

**LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS  
E INFORMATIVOS CON LOS ESTUDIANTES DE 6°B  
DE LA PRIMARIA “JULIO CORTAZAR” TURNO MATUTINO,  
DE LA ALCALDÍA IZTAPALAPA, DE LA CIUDAD DE MÉXICO.**

**TESIS**

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

**PRESENTA:  
PAULETTE SÁNCHEZ DE LA CRUZ**

**DIRECTORA DE TESIS  
MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLA**

**CIUDAD DE MEXICO, AGOSTO 2021**



Ciudad de México a 15 de junio de 2021

**LIC. PAULETTE SÁNCHEZ DE LA CRUZ**

**PRESENTE**

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

**“LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS CON LOS ESTUDIANTES DE 6ºB DE LA PRIMARIA “JULIO CORTÁZAR” TURNO MATUTINO, DE LA ALCALDÍA IZTAPALAPA, DE LA CIUDAD DE MÉXICO”**

Opción: TESIS

A propuesta de la Asesora MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS 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	ANABEL LÓPEZ LÓPEZ
SECRETARIO	KARLA LISET AGUILAR ISLAS
VOCAL	EXZA ZAMNÁ PÉREZ HERNÁNDEZ
VOCAL SUPLENTE 1	CLAUDIA MARTÍNEZ MONTES
VOCAL SUPLENTE 2	GUADALUPE MANUEL MARTÍNEZ MARÍN

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR

  
DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO, S.E.P.

  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



## AGRADECIMIENTOS

Durante el camino de la vida es necesario detenernos y pensar, quienes han contribuido durante este tiempo a ir forjando nuestro camino, por ello, les dedico las siguientes palabras:

*Mi agradecimiento es a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094 CDMX, en especial al Colegiado de Lengua que me abrieron las puertas para poder cumplir con una de las metas de mi plan de vida.*

*Así también agradezco a los académicos que compartieron el mismo espacio y tiempo conmigo, ya que a partir de sus enseñanzas y actitudes me ayudaron a ser la profesora que soy hoy en día.*

*En especial agradezco a la maestra Karla quien fue mi directora de tesis y por mucho tiempo le abrume con mis preguntas y dudas, además me hizo darme cuenta que a veces es necesario vernos en el espejo y creer en nosotros mismos.*

*También agradezco a mis grandes amigos y mentores, quienes fueron y serán siempre una gran inspiración profra. Roció y profr. Ricardo. De igual manera a mi amiga Elizabeth, que siempre me a impulsado y apoyado a seguir con mis sueños.*

*Jazmín y Nora, les agradezco el apoyo incondicional que me brindaron, así como nunca olvidare las horas de desvelos compartidos para terminar alguna tarea. Nunca olvidare el viaje a Oaxaca, el cual no solo nos brindó saberes académicos, sino que nos aportó conocimientos de vida.*

*Mi mayor agradecimiento es para mi familia, quien siempre me a apoyado en las decisiones que tomo, mi mamá por siempre estar a lado mío, por sus noches de desvelos. Mi papá por ser el pilar de casa y enseñarme que nunca se da por vencido y mi hermana Rosario por ser cómplice de mis decisiones.*

*Agradezco a cada uno de ustedes que hicieron posible que culminara esta etapa de mi vida.*



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	11
<b>I. LOS OBSTÁCULOS EN EL ENTORNO</b> .....	15
A. La cortina de la enseñanza.....	15
1. La sombra internacional.....	15
2. El horizonte propio.....	19
B. La novedad en la enseñanza esencial.....	24
1. Antecedentes de la RIEB.....	25
2. Cambios curriculares de la RIEB.....	26
C. El docente ante la vulnerabilidad de un régimen hostil.....	31
D. Modelo educativo 2017.....	32
<b>II. EL RAZONAR ENTRE EL MODO Y LA TEORÍA</b> .....	35
A. El centro de la desconexión.....	35
1. El punto de inserción entre el lápiz y el papel.....	35
2. Nombrar y escribir las cosas como son.....	35
3. El <i>Diagnóstico Específico</i> .....	39
4. Evaluación general del DE.....	53
5. Planteamiento del problema.....	55
B. Hilos conductores de la realidad.....	56
1. El telar como narrativa.....	56
2. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas.....	57
3. Tejidos de una realidad.....	57
4. ¿Con qué tejer la historia?.....	60
<b>III LA RELACIÓN ENTRE LA ESCRITURA Y LA REALIDAD</b> .....	63
A. Vestigios de la producción de textos.....	63
1. La indiferencia del escribir.....	64
2. La transformación de la escritura en los años.....	65

3. Un viaje entre letras y dibujos.....	66
4. Una lectura a la mente.....	67
5. La escritura famosa.....	68
B. Los pilares de la producción de textos.....	69
1. Aportaciones específicas de la producción de textos.....	69
2. <i>Pedagogía por Proyectos</i> .....	80
<b>IV. BOSQUEJO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.....</b>	<b>103</b>
A. Mundos imaginarios de la indagación.....	103
1. Los autores de la palabra.....	103
2. El espacio de la mediación.....	104
B. La luz en el universo de las letras.....	104
1. La esperanza de escribir.....	104
2. Propósitos de la <i>Intervención Pedagógica</i> .....	106
3. Un duelo por ampliar las rayas.....	107
4. Detalle del resplandor de las letras .....	108
C. Evaluación y seguimiento.....	111
1. Lista de cotejo.....	113
2. Rúbrica.....	114
3. Escala de apreciación.....	116
<b>V. PALABRAS QUE COBRAN VIDA.....</b>	<b>117</b>
A. Informe biográfico-narrativo.....	117
Episodio1. Una mirada al pasado.....	117
Episodio2. Impregnándose de ilusiones.....	130
Episodio3. La burbuja de jabón.....	137
Episodio 4. El nudo en la garganta.....	141
Episodio 5. La aventura comienza de nuevo.....	152
Episodio 6. ¡Manos a la cancha!.....	165
Episodio 7. El periódico mural.....	176
Episodio 8. El trago amargo.....	180
Episodio 9. Después de cada tormenta, siempre sale el sol.....	190



Episodio 10. No tenemos ganas de escribir.....	196
Episodio 11. Las hadas ¿existen?.....	205
Episodio 12. A un pelo de gato.....	214
Episodio 13. ¡Vamos a acampar! .....	221
Episodio 14. La emoción de volver a reescribir.....	233
<b>B. Informe general.....</b>	<b>240</b>
1. Metodología.....	240
2. Contexto específico .....	242
3. Caracterización de los participantes.....	242
4. Problema, propósitos y competencias.....	242
5. Sustento teórico.....	244
6. <i>Intervención pedagógica</i> .....	245
7. Resultados.....	249
8. Reflexiones.....	253
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>255</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>261</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>267</b>



## INTRODUCCIÓN

El lenguaje desde tiempos antiguos ha sido la herramienta que tiene el ser humano para comunicarse y la escritura es pieza clave dentro de la evolución humana. Con el paso de los años, la lengua ha tenido una gran relevancia dentro del ámbito educativo, tanto así que para ello se diseñan pruebas estandarizadas para valorar los conocimientos de los estudiantes a nivel internacional, y nacional, en las cuales hay un apartado que trata de lengua.

En ellas las habilidades que se califican son la comprensión lectora y la escritura, en esta última se valora a partir de su forma gramatical, midiendo los conocimientos memorísticos, dejando la esencia de la escritura en último término. Con ello se tiene una nueva generación de programas de estudio en la asignatura de español, que en el discurso favorecen la utilidad de la escritura en su forma de comunicación, pero que, en la realidad, la carga administrativa y la falta de conocimientos teóricos de los profesores, provocan que se termine en insistir en el aprendizaje mecanicista de ella.

Al investigar la visión que hay de la enseñanza de la escritura desde el ámbito internacional hasta el nacional, se obtiene un panorama desalentador, ya que este recae en desarrollar solo los elementos gramaticales y de sintaxis de los textos, sin preocuparse por el proceso que se lleva para la producción escrita de cualquier texto. Esto provoca una ruptura entre lo planteado en los programas y la ejecución en las escuelas, por ello nace la inquietud de incidir directamente en ese campo de estudio, para favorecer el desarrollo de los procesos de escritura.

El trabajar en específico la escritura, a través de la producción de textos, permite al estudiante ir desarrollando las demás habilidades de la lengua, ya que van ligadas una con la otra, con ello los niños acceden a una comunicación más clara y funcional, permitiendo entonces aplicar sus conocimientos en situaciones reales y contextualizadas a su entorno, desarrollando en ellos la competencia lingüística que debe de poseer cada individuo, y que en este caso se busca beneficiar a un grupo de estudiantes.

Esta contribución se dio con los estudiantes de sexto grado, grupo B en el ciclo escolar 2017-2018, de la escuela primaria Julio Cortázar turno matutino, ubicada en la alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México. Con ellos se implementó la *Intervención Pedagógica* enfocada a la producción escrita de textos literarios e informativos, para desarrollar en ellos el proceso de escritura, que es necesario en todos los ámbitos en los que interactúa el niño.

El propósito es acercar a los estudiantes a la escritura de una forma natural, para así desarrollar el gusto por la misma y a su vez favorecer en los niños la producción de textos, ya que les permite expresar sus ideas y emociones, para tener una comunicación con los demás sujetos. Los resultados obtenidos, de esta *Intervención Pedagógica*, fueron que la mayoría de los estudiantes hacían uso de las etapas de la producción de textos, en específico el uso de borradores como lo llama Cassany en *Construir lengua* (2011), o primeras escrituras como las menciona Jolibert y Jacob en *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula* (2012).

Este documento se estructura de cinco capítulos, los cuales dan un panorama general de lo que es la producción de textos y sus necesidades, así como el problema y la propuesta para el favorecimiento de esta a nivel básico, en específico en nivel primaria, retomando los resultados a través de la *Documentación Biográfico-Narrativa*, que da cuenta de los aciertos y debilidades que se tuvieron para su realización. Sin más preámbulos a continuación se explica de manera general el contenido de cada uno de los capítulos.

En el *capítulo I*, se analiza desde lo internacional hasta llegar a lo nacional, de la visión que se tiene de la lengua y en específico de cómo se ve y se enseña la escritura bajo la asignatura del español a nivel básico. También se toma en cuenta la influencia que estas ideas tienen en las sociedades actuales del mundo y cómo esto impacta en nuestro país. Retomando las ideas de Ferraro en la *Marcha de los locos* (2002) y Gimeno en *Educación y Convivir en la Cultura Global* (2002), quienes explican que las políticas públicas, en específico las educativas, juegan un papel importante para el desarrollo económico de un país.

A partir del análisis realizado (que se presenta en el capítulo I) de la visión general de la escritura, es necesario hablar de la metodología de la investigación. Esta parte del paradigma cualitativo, porque da la flexibilidad al investigador de contrastar la teoría con su experiencia, por ello la aplicación de un *Diagnóstico Específico* fue necesaria porque retomó algunos elementos de la metodología de Investigación-Acción, ya que esta permite el análisis y la reflexión en el mismo proceso. Apoyándose de un muestreo no probabilístico de cuotas, con la técnica de observación no participante, por medio del cuestionario y el diario de campo como instrumentos.

Esto se aplicó a una muestra representativa de la escuela primaria Julio Cortázar, obteniendo información de los padres de familia, estudiantes y profesores. Datos que ayudaron a la identificación del problema y a la delimitación del mismo a partir de las preguntas de indagación y los supuestos teóricos, que se pudieron obtener de la información analizada, la cual es presentada en el *capítulo II*.

El *capítulo III*, está organizado en tres partes, en la primera parte se exponen algunos antecedentes sobre la producción de textos y el tratamiento que le han dado algunos docentes-investigadores en años recientes, esto conforma el estado del arte, que se presenta en cinco tesis de nivel maestría. En ellas se recuperan estrategias y actividades que se han aplicado con anterioridad en el aula y han sido de utilidad.

En la segunda parte se recupera lo más cercano a la producción de textos y la escritura, ya que son pocos los escritores-investigadores que retoman el concepto de producción de textos. Los autores que se recuperan son: Cassany en *Enseñar lengua* (1998), que analiza del proceso de la composición escrita; Lerner en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001), quien define a la escritura como una herramienta de reflexión y análisis; a Ferreiro *Cultura escrita y educación* (2016), con la concepción de que la escritura es más que un conjunto de letras y a Gómez en *El proceso de adquisición del sistema de escritura* (2000), que ve a la escritura como un objeto de uso social. Retomando *Pedagogía por Proyectos* como base didáctica de la *Intervención Pedagógica*, con la que el investigador sustenta las estrategias que plantea para el desarrollo del proceso de la producción de un texto.

Lo antes expuesto da paso al *capítulo IV*, en él se muestra el diseño de la *Intervención Pedagógica*, los propósitos y las competencias que se favorecieron en los estudiantes las cuales promovieron la producción de textos en el aula, a partir del trabajo bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, permitiendo a los escolares desarrollar las competencias diseñadas a partir de sus intereses, creando un vehículo de movilización de aprendizajes, haciendo uso de borradores, la corrección entre pares, el desarrollo del vocabulario, elementos que se tomaron en cuenta para el diseño de la *Intervención Pedagógica*.

La Intervención Pedagógica se da a conocer en el *capítulo V*, en el que expone una triangulación entre la teoría, la práctica, y la experiencia a través de relatos pedagógicos del docente-investigador, que dan voz a los otros. Permitiendo analizar la práctica profesional e incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por medio de un informe biográfico-narrativo, que rescata la autobiográfica del docente y sus relatos de experiencias, para culminar con un informe general.

El informe general hace referencia de lo realizado durante la intervención, brindado un panorama resumido de lo que fue la *Intervención Pedagógica*. En el informe general se explica la metodología que se ocupó, el contexto específico en el que se intervino, así como las características de los participantes. Posteriormente, se plantea el problema la pregunta de indagación y supuesto general, así mismo los propósitos y competencias que se diseñaron, seguido del sustento teórico. Por último, el informe general contempla los resultados obtenidos y reflexiones del trabajo realizado.

Después de ello se ofrecen tres apartados, el primero que habla de las conclusiones, que se obtuvieron al terminó de este trabajo escrito. El segundo son las referencias bibliográficas y por último los anexos, que dan al lector un soporte de lo realizado.

Es así como está integrado el documento, este es una propuesta que brinda a los docentes una postura distinta de hacer escuela desde una mirada más horizontal y democrática, donde estudiantes y docentes son protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos.

## **I. LOS OBSTÁCULOS EN EL ENTORNO**

En este capítulo, se presenta un breve análisis de la influencia que ejerce la globalización en las políticas educativas internacionales y nacionales en la enseñanza de la producción de textos en educación básica. Se hace un recorrido de los cambios curriculares a partir del año 2000 con la introducción del enfoque por competencias hasta el año 2018. Este análisis pretende reflexionar sobre las implicaciones que han tenido los organismos internacionales en el sistema educativo de algunos países y los mecanismos de control como las pruebas estandarizadas, implementadas para la formación de individuos que respondan a los intereses del mercado.

### **A. La cortina de la enseñanza**

La educación no se puede concebir sin el acto político, por ello es importante saber que las políticas educativas son aquellos vínculos generados a partir de las interacciones entre los recursos y los representantes del gobierno (INEE, 2018). Es, en pocas palabras, el conjunto de acciones que se pueden realizar para llevar la educación a todos los lugares de un país al responder a sus necesidades.

Desde años anteriores el desarrollo económico y político en el mundo ha buscado quitar las barreras que se tienen (Ferraro, 2002), logrando con ello que las políticas educativas de todos los países, se vuelvan un mecanismo de sofisticación para la manipulación de las sociedades, reprimiendo desde el exterior con políticas educativas que tienen una posición comercial (Gimeno, 2002), una visión colonizadora para los ciudadanos de países bajos. Desde esta perspectiva es interesante conocer como han incidido las políticas educativas en la enseñanza de la lengua escrita en específico de la producción de textos.

#### **1. La sombra internacional**

Desde la década de los 80, el mundo está adaptándose al ritmo acelerado de la globalización que “es, sin duda, un hecho tanto político como económico; pero es el desarrollo tecnológico el que da características inéditas” (Ferraro, 2002:17) a este sistema, con el propósito de cultivar en los habitantes de los países tercer mundistas una vida estándar, con el propósito de implementar “un mecanismo singular de enculturación

a través del que se construye una particular relación sujeto-mundo” (Gimeno, 2002: 20) en los ciudadanos. Es el transcurso resumido de un avance que relaciona el capital mundial, en donde la escuela se enfrenta a una enseñanza homogénea en todas partes.

Antes de la globalización el conocimiento era local, las experiencias se trasmitían de manera oral como principal herramienta de conocimiento, pero al llegar la invención de la escritura todo conocimiento fue posible perdurar, disipando así la barrera del *tiempo* y *espacio* (Gimeno, 2002). Así la escritura permitió un diálogo entre el autor y el texto, ofreciendo la posibilidad de la reconstrucción del conocimiento escrito.

Sin embargo, la escuela a partir de las políticas educativas ha dejado de potenciar la producción de textos como una herramienta de expresión y comunicación con los otros, ya que se han enfocado a un aprendizaje homogéneo con miras comerciales, en el que el sujeto debe de aprender lo mismo para encajar en un sistema mundial donde las barreras económicas y políticas no existen (Ferraro, 2002).

Con ello, la función social de la escuela se ha transformado y modificado desde sus principios éticos y filosóficos. En el que el interés del niño no se toma como punto de partida para desarrollar en ellos el conocimiento y una identidad nacionalista. La colonización se ha establecido desde la escuela como un instrumento de reproducción, con el objetivo de limitar la experiencia humana a las necesidades de producción (Gimeno, 2002), de ahí que los Planes y Programas de estudio desde la visión de los organismos internacionales definan lo que los sujetos deben o no enseñar y aprender.

#### **a. La esfera del poder**

En las décadas anteriores se han conformado diversos organismos internacionales como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la ciencia y la cultura (UNESCO); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); el Banco Mundial (BM); y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), los cuales imponen y deciden lo que a sus intereses necesitan los países tercer mundistas. Volviéndose estos “empleados de los grandes monopolios que administran los países como si fueran empresas y que juegan con las necesidades” (Barajas, 2016: 129) de las sociedades, a partir de mecanismos de control.



Dichos organismos presentan el concepto de competencia en el informe del proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) en el 2003 (citado por Gimeno, 2011) en el que menciona que una “competencia se manifiesta en acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas y medidas” (p.24), dando lugar a la incorporación del enfoque por competencias. En la clasificación de competencias que hace Gimeno (2011) se refiere a ellas como *competencias básicas* las cuales a su parecer son “aquellas que capacitan a los individuos para participar activamente en múltiples contextos o ámbitos sociales” (p.37).

Tomando en cuenta el concepto de competencias de Gimeno encontramos un ejemplo, la competencia lectora, que en la concepción de la OCDE (como lo citó Pisa 2017) “es la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (p. 7). En esta solo se busca que el sujeto sea capaz de reflexionar sobre lo que lee, pero no sobre lo que produce o expresa, olvidando que las habilidades de la lengua se trabajan de manera integrada.

Las habilidades de la lengua son un conjunto de capacidades que por separado no ayudan al sujeto, pero al trabajarlas juntas permiten una reflexión más amplia. Pérez (2014), refiere que “la lectura y la 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” (p.62), por ello la enseñanza en la escuela se ha atendido de manera fragmentada y no como un todo que posibilite la emancipación de los sujetos.

En donde la escritura no tiene un lugar reservado, por que “es un medio privilegiado de realización personal, pues en gran medida nos hacemos humanos al expresar y hacer con nuestros semejantes nuestra vida interior” (Pérez 2014: 50), por ello es de vital importancia que la producción de textos sea una prioridad en la vida escolar del estudiante, ya que a partir de ella, ese ser histórico trasciende en su presente y pueda transformar su propia realidad.

En el análisis que realizan Torres y Lozano (2010) al enfoque por competencias, identifican que el discurso institucional va encaminado a potencializar a los individuos desde una visión mercantil, “cuyo requerimiento principal sería el de disponer de

individuos con alto valor agregado” (p. 30). En este se ve a las personas como materia prima para la producción de mercancías, acrecentando así la desigualdad entre los sujetos.

De esta manera los empresarios y banqueros a través de este enfoque, fue de pretender adquirir mejores ganancias con menos inversión, por ello el BM propuso un cambio de perspectiva en el sector educativo en el que se pudiera medir los avances de una forma medible, y así obtener los mejores resultados e invertir en lo que para ellos es una educación de calidad.

### **b. Pruebas estandarizadas**

Bajo la idea del Banco Mundial y otras organizaciones internacionales, en la que afirman que la solución a los problemas educativos de los países es la evaluación. Ésta es aplicada a nivel mundial, por ello el gasto educativo, desde hace años ha estado regido por los resultados de pruebas estandarizadas; instrumentos creados con el objetivo de seleccionar a los “mejores”, individuos que respondan a las necesidades del mercado laboral y sean eficientes para la actividad económica (Aboites, 2012).

Entendiendo como “mejores” a los estudiantes que contestan lo que los grandes organismos internacionales necesitan dentro de su modelo económico, ya que a partir de eso se invertirá en la educación que a largo plazo produzca ciudadanos homogéneos que sean aptos para el mercado laboral, para así asegurar la estabilidad económica del país (Ferraro, 2002).

Para ello la OCDE crea el *Programa for International Student Assessment* por sus siglas en ingles PISA, esta prueba tienen una limitante al evaluar a los estudiantes, ya que solo reconocen algunas categorías de conocimiento y pocas habilidades, aspectos que en un examen estandarizado y descontextualizado es difícil identificar (Greaney y Kellaghan, citado por Aboites 2012). Este tipo de instrumento no considera la cultura ni el contexto de cada país o región, ya que se aplica el mismo instrumento en cualquier parte del mundo.

Dicha evaluación está constituida por 180 reactivos, en la que se evalúa las áreas de lectura, ciencias, matemáticas y una complementaria, la cual cambia cada que se aplica la prueba. Estas preguntas son de opción múltiple, con las que miden los conocimientos de los estudiantes, en las cuales “no exige escribir una sola palabra, mucho menos una oración” (Pérez 2014:35), solo se mide la comprensión lectora. Es así, como la escritura pasa de ser un vehículo de aprendizaje e interacción entre individuos a solo un llenado de óvalos.

En los países que se aplican este tipo de pruebas, deben cumplir con un nivel desempeño alto, porque al tener un bajo nivel implica una reducción en los recursos destinados a la educación, lo cual influirá en los sistemas educativos de cada país afectando a las minorías. Por ende, se obtiene un bajo desarrollo económico y cultural, como es el caso de México que desde la década de los 90 es miembro de la OCDE dando como resultado la incorporación de un enfoque por competencias y la entrada de pruebas estandarizadas como PISA.

## **2. El horizonte propio**

En el Sistema Educativo Nacional se establecieron varios acuerdos y compromisos, como: el del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año de 1992, con el propósito de transformar la educación del país a partir del incremento de la matrícula en los tres niveles, la capacitación a profesores, así como estimular la práctica docente y morar la infraestructura educativa (SEP, 2011). El Compromiso Social por la Educación que se llevó a cabo en el 2002, tuvo como propósito “la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social” (SEP, 2011: 16) y la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en el 2008, este último firmado entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estableció los “compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación” (SEP, 2011: 16). Con estos acuerdos se da entrada a políticas educativas neoliberales orquestadas por la OCDE donde se enfatiza el control del sistema educativo y del magisterio.

Al tener como base estos acuerdos en el sexenio de Enrique Peña Nieto que abarco los años de 2012 a 2018, se da uno de los cambios más importantes en materia educativa con la aprobación de las llamadas Reformas Estructurales, entre ellas la Reforma Educativa, realizando cambios a nivel constitucional en los artículos 3° y 73°.

#### **a. Cambios en materia educativa**

Los cambios constitucionales provocaron un desequilibrio en el sector educativo, ya que la prioridad se centró en la precarización los derechos laborales y no en fortalecer al propio sistema educativo, uno de estos cambios fue la modificación al artículo 3° constitucional que a la letra señala:

“El Estado garantizará la *calidad* en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la *idoneidad de los docentes y los directivos* garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. (Universidad Nacional Autonoma de México [UNAM], 2017).

En este artículo se cambian dos puntos importantes, el primero que el Estado proporcionará una educación de *calidad*, Aboites (2012) refiere que “la calidad debe de entenderse como la búsqueda de mayor eficiencia en la aplicación de recursos, escasos” (pág. 47), es decir hacer más con poco. Pero este concepto también es definido por el Banco Mundial como “poner bajo el microscopio el mundo de la escuela y examinar con todo cuidado el efecto que en el aprendizaje de los alumnos tiene cada variable del proceso educativo” (Aboites, 2012: 48), en estas concepciones el concepto de calidad solo se busca un resultado cuantitativo, dejando de lado los procesos de aprendizajes del estudiante y es con ello que las pruebas estandarizadas toman un lugar privilegiado para calificar la calidad de la educación en el país.

Con esto se elimina el carácter de la educación *pública* y da entrada a la iniciativa privada en la toma de decisiones entorno a lo educativo; por ejemplo, que las escuelas sean financiadas por el sector empresarial, lo que daría derecho a la intromisión de esta. El segundo es que, al incorporar el concepto de *idoneidad*, mantienen a los trabajadores de la educación en un régimen de excepción con relación a todos los trabajadores del Estado, es decir que las condiciones laborales estarían determinadas en un artículo meramente de carácter educativo y no laboral como es el artículo 123.

En el caso del art. 73° fracción XXV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se destaca la creación del Servicio Profesional Docente (SPD), cuya función es la de evaluar a los profesores. Es la aplicación de pruebas estandarizadas mediante procesos largos y tortuosos que condicionan el ingreso, la permanencia y la promoción al trabajo. Además de la clasificación a los profesores en *idóneos* o *no idóneos*. Todo ello y de acuerdo con Andere (2012) solo servirá para que los docentes estén siempre en un proceso de competitividad, y con el riesgo de perder su empleo.

Esto es secuela de la imposición de la llamada Reforma Educativa, decisiones que obedecen a las demandas internacionales que no corresponden con el contexto nacional y chocan al implementarlas, ya que violan los derechos laborales de los profesores y derechos de la sociedad mexicana. Es así como comienza a centrarse la capacitación y actualización permanente de los profesores como formas de control al magisterio y de competencia, sin que esto garantice la mejora de la educación.

