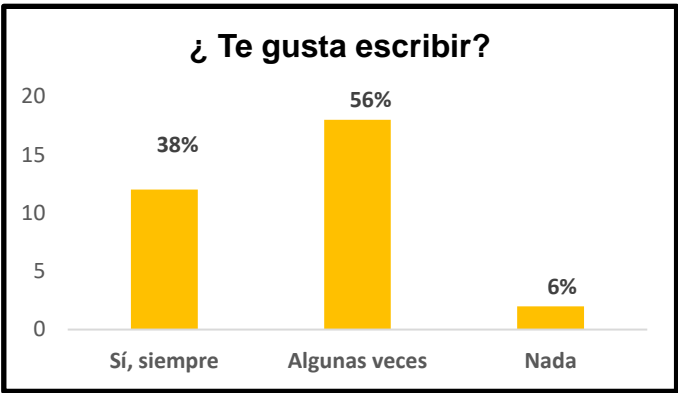


Gracias por tu participación.

Anexo 5. Gráfica que muestra los resultados de la pregunta 3



Anexo 6. Gráfica que muestra los resultados de la pregunta 5



Anexo 7.

CUESTIONARIO ESPECÍFICO SOBRE PRODUCCIÓN DE TEXTOS APLICADO A PADRES DE FAMILIA

Subraye la respuesta correcta, según su grado de preferencia.

1.

¿Qué tan importante es para usted la escritura?

a) Muy importante.

b) Importante.

c) Poco importante.

d) Realmente no considero que sea muy importante
- ¿Por qué?
2.

¿Acostumbra usted escribir en casa? Sí () No ()

¿Con qué propósito?

3. ¿Considera que es importante que su hijo exprese sus ideas, a través de la escritura?

Sí () No ()

¿Por qué?

4. Al desarrollar un tema (investigación), ¿qué acción (es) realiza su hijo (a)?

- a) Copia la información de un libro, internet, etc.
- b) Escribe dictados, realizados por algún familiar.
- c) Escribe con sus propias palabras lo que comprende de los textos leídos.

¿Por qué?

5. ¿En casa que es lo que más le gusta escribir a su hijo?

- a) Las investigaciones de las tareas escolares.
- b) Cuentos.
- c) Chistes.
- d) Historias.
- e) Otro: _____

¿Por qué?

6. ¿Usted o algún miembro de la familia acostumbra leerle a su hijo (a)? Sí () No ()

¿Qué le leen?

7. ¿Qué tipo de recurso (libros de consulta, revistas, internet, periódico) emplea su hijo (a) para recopilar información que le sirva para escribir un texto?

8. ¿Sabe usted para qué le sirve a su hijo escribir distintos tipos de texto? Sí () No ()

¿Por qué?

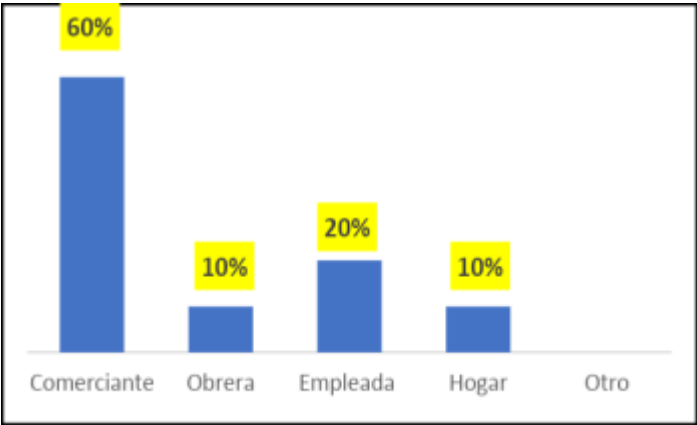
9. En casa, ¿con qué tipo de recursos cuenta para apoyar la escritura de su hijo (a) (manuales de ortografía, de gramática, diccionarios, enciclopedias, etc.)?