Artículos que son la base y justificación de la evaluación docente y que dan paso a las pruebas estandarizadas internacionales y nacionales. Diseñadas no solo para los docentes sino también para los estudiantes, con el fin de identificar los problemas educativos del país. Resultados que los organismos internacionales toman en cuenta para disponer de la política educativa del país como mejor les convenga a sus intereses.

### **b. ¿La prueba es la excelencia?**

Las pruebas estandarizadas son instrumentos de recogida de datos. Su principal función es medir la calidad educativa de los países que implementan este tipo de instrumentos (Aboites 2012). En los cuales los estudiantes desarrollan un aprendizaje mecanicista que se enfoca solo en la resolución de exámenes y no el análisis de los aprendizajes.

En México esta práctica se materializó en el año de 1994, con la creación del Ceneval. El Ceneval es el Centro Nacional para la Educación Superior, “cuya actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas” (Ceneval, 2021). Exámenes estandarizados que califican el desempeño de un estudiante

mediante preguntas de opción múltiple, dejando el proceso y análisis a un lado, importando únicamente la respuesta correcta.

Con la llegada del Ceneval México aplicó sus primeras pruebas estandarizadas, las cuales iban dirigidas a los estudiantes que egresaban de la secundaria y se enfrentaban a un instrumento de medición de conocimiento el cual es el Exani-I. posteriormente a esta prueba el Ceneval aplicó exámenes para nivel superior en licenciatura el Exani-II y para posgrado el Exani-III, los cuales siguen vigentes en el país.

Posteriormente de la entrada de México a la OCDE y gracias a las recomendaciones que esta hizo en materia educativa, las pruebas estandarizadas en el país tomaron más relevancia. El interés de la OCDE y otras organizaciones internacionales hizo que en México se aplicara en el año 2000 PISA,

“es un proyecto de la OCDE cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los 15 años. El programa ha sido concebido como un recurso para obtener información abundante y detallada que permita los países miembros adoptar decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.” (OCDE, 2021)

Como se mencionó anteriormente este instrumento es dirigido a los estudiantes que egresan de secundaria, con el objetivo de medir los conocimientos adquiridos de los estudiantes a nivel básico. Instrumento que es aplicado cada tres años, las áreas que califica son distintas en cada aplicación, en el 2000 se dio relevancia a el área de lectura, en el 2003 fue matemáticas y en el 2006 el área con énfasis fue Ciencias. Después de estas aplicaciones se hizo una segunda etapa en la que por cada tres años se evaluaron las mismas áreas de conocimiento, y que en ninguna de ellas figura la producción de textos, situación que deja un vacío en la enseñanza de la lengua, ya que para los organismos internacionales la importancia radica en que el sujeto lea.

Con este camino de pruebas estandarizadas se da el paso a él Examen para la Calidad y el Logro Educativo mejor conocido como EXCALE. Con esta se evaluaron los contenidos curriculares de Matemáticas, Español, Ciencias Sociales, Formación Cívica y Ética, Ciencias Naturales y Biología. En español el examen EXCALE se divide en dos: comprensión lectora y gramática, y expresión escrita. Para esta última se diseñó un

instrumento independiente llamado Corpus EXCALE escritura, que se aplicó en los años 2005 y 2006 para primaria y secundaria, y en 2010 para bachillerato.

Esta evaluación se estructuró bajo consignas de producción de textos. Con los niños de tercer grado de primaria, se pedía que redactaran una descripción argumentada, la construcción de un recado convincente y una narración apoyándose de secuencias. En sexto de primaria y tercero de secundaria, se ocuparon textos de descripción argumentativa en narración, pero dirigida a un sujeto en específico y la argumentación en una carta formal. En media superior, pidió elaborar una opinión con cierta información argumentada a partir del contraste de dos textos. Actividades que priorizaron el producto y no el proceso de la producción de textos.

Para calificar los productos obtenidos de la muestra representativa se tomaron en cuenta rúbricas de contenido, cuestionarios a docentes y estudiantes, teniendo como resultado una falta de conocimiento por parte de los profesores del enfoque comunicativo, y una extensa carga de trabajo gramatical para los niños. Por ello las conclusiones que dan a conocer en su informe, son la de capacitar a los profesores con talleres de redacción y vincular con ello los contenidos del programa, para favorecer las habilidades de producción de textos en los niños. Propuesta que solo se quedó en el discurso porque en la realidad, dichos talleres de redacción no llegaron a los profesores dejando nuevamente la enseñanza de la producción de textos a la deriva.

Otro instrumento que se aplicó en el país fue la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, mejor conocida como ENLACE, la cual estuvo vigente del 2006 al 2014. Enfocada a los estudiantes de 4°, 6° de primaria y 3° de secundaria. En ella se evaluaban los conocimientos y las habilidades de las asignaturas de español y matemáticas. En el área de español se enfocaba a la comprensión lectora, la cual se calificaba por medio de preguntas de opción múltiple para posteriormente ubicar al niño en un nivel de logro como insuficiente, elemental, bueno y excelente, esto dependería del puntaje que obtuviera en la prueba

Pero esta prueba fue sustituida en el año 2015 por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), instrumento que se sigue aplicando. Cuál es la diferencia de esta con ENLACE, que para los estudiantes de cuarto grado de primaria se emplea el

examen PLANEA Diagnóstica, y para sexto de primaria, tercero de secundaria y nivel medio superior se contempla el examen PLANEA. Exámenes que constan aproximadamente de 80 reactivos de opción múltiple enfocados en español y matemáticas. En el área de lengua en la habilidad de escritura considera la reflexión semántica, sintaxis y las convencionalidades de la lengua, a partir de preguntas de opción múltiple, enfocando a la producción escrita en un instructivo de cómo se deben de aplicar las reglas gramaticales sin dar la posibilidad de valorar el proceso de la producción escrita.

Con este breve recuento de las pruebas estandarizadas que se han aplicado en el país, se obtiene que todas ellas alientan más el aprendizaje memorístico que la reflexión de los estudiantes. Aunque es EXCALE, trato de incidir en uno de los procesos que se dejaban fuera a través de los instrumentos estandarizados, a esta no se le dio la relevancia de sus resultados, dejando una vez más a la deriva la producción de textos, ya que la prueba no contempla las etapas al producir el texto, solo se enfocaba al producto escrito.

Con este panorama queda cuestionarse ¿Qué tanto estas pruebas coadyuvan a la producción de textos en la escuela y qué relación tienen con los propósitos y perfiles que marca las reformas curriculares? El discurso oficial que hay en el plan y programas 2011 deja ver que hay una brecha entre lo que se pide y lo que se evalúa en esas pruebas, ya que uno se va por el conocimiento práctico contextualizado y otro por un aprendizaje teórico mecanizado, cerrándose en este tipo de exámenes de opción múltiple.

## **B. La novedad en la enseñanza esencial**

En este apartado se abordarán de manera breve los antecedentes de la Reforma Integral de Educación Básica mejor conocida como RIEB. Los cambios curriculares que trajo consigo, así como la organización que se estableció en ella, pasando por los estándares curriculares, los campos formativos, el rol del estudiante y el docente, como uno de los elementos importantes que los docentes deben de conocer y poner en práctica como lo es la planificación y, por último, se abordaran las competencias.



## **1. Antecedentes de la RIEB**

El primer nivel en el que se modificó los planes y programas fue en preescolar en el año 2004, bajo el enfoque por competencias. Su estructura curricular específicamente en el área del español, toma en consideración los propósitos generales de asignatura y los estantares curriculares, pero los propósitos por nivel se convierten en competencias, de ahí se pasa a los campos formativos, los cuales se dividen en dos aspectos que son: las competencias y los aspectos, los cuales son orales y escritos, y por último se encuentran los aprendizajes esperados. En este planteamiento en preescolar no hay división de bloques ni proyectos didácticos, ya que se manejan a partir del campo formativo.

En el planteamiento en preescolar, la competencia que tiene mayor énfasis es la lingüística, ya que la escucha y la oralidad tienen un papel fundamental para el desarrollo de los estudiantes. Nivel en el que los estudiantes tienen el primer contacto con el conocimiento formal. En la asignatura de español se trató de insertar al niño a la producción de textos de una manera natural, comenzando por textos orales que posteriormente se transformarían en escritos, lo cual permitiría desarrollar habilidades psicomotrices, como el saber tomar el lápiz o el bolígrafo para escribir, y cognitivas que van desde identificar el propósito del escrito así como el receptor del mismo.

Otro cambio importante a nivel curricular se dio en secundaria, y es a partir del año 2000 con los resultados que arrojó la prueba PISA, en la cual manifestaba que la educación secundaria tenía bajos resultados en cuanto a su tasa de deserción y de egreso de alumnos, que con ello en el año 2006 se comenzó a implementar la Reforma de Educación Secundaria (RES) de manera paulatina, culminando en el ciclo escolar 2008-2009 con tercer grado.

Con relación a la asignatura de español su organización consideraba los propósitos generales y por nivel educativo, así como los estándares curriculares, para llegar al enfoque educativo y posteriormente desglosar las competencias específicas. Planteando con ello en el programa las prácticas sociales del lenguaje que se incluían en cinco bloques, contemplando en cada uno tres proyectos didácticos divididos en tres ámbitos que son estudio, literatura y participación social, recuperando los usos sociales de la lengua, a través de los proyectos didácticos.

Con este planteamiento se le daba a la producción de textos un lugar en la escolaridad, ya que el propósito de las prácticas sociales del lenguaje y los proyectos era llevar al estudiante a la creación de textos con un propósito y receptor real, los cuales permitirían al estudiante identificar y reconocer la utilidad de la escritura dentro y fuera de la escuela (SEP, 2009a), lo cual en las prácticas escolares difícilmente se da.

Siguiendo con esa misma lógica en educación básica en el año 2009 llega la reforma de educación en primaria. En ella se sigue con la misma perspectiva que en los niveles anteriores incluyendo el enfoque por competencias. De la misma manera que se plantea el trabajo en el aula en la RES también se implementa en primaria, bajo proyectos ya estructurados que atienden de forma gradual y en contexto las prácticas sociales del lenguaje.

Todos estos cambios curriculares se dieron en circunstancias precipitadas, es decir, contratiempos para la implementación en las escuelas, se careció de capacitación para los docentes, y de diversos insumos que se necesitaban para llevar a cabo el trabajo en el aula. Circunstancias que al gobierno no le preocuparon y fue así como se preparó el escenario para establecer una reforma.

## **2. Cambios curriculares de la RIEB**

Con esta última reforma en la educación básica comenzó un periodo de transformación, pero fue hasta el año 2011 que se consolida con la articulación de los tres niveles, dando paso a los cambios curriculares que se establecieron en la Reforma Integral de Educación Básica.

### **a. La Innovación del horizonte educativo**

Los documentos base para la creación de la RIEB fueron los siguientes: el artículo 2° y 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 2013, al considerar *el desarrollo de las facultades del ser humano*; teniendo una *composición pluricultural*, y retoma la visión de la multiculturalidad del país; la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que “establece que las lenguas indígenas son parte del patrimonio cultural y lingüística nacional” (DOF, 2011: 1). Por ello se toma en cuenta la lengua materna en el plan y programa de educación básica; el Plan Nacional

de Desarrollo 2007-2012 considera el “Eje 3 igualdad de oportunidades y el objetivo 9. Elevar la calidad de la educación” (DOF, 2011: 1); en el que plantea que la educación nacional tiene que ser de calidad e igualdad para todas las personas; el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 retoma el objetivo 1 “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo ...” (DOF, 2011: 2). Basándose en el enfoque por competencias, el cual es el eje rector de la articulación de la Educación Básica; y se consolida con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación.

Estos elementos dan paso a la creación del Plan y Programa de estudios 2011, el cual está constituido de la siguiente manera. En un primer momento explica los principios pedagógicos que regirán la práctica docente en los tres niveles, posteriormente se encuentran las competencias para la vida que se pretenden desarrollar durante la escolaridad del sujeto, en seguida se hallan los estándares curriculares, que para el interés de esta investigación se retoman los de la asignatura de español y en específico los de nivel primaria.

#### **b. El destino del esquema de la lengua**

Los Estándares curriculares son indicadores de logro, estos son evaluados al término de un periodo escolar, de acuerdo con las edades de los niños. Ellos cumplen con generalizar y englobar una forma de ciudadanía, que responde a esos conocimientos.

En la asignatura de español plantea los siguientes estándares: “procesos de lectura e interpretación de textos; producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos; conocimiento de las características, función y uso del lenguaje; y actitudes hacia el lenguaje” (SEP, 2011: 17). Estos estándares retoman las cuatro habilidades de la lengua sin dar énfasis en una en específico, situación que ayuda a que el individuo desarrolle las habilidades de una forma secuencial y natural, apoyando así el proceso integral del estudiante.

Al comparar dicho discurso con los documentos oficiales, se encuentra que solo los estándares de habilidad lectora y el de la segunda lengua inglés son los que se encuentran desglosados, dejando a la deriva los que tratan de la producción de textos, sin embargo, los Programas de estudios de cada grado, existe un apartado en el que

explica la forma de como enseñar la producción de textos y las orientaciones para trabajar con los estudiantes en el aula. En él contempla algunas de las etapas de la producción de textos como son el uso de borradores y la revisión por parte del docente. Razón por la cual la importancia de enseñar a producir un texto es fundamental, pero para ello se tiene que retomar todas las etapas de la producción de un texto, para que el estudiante pueda expresarse y dar su punto de vista de hechos que tengan relevancia para él y así desarrollar la producción de textos, la cual coadyuvara en el desarrollo de su habilidad lingüística.

Con ellos se pretende que los estudiantes adquieran el lenguaje con eficacia, desarrollándose de forma gradual. Los estándares curriculares están ligados con los campos de formación, ya que son estos los que sirven como eje para la enseñanza.

### **c. El camino del orden**

Los campos de formación son los encargados de organizar los espacios curriculares, ya que se vinculan con los estándares curriculares, las competencias para la vida y los aprendizajes esperados, atendiendo así el perfil de egreso de educación básica. Estos campos de formación son “el pensamiento matemático, la exploración y comprensión del mundo natural y social, el desarrollo personal y para la convivencia, y lenguaje y comunicación” (SEP, 2011: 47).

En preescolar se tiene una variable, ya que en este nivel no se habla propiamente de campos de formación sino de campos formativos, ya que

“permiten identificar en qué aspectos del desarrollo y del aprendizaje se concentran (lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, etcétera) y constituyen los cimientos de aprendizajes más formales y específicos que los alumnos estarán en condiciones de construir conforme avanzan en su trayecto escolar” (SEP, 2011b: 40)

Por ello en preescolar se toma como base las experiencias que va teniendo el estudiante ante el aprendizaje formal, ya que este le ayudará a la adaptación de la enseñanza formal en la educación primaria, en la que los campos formativos pasan hacer campos de formación, porque establecen los ejes rectores que necesita desarrollar el estudiante durante su paso por la educación básica.

Cada campo de formación a partir de los niveles de conceptualización de las asignaturas se abordan los aprendizajes graduales de los estudiantes de una manera continua de forma que al egresar de la educación básica el individuo sea capaz de aplicar su conocimiento en una situación real.

En el caso del campo de formación lenguaje y comunicación, tiene como finalidad desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas, a partir de la formalidad de la escuela y en este la lectura tiene un papel principal, ya que los instrumentos que se plantean en el Plan de estudios 2011, para su enseñanza, proponen el uso del conteo por minuto de palabras, la fluidez lectora, y otros elementos que permiten evaluar la lectura a partir de parámetros establecidos.

En la producción de textos sólo se hace mención que se apoyará al niño a modificar sus concepciones de la escritura para que tenga una escritura correcta, pero no especifica el cómo ni el dónde, y esto marca una ruptura entre el discurso y la realidad que se vive en las escuelas, ya que, a partir de las prácticas de lengua escrita, es como los sujetos se comunican y llegan a una reflexión de sus actos.

#### **d. La interacción entre el educador y el educando**

Otro de los elementos relevantes que integra la RIEB es el rol del estudiante y el docente. Dentro de los programas se explica que el profesor tiene que ser el guía en el proceso de enseñanza, acercar el conocimiento al niño de manera que mejore sus habilidades y destrezas que ocupara al enfrentarse a la vida real, al proponer estrategias y actividades innovadoras y recreativas. Por su parte el estudiante debe tener una actitud activa en cuanto a su aprendizaje, en el que, apoyado por el profesor, desenvolverá sus actitudes y aptitudes para su desarrollo integral.

Todo ello se ve alejado de la realidad, ya que en algunas escuelas del país las prácticas pedagógicas de los profesores no responden a lo que está en el discurso escrito. La carga administrativa, la atención a padres de familia y con ello la presión de la inestabilidad laboral que vive el magisterio son factores que determinan que las prácticas de los docentes sean repetitivas, como las copias de lecturas o los dictados de palabras que no tienen relación directa con los estudiantes.

### **e. Una propuesta de enseñanza**

La propuesta que plantea la RIEB sobre la didáctica para el nivel básico está basada en los principios que sustentan el plan de estudios. Estos principios se enfocan en considerar cómo aprenden los niños para generar ambientes de aprendizaje con la población estudiantil retomando los contextos socioculturales, así como asumir cambios en la práctica docente para el favorecimiento de competencias y estrategias diversificadas que apoyen el proceso de aprendizaje de los alumnos, a partir de los siguientes elementos: *la planificación docente, los ambientes de aprendizaje, modalidades de trabajo, el trabajo colaborativo, el uso de materiales y recursos educativos.*

La planificación docente es un elemento fundamental en su labor, ya que ayuda a preparar técnicas y estrategias, para el aprendizaje de los alumnos, para que ellos desarrollen sus habilidades y destrezas para la resolución de problemas de situaciones, como lo menciona Perrenoud (2011).

### **f. La receta combinada de la enseñanza**

La articulación de la educación básica toma como referencia tres elementos dentro del currículo que son: la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias y la incorporación de temas que se aborden en más de una asignatura. Estos temas de relevancia social responderán a los retos de la sociedad cambiante en la que se está inmerso.

Estos temas se van a desarrollar de forma transversal en los tres niveles; estos hacen referencia a la: “igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo; la educación para la salud; la educación vial; educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética y educación para la paz” (SEP, 2011:40). Temas que se pueden tratar en los diferentes niveles con una gradualidad distinta, ya que se relacionan con los contextos de los educandos, siendo este, uno de los últimos elementos que forman el currículo transversal de la educación.

Con la RIEB culmina un período de transformaciones curriculares que comenzaron en el 2004 en preescolar, en 2006 en secundaria y en 2009 con primaria, consolidándose en el ciclo escolar 2011-2012 con los Planes y Programas de cada nivel en la educación,

llevándose así la articulación del nivel básico, con el propósito de elevar la calidad educativa que demandan las pruebas estandarizadas a nivel internacional. Sin embargo, ¿qué tanto estas reformas en realidad consideran lo que realmente necesitaban la educación de los niños? O bien ¿si sólo respondieron a intereses del mercado?

### **C. El docente ante la vulnerabilidad de un régimen hostil**

La Reforma Educativa planteada por el gobierno tuvo un “claro objetivo establecer un férreo control del docente y ponerlo como único responsable del desastre educativo” (Poy y Díaz, 2013: 3), cuando el mismo Estado reprime a los profesores con modificaciones a los artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dejando al docente desprotegido laboralmente y sin reconocimiento a su labor.

Junto con ello emiten las leyes secundarias que concretaban la reforma educativa: la *Ley del Instituto Nacional para la evaluación de la educación* (LINEE); la *Ley del Servicio Profesional Docente* (LSDPD); y la modificación a la *Ley General de Educación* (LGE). Las cuales “violan la propia reforma constitucional en materia educativa, que se proponen reglamentar y significan un fuerte retroceso en los derechos laborales del magisterio, por lo que no pueden aprobarse en esos términos, ni al vapor” (Becerril, Ballinas y Velasco, 2013: 14). Pero lo que importa es dejar al docente indefenso ante una institución que ve a los profesores como mercancías que se pueden tomar y después desechar sin responsabilidad alguna.

Es así que se crea una evaluación punitiva que al ser aprobada por los ministros expusieron que *no transgreden* sus derechos laborales “sino que únicamente se establece como condición de permanencia la obtención de resultados favorables en las pruebas que practique el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)” (Aranda, 2015). Pruebas que se basan en los resultados escritos sin importar los contextos en los que se encuentre el profesor, evaluando conocimientos solamente institucionales que son ajenas a las prácticas educativas reales y que a través de estas pruebas se determina si son idóneos o no para estar frente a grupo.

Para el Estado ser un profesor no idóneo según las pruebas estandarizadas es ser también el responsable de los resultados que se tiene a nivel nacional en educación. Por ello, es importante que los docentes reflexionen en el discurso que se dicta y la realidad

en la que están inmersos es distinta, y que, el combatir por una educación pública es garantizar una educación emancipadora, que en la sociedad actual es lo que hace falta. Luchar porque el magisterio sea escuchado y tomado en cuenta para las reformas educativas es un derecho que se tiene y que debe de ser defendible.

#### **D. Modelo educativo 2017**

Bajo el contexto de la Reforma Educativa neoliberal a finales del sexenio de Enrique Peña Nieto se impulsa el Nuevo Modelo Educativo 2017 (NME), que fue el producto de los cambios que se generaron con la entrada en vigor de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, en la que se articuló la educación. Posteriormente, estos planes y programas de estudio, se vieron otra vez afectados al someterse a una revisión por parte de la SEP en el año 2014, como preámbulo para proponer un nuevo modelo educativo, ya que según la SEP (2016) el modelo educativo que se manejaba en ese año ya no era “favorable a la adquisición de las capacidades del siglo XXI, por lo que la Reforma Educativa aporta los elementos necesarios para construir un nuevo modelo” (pág. 17), dando paso al NME.

El Nuevo Modelo Educativo 2016, se basa en un enfoque humanista, ya que parte de una educación integral, en el que *la calidad, la eficiencia y la eficacia* son los objetivos a alcanzar de este plan y programa de estudios. Organización basada bajo tres ejes: los campos de formación académica, que integran las asignaturas; las áreas de desarrollo personal y social, en ellas se encuentra la educación física, artes y la educación socioemocional que es uno de los nuevos elementos que se integran; así como los ámbitos de autonomía curricular, que son clubes de trabajo. En los que los niños iban a poder desarrollar sus habilidades y destrezas (SEP, 2016).

Este modelo educativo es un producto realizado al vapor debido a que es la única propuesta pedagógica de final del sexenio 2012- 2018. En el discurso existe una incongruencia para su implementación, ya que, la infraestructura de las escuelas no estaba aptas para llevar a cabo todos los clubes propuestos por la SEP. Aunado a ello esta propuesta llega sin ninguna capacitación para los docentes y sin insumos para el trabajo en el aula. Dejando una brecha entre el discurso y lo que se podía trabajar con los estudiantes. Desde esta perspectiva se inicia el ciclo escolar 2018-2019, al



implementar dos planes y programas de estudio el Nuevo Modelo Educativo y la RIEB 2011 en los tres niveles de educación básica.

Con esta carencia entre el discurso y la realidad en las aulas, la producción de textos busca abrirse paso entre políticas educativas y pruebas estandarizadas, las cuales premian un aprendizaje memorístico. Razón por la cual se tiene que indagar los efectos de estas en el ámbito educativo, tomando como referente la comunidad escolar, por ello el siguiente apartado, trata de dar a conocer el panorama que se tiene en la escuela primaria Julio Cortázar, sobre la producción de textos.



## II. EL RAZONAR ENTRE EL MODO Y LA TEORÍA

El propósito principal del capítulo es retomar el estudio de la producción de textos y la visión que se tiene en general de ella en la primaria, tomando como base los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se enseña a producir textos? ¿De qué forma se evalúa? ¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes y familiares?, sobre estas interrogantes se dan a conocer algunos elementos en el Diagnóstico Específico aplicado, en la escuela primaria “Julio Cortázar”, turno matutino de la alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México. También se presentan elementos metodológicos de la Documentación Biográfico Narrativa que regirá el análisis e interpretación de la *Intervención Pedagógica*.

### A. El centro de la desconexión

La escritura fortalece la comunicación en el ser humano, porque le permite interactuar con sí mismo y la sociedad. Por una parte, permite la expresión y la comunicación, por otro es una herramienta de aprendizaje para la adquisición de conocimientos. El proceso de la misma se desarrolla durante la vida escolar, y ésta tiene un papel preponderante en la formación integral de los sujetos. Considerando lo anterior se hace necesario reflexionar sobre cuál es el tratamiento que se da a nivel primaria de la escritura.

#### 1. El punto de inserción entre el lápiz y el papel

Al enseñar a escribir en la escuela se pierde su sentido comunicativo, ya que las producciones escritas carecen de destinatarios reales y se cierra en una escritura mecanizada. En ella, los profesores basan su enseñanza día con día, perdiendo el sentido expresivo de la escritura. Esta perspectiva se refuerza con las reformas curriculares, que ponen más énfasis en el producto y no en el proceso.

Las políticas educativas a nivel internacional han favorecido esta situación, apoyándose de evaluaciones estandarizadas que evalúan conocimientos memorísticos, en los que el individuo sólo recordará quizás algunas reglas ortográficas sin llevarlas a la práctica. Concretamente en la producción de textos, las pruebas estandarizadas que son aplicadas en México, como en otros países, se evalúan por niveles de desempeño, a través de responder preguntas de opción múltiple, pero es contradictorio, ya que la lengua escrita

se evalúa a través de la producción de textos, no con preguntas y ejemplos cómo los que manejan dichas pruebas.

Prácticas que se ven reforzadas cuando en las escuelas se atiende a un modelo reproductor, ya que se implementa con los estudiantes, los dictados, las copias, los resúmenes, textos que no tienen un fin contextualizado. Producciones que son ajenas a su vida y que tienen poca relación con lo que viven día con día los niños, Cassany (2011), menciona que la escritura “consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifique lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (p. 27), saber qué escribir en un momento en específico, es una habilidad que se desarrolla con el uso de la misma, al conocer la escritura de forma cotidiana se descubre el gusto por la misma, y las habilidades que como productor se debe tener.