10. ¿Para usted qué es lo más importante cuándo su hijo escribe un texto?

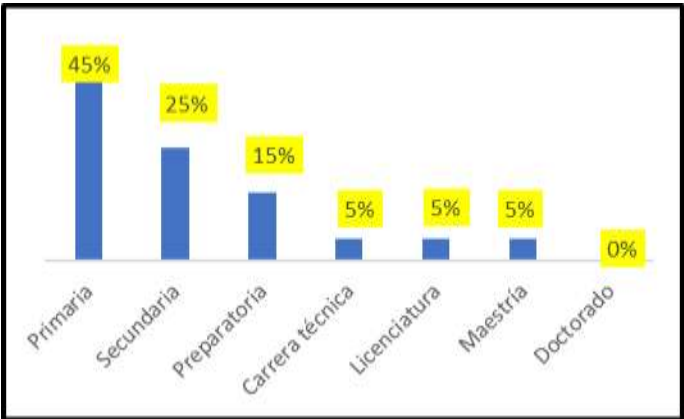
- a) Que utilice, los acentos, comas y demás signos ortográficos de manera adecuada.
- b) Que su letra sea bonita y que este realizada con limpieza.
- c) Que utilice palabras adecuadas para formar oraciones y así escribir de forma correcta.
- d) Que lo que escribe se comprenda.

¿Por qué?

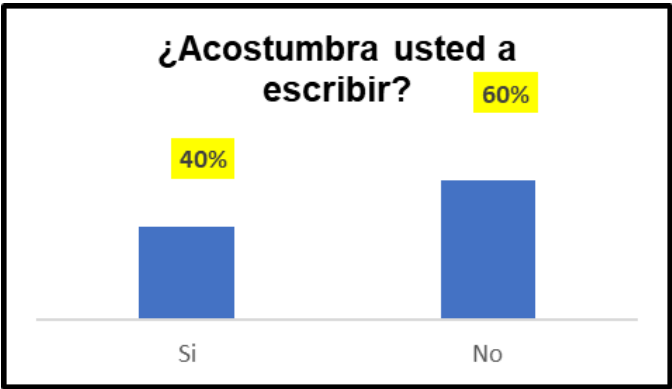
Anexo 8. Gráfica que muestra la ocupación laboral de los padres de familia.



Anexo 9. Gráfica que muestra la escolaridad de los padres de familia.



Anexo 10. Gráfica que muestra los resultados de la pregunta 2.



Anexo 11.

Escuela Primaria República de Panamá

Cuestionario para los docentes

Nombre: _____ Fecha: _____

Grado y grupo que imparte: _____

Estimado docente, se le invita a contestar las siguientes preguntas, por lo cual, se le solicita lea cuidadosamente cada cuestión solicitada.

La información recabada no representa evaluar su práctica docente, mucho menos catalogar y clasificar sus respuestas, dicha información representa un medio para la presente investigación y su uso será únicamente con fines educativos.

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la docencia?

2. ¿Cuál es su formación académica?

3. De la siguiente lista, numere del 1 al 5 los aspectos que considere esenciales en sus estudiantes cuando escriben un texto (siendo el 5 el más importante y el 1 el menos importante)

Ortografía, acentuación y puntuación.

La presentación del texto, legibilidad, limpieza.

La estructura, presentación lógica de las ideas.

Uso adecuado del vocabulario y la gramática.

La funcionalidad del texto.

4. ¿Cuál es su conceptualización acerca de la producción de textos?

5. ¿En el aula cuenta con ambientes alfabetizadores para que los estudiantes escriban?

¿Por qué?

6. ¿Qué estrategias utiliza para acercar a los estudiantes a la escritura?

7. ¿Regularmente que tipo de evaluación utiliza para evaluar los textos producidos por los estudiantes?
- 253

- a) Autoevaluación.
- b) Coevaluación.
- c) Heteroevaluación.
- d) Otra: _____

¿Por qué?