Esto no se lleva a cabo, ya que entre los profesores se tiene una laguna del código escrito (Cassany, 2003), no por la falta de conocimientos, sino porque se reproduce lo que en los programas viene estipulado, aunado a la falta de tiempo, por ello la enseñanza de la escritura es un obstáculo dentro de las escuelas. Para los maestros es difícil promover estrategias que pongan énfasis en el proceso, por eso siguen con las prácticas con las que ellos aprendieron, ya que estas a su criterio responde a los objetivos que se plantean en los programas vigentes y a las exigencias de los padres de familia.

Por ello los docentes, independientemente de la asignatura que impartan, o si son de preescolar, primaria u otro nivel, deben desarrollar en ellos “una competencia lingüística y una competencia comunicativa” (Cassany, Luna y Sanz, 2003: 26), es decir que tengan un conocimiento amplio en su lengua natal y también puedan comunicarse usando el código, al saber cómo y con quien aplicarlo. Esto permitirá que sus estudiantes comprendan y ocupen el lenguaje, ya sea oral o escrito de diferente manera. Es responsabilidad del docente, que el estudiante vea que “la lengua escrita es otra cosa, otro estadio de la comunicación” (Cassany, Luna, y Sanz, 2003: 35), otra forma de ver y pensar la realidad, ya que a través de esta herramienta se puede llegar a acceder a otros conocimientos y mejorar los procesos cognitivos.

La escritura es la herramienta, pero el producir un texto, es la esencia de la persona que escribe, dándole un propósito específico a su texto, como Lozano (2003) lo define, y que este se integra a la producción de textos, base de la Intervención Pedagógica, al indagar sobre la escritura en la escuela primaria Julio Cortázar durante el ciclo escolar 2017-2018, los resultados que se obtuvieron, es el nulo uso de borradores como los menciona Cassany o primeras escrituras como las llama Jolibert, la evaluación solo considera el producto final, dejando de lado las etapas de la producción de un texto.

Por ello para la Intervención Pedagógica es necesario conocer el campo en el que se va a trabajar, así como las personas que interactúan en ese espacio, por lo que a continuación se describe.

## **2. Nombrar y escribir las cosas como son**

La escuela primaria “Julio Cortázar” de turno matutino, tiene una matrícula de 380 estudiantes. Está se ubica en la alcaldía de Iztapalapa, al oeste de la Ciudad de México, colinda con el municipio de Nezahualcóyotl, Edo. de México. A los alrededores de la escuela se encuentra el Museo Cabeza de Juárez, la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza, la tesorería, un banco, el mercado y un frente popular.

El interior de la escuela está distribuido de la siguiente manera: tiene 17 aulas; una biblioteca con un acervo de libros del rincón y otro más de libros de consulta; una sala de computación con 30 equipos; un patio del cual la mitad tiene techumbre y el resto está al aire libre; hay un patio pequeño del lado de los salones de cuarto a sexto grado. Los accesos de la escuela son tres, el principal está sobre la Av. Juan Crisóstomo Bonilla, el segundo en el callejón que da al frente popular y el último es un acceso que comunica a la primaria con el preescolar. En este espacio, los niños interactúan todo el ciclo escolar, con sus compañeros y profesores, pero ¿quiénes son los niños de quien se habla?

### **a. Los estudiantes**

Ellos, son estudiantes de primero a sexto grado, en general son participativos, creativos, con iniciativa y les gusta trabajar las actividades propuestas por los profesores. Particularmente los niños de quinto grado con los que se trabaja el *Diagnóstico Específico*, es una generación conformada por 69 estudiantes. Sus edades oscilan entre

los 10 y 11 años, están ubicados según Piaget entre dos etapas, van concretando su pensamiento abstracto a partir de las experiencias que les deja la etapa de las operaciones concretas y van insertándose en la etapa de las operaciones formales (Meece, 2001). Esto quiere decir que los estudiantes pasan de un pensamiento abstracto a lo real, teniendo con ello una reflexión y análisis mayor de las situaciones que pasan en su entorno.

Su sentido de seguir explorando el mundo no se termina, ya que esto favorece más su carácter, siendo la gran mayoría entusiastas y propositivos, les gustan los juegos lúdicos. El deporte es su pasatiempo favorito, la mayoría son integrantes de los equipos de fútbol de niños y niñas que hay en la escuela.

### **b. Los docentes**

Ellos son atendidos por 29 docentes que integran el colegio, cada uno con una formación profesional vinculada a la educación. Graduados de instituciones como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la Universidad Pedagógica Nacional, de la Escuela Superior de Educación Física y de Normales estatales. El nivel de estudios de los profesores va desde la Normal Básica, licenciatura y nivel maestría.

Esta plantilla está conformada por un director, una subdirectora pedagógica, una subdirectora administrativa una maestra de apoyo técnico pedagógico, 17 profesores que atienden los grupos de 1° a 6° grado, dos profesores de Educación Física, una promotora de lectura y una profesora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), y tres apoyos a la docencia; todos ellos conforman la plantilla de la escuela. La convivencia que se tiene a nivel personal es de respeto y tolerancia, en lo laboral se les dificulta el trabajar en colectivo, se organizan mejor en pequeños equipos.

### **c. Los padres de familia**

Las familias que llegan a la escuela, en su mayoría son de las colonias que están alrededor de la misma, algunos son provenientes de las instituciones de gobierno que están cerca de la primaria, como lo es la Tesorería o la FES Zaragoza. Estos núcleos familiares que conforman la comunidad estudiantil son profesionistas o comerciantes, la

generalidad de las madres de familia se dedican en su mayoría al hogar, algunas otras trabajan en empleos emergentes. Las edades de los padres de familia están en un rango de los 25 a los 60 años, en su mayoría colaboran y participan en las actividades escolares de los niños.

Los sujetos antes descritos conforman la comunidad escolar, y son los individuos que conforman el campo de estudio de la Intervención Pedagógica, a los cuales se les aplicó una serie de instrumentos que conformaron el *Diagnóstico Específico* (DE).

### **3. El *Diagnóstico Específico***

El diagnóstico se entiende como “un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas” (Sobrado, 2005: 86), en efecto, este sirve para indagar sobre una situación y recolectar datos, para posteriormente a partir de los resultados se pueda implementar mejoras a la situación que se estudió.

En este caso se hizo un DE, para saber de manera general cómo son los estudiantes y demás actores educativos que participan e interactúan dentro y fuera de la escuela, así como la actitud que tienen hacia la escritura y la forma de concebirla, enseñarla y aprender para poder producir un texto, retomando solamente los elementos que ofrecen información del tema a trabajar.

Para conocer a la comunidad se necesitan diferentes herramientas y un método que sea acorde a la necesidad de la *Intervención Pedagógica*, porque a partir de ello se recabarán los datos que se necesitan para delimitar el tema de estudio y con ello hacer un análisis de la problemática por delimitar. Por ello a continuación se explica qué paradigma, método y técnicas se ocuparon para realizar el DE.

El DE se diseñó bajo el paradigma cualitativo, en el cual el ambiente es un factor que construye y moldea las ideas del sujeto. A partir de ello se ocuparon elementos del método de Investigación-Acción que Latorre (2013) la define como un conjunto de estrategias diseñadas para mejorar la educación. Se retoma esta metodología porque permite al docente investigador, analizar y transformar su labor.

### a. Selección de los participantes del Diagnóstico Específico

La selección de un muestreo se hizo para minimizar los tiempos de la obtención de los resultados, por ello se escogió un muestreo no probabilístico, el cual permite seleccionar a los participantes de acuerdo a las preferencias del investigador (Zorrilla, 2012). Este se apoyó de un procedimiento por cuotas, en la que “la selección del individuo a entrevistar se deja a juicio del entrevistador” (Zorrilla, 2012: 157). Esto permite que la selección de los individuos cumpla con los requerimientos del investigador.

La primaria “Julio Cortázar” turno matutino, tiene un universo conformado por 380 estudiantes. La población de los tres grupos de quinto grado es de 69 niños de los cuales se tomó una muestra de 18 niños, correspondiéndoles seis estudiantes a cada grupo (fig. 1) La muestra se eligió a partir de las siguientes criterios de selección: asistencia regular, para tener así resultados durante el ciclo escolar y el nivel de promedio académico (alto, medio, bajo), de los estudiantes con la intención de indagar los procesos y concepciones de escritura de cada uno de los estudiantes.

Universo 380		
Población 69		
Muestra 18		
5°A	5°B	5°C
6	6	6

Fig. 1. Tabla representativa de la muestra de la escuela primaria Julio Cortázar.

Determinada la muestra y las criterios de selección, se aplicó a los estudiantes y a sus familias, como a los docentes del plantel, los diversos instrumentos para profundizar en las concepciones que se toman de la producción de textos.

### b. Técnica e instrumentos

La técnica que se ocupó para el DE fue la Observación no participante, la cual es aquella en la que el investigador no participa en la actividad observada, es un personaje que está fuera de la actividad, pero quien puede recoger datos de la situación de manera escrita, para ello el instrumento que se ocupó fue el diario de campo con la orientación de Bertely (2007).



El diario de campo o diario del investigador, es un instrumento en el que se escriben “observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido” (Latorre, 2003: 60), para posteriormente analizarlas con los demás instrumentos, esto da al investigador herramientas con las que puede comparar los hechos con las respuestas de los instrumentos aplicados, como lo son los cuestionarios.

Los *cuestionarios* por su parte son “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables por medir” (Zorrilla, 2012: 87), de las cuales permiten que se tengan las ideas y pensamientos de los sujetos sobre un tema en específico, para poder contrastarlas con el resto de instrumentos que se tienen, para llegar a un análisis de la situación más completo y profundo. Esto se aplica con el propósito de identificar las concepciones que tienen los individuos de la producción de textos.

La *Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio*, se aplicó en dos partes: la aplicación de una actividad de producción de textos y un cuestionario. La estrategia aplicada para este rubro, se retomó del *fichero de aprender a mirar* que publicó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1998. En la cual, los estudiantes con base en una imagen produjeron un texto, mismo que sirvió para su valoración.

Con estos instrumentos se obtuvieron datos, que permitieron la interpretación de los mismos, a continuación, se dan a conocer.

### **c. Resultados**

Cada instrumento consta de 10 preguntas aproximadamente de opción múltiple, ya que esto permite que la investigación tome un eje temático. La finalidad de los cuestionamientos es la de identificar la postura que se tiene de la producción escrita de un texto dentro y fuera de la escuela, por parte de los padres de familia, docentes y estudiantes. Los resultados de estos instrumentos se exponen a partir de la pregunta acompañados de una gráfica que ejemplifica a la vista los resultados. Todo esto se muestra en el siguiente orden: el Diario de Campo, seguido del cuestionario de padres de familia, después el de docentes y por último el de los estudiantes, que se divide en dos partes: el cuestionario y la aplicación de la *Estrategia Metodológica de Acercamiento*

*Epistemológico al Objeto de Estudio*, en este último se ocupó el diario de campo, para el registro de lo observado durante dicha estrategia.

### 1) Diario de campo

El *Diario de Campo* o *Diario del Investigador* como lo menciona Latorre (2013) “es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una <<dimensión del estado de ánimo>> a la acción humana” (pág. 61). Por eso el diario de campo fue uno de los instrumentos de recogida de datos que se ocupó en el DE, pero para el análisis de este, se retomaron algunos elementos del diseño que propone Bertely (2007). En él, plantea dos columnas, la de observación, en la que se subrayan los hechos que a consideración del investigador sirven para la reflexión y la de análisis, en ella se hacen preguntas a partir de lo que se subraya en la columna anterior. En la fig. 2 *fragmento de una observación de clase antes de comenzar la intervención* se muestra un ejemplo del diario de campo que se llevó.

<b>Fecha: 9 de noviembre del 2017</b>		<b>Grado y grupo 6 B°</b>	<b>Hora: 8:30 am</b>
<b>Observadora: Paulette Sánchez de la Cruz</b>			<b>Clase de Español</b>
<b>Presentación de sus biografías y autobiografías</b>			
<b>Observación</b>		<b>Análisis</b>	
<p>Hoy se inició la clase pidiendo que se leyera el diario de grupo, <u>el niño que le correspondía escribir en el, no lo quiso leer y por ello le dí lectura al mismo.</u></p> <p>Después de escuchar la lectura entre murmullos de los estudiantes les pedí que le dieran un aplauso a Cristofer por haber escrito en él. Posteriormente se les pidió que sacaran sus autobiografías y biografías que días atrás habían construido y que las pegaran alrededor del salón.</p> <p>Al ver sus láminas pegadas me dio gusto poder contemplar <u>trabajos que tenían una organización y estructura adecuada, así como el tipo de letra apropiada para el material que se ocupó.</u></p> <p>Uno por uno pasaron a leer su lámina, los demás escuchaban. Los niños que apenas se integraban al trabajo <u>se les dio la oportunidad de que la leyeran sus redacciones del cuaderno al resto del grupo.</u></p>		<p>¿A qué se debe que los niños no quieran leer lo que han escrito? a caso es por vergüenza o desacreditación de los demás.</p> <p>¿A qué se refiere con estructura? ¿hay letras inapropiadas para escribir? ¿La escritura es adecuada siempre y cuando se cumpla con un propósito?</p> <p>Si la actividad nada más consistió en dar lectura a sus trabajos, entonces ¿por qué se les dio oportunidad a los niños que no traían su lámina?</p>	

<p>Una de las chicas después de la lectura de sus autobiografías se acercó y comentó lo siguiente:  <u>-Maestra no le entiendo a las clases, es difícil trabajar así, en la otra escuela no me enseñaron eso.</u>  Ella como el resto del grupo llevó sus láminas pero externo su opinión ante el trabajo que se les pidió.</p>	<p>¿Qué no le enseñaron a escribir en la escuela en la que asistía? ¿Cuál es la dificultad en los trabajos?</p>
---	---

Fig. 2 Fragmento de una observación de clase antes de comenzar la intervención.

El fragmento mostrado anteriormente da a conocer los diferentes roles que tienen los estudiantes y el profesor dentro de un salón de clases y cómo estos influyen en los aprendizajes de los estudiantes. Observaciones que sirven para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se aplican en el aula, así como identificar los roles que se tienen dentro del ambiente escolar.

## 2) Cuestionario padres de familia

El cuestionario constó de once preguntas abiertas y cerradas (ver anexo 1), las cuales se dividieron en dos apartados, el primero abarcó de la pregunta 1 a la 7, retomando la parte socioeconómica de las familias, de la pregunta 8 a la 11 se indagó lo referido al conocimiento de la escritura.

Las primeras preguntas arrojan los siguientes datos: el 72% de las familias son nucleares es decir se integran por mamá, papá y hermanos. El 28% son compuestas, ya que viven con otros familiares como son abuelos, tíos y primos o solo viven con mamá o papá. El 29% de los padres son empleados, el 7% son vendedores o comerciantes, el 7% son choferes o trabajan en el hogar. El 7% de las madres se dedican solo al hogar, el 50% se dedican al hogar y son empleadas. El nivel de estudios de los padres de familia es: licenciatura y preparatoria es del 8%, secundaria el 8%, secundaria y primaria es del 38%, preparatoria el 31% y nivel licenciatura el 15%, en esta respuesta se contemplaron los estudios en pareja. Es importante conocer el nivel de preparación de la familia y quienes viven con ellos para ver si hay quién apoye al menor a seguir estudiando.

El nivel económico de las familias les permite contar con los servicios básicos y tecnológicos, como son las tablets, celulares y computadoras, esto permite ver de qué mecanismos se vale el niño para irse integrando a la escritura sin que se le dé cuenta.

Estos datos son importantes, ya que ayudan a ubicar a las familias de los niños y a ellos mismos en un contexto específico.

Las siguientes preguntas presentan los datos que se obtuvieron en cuanto a la visión que tienen las familias de la escritura *¿Le gusta escribir?*

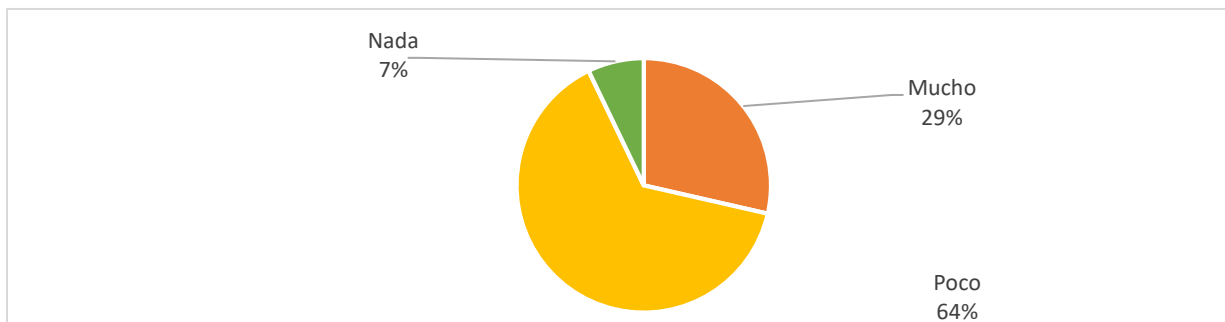


Fig. 3 *¿Le gusta escribir?*, pregunta 8

En la fig. 3 se muestra la gráfica en la que se observa que el 64% de los padres les gusta escribir *muy poco*. Las razones por las que ocurre esto son las siguientes: *les da flojera o porque no hay tiempo*, dando poca importancia al propósito comunicativo que tiene la escritura. El 29% contesta que sí les gusta *mucho* escribir, aunque sea para el trabajo, entienden someramente el propósito de la escritura, ya que solo lo relacionan con el trabajo. El 7% restante se dividió en los que no les gusta y los que omitieron su respuesta. Esto da una mirada de como desde casa el niño no se acerca a la escritura por las ideas o pensamientos que los adultos con los que convive tienen de la escritura.

En la pregunta *¿Qué significa para usted la escritura?*

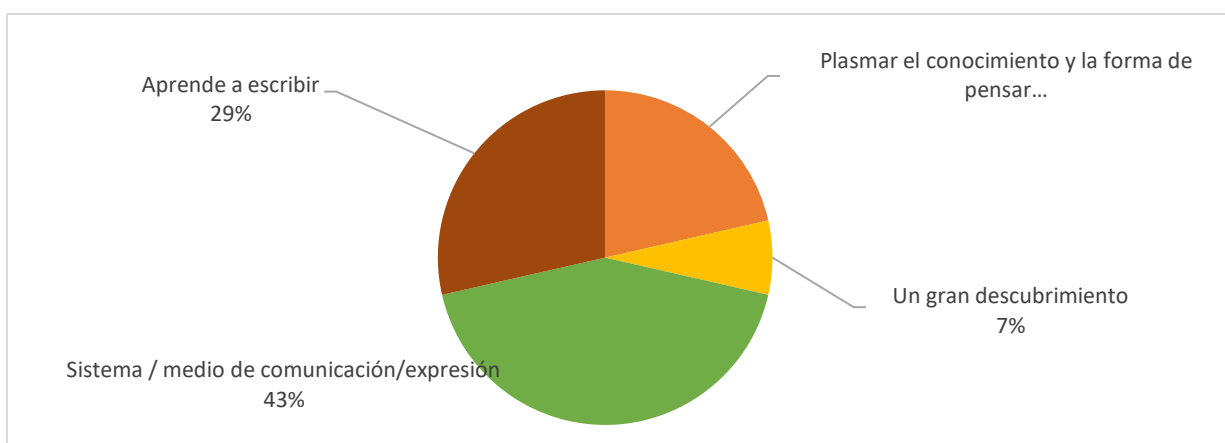


Fig. 4 *¿Qué significa para usted la escritura?*, pregunta 9.

Los argumentos de esta pregunta fueron muy variados, como se puede observar en la fig. 4, las respuestas se tuvieron que catalogar, quedando de la siguiente manera: el 43% lo simboliza como un *sistema de comunicación y un medio de expresión*. El 29% lo considera una actividad escolar porque *sirve para aprender a escribir* y para el 22% representa el *plasmear el conocimiento y una forma de pensar*, por su parte el 7% restante lo identifica como *un gran descubrimiento*.

Como se puede ver la escritura es considerada como algo utilitario para el trabajo o la escuela. Dejando ver que reconocen que la escritura es un medio de expresión y comunicación, que en un momento dado el niño ocupará para seguir adaptándose al medio en el que se desenvuelve, pero no lo ven como un aprendizaje que se obtiene fuera de la escuela.

La siguiente pregunta *¿Qué función cree usted que tiene la escritura en la formación de su hijo/a?*, se muestra en la fig. 5

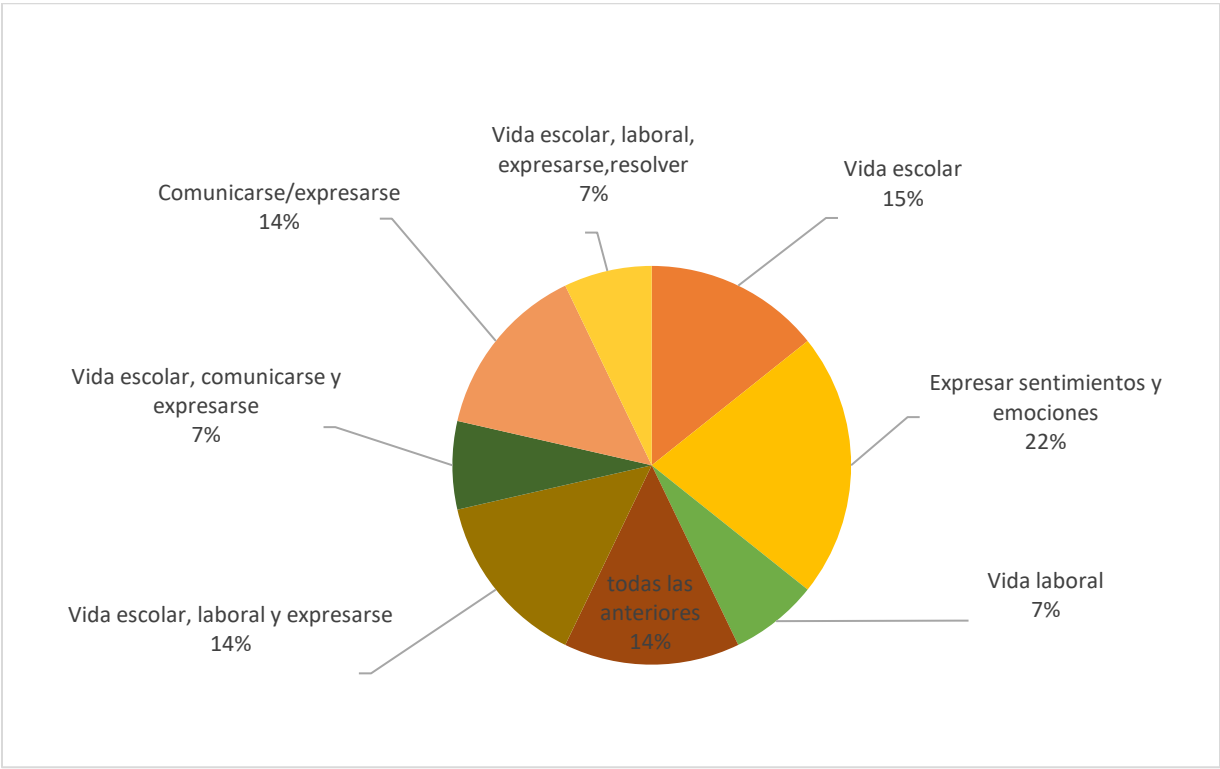


Fig. 5 *¿Qué función cree usted que tiene la escritura en la formación de su hijo/a?*, pregunta 10.

Esta, fue de opción múltiple, las cuales se presentan a continuación: *para su vida escolar, para comunicarse con los demás; para expresar sentimientos y emociones; para su vida laboral y para resolver exámenes*. Los padres de familia escogieron de dos a tres de las opciones planteadas, teniendo como resultado que la opción con mayor frecuencia fue la de *expresar sentimientos y emociones*. La gráfica (fig. 5), muestra las respuestas que dieron los padres de familia.

En la que se puede observar en los resultados sobresale la idea de que la escritura es un modo para expresar sentimientos y emociones, dejando de lado la parte académica de la escritura. Es importante conocer la concepción que tienen las familias de los estudiantes sobre la escritura, ya que a veces también es compartida por los niños.

Las preguntas descritas con anterioridad dan cuenta de la visión que tienen las familias de los estudiantes con referente a la escritura, pero estas ideas se forman a partir de las experiencias que se tienen a lo largo de la vida, es por ello que a continuación se presentan los resultados del cuestionario de los docentes, ya que ellos tienen un papel determinante en las concepciones que tienen las personas de la escritura.

### **3) Cuestionario docentes**

El cuestionario de docentes constó de once preguntas cerradas y abiertas (ver anexo 2), en la primera parte se tienen los datos de los profesores encuaneto a su formación profesional y los años en servicio, en la siguiente parte, las preguntas tienen el propósito de indagar la visión que se tiene de la escritura en los ámbitos personal y laboral.

La mayoría de los profesores poseen una formación normalista y los demás docentes tienen un perfil a fin a la educación, como pedagogía, psicología infantil. Los años de servicios son muy opuestos ya que la mitad del personal tiene menos de 10 años laborando y la otra mitad tiene más de 25 años como profesores. Dando como resultado concepciones distintas de la enseñanza, ya que son producto de los cambios que hay en materia educativa.

En la segunda parte del cuestionario se retoman los siguientes cuestionamientos, ya que se relacionan con los otros dos cuestionarios que se presentaron a los padres de familia

y los estudiantes, con la finalidad de triangular las concepciones y tener un análisis general en relación a la escritura.

La primera pregunta es:

2. *¿Te gusta escribir sí/no por qué?*

La pregunta dos tuvo el propósito de saber si les interesaba escribir, en ella la mayoría de los profesores contestaron que les agrada, otros más comentan que no les agrada y dos compañeros asienten que escriben poco. A partir de este cuestionamiento se desprende la siguiente pregunta:

3. *¿Consideras qué la escritura es importante en tu vida, sí/no, por qué?*

Las respuestas a este cuestionamiento, se concentraron en que la escritura es importante, porque permite comunicarse con los demás, expresarse, plasmar sus ideas, pensamientos y emociones. También dicen que es la mejor manera que tienen para expresarse. Es importante saber el gusto del profesor por la escritura, porque a partir de ahí, es cómo se puede saber si promueven la escritura con sus estudiantes.

Al observar que la mayoría comenta que les agrada escribir porque es la manera en que se comunican, es importante identificar qué aspectos retoman para la enseñanza y evaluación de la misma. Por ello también se les solicitó ordenar los aspectos que evalúan con relación a la escritura, a continuación, en la Figura 6 se muestran los aspectos que se les propusieron para identificar qué es lo que evalúan en una producción escrita y en la figura 7, se presenta una tabla que concentra las respuestas de los profesores de acuerdo a la valoración que le dieron a cada rubro.

10. Enumera los siguientes aspectos, por grado de importancia del 1 al 7 cuando evalúas las producciones escritas de tus alumnos.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ortografía y signos de puntuación   | <input type="checkbox"/> Cohesión y coherencia                 |
| <input type="checkbox"/> Argumentación                       | <input type="checkbox"/> Trazo de letra y segmentación         |
| <input type="checkbox"/> Uso de nexos, adverbios y adjetivos | <input type="checkbox"/> Expresión de sentimientos y emociones |
| <input type="checkbox"/> Creatividad                         |  |

Fig. 6 Pregunta 10 Enumera los siguientes aspectos, por grado de importancia del 1 al 7 cuando evalúas las producciones escritas de tus alumnos. Cuestionario de docentes.

Como se puede observar en la figura 7, los profesores seleccionaron los aspectos que dan énfasis a la ortografía y los signos de puntuación, dejando la expresión y la creatividad en último término, teniendo así que los rasgos que los profesores evalúan siguen obedeciendo al sistema gramatical de la lengua, dejando ver que el discurso plasmado en los programas de estudio en la realidad no se implementa como se diseñó, ya que la metodología con la que se trabaja en las aulas difiere a la que se plantea.

Aspectos que se evalúan	
Núm. de preferencia	Aspectos a evaluar
1	Ortografía y signos de puntuación
2	Argumentación
3	Cohesión
4	Uso de nexos
5	Trazo
6	Expresión
7	Creatividad

Fig. 7 Tabla de respuestas a la pregunta 10.

Con esto se puede decir que las prácticas pedagógicas que se aplican dentro de las aulas, solo ven a la escritura como un sistema de signos que tiene que ser representado de la mejor forma posible, cuidando la ortografía y los signos de puntuación, sin considerar los intereses de los niños.

La idea que tienen las familias de los niños y los profesores convergen en un mismo punto, el cual es que la escritura es importante para expresarse y como medio de comunicación, pero que ésta, tiene una estrecha vinculación con la gramática, que tiene que ver con la ortografía, los signos de puntuación. Por ello es importante analizar los datos que se obtuvieron en la aplicación del cuestionario de los estudiantes, que se muestra a continuación.

#### 4) Cuestionario estudiantes

El instrumento constó de diez preguntas (ver anexo 3), la mayoría fueron de opción múltiple, de estas se retoman seis cuestionamientos, ya que estos se relacionan con los cuestionarios de padres de familia y docentes, el cual ayudó para el análisis del objeto de estudio.



*¿Qué actividades te gusta realizar en tu tiempo libre?*

La pregunta tiene como propósito conocer las actividades que están relacionadas con la lengua, por ello se les dieron opciones a los niños para contestar, que fueron las siguientes: *jugar con video juegos, salir al parque, deportes, dibujar, leer, ver televisión, escuchar música y escribir*. Los resultados se clasificaron en tres grupos: el primero fue de actividades con alguna tecnología, en ella se concentra la mitad de los estudiantes; en las actividades al aire libre se tienen más de una cuarta parte de los estudiantes; y en la actividad de lectura se encuentra la minoría.

Las actividades de lectura solo la practican dos niños, ellos leen libros distintos a los que se trabajan en el aula. Los demás estudiantes a partir de las opciones escogidas dan la respuesta: que la escritura no forma parte de su vida de una manera recreativa.

La siguiente pregunta que se toma en cuenta es *Escribir para ti es...*

Para unificar en un mismo criterio las respuestas se les dieron tres rubros que fueron los siguientes: *muy fácil*, el cual menos de la mitad de niños la seleccionó, la siguiente era *fácil*, en ella la mitad de los alumnos se identificó y por último el rubro de *difícil*, en él la minoría la seleccionó. Si la mayoría de estudiantes, identifica que se les hace fácil escribir, es importante saber que interpretan por *saber escribir* y por ello que los motiva. Por eso la tercera pregunta fue dirigida para saber el motivo por el cual escriben.

Cuestionamiento 3 *¿Cuándo escribes lo haces para?*

Los resultados fueron los siguientes: a partir de las opciones que se les dieron la mayoría identifica que la escritura que hace es para utilizarla *para aprender*. Una de las cuartas partes restante reconoce que lo hace para *expresarse y comunicarse*, la última la vincula con deberes académicos. Dando entonces que la perspectiva que tiene la mayoría de los estudiantes, es que el escribir solo lo hacen dentro de la escuela y como herramienta de aprendizaje.

Las preguntas anteriores dan las ideas que tienen los niños de la escritura, la cual recae meramente en la parte académica, reconociendo que esto solo lo hace en la escuela y que es una actividad "fácil". Entendiéndose este concepto como el solo aprender a escribir de manera legible, dejando de lado el proceso de escritura. Identificándose que

la concepción de los niños es que la escritura es una actividad meramente mecanizada. Por esta razón las siguientes preguntas que se le plantearon en el cuestionario trataron de indagar la opinión de la escritura de una manera personal e íntima.

La pregunta fue *¿Te gusta escribir?*

Los resultados son los siguientes: la mitad contestó que *mucho*, más de la cuarta parte indicó que *poco* y menos de un octavo señaló que *nada*. Aunque el niño reconoce que la escritura es una herramienta que se ocupa de forma escolar no descarta el gusto por escribir. Por ello se hizo el siguiente cuestionamiento, el cual se diseñó con el propósito de saber los significados que esta tiene de manera personal para los niños.

El siguiente cuestionamiento que se tomó en cuenta es *¿Qué significa para ti la escritura?*

En la gráfica de la figura 8, muestra que los estudiantes consideran que la escritura sólo es una herramienta de aprendizaje, que les permite escribir bien y en un llegado momento tener una buena ortografía, pero también deja ver que los estudiantes la identifican como el medio de *expresión y comunicación* que tienen para su entorno.

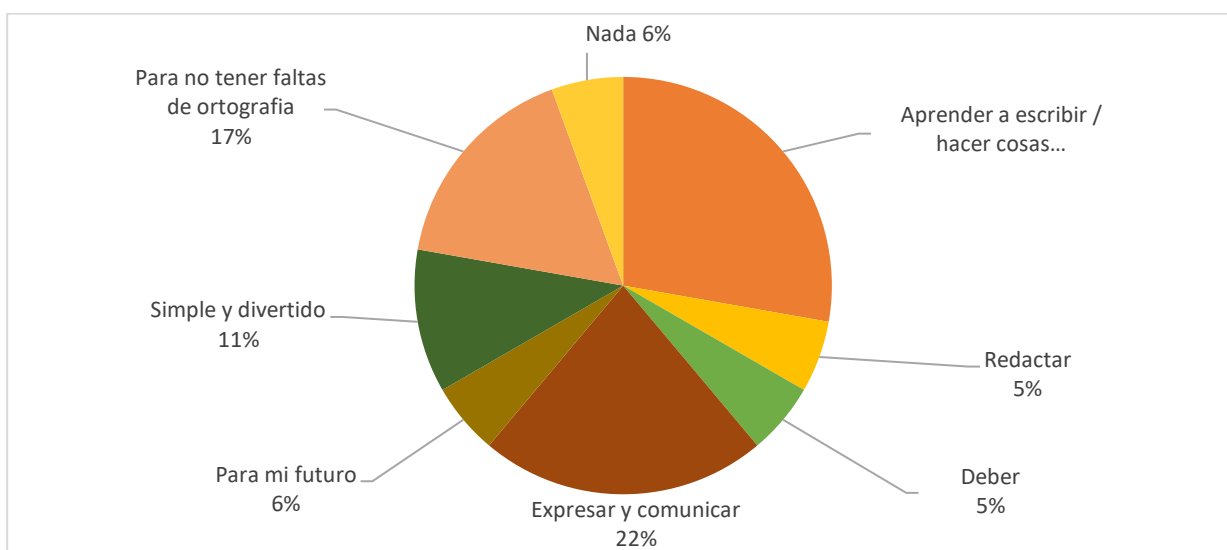


Fig. 8. *¿Qué significa para ti la escritura?*

El significado que tienen de la escritura va más allá de una actividad escolar, pero aun no tiene las herramientas para poder reconocer que provoca en ellos la escritura. Para poder indagar más en esto se hicieron los siguientes cuestionamientos:

### ¿Qué tipo de texto te gusta escribir? y ¿Qué textos no te gusta escribir?

Como se muestra en la figura 9, a los estudiantes les agrada escribir más los textos de opinión, dejando de lado los textos narrativos. Pero en este cuestionamiento es importante ver porque les gusta escribir ese tipo de textos, será acaso ¿qué se les facilita porque para ellos solo es escribir lo que piensan sin ninguna estructura? ¿sabrán los elementos de forma de los textos de opinión? ¿Habrán escrito algunos?

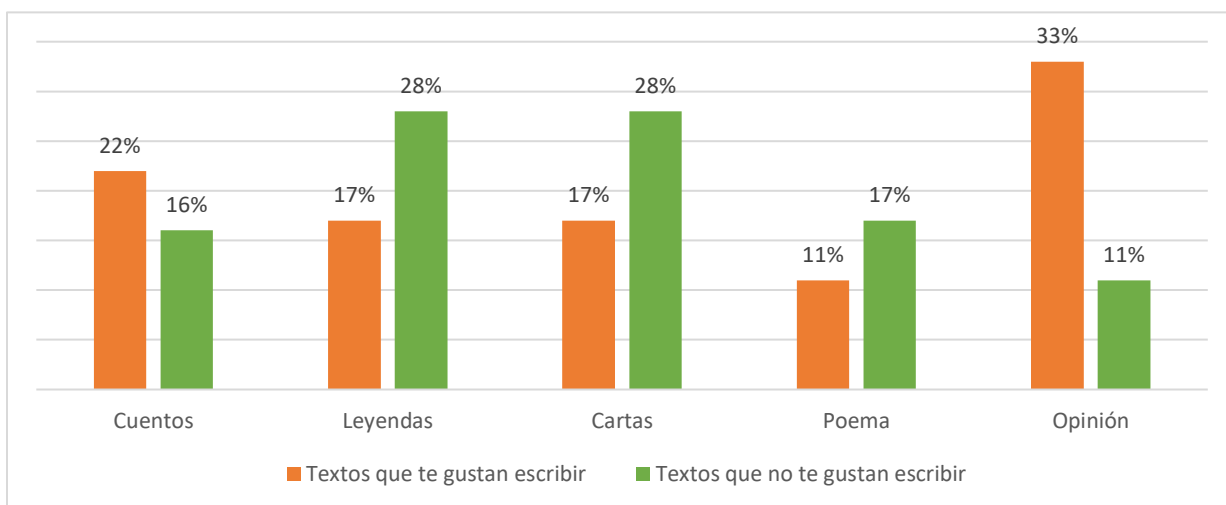


Fig. 9 ¿Qué textos te gusta escribir? y ¿Qué textos no te gusta escribir?

Cuestionamientos que son significativos para esta investigación, ya que es importante saber que conocimientos tienen los chicos de los textos y por ende de la escritura. Por ello, para complementar los resultados se aplicó una estrategia, la cual da cuenta de los conocimientos que tienen los estudiantes de la escritura en la práctica.

### 5) ¿Qué y cómo escriben los niños?

Otra parte del DE en los estudiantes fue la aplicación de la *Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio*, en la cual se consideró los procesos y conocimientos que han consolidado o no los estudiantes en cuanto a la producción de textos. La estrategia se extrajo del fichero de *Aprender a mirar*. Esta consistía en observar la lámina no. 6 titulada *Todos se mueven, todos trabajan*, posteriormente debían redactar una historia con lo observado en la lámina.

El momento que se escogió para aplicar la estrategia, fue en la hora de la clase de educación física del grupo de 5° B. Ello propició en los niños cuestionamientos debido a que, si iban a salir a clase de educación física, se les comentó que cuando terminaran la actividad podrían incorporarse a la clase. Posteriormente en el transcurso de la misma hubo preguntas como las siguientes: *¿puede ser la historia de sangre? ¿la historia la podemos hacer en equipo?*, seguido de los cuestionamientos los niños comenzaron a escribir y más tarde entregaron su historia escrita.

Para la valoración de esta estrategia se utilizó como referencia el documento de Textos narrativos (UNAM, 2010). En él se plantea evaluar los siguientes elementos en los textos narrativos (marco, el narrador, la secuencia del texto, el discurso y el uso de personajes). Los elementos antes mencionados fueron los referentes para evaluar la estructura del texto. En la figura 10, se muestra con una X los escritos de los estudiantes que contienen los elementos de la estructura del texto narrativo.

Evaluación de la prueba escrita							
Grupo	No.	Criterios Alumnos	Marco	Narrador	Secuencia narrada (inicio, desarrollo, final)	Discurso	Participantes
A	1	Cristopher	x	x	x	x	
A	2	Angel		x	x	x	x
A	3	Zoe Itzel		x	x	x	
A	4	Antonio Josafat		x	x	x	
A	5	Yamilet		x	x	x	
A	6	Fátima Paola	x	x	x	x	x
C	7	Tayri Aniel		x	x	x	x
C	8	Dafne Yosselin		x	x	x	x
C	9	América Mariana	x	x	x	x	x
C	10	Alan Alexander	x	x	x	x	
C	11	Jorge Armando		x	x	x	x
C	12	Leslie Omara	x	x	x	x	
B	13	Isaac		x		x	
B	14	Naomi	x	x	x	x	
B	15	Víctor		x	x	x	x
B	16	Sabina	x	x	x	x	
B	17	Xóchitl	x	x	x	x	
B	18	Roberto		x	x	x	

Fig. 10 La tabla proporciona los elementos que se tomaron en cuenta para la valoración de la prueba escrita que se le aplicó a la muestra de estudiantes.

Los criterios para la valoración de la prueba escrita, son elementos de los textos narrativos. En la tabla se puede observar que los estudiantes tienen claro lo que es un narrador, la secuencia narrada y el discurso, pero los elementos que se les dificulta es reconocer el marco, el lugar en donde se ubica la historia y los participantes, los sujetos o personajes de la misma. Con estos resultados se podría decir que los chicos no tienen problemas para identificar la estructura de los textos aprendidos en la escuela.

Sin embargo, la dificultad no está en la estructura si no en el contenido, las producciones de esta actividad muestran una dificultad en el uso de conectores, se pierde el hilo conductor de su historia y las ideas principales no están apoyadas de ideas secundaria, esto provoca que sus textos sean pobres en redacción y coherencia, perdiendo el sentido y propósito del texto desde su producción.

#### **4. Evaluación general del DE**

El propósito de la aplicación de estos instrumentos fue extraer de manera general la visión que se tiene de la producción de textos, en los ámbitos escolar y familiar. En los cuestionarios no se utilizó el concepto como tal de *producción de textos*, en su lugar se ocupó el de “escritura”, porque es un concepto más familiar para todos los involucrados.

La percepción que tienen de la producción de textos tanto padres de familia como docentes, es que es un medio de comunicación y expresión, pero que no se puede alejar de la escolaridad, ya que la escuela es el medio por el cual obtendrán las normas y reglas necesarias para aprender a escribir, es decir que la escritura pasa de ser un objeto de uso social por un objeto de uso escolar (Ferreiro, 2016). A partir de esta concepción la escritura se convierte en un medio que se ocupa solamente para promoverse de grado en la escuela (Ferreiro, 2016), dejando a un lado su importancia como medio de comunicación.

Los docentes tienen la noción del propósito comunicativo y de expresión de la escritura, pero en la práctica esa idea se va disolviendo a causa de todo lo que se les pide administrativamente y le dan mayor peso a la ortografía, ya que, a partir de ello, el alumno tendrá mejor puntaje en los exámenes estandarizados, que es lo que preocupa hoy en día a la sociedad, dejando de lado la importancia de la producción de textos como medio

de comunicación y expresión del ser humano. Por ende “la escuela no motiva a los alumnos y desmotiva, cada día más, a los profesionales de la enseñanza” (Cassany, 2003: 11), las practicas normativas que existen en la institución obligan muchas veces a los profesores a enseñar lo que el Estado pide y no lo que realmente se quiere y debe enseñar.

Esto se ve reflejado en los pensamientos que tienen los estudiantes entorno a la producción de textos, los niños ven al lenguaje como una pérdida de tiempo y no se dan cuenta, como lo refiere Cassany (2003), que la lengua se utiliza todos los días ya sea para comunicarse, para hablar, para estudiar o simplemente para jugar, ellos no ven la relación que hay entre la producción escrita y su realidad.

Los estudiantes interpretan que el escribir es fácil, ya que lo relacionan con las actividades que se realizan en la escuela, en la que la escritura se enfoca en realizar un trazo legible sin importar lo que se escribe, ya sea una copia, un resumen o simplemente un dictado que hace el docente.

A pesar de los esfuerzos que se hacen por enseñar las reglas gramaticales en las escuelas, los resultados que se tienen de estos niños, es que al escribir una historia no planifican su texto, hacen un nulo uso de los borradores y el contenido de la historia pierde la coherencia, ya que el uso de conectores y nexos de tiempo se omiten. Se les dificulta recuperar la estructura de un texto simple como lo es el inicio, desarrollo y cierre, provocando dificultad al momento de elaborar un texto, porque se desconoce el proceso de producción.

Por estas razones, es importante que la escuela retome los orígenes de la escritura, para así ofrecer al estudiante otra idea de lo que es el producir un texto, que identifique que la escritura no solo se encierra en hacer letras bonitas, sino que es el medio por el cual la humanidad se comunica. A partir de estas concepciones se hace la construcción del planteamiento del problema.

## **5. Planteamiento del problema**

Los estudiantes de sexto grado grupo B, de la escuela primaria “Julio Cortázar” turno matutino, de la alcaldía Iztapalapa, presentan dificultades al momento de producir un texto, ya que atienden poco la planificación del texto, el uso de borradores, la cohesión y la coherencia, dando más énfasis al trazo de la letra y la ortografía; esto se fortalece con la aplicación de las prácticas docentes automatizadas como son copias, dictados, etc., actividades que se implementan en las aulas, fomentando un pensamiento limitado y mecanizado de la escritura, proporcionándole peso al producto final que al proceso. Esto se refuerza en casa, ya que las familias piensan que es una actividad meramente académica y únicamente responsabilidad de la escuela, por ello la escritura es escasa en el ámbito familiar.

### **a. Preguntas de indagación**

¿Qué estrategias favorecen la producción de textos en los estudiantes de sexto grado de la primaria Julio Cortázar turno matutino, en ciclo escolar 2017-2018?

- ¿Cómo motivar a los estudiantes de sexto grado de primaria para que escriban textos cortos?
- ¿De qué manera desarrollar la coherencia y la cohesión en los textos producidos por los estudiantes de sexto grado?

### **b. Supuesto teórico**

La producción escrita se favorece al implementar el módulo de escritura, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, con los niños de sexto grado de la escuela primaria Julio Cortázar, desde el inicio del ciclo escolar 2017-2018

- Las condiciones facilitadoras motivan a los estudiantes de sexto grado para que produzcan diversos textos cortos a partir de sus intereses.
- La coherencia (cantidad y calidad de la información) y la cohesión (anáfora y relaciones temporales) se desarrollan a partir de la identificación y composición de diversos textos y revisiones colectivas e individuales entre los estudiantes de sexto grado.

## **B. Hilos conductores de la realidad**

El conocer la vida de una persona por medio de la narración escrita, proporciona información relevante del contexto que se está observando, análisis que se sitúa en la *Investigación Cualitativa*, porque en ella se “busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez-Gayou, 2016: 41), de las personas en un espacio y tiempo definido, para ello se auxilia del Enfoque Biográfico-Narrativo y también de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Daniel Suarez y colaboradores. El enfoque permite que las experiencias se transmitan con la misma esencia que se viven, “se centra en el relato o narración como género específico del discurso” (Bolívar, 2001: 19), ya que estas observaciones el investigador las escribe a partir de la realidad y el contexto en el que se interactúa.

Bolívar (2001), expone que la investigación-narrativa, “más allá de una mera metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa” (p.10), reconociendo las diferencias que hay entre las dimensiones afectivas, cognitivas y las de acción de los participantes, dando una idea más exacta de la realidad en cuestión.

### **1. El telar como narrativa**

La narrativa permite que el ser humano se identifique a través de su hacer, de su historia, y de ello dependerá la forma de ver la vida, es decir “las historias personales: son los medios a través de los cuales las identidades pueden ser moldeadas” (Bolívar 2001: 24), ya que permite ubicarse en una realidad, y a partir de ella, reconocer los elementos que fueron moldeando su vida, para posteriormente partir de ahí y ver de qué manera eso influye en el presente.

No sólo es escribir una narración, sino que ésta tiene que atender una serie de elementos, Pimentel (2005) al respecto menciona que la *Narratología* que es la teoría de la narrativa, toma en cuenta los siguientes aspectos para que la narración tenga una estructura que permita el análisis de lo escrito, los cuales son: “la situación de enunciación, las estructuras temporales, la perspectiva que orienta al relato, así como la indagación sobre



sus modos de significación y de articulación discursiva.” (p.8), en la cual el docente a través de sus relatos dará cuenta de los modelos sociales de los que está hablando y permitirá a los lectores conocer ese contexto y esos participantes.

## **2. La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas**

La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, que hace el docente le permite acceder a una reflexión de su hacer, repercutiendo en su vida personal y laboral, ya que esta investigación como lo menciona Suárez (2006) “se orienta a dar cuenta de las comprensiones de los educadores acerca de sus mundos, prácticas y relaciones escolares y de los sujetos que los habitan” (p.73), reflexiones que solo identifican quienes describen y escriben los sucesos.

Pero no se trata solo de narrar por narrar, sino como dice Suárez (2011) “es pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar pero con otras palabras, es formarse junto con otros” (p. 19), porque permite al investigador o investigadores narrar lo sucedido y verlo de diferentes formas a partir de la escritura del relato y la socialización del mismo, ya que en cada lectura se reflexiona, por ello en el campo de la educación, la documentación narrativa ha tenido relevancia, porque permite al docente reconocerse como un ser histórico dentro de un momento y espacio específico.

## **3. Tejidos de una realidad**

La documentación de experiencias pedagógicas de Suarez, de Ochoa y Dávila, son los antecedentes de la metodología por la cual recupera la esencia de los hechos pedagógicos que dan voz al docente, a los estudiantes y los demás participantes de la *Intervención Pedagógica*. La *Documentación Biográfico-narrativa* permite analizar los sucesos de la vida cotidiana del docente-investigador. En el siguiente esquema (fig. 11), se muestra el proceso metodológico que se llevó a cabo. Este parte de una investigación cualitativa, en la que el investigador pasa por una sucesión de actividades en forma de espiral, que ayudan al docente a la transformación de su práctica.

En la fig. 11 se observa que el proceso inicia en el paso 1 y 2, en las experiencias del investigador, que son la combinación de lo académico, social, laboral y familiar, prácticas que repercuten en el quehacer docente, y que quedan escritas por medio de la narración en un diario autobiográfico, instrumento que permite la reflexión del docente-investigador.

Al analizar la narrativa autobiográfica, paso 3, esta permite reflexionar, en la propia práctica profesional y en otros factores que influyen en la vida laboral del profesor. Pero también ayuda para identificar el objeto de estudio en la que se basa la *Intervención Pedagógica*. Esta inclinación no es solo el resultado de observaciones ni el trabajo de algunos años, sino sale del mismo trayecto formativo del investigador, por ello es importante llevar el diario autobiográfico, paso 4.

Posteriormente este relato consiste en diseñar estrategias y acciones para que el docente-investigador aplique metodologías que le ayuden a favorecer el campo de estudio de su indagación, permitiendo que el docente tenga una transformación en ella y por ende en el grupo que atiende, paso 5. Esto da origen a las narrativas, que abarcan todos los ámbitos que interfieren durante la investigación y son recogidas en el diario autobiográfico.

Instrumento que ayuda a la escritura de los relatos, paso 6. Los cuales dan voz a los actores que participaron en el proceso educativo, esto con lo realizado da cuenta de lo aplicado. Los cuales se llevan a un nivel de formalidad mayor, para cruzarlo con la teoría y elevarlo a un informe que es el paso 7.

Este informe pasa por distintas miradas, ya que el autor se volverá lector y tendrá colaboradores quienes se encargan de leer su texto para realizar observaciones y mejorarlo, y así pueda ser publicado. Con ello se puede tener la oportunidad de ser presentado ante una multitud de personas, paso 8. Lo importante es que este informe, permite conocer los alcances que tuvo y las aportaciones que se integran dentro de ese campo de estudio.

Por último, en el paso 9, se tiene una reflexión de la forma en la que enseña el docente-investigador y como esta ayuda a transformar la práctica del profesorado, pero sin caer de nuevo a las prácticas anteriores, porque una vez que se haya hecho una reflexión, la persona no vuelve a ser la misma.