8. ¿Qué tan importante es para usted que los estudiantes produzcan textos propios en el aula?
- a) Muy importante.
 - b) Importante.
 - c) Otro: _____

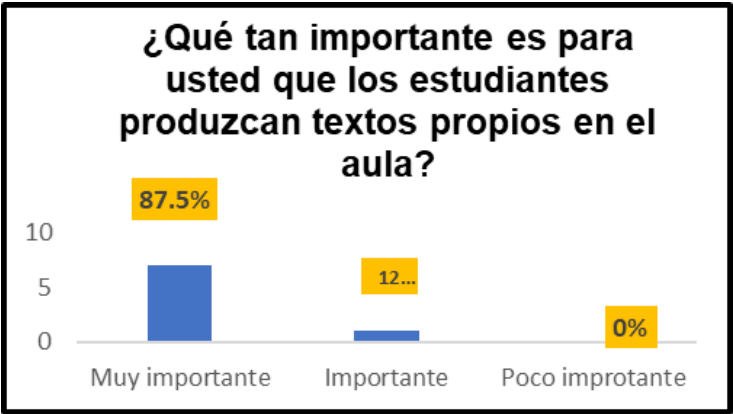
¿Por qué?

9. ¿Regularmente que tipo de textos producen sus estudiantes? (puede subrayar los que considere)
- a) Narrativos.
 - b) Descriptivos.
 - c) Expositivo.
 - d) Científicos.
 - e) Argumentativo.
 - f) Expositivo.
 - g) Otros: _____

10. ¿Cómo considera las competencias que se establecen en el plan y programa de estudios vigente referentes a la producción de textos?
- a) Sumamente importantes.
 - b) Importantes en su mayoría.
 - c) Poco importantes.
 - d) Otro: _____

¿Por qué?

Anexo 12. Resultados de la pregunta 8.



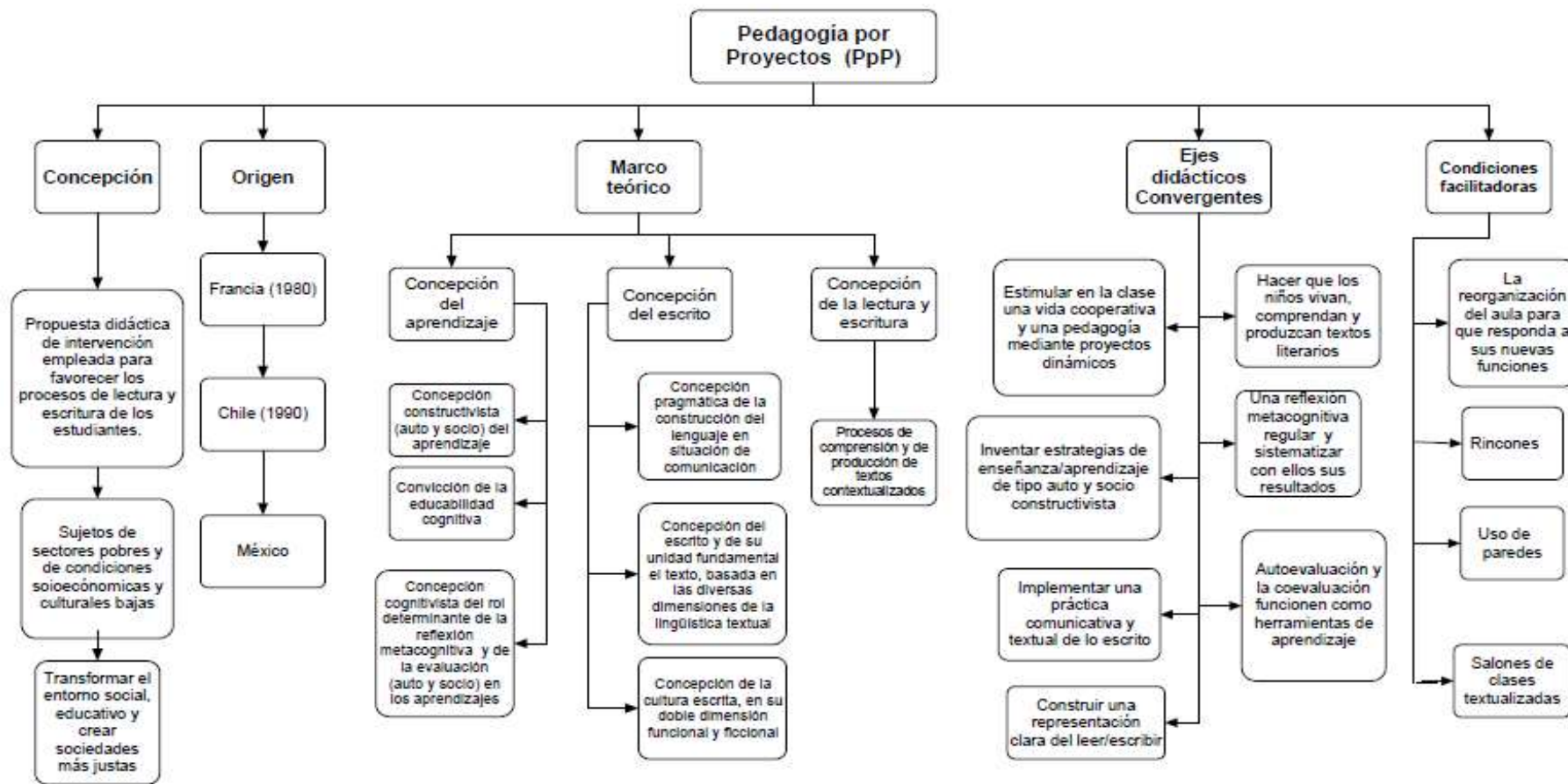
Anexo 13. Aplicación de la Estrategia Epistemológica al Objeto de Estudio.