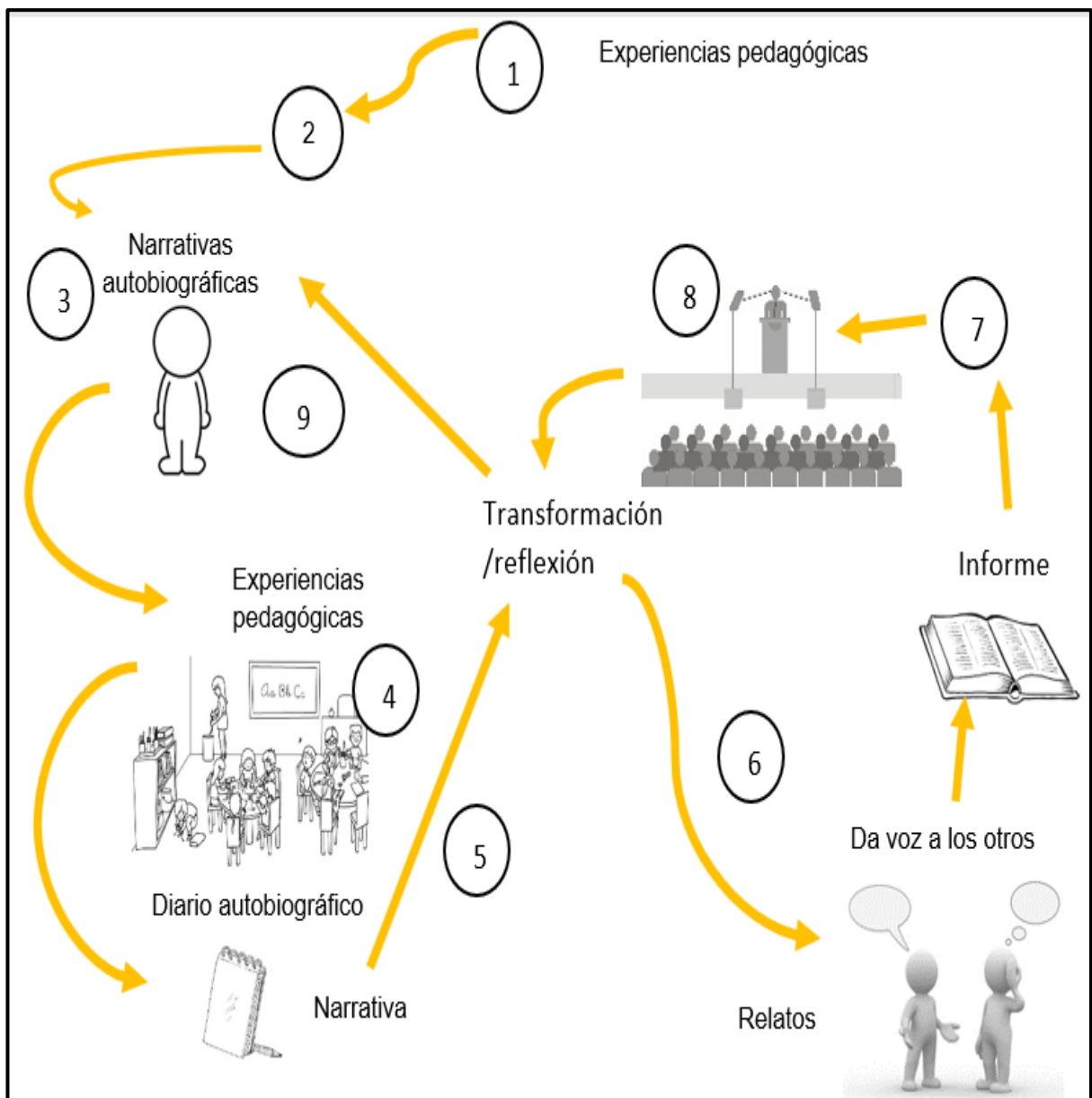


Fig. 11 Esquema que representa la documentación biográfico-narrativo.

El proceso que se ve en la figura 11, marca un inicio, pero no un final, ya que el proceso se da en forma de espira, permitiendo que en el camino el sujeto se transforme. Si bien el docente vuelve a llegar al primer paso, este no será el mismo, ya que las reflexiones le permiten ver de distinta manera su realidad y le dan la pauta para intervenir en ella de la mejor manera posible.

#### 4. ¿Cómo y con qué tejer la historia?

El análisis que se realiza permite acceder al docente investigador a los resultados de los procesos de formación de una manera cualitativa, sin fracturar ésta con resultados estadísticos. Para ello se apoyó de técnicas e instrumentos de recolección de datos.

##### a. Técnica

La técnica que ayudo a ir tejiendo la historia con los sucesos de la *Intervención Pedagógica* fue el relato único. Bolívar (2001) por su parte conceptualiza al relato “como una forma específica de discurso organizado” (pág.20), ya que este, tiene una cronología, sucesos y dentro de estos, hechos en los que se identifica el tema del relato. El relato es entonces, una serie de oraciones que en cierto momento de la narración se llegan a yuxtaponer para contar la vida del investigador y la de los otros (Bolívar, 2001). Acciones que permiten analizar la narrativa para poder extraer de ella los datos que se van a analizar.

##### b. instrumentos

Para acceder a la escritura del relato es necesario contar con instrumentos, estos permiten que la realidad que se cuenta sea lo más objetiva posible al momento de escribir sobre ella. Los instrumentos que se ocuparon para la creación de los relatos fueron: fotografías, cuestionarios, el diario autobiográfico y las conversaciones.

Guber (2016) opta por un diario autobiográfico, ya que este instrumento no separa las acciones del docente investigador, sino que hace una vinculación entre estas. En este, el relato toma una fuerte importancia, ya que, a través de él, da cuenta de su práctica y (Pimentel, 2005) la representa a través del lenguaje, y es entonces donde la historia narrada, toma un significado y a partir de ella se analizan los sucesos que en la vida del ser docente influyen tanto en su vida laboral como personal.

Las fotografías, memorias y otros artefactos personales son un “conjunto de materiales de la vida profesional y personal que recogen recuerdos de la experiencia” (Bolívar, 2001: 157), los cuales hacen que las memorias de una persona sean más nítidas al momento de escribirlas, ya que la fotografía favorece el recordar los hechos capturados en la imagen.

Las conversaciones desde la perspectiva de Bolívar (2001) “podemos considerarlas como entrevistas no estructuradas. En las conversaciones la gente habla libremente sobre las cuestiones.” Por ello son un instrumento de importancia para analizar el contexto que se investiga.

Con estos instrumentos se accede al relato único, el cual proporciona una escritura del día a día, incluyendo las vivencias personales, de trabajo y familiares, que contribuyen a una reconstrucción del ser docente. Esto influye de manera directa en el proyecto de *Intervención Pedagógica*, porque se pretende mejorar lo que se está haciendo y poder llegar a cambiar la realidad y la forma en la que se enseña. Por ello, es importante saber cómo se teje la vida de un docente a través de sus experiencias pedagógicas, las cuales se ven intervenidas por su formación, por los académicos con los que se ha cruzado en libros o artículos que ha leído, porque de ello dependerá el análisis que se haga de la *Intervención Pedagógica*, ya que esta es necesaria vincularla con la teoría.

La propuesta de la *Documentación Biográfico-Narrativa* que se explicó con anterioridad permitirá conocer la realidad que se vive en las aulas, pero está, contará con los aportes teóricos de los autores consultados para la *Intervención Pedagógica* que están relacionados con el objeto de estudio, los cuales se abordarán en el siguiente capítulo se abordará esta.



### III. LA RELACIÓN ENTRE LA ESCRITURA Y LA REALIDAD

Para esta *Intervención Pedagógica* fue necesario indagar aquellas contribuciones teóricas, metodológicas y didácticas, que permitieran tener una visión más amplia sobre la enseñanza de la escritura en la escuela. Concepto por el cual está más familiarizada la sociedad, por ello, este capítulo muestra algunos de los aportes teóricos que se consultaron tomando como base la escritura para posteriormente situar a la producción de textos. Cabe destacar que el concepto de escritura y producción de textos no son sinónimos, pero por la familiarización del concepto en la sociedad se tomara así en esta investigación. Por otra parte se hace referencia a lo que otros han hecho en cuanto a la producción de textos. Posteriormente están los referentes teóricos sobre el objeto de estudio, culminando con la base didáctica de la intervención, basada en *Pedagogía por Proyectos*.

En este capítulo se hace referencia al concepto de escritura, ya que es el primer referente teórico que se tiene al investigar la producción de textos, ya que este último concepto a tomado mayor relevancia en las últimas décadas, por ello, en algunos casos se hace referencia al concepto de escritura como sinónimo de producción de textos basándose en la perspectiva del autor.

#### **A. Vestigios de la producción de textos**

La producción de textos, en las escuelas se trabaja de manera gramatical y el proceso de la misma en pocas ocasiones se ve con los estudiantes. Por ello es importante saber que han hecho otros en el tratamiento de la misma, para así partir de lo que sea hecho y así poder generar nuevos aportes.

A continuación, se exponen algunas investigaciones relacionadas a la enseñanza de la producción de textos en la Educación Básica, de las cuales unas son nacionales y otras internacionales. Ellas fueron el punto de partida para el diseño de la *Intervención Pedagógica*.

## 1. La indiferencia del escribir

Escribir, una acción tan necesaria, pero negada a los sujetos. Será verdad qué se les niega la posibilidad de escribir a las personas o es la forma en la que se enseña la que no da la pauta para escribir. Estas dudas indagan en la mente de algunos docentes, como es el caso del maestro Sergio Mayorga Hernández que en el ciclo escolar 2011-2012, se interesó por la necesidad de saber por qué a los niños de tercer grado no les gustaban escribir.

A través de la Universidad tecvirtual Escuela de Graduados en Educación, del Tecnológico de Monterrey realizó una investigación en Toluca, Estado de México, México, registrada con el nombre *La lectura y la producción de textos en alumnos de tercer grado de educación primaria*, Publicada en el año 2016, bajo una metodología cualitativa a través del estudio de caso intrínseco. El objetivo fue investigar las ideas de los niños sobre la lectura y la escritura, a través de entrevistas, para reconocer las fortalezas y zonas de oportunidad que tenían los estudiantes como los docentes en cuanto a esos procesos.

Los participantes fueron un grupo de 35 estudiantes, algunos con barreras de aprendizaje y con un nivel socioeconómico bajo, los padres de familia cuentan con empleos emergentes, dado a que sus estudios son hasta el nivel de secundaria. La indagación se dividió en dos partes, la primera partió de las entrevistas y la aplicación de estrategias tanto de lectura como de producción de textos. En la segunda se implementaron ejercicios que evaluaban la coherencia entre otros aspectos, de las producciones escritas de los niños, también se les aplicó entrevistas en las que dejaron saber su idea de la escritura.

En ella se retoman concepciones como las de Ferreiro y Teberosky (1979) en la que se habla de no confundir la escritura con una copia textual de algún texto, por su parte Cassany (1987), propone que el escribir es una habilidad que se tiene para expresarse, pero Goodman (1982), dice que es importante saber qué es lo que se quiere comunicar, ya que así se identifican las características del texto.



Los resultados arrojados en cuanto a la producción de textos, fueron que les agradaba escribir, pero no lo hacían porque las actividades no eran atractivas para ellos. En sus escritos se encontraron dificultades con la coherencia y la cohesión.

Aunque la investigación se basó en entrevistas y aplicación de instrumentos que atendía la producción de textos, en el apartado de conclusiones, propone de manera general el uso de las tecnologías de la información, los cuales serían un buen incentivo para que los chicos escriban con gusto e interés.

De esta investigación se toma el integrar al trabajo con las TIC's, las cuales cuentan con procesadores de textos, en la que, los estudiantes no ven de manera agobiante el producir un texto.

## **2. La transformación de la escritura en los años.**

La escritura es el vehículo de comunicación entre los sujetos y no sólo el estudio de caso de una comunidad, por ello en la Universidad Nacional de la Plata, en Argentina, en el año 2015, se publicó la tesis de la maestra Gabriela Zuccalá, quien investigó la producción de textos orales y escritos de los estudiantes de educación básica en las aulas de quinto (preescolar) y primero.

Su trabajo lleva como título *Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado*, la investigación va enfocada a la producción de textos en el nivel básico, cuyo propósito fue descubrir la evolución que hay en la escritura y oralidad de los niños en la edad escolar para identificar los distintos niveles de la enseñanza de la lectura y escritura formal.

Los participantes de esta intervención fueron niños que estuvieran en salas de quinto equivalentes al preescolar y primer grado de lo equivalente a la primaria, en México. También se consideró que los docentes de estos grupos tuvieran experiencia laboral mínima de dos años, para poder llevar a cabo el estudio.

Este se desarrolló de la siguiente manera, dos grupos uno de quinto y otro de primero trabajaron por medio de unidades didácticas y los otros dos grupos trabajaron proyectos. Los últimos dos grupos usaron la biblioteca aula como medio por el cual los estudiantes producían sus textos, primero de manera oral para posteriormente llegar a escribirlos.

Como resultado obtuvieron que es posible valorar en los niños pequeños la habilidad de producir textos orales y escritos, a través de actividades que sean familiares para ellos, como lo propicia el uso de la biblioteca de aula.

Esta indagación se basó en el enfoque pedagógico formal y el constructivismo, tomando como referentes a Teberosky, que habla del error como una forma de sistematizar los conocimientos previos de los niños, de Margarita Gómez Palacios, retoma el estudio de las primeras escrituras de los niños, las cuales permiten ver el proceso que tiene el estudiante ante ella, de Ferreiro el proceso de la escritura que se basa en una construcción histórica y social.

El aporte que se consideró para la *Intervención Pedagógica*, es el uso de la biblioteca de aula como el medio por el cual los niños puedan escribir textos auténticos.

### **3. Un viaje entre letras y dibujos**

La escritura de la imaginación a partir de cuentos, propuesta de intervención realizada en el año 2013, a nivel secundaria por el maestro Xavier Gaona López de la UPN, unidad 094 Ciudad de México, titulada *La producción de cuentos fantásticos en el grupo 1°B de la escuela secundaria diurna No. 276 Juventino Rosas Cadenas, turno matutino, en Tlalpan, Ciudad de México*. Con ella se pretendió buscar el interés de los jóvenes por la escritura.

Uno de los propósitos era *que los alumnos produjeran cuentos fantásticos, a través de estrategias de autores diversos que desarrollen la creatividad, desde el marco de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, en los estudiantes de primer grado de secundaria*, la intención es inherente, la producción de textos auténticos se tiene que desarrollar en la edad escolar.

La metodología empleada fue la investigación acción para la realización del diagnóstico específico, para el informe anecdótico se emplea el enfoque biográfico-narrativo. Los cuales le dan la estructura a la experiencia vivida y a la metodología propuesta para el trabajo con los estudiantes.

La investigación se apoya de las ideas de Goodman, quien ve al lenguaje como una oportunidad para aprender por descubrimiento, de Teberosky la visión de que la lectura y la escritura son procesos que tienen cierta reciprocidad.

Los resultados que se obtuvieron fue que los jóvenes de primer grado de secundaria desarrollaron la creatividad para escribir producciones auténticas. De esta propuesta de intervención se rescató el texto libre para el desarrollo de la producción de textos.

#### **4. Una lectura a la mente**

La lectura de la mente se puede hacer a través de muchos procesos, pero para estudiar la habilidad de escribir y producir textos auténticos, el maestro Samuel Avilés Domínguez, del Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, realizó en el 2011 una investigación en el municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México.

El trabajo realizado lleva como título: *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General "José Martí"*. La población a la que fue dirigida esta investigación fueron estudiantes de 1° a 3° grado de secundaria, adolescentes de entre doce a quince años de edad, con limitaciones económicas, ya que en gran parte de la localidad hay zonas marginadas.

La investigación se apoyó de los métodos: cuantitativo con el que da a conocer los resultados de la aplicación de los instrumentos valorativos de la escritura y el cualitativo, se ocupó para dar los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes. Con el propósito de comprobar si hay alguna relación entre la competencia escritora del docente, con el desarrollo potencial de la competencia escritora en el alumno y a partir de ahí, se buscaron metodologías para la enseñanza de la lengua escrita.

La concepción que se retoma en esta investigación es la de Cassany, en la que afirma que el enfoque gramatical no es suficiente para una enseñanza completa de la lengua en la que el niño tiene que saber identificar los contextos en los que se debe de emplear la misma, por ello los docentes en el terreno de la enseñanza de la lengua la dejan a la deriva como lo plantea Lerner. La importancia de enseñar de diferente forma es primordial y las técnicas Freinet, como son, la correspondencia, la asamblea de grupo y la revista escolar, son herramientas didácticas que ayudan a enseñar a producir un texto.

La metodología de la investigación fue la aplicación de un test que recogió los datos informativos de las preguntas que se realizaron. Estos dieron como resultado que la enseñanza no promueve una práctica social del lenguaje, ya que el 70% de la población docente afirma que cuando les pide escribir a sus alumnos lo hace solamente para presentar tareas y un 20% para exponer un trabajo escolar. Un porcentaje mínimo opina que lo hace para hacer actividades de difusión.

La investigación ocupó como punto de partida las técnicas Freinet, las cuales se toman como aporte para la *Intervención Pedagógica*. Las que se rescatan son: la elaboración de la revista escolar y la imprenta, de ambas se retoma el proceso de edición que es el que ayuda a favorecer la producción de textos.

## **5. La escritura famosa**

En ocasiones lo contemporáneo no es sinónimo de fastidio, sino todo lo contrario, a veces da la oportunidad de inspirar a otros con su ejemplo, y eso fue lo que hizo la profesora Eloísa Orta Sánchez, con el documento recepcional titulado *La escritura, un camino hacia la expresión escrita. Propuesta para desarrollar la expresión escrita en el grupo de 5ºA de la escuela primaria república de Colombia*”, aplicada en la Ciudad de México, en la delegación Gustavo A. Madero, quien fue estudiante de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Esta intervención se realizó en el año 2011, la cual tuvo como propósito desarrollar en los estudiantes la expresión escrita, identificando *la importancia de la escritura en su vida cotidiana, así como valorar el uso de los borradores*. Esta intervención se desarrolló bajo un taller de escritura que constó de 9 sesiones divididas en 20 clases, dentro de ellas se trabajó bajo secuencias didácticas, respetando las ideas y necesidades de los niños. En ella se trabajaron textos como la carta, el afiche, la invitación, entre otros.

Durante la intervención se siguió la metodología de Investigación-Acción basada en Cecilia Fierro (1999). El sustento teórico del documento se obtuvo de autores como Cassany, de quien se toma la corrección eficiente del texto, en la cual marca que esta tiene que ser vista como una técnica didáctica y lo importante es que se corrige hasta el nivel que tenga el niño de la escritura para ir avanzando de manera progresiva. Se

rescatan también la tipología textual de Kauffman para ver el tipo de textos que se ocupan, así como la utilidad y pertinencia de los mismos para su uso.

Los resultados que se obtuvieron, fueron que mediante el taller de escritura que se implementó con el grupo. El taller se dirigió bajo secuencias didácticas, las cuales la mayoría de los estudiantes avanzó en el conocimiento de la escritura, así como en el uso de borradores de sus escritos.

De esta investigación se toma para la *Intervención Pedagógica* las actividades de creación de textos en equipos y la corrección entre pares y por equipos.

Las investigaciones antes presentadas contribuyeron a reconocer lo que se ha aplicado para trabajar la escritura, mediante investigaciones e intervenciones pedagógicas realizadas en años anteriores y que sirven como punto de partida para generar nuevas propuestas para trabajar la producción de textos dentro del aula. Retomando estas aportaciones enseguida se muestran los referentes teóricos que se ocuparon para la *Intervención Pedagógica*.

## **B. Los pilares de la producción de textos**

En este apartado se presentan los aportes teóricos de la producción de textos, así como las estrategias que se trabajaron para el desarrollo del objeto de estudio, finalizando con la base didáctica que fue *Pedagogía por Proyectos*.

### **1. Aportaciones específicas de la producción de textos**

El proceso de escritura permite la expresión y comunicación de los individuos, pero la forma en cómo se enseña en la escuela tiene una ruptura entre el discurso teórico y pedagógico. Acción que recae en las experiencias de los docentes y la falta de conocimientos de la metodología que tiene la escritura, por ello es importante indagar sobre los elementos teóricos de la *producción de textos*.

#### **a. La escritura en la enseñanza escolar**

La primera idea que se tiene dentro de las instituciones educativas es que el niño no trae conocimiento “relevante sobre la escritura antes de entrar a la escuela” (Ferreiro 2016: 23), esto permite que los aprendizajes informales con los que cuenta se dejen a un lado

y se comience por una enseñanza que favorece solamente el conocimiento de la gramática y el trazo de las letras, provocando que el dominio de la lengua se reduzca solo a la gramática memorística de las palabras.

Este conocimiento memorístico con los años apoyó la idea de que “la escritura se *transformó* en un instrumento para pasar de grado” (Ferreiro 2016: 45), dando como resultado, que los niños transiten solo con los conocimientos de la repetición de reglas gramaticales y la reproducción escrita, dejando a un lado el proceso de la misma.

Tiempo después se requirió recuperar la esencia de la enseñanza de la escritura a partir de la propuesta de los niveles y subniveles de la escritura. Pero esto solo sirvió para etiquetar a los estudiantes en silábicos o presilábicos (Ferreiro, 2016), dejando a un lado nuevamente el proceso que se desarrolla en cada uno de los niveles y que da continuidad al conocimiento de la escritura.

Pero concebir los niveles en el sentido gramatical, “la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura” (Lerner, 2000: 31), dando paso a un conocimiento mecanicista de la escritura, ya que la enseñanza de la escritura, parte de métodos que profundizan en la decodificación, el trazo y el sonido de las letras. Por ello cuando se habla de escribir se entiende como la transcripción de los sonidos, sin llegar a un análisis de lo que se está anotando.

Así es como la enseñanza del proceso de escritura cae, en la repetición y la mecanización del conocimiento, haciendo difícil su adquisición para los estudiantes y llegando a tener un gran vacío de conocimientos de la escritura. Pero esto se apoyaba de los enfoques con los que se trabajó la lengua por vario tiempo.

### **b. Enfoques didácticos**

Al trabajar la lengua en años anteriores a la reforma curricular de 1993 de primaria se consideraba la enseñanza a partir de un enfoque gramatical, el cual daba peso al “aprendizaje de la gramática: fonética, morfosintaxis, ortografía y el léxico de la lengua” (Lozano 2003: 15), teniendo como resultado el valor solo al producto y mayor énfasis a la forma de las palabras.

Partiendo de esta concepción, y al reconocer las prácticas que se han tenido de la escritura en la escuela, es primordial conocer los tipos de métodos que se han utilizado para su enseñanza, dentro de ellos destacan el *analítico*, el cual comienza por la palabra y es retomado de Decroly, y los  *sintéticos* retomados por Montessori en los cuales el trazo es el elemento primordial.

A partir de estas perspectivas se tienen diferentes enfoques didácticos que se han ido practicando a lo largo del tiempo, en la figura 12 se rescatan los cuatro enfoques que proporciona Cassany (2003).

Enfoques			
Gramatical	Funcional	Procesual	Del contenido
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Énfasis en la gramática y la normativa.</li> <li>➤ Reglas de gramática</li> <li>➤ Explicación de la regla.</li> <li>➤ Dictados, redacciones, transformar frases, llenar espacios en blanco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua.</li> <li>➤ Tipo de texto.</li> <li>➤ Lectura comprensiva de textos.</li> <li>➤ Leer transformar, rehacer completar y crear textos de todo tipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Énfasis en el proceso de composición.</li> <li>➤ Procesos cognitivos</li> <li>➤ Composición de textos.</li> <li>➤ Creatividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Énfasis en el contenido.</li> <li>➤ Procesos cognitivos y textos académicos.</li> <li>➤ Desarrollo de un tema.</li> <li>➤ Trabajo intertextual.</li> </ul>

Fig. 12 *Tabla enfoque didácticos del español*. Basado en Cassany, Daniel (1998)

Con lo antes expuesto se deduce que el enfoque funcional y procesual son dos perspectivas que se deberían de unir para poder trabajar la escritura en las aulas, ya que cubren las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, en el enfoque funcional se aprende a través de experiencias con la lectura, la comprensión y la producción textual, en cuanto al procesual, como su nombre lo indica aborda lo que es la producción textos, en el cual su base es el aspecto cognitivo.

En los cambios que se hicieron en el año de 1993, se propone una orientación comunicativa, en el cual Lozano (2003) afirma que la competencia comunicativa debe convertirse en el enfoque predominante para la enseñanza del español.

El enfoque comunicativo como se le conoce a la competencia, trabaja con textos completos y auténticos, con el propósito de ampliar las cuatro habilidades de la lengua (hablar, escuchar, leer y escribir), y formar así lectores activos y productores de texto,

tomando como base el trabajo en equipos (Lozano 2003). La figura 13, muestra el esquema del enfoque comunicativo.

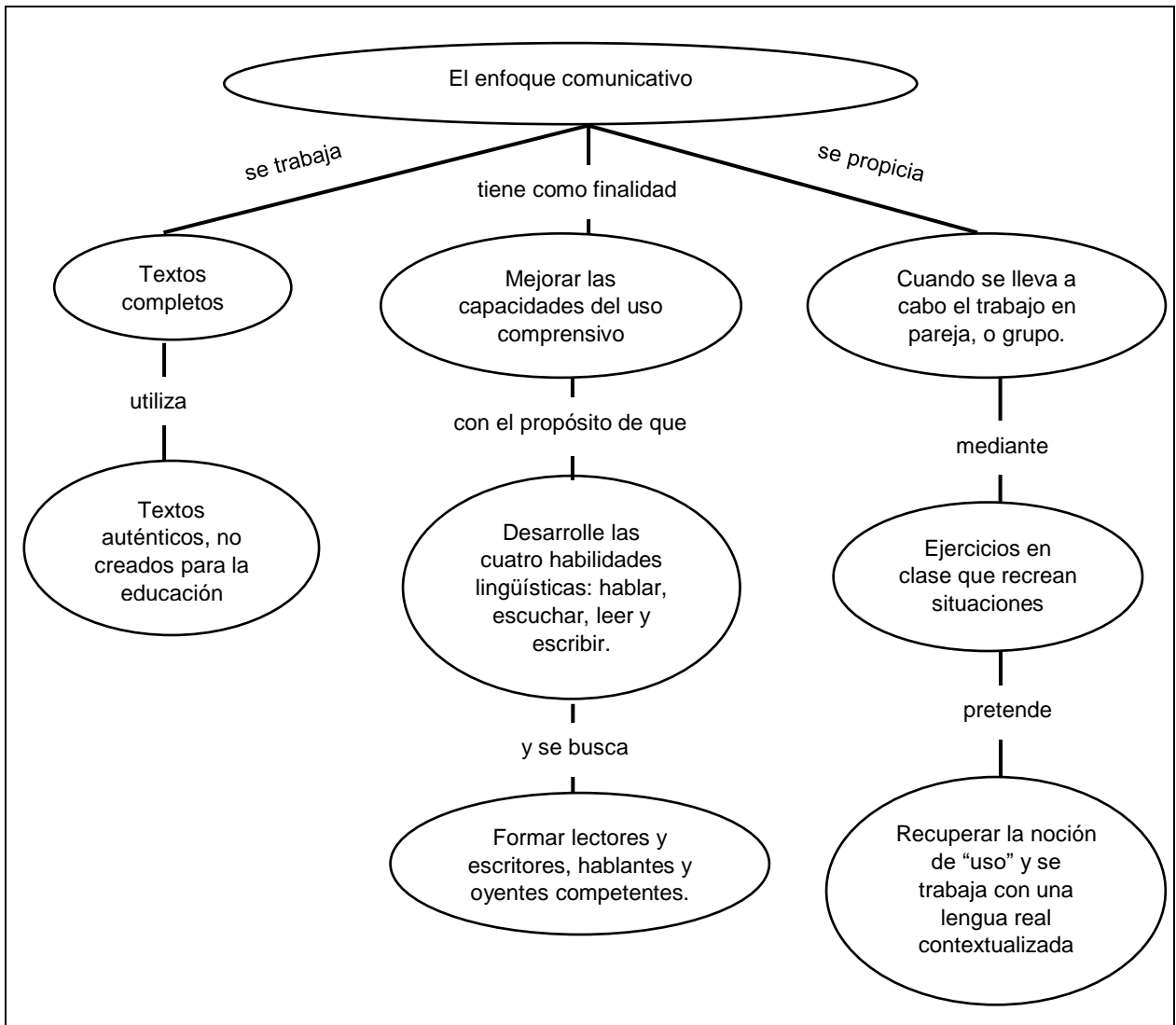


Fig. 13 Mapa conceptual sobre el enfoque comunicativo. Fuente. Lozano, Lucero 2003

En este enfoque lo importante es interactuar con textos completos y que tengan relación con lo cotidiano, llevando al estudiante al ver la utilidad de la lectura como de la escritura fuera del aula y que tenga relevancia para el desarrollo de su competencia comunicativa. Esto apoya los procesos cognitivos que debe desarrollar el niño en la edad escolar y que se apoyan de algunos aspectos.



Cassany (2003), explica que el lenguaje depende de tres aspectos que son: *el familiar, el escolar y la sociedad*, a partir de la relación entre ellos, el sujeto amplia y construye procesos que favorecen el lenguaje, es por eso, que se deben de tomar en cuenta estos contextos como la teoría que sustenta las prácticas dentro del aula.

### **c. De la escritura a la producción de textos**

Estas prácticas se enfocan a lo que se conoce como escritura, pero no a su proceso. La escritura es el primer elemento que se necesita para acceder a la producción de un texto, que es lo que la escuela deja aún lado. Para comenzar a entender esta concepción se tiene que tener claro el concepto de escritura a partir de los teóricos.

La escritura es la herramienta por la cual el ser humano se puede comunicar, la que le permite conocer al mundo, ya que ésta, organiza, fundamenta y da vida a los relatos orales y conocimientos que se tienen, dejando huella por medio de la misma. Es importante saber cómo se concibe a la escritura en el campo educativo, por ello a continuación se presentan algunos conceptos de diferentes autores.

Cassany (2011) dice que “escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen” (p. 27), es ocupar el lenguaje escrito de manera que exprese explícitamente lo que se quiere comunicar, en un contexto y situación específica. Por eso se ve al texto global y no como un acumulado de letras, como dice Ferreiro (2016) la escritura “es un conjunto de letras y no una letra aislada” (p.14), de ahí la importancia que sea en un contexto específico.

Lerner (2001), afirma que escribir es un “instrumento de reflexión sobre el pensamiento propio, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento” (p.41), herramienta que sirve para plasmar el conocimiento que se adquiere durante la vida y que se puede volver a reconstruir.

Para Gómez (2000), la escritura “es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad” (p.135), es un instrumento ocupado por las personas para intercambiar conocimientos, que permite a su vez aprender y expresarse.

Por su parte Gimeno (2002), concibe a la escritura como “la posibilidad para el que escribe de trascender los límites de su presencia en el espacio y en el tiempo” (p.50), es

dejar huella de nuestro paso por la vida, compartir nuestros conocimientos así como las vivencias de nuestro andar y que estas perduren en el tiempo.

Estas concepciones, orientan a la siguiente construcción del concepto de escritura, *es la necesidad del ser humano que tiene para comunicarse, expresar sus ideas, es el instrumento de aprendizaje que se emplea y el medio que se tiene para la socialización con otros, ya que de esta depende gran parte de la comunicación que hay en el entorno.*

#### **d. ¿Qué función tiene la escritura?**

La utilidad que tiene la escritura en la vida cotidiana es fundamental para la comunicación que permite la interacción con los otros y que apartir de ella, los individuos aprenden y comparten su conocimiento. Para Cassany (2003), el uso de la lengua no solo es repetir lo que se sabe de memoria, sino darle el sentido que debe, dependiendo del momento y situación en la que se encuentre el sujeto.

Para ello, divide a la escritura en funciones que son la *intrapersonal*, en ella el que produce y lee es la misma persona, por ello se fragmenta en tres, la primera es la *registrativa*: en ella solamente se concibe a la escritura como medio de registros sin ningún otro proceso; *manipulativa*, en esta a parte de solo escribir, se analiza lo escrito y a partir de ello se hace un pequeño texto cotidiano que no implique la lectura por otros, ejemplo de ello sería la agenda personal; en la *epistémica* se exige el análisis de los datos, pero también la opinión de lo que se está revisando, ya que en el se apoya para la adquisición de un nuevo conocimiento. Todas estas son de manera individual.

Las *interpersonales* reciben este nombre porque parten de la socialización de lo que se escribe, en otras palabras el que escribe no siempre es el que se lee, sino que el receptor es una persona distinta, por ello también se fragmentan en dos que son: *comunicativa*, en la que se escriben textos más formales, como artículos de revistas, una nota periodística o un correo, en ella las reglas gramaticales como el conocimiento de los diferentes tipos de textos son los elementos básicos para su realización; la *organizativa* abarca esos textos únicos que llevan en su contenido las normas que se tienen que seguir para tener un orden en cualquier ámbito, y por ende son textos que se exponen a otros

individuos. La última función que se tiene abarca las dos clasificaciones, que es la *estética* o *lúdica*, en ella la escritura encuentra el disfrute de la misma.

Al conocer las funciones que tiene la escritura, da un panorama más amplio de lo que significa la enseñanza de la misma y dando a conocer los puntos básicos que se deben de abordar a la hora de enseñar la producción de textos.

#### **e. La producción de textos**

La producción de textos atiende los mismos elementos de la redacción pero con la diferencia de que lo importante no es el producto, sino la reflexión que se hace dentro del mismo para llegar a una producción final que tendrá un fin y uso específico, y que a partir del mismo pueden generarse aprendizajes reflexivos del uso de las palabras.

Proceso que ayuda como dice Lomas (2001) “a mostrar a los estudiantes que escribir, es un proceso de construcción y reconstrucción textual” (p.358), que es organizar sus ideas, pasarlas al papel, revisarlas y volver a revisar, aprendiendo que un escrito no se hace en la primera versión sino que necesita del uso de borradores para llevar al producto final.

La producción de textos no solo es aprender a escribir y usar borradores, sino también identificar las propiedades y la estructura de cada uno de los textos. Es enseñar la utilidad de cada uno, pero no sólo con una sola vez, sino practicar, las veces que sea posible dentro del aula. Para ello la escuela tiene la responsabilidad como lo menciona Lomas (2001) de “crear contextos para escribir y para aprender a escribir” (p.358), insitar a los estudiantes a indagar entre las letras para crear por necesidad de ellos textos que los ayuden a satisfacer sus necesidades.

Sin embargo este proceso no se lleva aislado de las actividades que se practican dentro del salón de clases, sino todo lo contrario, requiere del desarrollo de habilidades que lo fortalezcan, dando paso a las estrategias de escritura que se usan para ir guiando al estudiante en este camino de la escritura.

#### **f. De lo psicomotriz a lo cognitivo**

Las microhabilidades son resultado de las investigaciones que se hicieron en la década de los 70, también se obtiene un listado que ejemplifica las habilidades que debe desarrollar el sujeto para ser un escritor competente. Estas llevan como nombre

microhabilidades, en ellas se abarca desde lo motriz hasta lo cognitivo ya que cada una depende entre si, por tanto las microhabilidades no estan estrictamente acabadas. Las habilidades motrices se desarrollan en la educación básica, pero algunas de las habilidades cogintivias pueden terminar de desarrollarse en el nivel superior (Cassany, 1998). En la figura 14 se muestra, las microhabilidades que Cassany plantea.

<b>MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ESCRITA</b>	
<b>PSICOMOTRICES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posición y movimiento corporales</li> <li>• Movimiento gráfico</li> <li>• Aspectos psicomotrices</li> <li>• Otros factores</li> </ul>
<b>COGNITIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación de comunicación</li> <li>• Hacer planes</li> <li>• Redactar</li> <li>• Revisar monitor</li> </ul>

Fig. 14 *Microhabilidades de la expresión escrita.* Fuente Cassany, Daniel 1998

Cassany (1998), refiere que los procesos que debe desarrollar el sujeto para que sea un buen escritor, los cuales toman en cuenta el texto en global hasta las sílabas, va de lo general a lo particular, interviniendo en ello una serie de factores que ayudan al escribir. Estos factores se dividen en tres, en el primero están las formas por las que se aplica el conocimiento lo que se conoce como saber a hacer; en el segundo están los conocimientos lo que es el saber; por último, están las actitudes, en ella recae la reflexión y la opinión.

Las microhabilidades enlistadas, se dividen en dos, las primeras se desarrollan en los primeros años de escolaridad mientras las segundas, se ven a niveles superiores por los procesos de metacognición que se requieren, a partir de esto se crea un perfil del buen escritor.

### **g. Estrategias de escritura**

Las estrategias de escritura nacen a partir de las habilidades que se quieren desarrollar en el sujeto y las que exige la misma sociedad, “las principales estrategias de redacción que se ponen en práctica durante el acto de escritura” (Cassany 2016:37), son el analisis

de la comunicación, el buscar ideas, hacer esquemas para ordenar ideas, usar borradores, valorar y rehacer el texto, todas ellas ayudan al autor a guiar su proceso.

A veces cuando se va a escribir y el sujeto “se encuentra frente a la hoja en blanco se enfrenta a dos problemas: qué decir y cómo decirlo” (Cassany 2016:110), el gran dilema de la hoja en blanco, y es en donde las estrategias pasan a ser la herramienta principal del escritor. Lozano (2003), propone estrategias para la recopilación de información que se relacionan con la habilidad de buscar y ordenar ideas que propone Cassany, en la figura 15 se muestran algunas de las estrategias que se ocuparon en la *Intervención Pedagógica*.

ESTRATEGIA	PROPÓSITO
Lluvia de ideas	Anotar de forma desordenada las percepciones que se tienen del tema. Para organizar los aprendizajes que se tienen.
El esquema	Revisión de las ideas para agruparlas, y jerarquizarlas para obtener una secuencia del tema.
Red semántica	El tema de escribe en un nodo y se va vinculando con las ideas que se tienen del contenido, por medio de flechas. Con el propósito de organizar la información.

Fig. 15. La tabla muestra las estrategias de escritura. Fuente. Basado en Lozano, Lucero (2003)

Las estrategias antes mencionadas forman parte de una estructura que le da cuerpo a un texto y el autor va guiando su conocimiento oral para pasarlo al escrito, pero esto es apoyado a través del avance que se tenga de las destrezas que los sujetos poseen en cuanto a la escritura, estas se conocen como microhabilidades.

#### **h. Perfil del buen escritor**

De la investigación planteada en párrafos anteriores propone la propuesta de un perfil del buen escritor, dice que este tiene que ser un buen lector y dar su punto de vista, reflexionar los textos leídos para que en un momento pueda escribir sus opiniones. Pero, al pasar del texto oral al escrito tiene que tomar en cuenta una planificación del texto, así como revisiones constantes del mismo, hasta que se llegue a un escrito mejor estructurado, apoyandose de algunas herramientas para su redacción. Todo esto tiene que tener el perfil del buen escritor en conformidad con Cassany (2003).

<b>Perfil del buen escritor</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura</li> <li>• Tomar conciencia de la audiencia (lectores)</li> <li>• Planificar el texto</li> <li>• Releer el fragmento escrito</li> <li>• Revisar el texto</li> <li>• Proceso de escritura discursivo</li> <li>• Estrategias de apoyo</li> </ul>

Fig. 16 Cuadro del Perfil del buen escritor. Basado en Cassany, Daniel (1998)

El perfil del buen escritor retoma los elementos que intervienen en la producción de textos, para comenzar a escribir, pero retoma un punto importante, que es identificar el tipo de texto que se estudia y que posteriormente se podrá escribir.

### **i. Los textos: literarios, periodísticos, instruccionales y epistolares**

La clasificación de los textos es muy basta, pero aquí se retoma la tipología que proporciona Kauffman (1996), en la que se “consideraron aquellos textos escritos que, siendo de uso frecuente en la comunidad, ya han ingresado al aula” (p.20). Con ello, se da una selección que se basa en las características compartidas de los escritos, la cual se muestra en la figura 17.

<b>Clasificación</b>	<b>texto</b>	<b>Clasificación</b>	<b>texto</b>
<b>Textos literarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento</li> <li>• Novela</li> <li>• Obra de teatro</li> <li>• Poema</li> </ul>	<b>Textos instruccionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Receta</li> <li>• Instructivo</li> </ul>
<b>Textos periodísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noticia</li> <li>• Artículo de opinión</li> <li>• Reportaje</li> <li>• Entrevista</li> </ul>	<b>Textos epistolares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta</li> <li>• Solicitud</li> </ul>
<b>Textos de información científica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición</li> <li>• Nota de enciclopedia</li> <li>• Informe de experimentos</li> <li>• Monografía</li> <li>• Biografía</li> <li>• Relato histórico</li> </ul>	<b>Textos humorísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historieta</li> </ul>
		<b>Textos publicitarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aviso</li> <li>• Folleto</li> <li>• Afiche</li> </ul>

Fig. 17 Cuadro de la clasificación de los textos. Basado en Kauffman (1996)

Esta clasificación permite ver las características de cada texto y la función que tienen, proporcionando elementos importantes para los que enseñan lengua, porque permite ver de manera general las características de cada escrito.

Kauffman (1996), menciona que “es deber ineludible de la escuela que todos los que egresen de sus aulas sean *personas que escriben*” (pág. 11), sujetos que se valgan de la escritura para comunicarse y es así que algunos textos cobraron vida en esta intervención los cuales se explican a continuación.

### **1) Literarios**

Los textos literarios son escritos que su prioridad es darle estética al mismo, a través del juego de la imaginación y los recursos literarios que en ellos se ocupan, como lo es el cuento.

*El cuento* es un texto escrito en prosa, que narra hechos fantásticos y tiene una estructura definida, en la primera parte se conoce como inicio, en la que se da una breve introducción de la trama del cuento; el nudo es la segunda parte, en ella se plantea el problema en el que los personajes se involucran y en la última parte que es el desenlace se resuelve dicho conflicto.

En este también se hace uso de las reglas gramaticales y de los tiempos verbales, los cuales ayudan a jugar con el tiempo de la historia, así como el uso de nexos que ayuda a la creación de la trama del cuento.

### **2) Periodísticos**

Los textos periodísticos se caracterizan por que dan a conocer los hechos más relevantes de la vida social, con el propósito de difundirlo en la comunidad. Entre ellos se encuentra la noticia.

*La noticia* es un texto informativo que se escribe a partir de las respuestas a las preguntas ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿quién?. Redacción que se hace en tercera persona, de manera objetiva y veraz, motivo por el cual el autor no puede emitir su opinión.

### 3) Instruccionales

Textos que se caracterizan por dar orientaciones precisas a partir de una serie de pasos a seguir, documentos en los que la función apelativa está presente, entre ellos están los instructivos.

*Los instructivos*, se distinguen por tener dos partes: una lista de elementos que se ocuparán y otra que explica los pasos a seguir. Estos se identifican principalmente porque contienen verbos en terminaciones ar, er o ir y adverbios.

### 4) Epistolares

Los textos epistolares sirven para crear un canal de comunicación con otras personas, en esta se encuentra la carta y la solicitud.

*La carta* es uno de los textos que puede estar en cualquier clasificación, ya que esta se puede utilizar para pedir un apoyo o para narrar aspectos de la vida. En esta intervención se ocupó la carta argumentativa. En ella se ocupa un vocabulario cotidiano e informal. Una de sus características, es que se expresan preguntas con una respuesta dentro del mismo texto. En el que se ocupan algunos signos de puntuación, así como reglas gramaticales sencillas.

*La solicitud* por su parte crea un canal formal de escritura entre el autor y receptor, ya que en ella se explican las peticiones que se requieren y queda en el receptor el de aprobar o no las peticiones hechas en ella. Su estructura requiere de una formalidad y una argumentación clara.

Estos textos fueron los que se trabajaron dentro de la *Intervención Pedagógica*. Una vez desarrollado los referentes teóricos de la producción de textos se explica la base didáctica que rigió dicha IP.

## 2. *Pedagogía por Proyectos*

En este apartado se exponen brevemente los elementos teóricos de lo que es *Pedagogía por Proyectos*, la cual es la base didáctica de la *Intervención Pedagógica*. *Pedagogía por proyectos* es una estrategia alternativa para la enseñanza de la lectura y escritura, la cual



se basa en el intereses y necesidades de los estudiantes, favoreciendo la autonomía del niño y la vida cooperativa en el aula, involucrando a los estudiantes y profesores en un rol activo bajo contextos cotidianos.

#### **a. Orígenes y antecedentes de la *Pedagogía por Proyectos***

La metodología por proyectos tiene su origen con Kilpatrick a principios del siglo XX, inspirando en las ideas de John Dewey de la escuela activa. Kilpatrick es el primero en publicar esta forma de trabajo en 1918, con una visión constructivista del trabajo en el aula, a partir de ello esta metodología se ha ido transformando con los años y los aportes de distintos autores y en una de estas modalidades se tiene la estrategia de *Pedagogía por Proyectos*, coordinada por Jolibert.

La *Pedagogía por Proyectos* “no se puede reducir a una pura técnica educativa, o a un nuevo “método”, sino que implica un cambio de status de los educadores en la escuela” (Jolibert y Jacob, 2012: 248). Retoman las concepciones que se tienen de la escuela activa y del enfoque de la *Pedagogía por Proyectos*, los docentes dejan su papel dominante para pasar a formar parte de la clase, ser un facilitador del trabajo, ya que los estudiantes participan en las decisiones para trabajar dentro del aula.

Una de las investigaciones de esta forma de trabajo en la que se realiza en Francia durante doce años desde 1980 a 1992 sin interrupción y es lo que da origen a la *Pedagogía por Proyectos*. Posteriormente en Chile en 1992, un grupo de docentes de preescolar y primaria, asesoradas por Josette Jolibert comenzaron a trabajar esta metodología, su proyecto fue nombrado “Formar niños lectores y productores de textos”, esta investigación tuvo una duración de cinco años de 1992-1997. En México esta estrategia se ha implementado mediante la Red de Lenguaje.

#### **b. Marco teórico**

Al poner en práctica el proyecto el propósito fue el mejoramiento de las propiedades del aprendizaje en lectura y escritura de manera igualitaria, entre niños de 5 a 9 años. Enfocado a una población con problemas socioculturales y económicos (Jolibert y Jacob, 2012). La *Pedagogía por Proyectos* se implementa por la necesidad de mejorar los resultados en la comprensión de textos.

Lo que implicó esta estrategia es el conjunto del siguiente marco de referencia que retoma los siguientes elementos:

- *Una concepción constructivista (auto y socio) del aprendizaje y de la enseñanza*, esto se va a dar a través de las vivencias que tiene el sujeto con su entorno, Hernández (2012) basado en Piaget habla de que “el sujeto, al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez se estructura a sí mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativas” (pp. 176), el aprendizaje entonces es la parte cognitiva que va a dar las pautas para saber hasta qué nivel se puede aprender, la obtención y recolección de información van ayudar a los logros del aprendizaje, al inducir al estudiante a conflictos cognitivos le ayudara a construir y reconstruir sus esquemas mentales. El intercambio que éste tenga con los demás, lo ayudan a reorganizar sus esquemas cognitivos.
- *La convicción de la educabilidad cognitiva y de las posibilidades de desarrollo de todos los niños*, en el cual el sujeto aprende descubriendo (Hernández, 2012) ya que el conocimiento no se pasa a él de forma acabada, sino que el alumno busca las posibilidades para llegar a él, durante el proceso desarrolla sus habilidades. Feurestein habla del aprendizaje mediado, en el cual el niño va ir adquiriendo conocimiento independientemente de su edad cronológica, sino a partir de su relación con el entorno.
- *Una concepción cognitivista del rol determinante de la reflexión metacognitiva y de la evaluación (auto y socio) en los aprendizajes*, en el cual los educandos tienen que pasar por la reflexión a través de distintas experiencias que se propician, Hernández (2012), menciona que “el profesor debe cambiar su manera tradicional de enseñar para convertirse en un mediador que favorezca los procesos cognitivos” (pp. 160), las actividades planteadas por el docente deben favorecer los procesos de auto reflexión en los cuales los niños llegan a un aprendizaje significativo.
- *Una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación*. Entender la lengua es identificar en qué momentos se utiliza “y no consiste solo en saber las palabras que se usan para cada función lingüística, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con que se

utilizan” (Cassany 2011, p.26). La lengua no sólo son conocimientos formales, sino es la oportunidad que tiene el alumno para desarrollarse en su contexto y en el cual aprende en las múltiples actividades que realiza día a día.

- *Una concepción del escrito y de la unidad fundamental, el texto, basada en las diversas dimensiones de la lingüística textual, lo fundamental en este punto es la escritura del texto, pero no una escritura de formalidad, como menciona Barthes citado por Kauffman (1996), el verbo escribir cuando se refiere a una persona que no es escritor, su importancia pasa a lo que dice o trasmite en su mismo escrito.*
- *Una concepción de la cultura escrita en su doble dimensión funcional y ficcional.* La lectura y escritura son dos procesos que se dan paralelamente “actividades simultáneas complejas que, como todos sabemos, resultan altamente necesarias para acceder a los saberes organizados” (Pausas, 2009). Leer y escribir son procesos que ayudan a comprender el entorno que nos rodea y permiten la comunicación de los sujetos en su cotidianidad.
- *Una concepción de la lectura y de la escritura en tantos procesos de comprensión y de producción de textos contextualizados.* Jolibert y Sraïki (2011), explica que la lectura es desde sus inicios encontrar el significado al texto, interpretarlo para poder entenderlo y la escritura por su parte es darle significado a lo que se escribe partiendo de un propósito real de comunicación.

Lo que se explicó con anterioridad son los referentes teóricos de la investigación realizada los cuales abarcan la concepción del aprendizaje de una manera constructivista apoyándose en el paradigma cognitivo. La concepción del escrito encuentra sus bases en el paradigma sociocultural con las concepciones de Vigotsky y la concepción de la lectura y de la escritura da cuenta de los procesos de lectura y escritura, pero de una manera funcional para la vida del estudiante.

### **c. Ejes didácticos para orientar la estrategia pedagógica**

Los ejes didácticos que están presentes en la propuesta se desglosan a partir del marco referencial, los cuales se describen a continuación.

*Estimular una vida cooperativa mediante una Pedagogía por Proyectos dinámicos.* En este eje se contribuye a la profundidad y valoración de los aprendizajes, ya que obedecen a la autoridad que tienen los estudiantes en sus actividades propias de aprendizaje (Jolibert y Sraïki,2011), se retoma el significado que tienen estas en el entorno de la enseñanza y cómo los estudiantes interactúan con los diversos factores como el tiempo, el espacio, los acuerdos y los conflictos que se puedan llegar a tener en el marco del desarrollo de un proyecto. Esto favorece al sujeto a desarrollar sus actitudes, aptitudes, así como la vida cooperativa y el trabajo colaborativo, los cuales ayudan a tener personalidades más estables.

*Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista.* Los niños van adquirir el conocimiento a través de prácticas cotidianas en las que pongan en juego el diálogo y la confrontación. Las actividades propuestas deben de reconocer sus saberes y habilidades de los estudiantes para que desarrollen nuevos esquemas de conocimiento reforzando o transformando los saberes antes adquiridos.

*Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito.* Es importante que los alumnos se acerquen a los textos para leerlos y escribirlos, ya que, al contextualizar los escritos, estos toman un verdadero significado de comunicación y expresión.

*Construir una representación clara, leer y escribir.* Leer es entender el escrito en su contexto sin fragmentarlo, ya que el entender las unidades de escritura como, las sílabas, las palabras o frases por separado da una lectura ambigua de lo que se quiere dar a entender sin ningún significado para el interlocutor. Así el leer y escribir para para Jolibert y Sraïki (2011), afirma que es “un proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos” (p. 17).

*Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios.* Al producir textos literarios los niños ponen en juego imaginación y desarrollan su habilidad al escribir, que se va ir mejorando cada vez que los textos producidos tengan un propósito.

*Hacer que los niños practiquen una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados.* El aprendizaje se da a partir de aplicar el conocimiento en contexto, pero “los aprendizajes que están en vías de construirse se ven reforzados y consolidados mediante una reflexión del propio alumno sobre ellos” (Jolibert y Sraïki 2011, p.18), es necesario que los estudiantes al poner en práctica sus saberes también confronten y reflexionen sobre lo que se realiza para llegar a una metacognición y se vea reflejado el aprendizaje.

*Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje.* Estas evaluaciones son pensadas como instrumentos que permitirán reavivar el conocimiento, para que los estudiantes vean que tienen que corregir y los profesores en que puntos tienen que dar más énfasis para su consolidación (Jolibert y Sraïki 2011, p.18).

#### **d. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje**

A partir de este marco de referencia surgen las condiciones facilitadoras para el aprendizaje que de acuerdo a Jolibert y Sraïki (2011), son la “creación de condiciones más generales que permiten la formación” (p. 21), de la personalidad y el aprendizaje en los alumnos, permitiéndoles desarrollar sus habilidades dentro de situaciones cotidianas.