Anexo 14. Resultados de la Aplicación de la Estrategia Epistemológica al Objeto de Estudio.



Anexo 15. Esquema de PpP, fuente elaboración propia, tomado de Joliberth (2015)



Anexo 16. Cuadro donde se muestran los roles y funciones.

Roles y funciones en el transcurso de un proyecto		
Actividades	Docente	Estudiante
Definición y planificación del proyecto	Dentro de una concepción constructivista, el docente cambia la postura tradicional de ser quien establece el control del grupo al rol de estimular la participación de los estudiantes. Así como para propiciar en los estudiantes la argumentación para tomar y dar opiniones de diversas propuestas.	Desarrolla una función primordial al ser el agente activo en el cual se desarrollarán y aplicarán los conocimientos, habilidades y capacidades que se despliegan en el transcurso de un proyecto.
Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir.	Guía los consensos, junto con los estudiantes seleccionan los contenidos que se abordarán. Apoya las funciones y las responsabilidades que cada estudiante asumirá.	Expresa las necesidades individuales y colectivas de aprendizaje Elabora junto con el docente contratos individuales y colectivos.
Realización de las tareas y construcción progresiva de los aprendizajes.	Regula proyectos y contratos. Organiza el material. Atiende y resuelve dudas. Verifica que cada estudiante y/o grupo cumpla con sus responsabilidades. Motiva a los estudiantes durante el proceso de las actividades	Lee y produce textos funcionales para el proyecto, fortaleciendo la reflexión metacognitiva y metalingüística. Encuentra soluciones ante las situaciones que se presentan. Ayuda y colabora en la realización de las actividades.
Realización final del proyecto de acción socialización y valorización.	Supervisa las actividades propuestas en cuanto a tiempo, espacio, materiales, así como en la presentación. Tiende a brindar un apoyo efectivo en las actividades.	Prepara documentación, materiales, organización de tiempo, espacio y materiales.
Evaluación colectiva del proyecto en sí mismo y en su conjunto.	Es dirigente de la evaluación y propicia que los estudiantes, puedan manifestar lo que han construido.	Son sujetos activos en la evaluación, participan en el antes durante y después de la evaluación.
Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso de un proyecto.	Colabora para que los estudiantes puedan darse cuenta de los avances que han tenido, también los retos y procesos sobre los cuales trabajar para mejorar.	Realiza de manera individual y colectivamente la reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes desarrollados, también proponen nuevas formas de trabajo para futuras intervenciones.