Estas condiciones facilitadoras Jolibert y Jacob (2012) las divide en cuatro:

##### **1) La reorganización del salón de clases**

Consiste en el acomodo del mobiliario que integra el salón, el cual puede acomodarse de distinta manera, dependiendo de la situación a trabajar. La implementación de rincones temáticos, los cuales despiertan y motivan la curiosidad e interés del niño, ejemplo de ellos son: el rincón de la casa, el rincón del almacén, en donde los niños venden y compran productos; el rincón de la biblioteca, un espacio destinado para la lectura de una forma más creativa, representaciones de teatro guiñol; rincón del buzón, en el cual los

niños expresan de forma escrita sus opiniones y sugerencias de diversos temas; rincón de las ciencias; rincón de los juegos matemáticos y el rincón de la noticia.

## **2) La necesidad de múltiples textos en el aula**

En el cual los niños estén en contacto con materiales escritos, que vean la utilidad de los textos que surgen en la vida diaria. Estos son las paredes textualizadas en ellas se pueden implementar desde el cuadro de asistencia; el cuadro de responsabilidades, en ellos se presenta con formalidad el rol de los integrantes del grupo; el rotafolio de los proyectos trabajados con los estudiantes, ayuda a ver lo realizado y lo que ha funcionado para mejorarlo; el reglamento, en él se vierten los derechos y deberes de los integrantes de la clase; el diario mural, integra desde los trabajos escritos por los niños hasta los oficios que le llegan al grupo (Jolibert y Jacob, 2012:29).

## **3) La implementación de una *Pedagogía por Proyectos***

Jolibert y Sraïki (2011), explica que a través de “un proyecto, los alumnos reconocen la escuela como un lugar privilegiado donde se realizan los aprendizajes significativos para ellos” (p.37), en el cual el profesor cede el papel preponderante a los estudiantes para que por sí mismos exploren su realidad y aprendan de la misma desarrollando sus habilidades y capacidades.

## **4) La estimulación de una vida cooperativa**

Es la transformación del grupo a una organización en la cual ellos participan, dirigen, deciden que hacer y todas las voces son escuchadas. Para Jolibert y Sraïki (2011), fue pasar de “la situación tradicional de niños sentaditos-calladitos a la situación de niños que solicitan la palabra” (p.55), estudiantes que movilizan sus saberes a través del intercambio de ideas de una manera organizada.

Estas condiciones facilitadoras para el aprendizaje sirven para que el niño se vaya apropiando del rol que tiene dentro del aula y lo prepara para la siguiente etapa, en la que este rol es fundamental, ya que lo más importante son las aportaciones de los estudiantes para la construcción de su conocimiento a partir del proyecto colectivo.

### e. Proyecto colectivo

La generación de proyectos que surgen del interés del niño, las herramientas que se utilizan para organizar los proyectos bajo este enfoque, se juntan para formar el *Proyecto Colectivo*, que a su vez se divide en tres vertientes, como se muestra en la figura 18, que a continuación se describen.

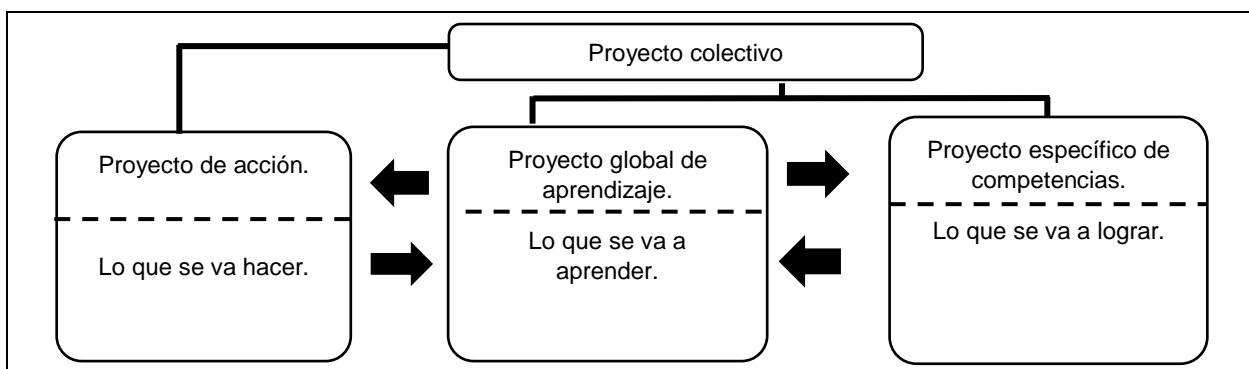


Fig. 18 Esquema del proyecto colectivo. Jolibert y Sraïki (2011)

#### 1) Proyecto de acción

En el *proyecto de acción*, los niños escriben las actividades que se llevarán a cabo durante la realización del proyecto, ocupando el contrato colectivo como herramienta para su organización, en la que los estudiantes anotan lo que quieren aprender y cómo lo van a realizar, adquieren compromisos grupales e individuales, ver fig. 19

Nombre del proyecto				
Tareas a realizar	Responsables (el docente entre otros)	Calendario	Personas/recursos	Material necesario

Fig. 19 Formato del contrato colectivo. Jolibert y Sraïki (2011)

Para los compromisos individuales se ocupa el *contrato individual*, herramienta que ayuda a los niños a identificar los conocimientos que tienen y los que necesitan para la realización del trabajo, así como las responsabilidades que se adquiere en la construcción del contrato colectivo.

Por otro lado, ayuda a la evaluación formativa del estudiante, al término del proyecto, ya que identifica y reflexiona las dificultades que tuvo en el proceso y lo que está a su alcance para poder modificarlo, por ello el contrato no se trata “de enviar a cada uno a realizar un trabajo personal” (Jolibert y Sraïki 2011, p.34), sino de descubrir de manera colectiva el conocimiento, permitiendo que se trabaje con cada estudiante los desafíos que se adquirieron.

El *contrato individual* se divide en dos rubros: los cuales son el contrato de actividades y el contrato de aprendizaje. Al término de los proyectos, estos van a darse cuenta de los logros y avances de los estudiantes, así como su desempeño dentro de la realización del proyecto.

Dentro del contrato de actividades, en el primer momento se describe lo que realiza el niño para el proyecto, y en un segundo momento se describe lo que el estudiante logro y lo que se le hizo difícil de realizar, todo esto es para que el niño conozca sus fortalezas y debilidades, y pueda mejorar su trabajo.

El contrato de aprendizaje se divide en apartados, en el primero se anota lo que el niño sabe del tema o actividades que se llevaran a cabo, posteriormente al término del proyecto, escribirá lo que aprendió y cómo lo aprendió, y por último lo que debe de reforzar para seguir avanzando. Ver figura 20.

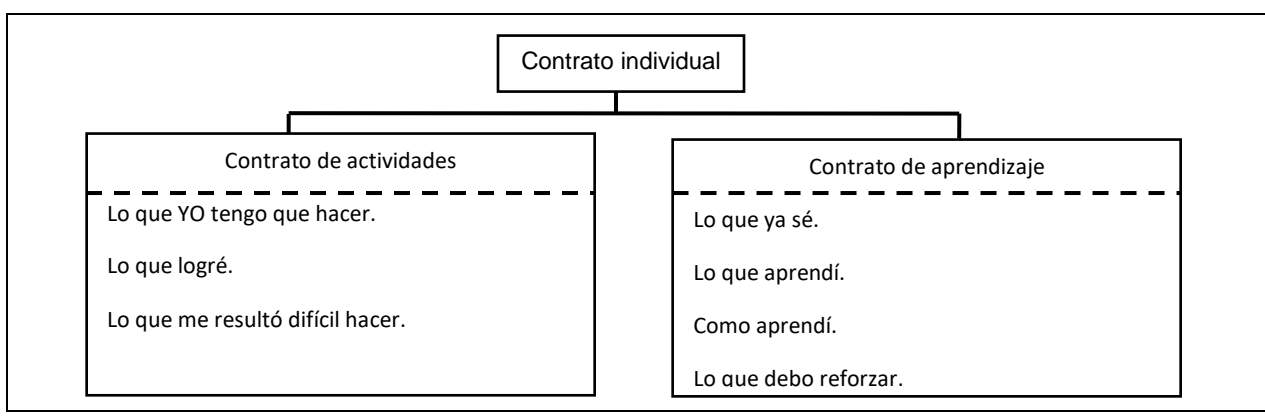


Fig. 20 Formato del contrato individual de aprendizaje. Jolibert y Sraïki (2011).



## **2) Proyecto Global de Aprendizaje**

En el *proyecto global de aprendizaje*, se identifican los contenidos que tienen relación con el proyecto, con ello se establecen los temas a trabajar durante el tiempo que dure el mismo, esto es en palabras de Jolibert y Sraïki “es lo que uno va a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales en cuestión” (2011:32). Esto ayuda a incorporar al estudiante al conocimiento de los aprendizajes que debe adquirir en cuanto al programa oficial.

## **3) Proyecto Específico de Construcción de Competencias**

En el *proyecto específico de construcción de competencias*, los niños reconocen y construyen de manera general que es lo van a lograr con el proyecto, es decir son “las competencias más acotadas que uno va a reforzar o construir” (Jolibert y Sraïki, 2011:31), en cuanto a la lectura y producción de textos en específico, o los rasgos que los niños identifiquen que tienen que trabajar.

## **4) Los roles en *Pedagogía por Proyectos***

El trabajar bajo el marco de la *Pedagogía por Proyectos* es un cambio de responsabilidades tanto para estudiantes y docentes, por ello, estos sujetos cumplen roles distintos a los que están acostumbrados a ver y practicar dentro de un salón de clases, a continuación, se mencionan estos roles planteados por Jolibert y Sraïki (2011).

### **a) Docente**

Por su parte el docente tiene que ser proactivo, generador de espacios de armonía en los que los estudiantes practiquen la lectura-comprensión y la escritura-producción. Buscar junto con los niños nuevas formas de socializar los productos finales que se obtengan de cada proyecto de acción.

Estimular las propuestas de los estudiantes, dar su opinión de las tareas que se están realizando o por realizar, organizar y definir junto con los niños las actividades a trabajar durante un periodo de tiempo, si hubiera, una problemática o conflicto ayudar para resolver la situación de la mejor manera, y buscar los espacios de evaluación para que los estudiantes lleguen a un proceso de metacognición.

## **b) Estudiante**

En cuando al rol del estudiante debe de realizar propuestas, dar opiniones de las actividades a realizar, argumentar y defender su postura ante una situación o tema visto, ayudar a organizar las actividades a trabajar durante un periodo, evaluar su propia participación, escuchar y respetar las posturas de otros compañeros.

Son niños activos, que promueven un ambiente armónico en el grupo, que se ayudan entre sí, al ir desarrollando sus propias habilidades.

Los roles del docente y estudiante combinados con las herramientas sistematizadas de *Pedagogía por Proyectos*, van entretejiendo una red de trabajo, que tiene como objetivo dar el poder del aprendizaje a los estudiantes, para que decidan y actuen a favor de lo que ellos quieren aprender, bajo normas de convivencia.

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

El trabajo con la comprensión de lectura y la producción de textos, en las escuelas se trabajan de manera separada, tratando de dar solución a la problemática pero se olvida que estas habilidades van de la mano, y depende de si mismas para su desarrollo, por ello Jolibert y Sraïki (2011), proponen dos estrategias que reúnen actividades para el favorecimiento de esos procesos, las cuales son: *el módulo de interrogación de textos* y *el módulo de producción de textos*, que a continuación se detallan brevemente

#### **1) Módulo de interrogación de textos**

Es una estrategia didáctica, para que el estudiante comprenda un texto de manera global, cada texto investigado es una oportunidad de obtener conocimientos y de reafirmarlos, todo depende del texto a tratar (Jolibert y Sraïki 2011), este módulo tiene un proceso ya sistematizado, que consisten en los siguientes momentos:

*La preparación para el encuentro con el texto.* Es también la preparación de un nuevo proyecto, identificar los retos de la actividad a trabajar, reconocer lo que se sabe y es capaz de realizar el estudiante y a partir de ello emplear estrategias para acompañar en este nuevo desafío al niño.

*Construcción de la comprensión del texto.* En esta fase el niño debe de interactuar con el escrito, de manera individual y silenciosa, creando un ambiente íntimo del niño con el texto. Esto se hace así “para no privar a los niños de una relación privilegiada con un texto que están descubriendo” (Jolibert y Sraïki 2011, p.86), escrito que le revela en sus páginas los secretos que guardan sus líneas, experiencia que vale la pena que todo niño o adulto experimente.

Posteriormente a la lectura individual, se realizan algunas preguntas en colectivo, para dar respuesta a partir de su concepción que tiene de la lectura y así crear un ambiente de argumentación de opiniones por parte de los estudiantes y si en ella es necesario el docente retoma la pedagogía del regalo, la cual consiste en regalarle una palabra o frase que ayudara al estudiante a pasar de nivel.

Pero también se da un espacio en el cual se habla del propósito y el fin del texto que acaban de discutir rescatando lo más importante del mismo, a partir de una lectura individual y silenciosa o de una lectura colectiva por parte del profesor, cualquiera de las dos formas, debe dar como producto lo que se necesita saber del texto de una manera general.

*Sistematización metacognitiva y metalingüística.* En esta etapa, los estudiantes con ayuda del profesor realizan en colectivo una valoración de lo que aprendieron a partir del texto leído, analizan desde la lectura del escrito los argumentos de los compañeros para llegar a una metacognición. Por otra parte, se analiza el documento estudiado, desde la forma textual hasta la estructura, en ella se propone la realización de una silueta del texto, que consiste en identificar las partes del escrito estudiado y así realizar el formato de cómo está estructurado el escrito.

Al formar su silueta de forma grupal y colectiva, se pega en su cuaderno de textos, para que en futuras situaciones pueda consultarlo y poder recordar lo antes visto, y a partir de ello crear nuevos conocimientos para el trabajo con producciones textuales.

En este módulo lo importante es que el niño al leer comprenda lo que está leyendo, para que posteriormente identifique las características y estructura del texto leído, y así poder obtener un conocimiento que no se tenía, e ir perfeccionándolo a través de la *Pedagogía por Proyectos*. El siguiente esquema muestra la organización del módulo.

<b>Módulo interrogación de textos</b>
<p><b>Preparación para el encuentro con el texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los desafíos de la actividad.</li> <li>• Las características de la actividad con relación a las experiencias anteriores de los niños.</li> <li>• Las características de la actividad con relación a los conocimientos lingüísticos anteriores a los niños.</li> </ul> <p><b>Construcción de la comprensión del texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura individual silenciosa</li> <li>• Elaboraciones parciales del significado de alguna parte del texto.</li> <li>• Elaboración de la representación del texto.</li> </ul> <p><b>Sistematización metacognitiva y metalingüística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de las estrategias que los ayudaron a comprender el texto.</li> <li>• Elaboración de herramientas de lo aprendido.</li> <li>• Identificación de los obstáculos encontrados.</li> </ul>

Fig. 2. Organización del Módulo de interrogación de textos. Basado en Jolibert y Sraïki (2011)

## 2) El módulo de escritura

El módulo de escritura por su parte, tiene un proceso más complejo por su extensión, ya que depende de los textos a trabajar y de la intención que estos tengan. Pueden ser de dos o tres sesiones, de un mes o un trimestre, todo esto también depende de la disponibilidad que tenga el grupo por el trabajo a realizar.

Este se crea para tratar de solucionar el problema de la producción de textos en los estudiantes, ya que es una herramienta sistemática que se adapta a las necesidades de los niños en edad escolar. El objetivo “es la conquista por parte de cada niño de la autonomía de su producción fuera de los módulos de aprendizaje” (Jolibert y Sraïki 2011, p.126), que el estudiante sea capaz de crear un texto sin ayuda, y que además éste responda a las necesidades del contexto y situación que el niño requiere.

Al trabajar este módulo de aprendizaje Jolibert y Sraïki (2011), explican que se van a encontrar tres opciones pedagógicas: *una alternancia* entre las fases de escritura o de reescritura, y las fases de reflexión sobre los obstáculos encontrados. La *elección deliberada* de que la actividad de producción sea individual, y que las fases metacognitivas o metalingüísticas de construcción de competencias sean en su mayor parte colectivas. Una *inclusión* del tipo “muñeca rusa” distinguiendo la gestión de la

producción, los procesos de planificación, la puesta en texto, la revisión y la exploración de conceptos lingüísticos útiles, de normas del lenguaje.

Situaciones que permiten al estudiante convivir y hacer suyo el proceso de la producción de un texto. Las etapas del módulo se explican a continuación.

*Preparación para la producción del texto.* En este momento, se planifican y organizan las actividades a seguir y se fijan los parámetros para la producción del texto, ya que el objetivo del escrito es producir para que sea leído. Dentro de este apartado se trabajan los conceptos lingüísticos y también el desarrollo de la situación comunicativa escrita Jolibert y Sraïki (2011).

Cuando ya se tiene esos elementos cubiertos se comienza por realizar como dice Jolibert y Sraïki (2011) la primera escritura, que se refiere al primer escrito producido por el niño, texto que no tiene tachaduras ni correcciones, escrito que le permite de manera individual aplicar los conocimientos que ya tiene y enfrentarse a nuevos retos que implican adquirir conocimientos nuevos de la lengua escrita, de ahí se parte a la reescritura del texto.

*La puesta del texto.* En ella los conflictos cognitivos dan el paso para seguir con el proceso de producción, el cual atiende a la socialización para la identificación de las similitudes en los textos y ver cuáles son las debilidades que se tienen, para que se puedan trabajar sobre ellas. De ahí se parte a la reescritura, momento en el cual el niño se enfrenta a investigar más del tema, buscar palabras diferentes a las que se tiene y entender cada una de ellas, todo ello con el docente mediador.

Pero, aun así, esta fase tiene tres niveles, a los cuales el estudiante va acceder (Jolibert y Sraïki 2011:133):

- Que los niños estén capacitados para producir un texto adaptado a sus intenciones;
- Que sean capaces de explicitar las elecciones lingüísticas resultantes;
- Que tomen el hábito de plantearse ellos mismos las preguntas anteriores.

Todo esto responde a las habilidades que tiene que desarrollar el niño, por ello, las actividades que se plantean se centran en algunas competencias que el niño debe de desarrollar para que sus creaciones lleven un proceso que les permita reflexionar sobre su hacer.

Reflexión que se refleja en la creación en primer lugar de la *maqueta* y por último en la *obra maestra*. A la última escritura que se hace de un texto, el cual atiende la estructura de la silueta que se forma de la interrogación de un texto, la revisión de la ortografía y se comienza con las primeras lecturas para escuchar el texto por parte de los alumnos y del profesor, las que permiten hacerle las últimas mejoras, que van a dar paso a la obra maestra, paso que se da antes de la distribución del texto en la comunidad.

Después del proceso de construcción del texto se tiene una recapitulación de lo producido, identificando lo que se aprendió y haciendo por parte del niño una evaluación a partir de las siguientes preguntas que plantea Jolibert y Sraïki (2011) “¿Qué aprendí esta vez para hacer mi estrategia de producción más eficaz? ¿Qué características lingüísticas y otras he descubierto? ¿Con que obstáculos tropecé? ¿Qué me ayudó a superarlos?” (p.136), esto enriquece el aprendizaje del estudiante en cuanto a la producción de un texto. A partir de este balance lo más importante para el niño se escribirá en la libreta de contratos, para trabajar en ello y se pueda mejor, también para recordar sus fortalezas.

Al término de la etapa del balance para la valoración del trabajo, sigue la construcción de herramientas, instrumentos que en los siguientes proyectos pueden ser de utilidad para la construcción de otro escrito. Estas herramientas tienen un lugar específico y es “*la pared de herramientas*” término que se le da al espacio en el que se publican los instrumentos realizados para la consulta de los niños, que después de un tiempo se archivan en la carpeta de herramientas. En la figura 22 se representan los momentos del Módulo de escritura.

## Ficha del módulo de producción de textos

### Preparación para la producción del texto

- Delimitar las características de la situación
- Revisar lo que se sabe y conoce de los textos producidos con anterioridad.
- Se identifican las limitaciones de los niños para trabajar a partir de ellas.

### Gestión de la actividad de la producción del texto

- Se describen los objetivos a los que se va a llegar al producir el texto.
  - Identifican las herramientas que se construyeron con anterioridad dentro del proyecto.
  - Se prevén las situaciones que se pueden tener dentro de la producción escrita.
  - Como herramientas que les ayuden a la escritura y reescritura del texto.
- Se identifica el proceso de escritura: la primera escritura, la reescritura, la maqueta y la obra maestra.
- Construcción o refuerzo de las competencias.

### Sistematización metacognitiva y metalingüística

- Recuento de las herramientas que se ocuparon para la escritura del texto.
- Construcción de herramientas colectivas de sistematización.
- Identificación de lo que les falta reforzar para llegar a escribir mejores textos.

Fig. 22 Fichas del módulo de producción de textos. Basado en Jolibert y Sraïki (2011)

Los módulos de escritura y el de interrogación de textos son estrategias dirigidas que permiten al niño integrar sistemáticamente sus conocimientos en cuanto a la comprensión lectora y a la producción escrita tomando como referencia sus intereses, esto a su vez da el espacio para que se reflexione de lo aprendido durante la realización de los proyectos de acción, apoyándose de la construcción de herramientas.

Dichas herramientas tienen el fin de apoyar a los niños para crear un conocimiento teórico descubierto por ellos en contextos específicos, aprendizajes que se van a ir adquiriendo con el uso de las mismas herramientas, ya que se pueden usar para diversas actividades, modificando su contenido cuando se requiera, lo más importante de ellas es que son escritas por los niños apoyándose del docente, es un lenguaje de ellos y para ellos. En el siguiente cuadro Jolibert y Sraïki (2011) presentan las características que deben tener estas herramientas.

<b>Características indispensables de estas herramientas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son construidas con los niños y para ellos, y no lanzadas de improviso por el docente.</li> <li>• Son siempre concebidas como ayuda para la producción o comprensión de los textos y no como lecciones de gramática o de ortografía</li> <li>• Resultan de la reflexión y de las herramientas que han sido consideradas necesarias y pertinentes en el curso del módulo</li> <li>• Corresponden a un nivel de profundización de las competencias, de las estrategias, de los procedimientos</li> <li>• Son evaluativas y siempre susceptibles de modificarse o de afinarse a medida que se hacen nuevos descubrimientos.</li> </ul>

Fig. 23 Ficha del módulo de producción de textos. Basado en Jolibert y Sraïki (2011)

Estas estrategias de aprendizaje junto con las herramientas que se construyen apoyan el trabajo para la comprensión y producción de textos, pero también se ayudan de los siete niveles lingüísticos que manejan Jolibert y Sraïki (2011), mismos que se desarrollan en el siguiente apartad.

### **g. Niveles posibles de un texto**

En la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* Jolibert y Sraïki (2011) plantean siete niveles de estructuración de un texto, los cuales se dividen en cuatro ejes que son: contexto general nivel 1 y 2, del texto niveles 3 y 4, texto en su conjunto nivel 5, frases nivel 6, y por último de la palabra y de las microestructuras nivel 7. A continuación se explican de forma detallada cada uno de los pasos a seguir para que el estudiante identifique los elementos estructurales que integran un texto.

<b>Niveles posibles de un texto</b>	
<b>Eje</b>	<b>Nivel</b>
Contexto general del texto	1. Del contexto situacional de un texto. 2. De distintos contextos culturales.
Texto en su conjunto	3. De los tipos de escritos leídos o producidos y nivel. 4. De la superestructura de los textos. 5. De la coherencia del discurso y de la cohesión del texto.
De las frases	6. En el nivel de las frases.
La palabra y de las microestructuras que la constituyen	7. En el nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen.

Fig. 24 Ficha del módulo de producción de textos. Jolibert y Sraïki (2011)



*Nivel 1. Del contexto situacional de un texto.* En este nivel se trabajan los elementos que conforman el escrito, y que todo autor debe de tener en cuenta, pero que en ocasiones se da prioridad a unos elementos que a otros, Jolibert y Sraïki (2011) dicen que “no existe un texto en sí, sin contexto” (p.187) cada texto leído o producido siempre tiene referentes de la situación en la que se va a desarrollar, dándole exclusividad a la realidad del autor y destinatarios a los que se va a dirigir.

Para que esto se lleve a cabo la escuela “actuara como estímulo, poderosísimo, en ese momento clave” (Silveyra 2002, p.91) de guiar y proporcionar al estudiante los elementos necesarios para que desarrolle este conocimiento y lo relacione con su entorno como lo menciona Silveira, es tomar en cuenta la lengua que existe en su entorno, ya que es el apoyo contextual y su primer referente de aprendizaje.

*Nivel 2. De distintos contextos culturales.* En este nivel se habla de un uso utilitario al vocabulario como Silveyra (2002), lo dice “la palabra-creadora es un camino que puede conducir a la palabra-herramienta” (p.93), es decir, que el estudiante adquiera las familias léxicas para cada uno de los textos producidos, a partir de su contexto, pero con un nivel académico ya que así es como toman formalidad las palabras

De ese vocabulario que debe de tener el estudiante hay una mirada distinta, ya que no se concibe como solo la adquisición del mismo, sino de asegurarse que el sujeto entienda el significado y la situación en el que lo puede ocupar.

Por ello se trata de desarrollar en ellos un vocabulario apropiado para cada situación comunicativa, identificando contextos culturales, que van desde el español hasta las ciencias, ya que cada una aporta un vocabulario específico, el cual el niño debe de aprender a identificar y comprender para hacer uso del mismo.

*Nivel 3. De los tipos de escritos leídos o producidos y nivel 4. De la superestructura de los textos.* Este conjunto de niveles da la pauta para que el niño, ya que haya identificado la estructura de los textos, ocupe esta habilidad para desarrollar el proceso de jerarquización de la información en diferentes escritos. Jolibert y Sraïki (2011:217) mencionan los siguientes elementos que ayudan al proceso analógico: encontrar palabras-clave, indicios pertinentes; extraer una o más informaciones de un texto; producir inferencias sobre la base de la puesta en relación de diversas informaciones;

poner en evidencia los lazos entre informaciones dispersas o consecutivas; comparar/reagrupar informaciones.

Estos apoyan el proceso de comprensión y a la producción de textos, ya que el identificar las intenciones del autor, así como sus intenciones, se dan aspectos al estudiante para identificar en sus lecturas futuras elementos relevantes que en sus producciones pueden retomar.