Fuente: Tomado de Jolibert y Sraki (2014).

Anexo 17. Esquema inicial del contrato individual.

Contrato individual	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizajes En lectura y producción de textos
<ul style="list-style-type: none">• Lo que YO tengo que hacer<ul style="list-style-type: none">- Investigar qué son las calaveritas.- Escribir calaveritas.- Investigar que son y cómo se usan las rimas.- Trabajar con limpieza.- Trabajar de manera individual y en equipo.- Presentar el proyecto.• Lo que logré• Lo que me resultó difícil hacer	<ul style="list-style-type: none">• Lo que ya sé<ul style="list-style-type: none">- Qué es una calaverita literaria- Se usan el día de muertos.- Son rimas con frases relacionadas al día de muertos.- Son parte de la tradición Mexicana.• Lo que aprendí• Cómo aprendí• Lo que debo reforzar

Anexo 18. Selección de contenidos trabajados en el primer proyecto.

Nombre del estudiante:	Valeria Esperanza Retana Jimenez
Fecha:	Lunes 9 de Noviembre del 2020
¿Qué aprenderé con la realización del proyecto?	
Del siguiente listado subraya, los aprendizajes que consideres que podrás desarrollar durante el proceso del proyecto de las "calaveritas literarias"	
Español	
<ul style="list-style-type: none">• Identifica e integra información relevante de diversas fuentes.• Usa títulos y subtítulos para organizar y jerarquizar información.• <u>Infiere el significado de palabras desconocidas a partir de la información contextual de un texto.</u>• Encuentra patrones ortográficos en palabras derivadas de una misma familia léxica.• <u>Identifica la utilidad de títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros en un texto.</u>• Respeta y valora la diversidad social y cultural de las personas.• Identifica información sobre su familia en diversas fuentes orales y escritas.• <u>Identifica características y función de artículos de divulgación científica.</u>• <u>Identifica la utilidad de títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros en un texto.</u>• Corrige sus textos para hacer claro su contenido.• Usa palabras y frases adjetivas y adverbiales para describir personas, lugares y acciones.	

Anexo 19. Ejemplos de textos interrogados y una calaverita producida

Cómo surgieron las calaveritas literarias
Autor: Capital Digital

Las calaveritas literarias son parte de nuestra tradición mexicana relacionada con los festejos del Día de Muertos. Mediante versos y rimas se expresan de manera burlona y satírica algunos aspectos o defectos de una persona, sociedad o política. Sus orígenes se remontan al final del virreinato en el siglo XIX.

Algunos escritores mexicanos de la época comenzaron a utilizar esta forma de expresión literaria a modo de burla para los lagos y rimbombantes nombres y epítetos utilizados por la nobleza y los poderosos del virreinato. Realizaron su propia versión de los nombres, lo cual por lo general se trataba de una crítica social, dedicada a algún miembro del Estado burlándose y también a manera de reírse.

Las calaveras en sus comienzos, como un medio de expresión, fueron reprimidas, debido a las burlas hechas a los gobernantes. Sin embargo, durante el México independiente estas expresiones literarias cobran más fuerza, siendo publicadas alrededor de 1940 por primera vez en un periódico de circulación nacional.

Es en la segunda mitad del siglo XIX cuando comienzan a hacerse populares entre la población, la cual ya estaba acostumbrada a la crítica de la clase política. José Guadalupe Posada, famoso ilustrador mexicano, nos dejó como legado la famosa imagen de la Catrina o la Muerte, como la conocemos hoy en día.

A su obra le dio ese toque burlón y muy propio de las calaveritas, haciendo sus ilustraciones una tradición que aún al día de hoy utilizamos en el Día de Muertos. Es el quien le da apariencia y vida a la Catrina en el imaginario colectivo mexicano.

Aunque han pasado los años, las calaveritas literarias siguen siendo utilizadas y enseñadas a los niños en la instrucción elemental del país, ya que son un legado de las tradiciones mexicanas, que ayudan a expresar sentimientos hacia una persona que en otros contextos probablemente serían difíciles de decir, pero que mejor excusa que la celebración de Día de Muertos, para expresar todo lo que tenemos dentro.



Título Caminando hacia la escuela a la parca me encontré

A la parca me encontré
caminando hacia la escuela,
saboreando un café
sentadita sobre una cajuela.

Al principio me asusté
y le dije: -Calaguila,
no me lleves al panteón
que me espera la escuela.

-No te pases de la raya,
y quieras llevarme ahorita:
camino cuatro horas diarias
(y tú, aquí, muy sentadita!

¿Tienes alguna idea
de lo complicado que es
levantarme muy temprano
y tener congelados los pies?

Itzel Soto Pazaran } **Autor**

Caminando hacia la escuela a la parca me encontré

Versos 1
Versos 2
Versos 3
Versos 4

Estrofa 1
Estrofa 2
Estrofa 3
Estrofa 4


A la parca me encontré
caminando hacia la escuela,
saboreando un café
sentadita sobre una cajuela.

Al principio me asusté
y le dije: -Calaguila,
no me lleves al panteón
que me espera la escuela.

-No te pases de la raya,
y quieras llevarme ahorita:
camino cuatro horas diarias
(y tú, aquí, muy sentadita!

¿Tienes alguna idea
de lo complicado que es
levantarme muy temprano
y tener congelados los pies?

Itzel Soto Pazaran



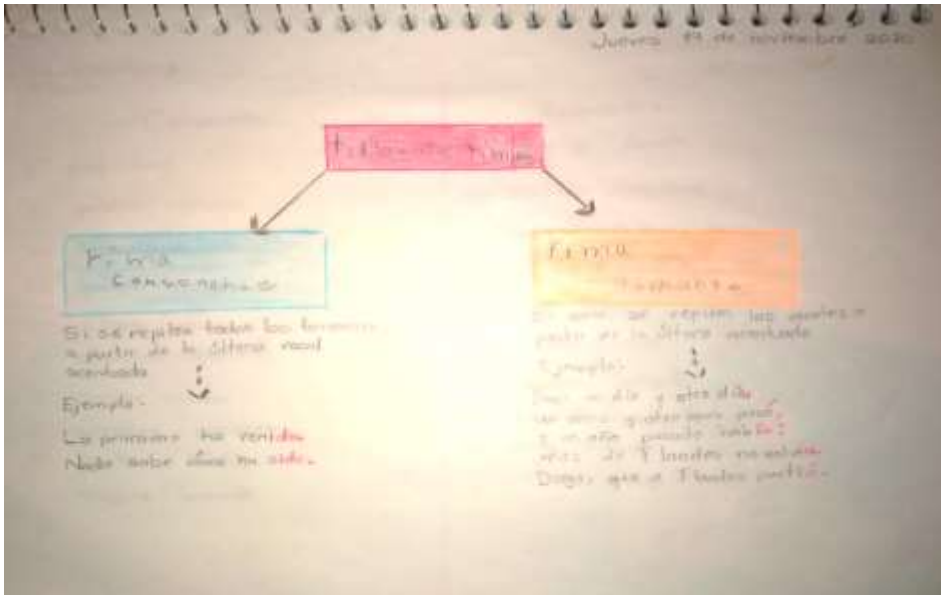
Calaverita Literaria al Profe
Juan Manuel

El Profe y sus alumnos muy felices están
pues en unos días una carcañ cantarán
y a todo pulmón ellos interpretarán
dejando el corazón ya lo verán.

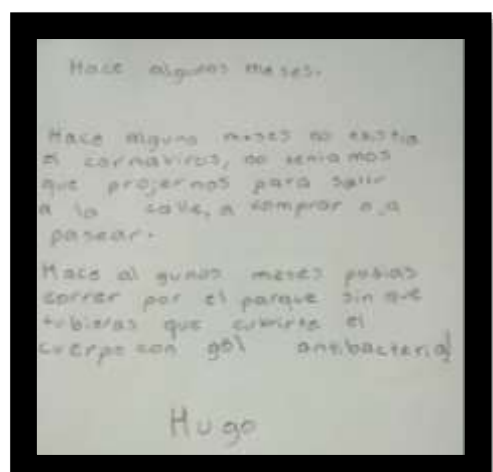
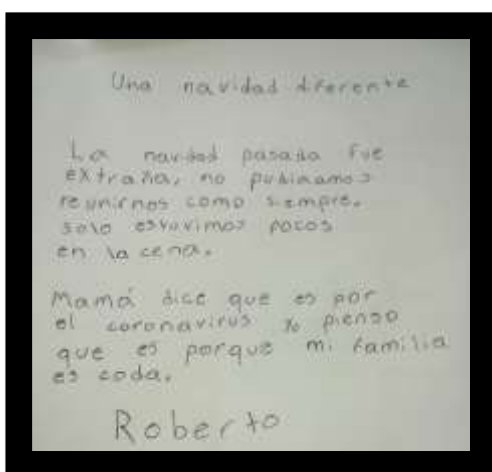
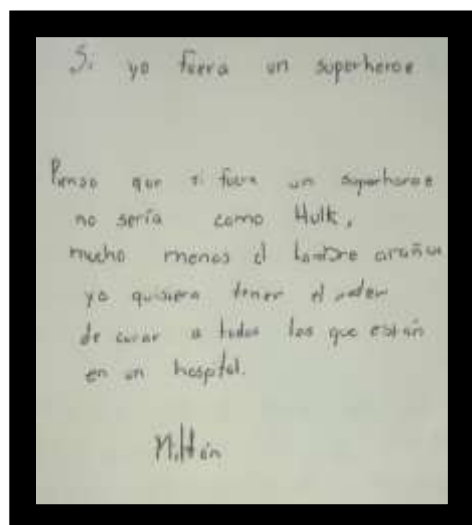
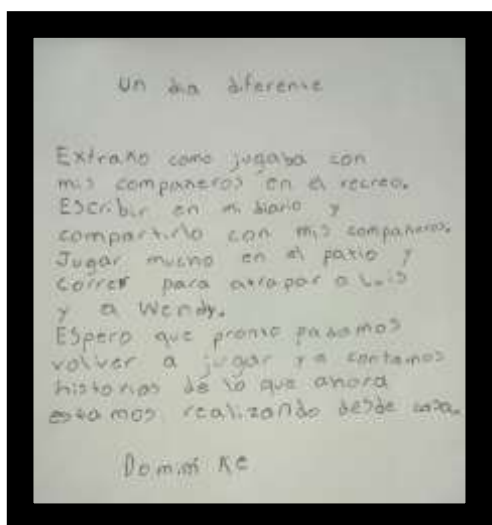
El festejo pronto acaba pues la muerte al profesor se lleva
ella dice que para que le enseñe a leer
porque ella también quiere aprender
para así a sus compañeros despendar.

Sus alumnos a la muerte han ido a retar
pues a su profe ellos han de reír
el reto cumplido está y la muerte onilabeta
se quedará pues hoy ha podido y nunca en su libreta
palabras podrá redactar.

Anexo 20. Silueta (izquierda) y Herramienta (derecha) construidas junto con los estudiantes.



Anexo 21. Microrrelatos producidos por los estudiantes.



Anexo 22. Ejemplos de textos producidos por los estudiantes: Autobiografía (izquierda) Descripción (derecha).