Este conocimiento Escalante y Caldera (2006), lo menciona como la necesidad de una alfabetización y dentro de ella hay dos responsabilidades de los docentes, la primera que somos los encargados de guiar al niño en el conocimiento formal, es decir los conceptos específicos, el segundo y más importante formarlos en los procesos que estos conllevan.

*Nivel 5. De la coherencia del discurso y de la cohesión del texto.* En este nivel los niños se enfrentan a la confusión de la coherencia y la cohesión de un texto, los cuales ayudan a darle un orden y una estructura apropiada. Jolibert y Sraïki (2011), mencionan que la coherencia “se relaciona con las propiedades del discurso y la segunda es una propiedad del texto” (p.218), para ello es importante que el discurso, no sólo sea un montón de enunciados sin sentido, sino todo lo contrario, que cada expresión se relacione con la siguiente idea y viceversa, ya que a partir de ello, los textos producidos tanto orales como escritos tendrán un significado y comunicaran de manera adecuada la intención con la que se escribió el texto.

Escalante y Caldera (2006), menciona que “la información escrita que día a día debemos enfrentar constituye un reto en cuanto a las capacidades de procesamiento” (p.114), por eso se propone una enseñanza guiada y basada en procesos y no en productos, porque así es como los estudiantes van reconociendo sus capacidades y limitaciones, dando pauta para mejorar en cuanto a la escritura los procesos que aún no se tienen consolidados.

*Nivel 6. En el nivel de las frases.* Las frases son el todo de un texto, pero como dice Jolibert y Sraïki (2011) “la frase debe considerarse como una etapa que participa en la significación global del texto, en relación con las otras frases del texto” (p. 233), de la frase principal se van a desprender las siguientes expresiones de le darán el sentido al

texto en su totalidad, por ello es importante que cada una se relacione y no sólo sean palabras sin un significado para el escritor.

Para ello el niño debe desarrollar competencias, algunas son (Jolibert y Sraïki, 2011:234):

- Identificar el grupo de sentido que delimitan el tema y el propósito.
- Seleccionar las informaciones que permiten contextualizar una frase.
- Intentar extraer las ideas principales.
- Reconocer, en una frase, los elementos que dan una aclaración y permiten precisar las circunstancias de tiempo.
- Elaborar un esquema mental que jerarquice los diferentes constituyentes de la frase en relación con indicios sintácticos.
- Reutilizar en situación de escritura los conocimientos sobre los roles de los diferentes grupos en la frase.
- Completar una frase para enriquecer el tema o el propósito.
- Producir una frase eligiendo los sustitutos pertinentes.
- Agregar constituyentes de la frase relacionándolos con la frase inicial por coordinación, yuxtaposición y subordinación.
- Utilizar los diferentes tipos de frase para exclamar, para plantear una pregunta, para declarar algo, etc.
- Apoyarse en indicios morfológicos para interpretar las relaciones entre las palabras de una misma frase.

En el primer ciclo ayudará al niño a identificar la función de los elementos del texto, y en los siguientes ciclos se buscará que los estudiantes amplíen de manera autónoma el vocabulario necesario para que cada frase tenga sentido y se vincule con el texto.

*Nivel 7. En el nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen.* En este nivel se habla de la estructura de la palabra que constituye la frase, palabras que el estudiante debe dominar, ya sea por su significado que es conocido o por ser una palabra nueva, pero para ello es importante que el niño, comprenda el significado de la palabra para poder usarla adecuadamente. El niño debe de comprender algunos conocimientos de la escritura como son: el desciframiento de la palabra, los morfemas gramaticales y los lexemas.

Al ampliar estos conocimientos se pueden desarrollar las siguientes capacidades en los estudiantes (Jolibert y Sraïki, 2011:252):

- Establecer correspondencias entre lo oral y lo escrito;
- Identificar los componentes sonoros del lenguaje;
- Comprender y construir el principio alfabético de la lengua;
- Integrar progresivamente la marcación morfológica.

A partir de esto es importante plantear actividades que tengan reflexiones sobre el lenguaje escrito, para que los niños analicen en lo oral y escrito.

Estos niveles que se explicaron, se pueden trabajar de manera continua o también se tiene la libertad de trabajarlo conforme a las necesidades de los estudiantes, no es necesario llevar un orden, ya que los estudiantes son diferentes y por ende sus necesidades son distintas.

Estas herramientas que se plantean en *Pedagogía por Proyectos* son sujetas a una valoración, para ello Jolibert y Jacob (2012) proponen diversos instrumentos para la evaluación, que atienden a las necesidades producidas por cada una de las actividades mencionadas con anterioridad.

#### **h. Evaluación desde *Pedagogía por Proyectos***

La evaluación es la apreciación que se le da en este caso al proceso y producto que se tienen de las diferentes actividades realizadas a partir de una reflexión de lo realizado, Jolibert y Jacob en su apartado de evaluación mencionan algunos cuestionamientos que vale la pena retomar que son:

*¿Para qué se evalúa?* Se valora en los estudiantes los aprendizajes que tiene construidos, para poder partir de ellos para el trabajo, Jolibert y Jacob (2012), dicen que se evalúa “para hacer un balance y reactivar los aprendizajes” (p. 240) que tiene los niños y poder construir nuevos aprendizajes basándose en sus conocimientos previos.

*¿Para quién se evalúa?* La evaluación se realiza para que los principales actores de la educación, identifiquen los avances y debilidades que se tienen en el proceso y puedan analizar su desempeño y como poder ayudarse mutuamente. Para los padres de familia

se valoran los conocimientos del niño, para que en casa apoye con su educación, en la escuela se toman en cuenta los resultados para ver si se necesita cambiar algo o se puede reforzar lo que se está ofreciendo a los niños. Por último, esta valoración sirve para que el país identifique cómo va el desarrollo en el proceso educativo en general.

¿Qué se evalúa? Lo que propone Jolibert y Jacob (2012), es evaluar competencias que se construyen con los niños, ya que los objetivos que propone el docente se evalúan a partir de los instrumentos de cada actividad, que cumplen con cada necesidad de la actividad. Las competencias que se manejan para la evaluación son: *complejas integradas*, estas se refieren a la necesidad de *movilizar para abordar de manera autónoma* las situaciones a trabajar; las *competencias-herramientas*, consisten en saber identificar y procesar datos que no solo sirvan para una actividad sino para varias; por último, están las de *comportamientos sociales*, que son las que se refieren a la comunicación, la actitud y valores que son intercambiados durante el proceso de aprendizaje.

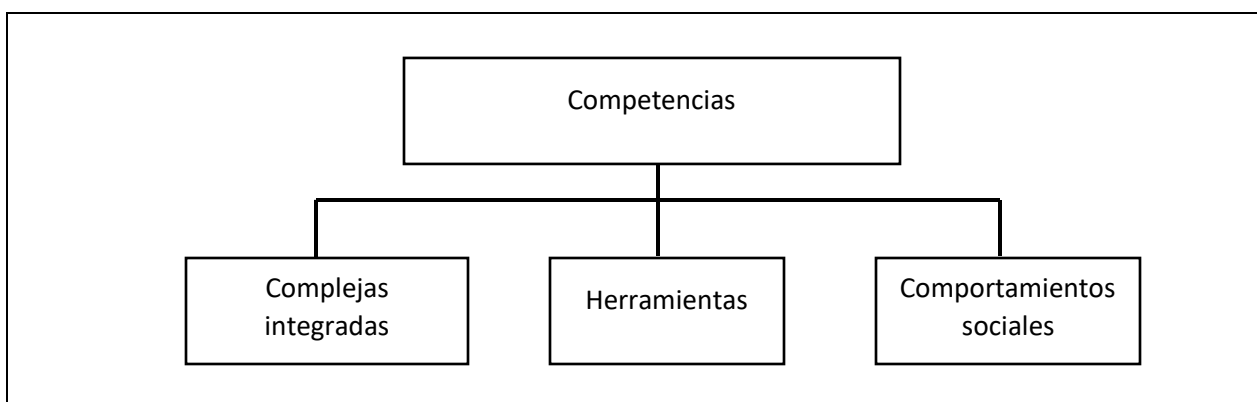


Fig. 25 Cuadro de evaluación. Basado en Jolibert y Jacob (2012)

¿Cuándo se evalúa? La valoración de las actividades sigue el mismo camino que la evaluación que se maneja en el programa de estudio, que es la formativa y la sumativa. En la primera se aprecia el trabajo hecho durante la realización de una actividad, por ejemplo, al término de una sesión de interrogación, las actividades del proyecto o revisar el cumplimiento de las actividades del contrato individual. En la sumativa se valoran los esfuerzos que se han hecho durante la realización de las tareas, en esta a diferencia de la otra se da un reporte de cómo va el aprendizaje del niño tanto a los padres de familia como al docente, permitiendo ver en que se le puede ayudar.

La propuesta que hace Jolibert y Jacob (2012) es construir las herramientas de evaluación junto con los estudiantes y valorarlo con los siguientes rubros:

- construido (C)
- en vías de construir (VC)
- necesidad de apoyo (NA)

¿Características de nuestra evaluación? y ¿Con qué evaluamos? Estos dos se vinculan, ya que a partir de sus características se identifican el qué de la evaluación. En la siguiente tabla se especifican cada uno de los rubros que se toman en cuenta para la valoración del trabajo.

<b>Cuadro de evaluación</b>	
<b>Características</b>	<b>Con que se evalúa</b>
La vida del curso.	Registros de observación.
Diversifica las posibilidades de observación de los aprendizajes.	Listas de cotejo.
Responsabilidades del estudiante y del profesor la evaluación.	Fichas.
Es permanente y continua.	Contratos.
Recapitula al final o en la mitad del semestre.	Pruebas.
	Informas.

Fig. 26 Cuadro de evaluación. Basado en Jolibert y Jacob (2012)

Este conjunto de actividades sistemáticas, conforman la estrategia de *Pedagogía por Proyectos* la cual se toma como base para el diseño de la intervención que se realizó en la escuela primaria “Julio Cortázar” turno matutino, y que en el siguiente capítulo se presenta.

## IV. BOSQUEJO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

El diseño de la *Intervención Pedagógica* parte del planteamiento del problema realizado con base en el *Diagnóstico Específico* que se realizó a los estudiantes, el cual permitió la construcción del propósito, así como la creación de las competencias que se desarrolló con los niños durante la realización del Proyecto de Intervención, dando como resultado el Diseño de la *Intervención Pedagógica*, para el trabajo con los estudiantes de sexto grado grupo B, de la escuela primaria Julio Cortázar, turno matutino.

### A. Mundos imaginarios de la indagación

Diseñar una intervención para el favorecimiento de la producción de textos a nivel primaria, se hace con la intención de crear espacios escolares en los cuales los estudiantes tengan la oportunidad de conocer las bondades de la escritura al producir sus propios textos, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, recuperando el Plan y Programas 2011 y los resultados del *Diagnóstico Específico* que se aplicó.

#### 1. Los autores de la palabra

La IP se realizó con los niños de sexto “B”, pertenecientes a la escuela primaria “Julio Cortázar” turno matutino. Es un grupo mixto conformado por 24 estudiantes de los cuales la mitad son niñas y la otra mitad niños. Son espontáneos, les gusta expresar sus puntos de vista de las actividades, en ciertas ocasiones reconocen sin ayuda cuando se equivocan, son entusiastas, cooperativos y muy activos.

Trabajan en equipo, aunque en algunas ocasiones el trabajo lo hacen a su manera, rompiendo con los esquemas tradicionales de la escuela, se les dificulta estar callados y tranquilos, su forma de trabajo es dinámica, necesitan estar en constante movimiento, les agrada trabajar con música. Estas características son las de los niños que se encuentran en la etapa de las operaciones formales según Piaget, pero esto no se da por si solo “el desarrollo de este pensamiento depende mucho de las expectativas y de las experiencias culturales” (Meece, 2001: 120), que tenga el estudiante durante su escolaridad.

## **2. El espacio de la mediación**

La escuela se ubica en la alcaldía Iztapalapa. Cuenta con una biblioteca escolar, un salón de cómputo y dos patios, estas instalaciones están habilitadas para los estudiantes que hay en cada grupo, por ello, estos espacios se tomaron en cuenta para el diseño de la IP, para el desarrollo de algunas sesiones. El desarrollo de ésta se hace en dos periodos, el primero fue al inicio del ciclo escolar con las condiciones facilitadoras del aprendizaje en el mes de agosto y posteriormente de enero a abril del 2018, se llevó a cabo, a través de la *Pedagogía por Proyectos* en del ciclo escolar 2017-2018.

### **B. La luz en el universo de las letras**

La *Intervención Pedagógica* está diseñada principalmente para atender las necesidades de los estudiantes, tomando como referencia su contexto, que influye en las actividades y comportamientos de los niños, esto a su vez ayudó en la construcción de los propósitos para la *Intervención Pedagógica*, en el cual se vinculó con el programa de estudios 2011.

#### **1. La esperanza para escribir**

La producción de textos en el nivel básico es importante, ya que es uno de los procesos más complejos, que en las escuelas solo se limita al trabajo con la ortografía y puntuación, aunque estos son elementos principales para la producción escrita, también hay otros componentes que son relevantes para que los estudiantes comprendan y usen dentro de su cotidianidad. Haciendo que el proceso de escritura, no sólo se quede en las cuatro paredes de un salón, sino que tenga un efecto determinante dentro de la sociedad y más aún, dentro de la reflexión de los individuos, como lo menciona Cassany (2011).

Esa reflexión en cada individuo se da a partir de la interacción con las cuatro habilidades de la lengua, ya que su estudio no se da por separado, sin embargo, se puede trabajar dándole énfasis a una en especial. Al desarrollar la escucha, la oralidad y la comprensión, la última habilidad que es la escritura será más fácil, ya que los conocimientos de las tres anteriores son el referente para que el individuo escriba y pueda producir un texto (Cassany 2011).



Las estrategias que se implementen para el desarrollo de la producción de textos son importantes, y más aún el contextualizarlas ya que no se verán apartadas de la vida del estudiante, sino que serán extraídas de su realidad para ser estudiadas y reproducidas con fines utilitarios, para que posteriormente sean puestas en práctica cuando el estudiante las ocupe.

En este sentido se retoma *Pedagogía por Proyectos*, que es una metodología que permite al estudiante, descubrir el conocimiento a través de la experiencia, es un proceso flexible que ayuda al profesor a transformar sus prácticas educativas a la vez que guía a sus estudiantes en el descubrimiento de su aprendizaje (Jolibert y Jacob, 2012), en la que lo importante es que los estudiantes se adueñen del aprendizaje. Esta forma de trabajo está fundamentada en el constructivismo, y perspectivas como las de Cassany, Kauffman, Hernández, Jolibert entre otros, lo cual se desarrolló en el capítulo 3.

Por su parte *Pedagogía por Proyectos* acerca a los niños a producciones escritas dentro de su contexto. Esta estrategia recupera la vida del niño como medio de aprendizaje para acceder a un conocimiento significativo, con el cual se puede hacer una vinculación con lo que se pide en el programa de estudios 2011.

En la figura 27 se muestran los *Estándares curriculares* y *Aprendizajes esperados* que se enlazaron con los proyectos que se propusieron dentro del aula.

<b>Estándares curriculares</b>	
Producción de Textos Escritos Conocimientos de las características, función y uso del lenguaje	
<b>Aprendizajes esperados</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Usa oraciones compuestas al escribir.</li> <li>➤ Resume información de diversas fuentes, conservando los datos esenciales.</li> <li>➤ Identifica las características generales de los reportajes y su función para integrar información sobre un tema.</li> <li>➤ Identifica las características de los cuentos de misterio o terror: estructura, estilo, personajes y escenario.</li> <li>➤ Emplea verbos y tiempos verbales para narrar acciones sucesivas y simultáneas.</li> <li>➤ Redacta párrafos usando primera y tercera persona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escriben cuentos de terror o suspenso empleando conectivos para dar suspenso.</li> <li>➤ Usa palabras que indiquen orden temporal, así como numerales y viñetas para explicitar los pasos de una secuencia.</li> <li>➤ Elabora instructivos empleando los modos y tiempos verbales adecuados.</li> <li>➤ Adapta el lenguaje escrito para dirigirse a un destinatario.</li> <li>➤ Recupera información de diversas fuentes para explicar un tema.</li> </ul>

Fig. 27 Tabla de Estándares curriculares y Aprendizajes esperados del programa 2011 sexto grado.

## **2. Propósitos de la *Intervención Pedagógica***

Que los estudiantes:

- Conozcan y apliquen el módulo de escritura bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, para desarrollar la producción de textos.
- Produzcan y compartan textos de su interés a partir de la implementación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, para acércalos a la producción escrita y desarrollar en ellas la vida cooperativa.
- Apliquen la cohesión y la coherencia en los textos producidos a partir del uso de los borradores y de revisiones colectivas e individuales en sus escritos.

Estos propósitos guían el trabajo que se realiza con los estudiantes para que se integren de manera paulatina a la producción de textos.

### **a. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles**

Las acciones previas son actividades que se aplicaron antes de la IP, que ayudaron a establecer un ambiente adecuado a las actividades que se trabajaron, las cuales fueron:

- Informar y presentarle al director la forma de trabajo.
- Informar a los padres de familia de la modalidad de trabajo.
- Promover un ambiente de armonía a partir de la implementación de una vida cooperativa.
- Acondicionar la biblioteca del aula: pintar el tronco de un árbol en la pared.
- Hacer partícipe a los niños en la planificación del proyecto de acción.
- Gestionar espacios propicios para el aprendizaje.
- Uso de materiales deportivos (pelotas, balones, cuerdas, etc.).
- Uso de material de papelería (hojas, lápices, papel bond, etc.).
- Uso de aparatos electrónicos (grabadora, computadora, proyector, impresora, etc.).
- Uso de música para ambientación del trabajo.

### 3. Un duelo por ampliar las rayas

Los individuos a lo largo de su vida desarrollan habilidades, destrezas y actitudes, que al juntarlas se les llaman competencias. La palabra competencia es un concepto que está vinculado a las prácticas institucionales, las cuales ven a las competencias de manera empresarial. El camino de las competencias tiene dos vertientes, el primero es favorecer un aprendizaje significativo, el segundo es volver a la didáctica parte del sistema, en cada una de ellas el profesor es quien decide a que opción inclinarse.

La visión que se retoma para la intervención es la que va encaminada a la consolidación del conocimiento, Gimeno menciona que *el aprendizaje por competencias pretende consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad* (2011:15). Es decir, se enseña para que el conocimiento sea aplicado en un contexto y no se enseña bajo generalidades, por ello es importante contextualizar los aprendizajes de los niños para que a partir de sus necesidades e interés adquieran aprendizajes que posteriormente puedan aplicar dentro de su vida cotidiana.

Al redactar la competencia general de la intervención, se tomó como base los resultados del *Diagnóstico Específico* que se aplicó y que se detalla en el capítulo II apartado A, a continuación, se explican las competencias que se toman en cuenta para la realización de la intervención.

<b>Competencia general</b> Emplea la escritura para producir textos que le permiten expresar y participar en situaciones comunicativas, relacionadas con su entorno: escolar y familiar, con el fin de desarrollar la comunicación escrita en sus actividades cotidianas.	
<b>Competencias específicas</b>	<b>Indicadores</b>
Crea y comparte textos de manera autónoma, para expresar sus ideas y pensamientos con los otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Produce textos de forma autónoma.</li> <li>➤ Expresa sus ideas, pensamientos por escrito.</li> <li>➤ Socializa su texto construido.</li> <li>➤ Comparte textos producidos por ellos.</li> </ul>
Conoce el proceso de la creación de textos (borradores, revisión, planificación), para compartir conocimiento y opiniones en su entorno y con los otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconoce la estructura del texto.</li> <li>➤ Planifica su texto antes de escribir.</li> <li>➤ Aplica el uso de borradores al producir un texto.</li> <li>➤ Corrige a través de su reescritura.</li> <li>➤ Revisa individual y colectivamente los textos producidos.</li> </ul>
Reconoce y aplica las formas de coherencia (calidad y cantidad de información) y cohesión (anáfora "sustitución léxica" y relaciones temporales) al producir textos cotidianos para expresarse de manera clara.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Redacta ideas claras y comprensibles.</li> <li>➤ Expresa de manera progresiva y ordenada.</li> <li>➤ Hace uso de los sinónimos.</li> <li>➤ Usa conectores o marcadores textuales.</li> <li>➤ Emplea diferentes tiempos verbales para cada tipo de texto.</li> </ul>

Fig. 28 Tabla de competencias.

Éstas permitirán valorar los avances de los niños, durante el desarrollo de los proyectos y que responden a la forma del trabajo que se llevó a cabo con los estudiantes de sexto grado.

#### 4. Detalle del resplandor de las letras

La estrategia de *Pedagogía por Proyectos* está estructurada en seis fases, en las que el docente se apoya para la realización de los proyectos. A continuación, se describe cada una.

Fase I. *Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles.* En esta fase, el profesor plantea a los estudiantes la pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos durante...?, esto apoya la planificación del proyecto de acción. Después de la pregunta, se anotan las propuestas en el pizarrón y se decide entre los estudiantes y el profesor las que sean más viables para su realización. Con ello se reúnen en equipos para investigar sobre su actividad para que los estudiantes expliquen las bondades y retos que su actividad brinda, para todos y así tener bases para que por medio del consenso se escoja la opción que a todo el grupo le agrade. Esto permite llegar a un consenso, para evitar llegar a la votación, pero al no poder llegar al consenso se toma este como último recurso.

Al tener la actividad a trabajar se utiliza como herramienta el “Contrato colectivo”, en él se van anotando las tareas que se van a realizar y los responsables de las mismas, que pueden ser todo el grupo junto con el profesor o puede trabajarse bajo comisiones. También se tiene en cuenta los recursos que se necesitaran, así como el tiempo de cada actividad para poder llevar a cabo el proyecto. El siguiente esquema muestra dicha herramienta que se puede emplear para esta fase.

Proyecto:			
Tareas	Responsables	Material	Fechas / plazos

Fig. 29 Contrato colectivo. Jolibert y Sraïki (2011)

Cabe destacar que esta herramienta se realiza con los estudiantes terminando el llenado de manera grupal, esta se coloca en algún lugar visible dentro del salón de clases.

Fase II. El *proyecto global de aprendizaje y el proyecto de construcción de competencia* se construyen a partir de relacionar los contenidos de aprendizaje con el proyecto de acción. Esta fase se va desarrollando a partir de las preguntas ¿Qué queremos y qué debemos aprender para poder realizar el proyecto de acción?, lo que permite que el docente en conjunto con los estudiantes exprese e identifiquen los aprendizajes específicos que se van a bordar durante el periodo que dure el proyecto.

Cabe destacar que los contenidos se ponen a la mano de los estudiantes, ya que una de las tareas del profesor es dar a conocer los contenidos solicitados en el programa oficial del grado a trabajar. Esto se hace mediante la descripción de los temas del programa oficial, con un lenguaje accesible para los niños los puedan entender, esto se pasa a un papel bond y se pega en un lugar visible dentro del salón, para ser revisados y retomados en la redacción del contrato individual.

Los *contratos individuales*, son herramientas que sirven para que el niño se evalúe y vea el proceso de aprendizaje que va llevando durante el tiempo que se realice el proyecto, y le permite al finalizar las tareas ver el desarrollo de sus habilidades. El contrato se divide en dos partes, la primera en lo que el estudiante ya sabe y en la segunda lo que aprendió y de qué forma lo aprendió, dando paso al reconocimiento de los procesos de aprendizajes realizados por los niños. Por ello el contrato individual sirve para evaluar el desempeño durante el proyecto. El siguiente esquema muestra lo que es un contrato individual y sus elementos.

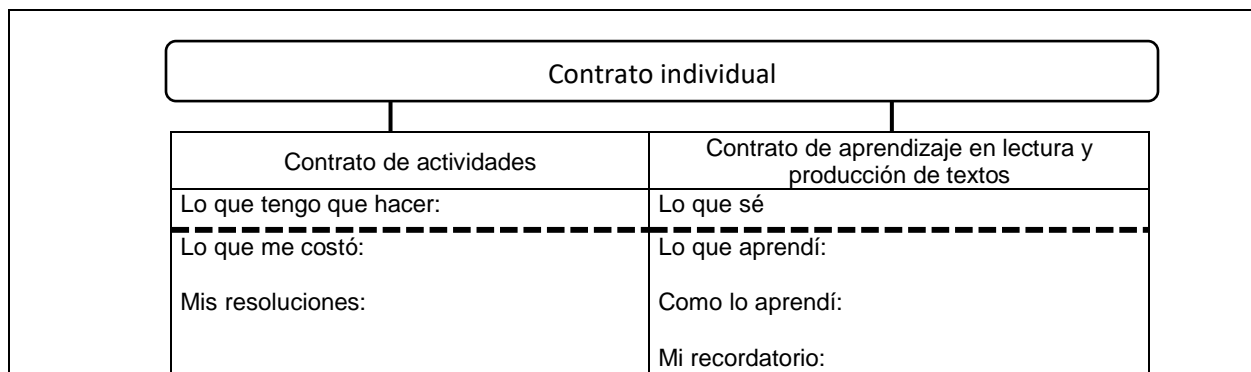


Fig. 30 Formato del contrato individual. Jolibert y Sraïki (2011)

Posteriormente de la planificación y la construcción de su contrato se llega al momento del proceso de aprendizaje, el cual se va dando a partir de la realización de las actividades planteadas.

Fase III. *La realización de las tareas que han sido definidas*, en esta se realizan actividades en las que el estudiante adquiere el conocimiento que se estableció en el contrato individual, enriqueciéndolas con estrategias aplicadas por el profesor para temas específicos del proyecto que se esté trabajando, permitiendo así el favorecimiento de la comprensión de un contenido.

Esta fase es importante, hacer una pausa al trabajo realizado, para revisar las actividades y las que faltan por hacer, para ver si son pertinentes con el proyecto o si hay necesidad de cambiar alguna, dando margen para una evaluación del progreso del proyecto y valorar la situación, permitiendo llevar un buen control de lo organizado, para poder llevar al final de las actividades.

Fase IV. *La socialización y valoración del proyecto* y se valoran los mismos bajo distintas miradas. La primera es la socialización de las actividades realizadas, en esta el profesor tiene un papel importante, ya que propicia un ambiente de tranquilidad y armonía antes de presentar los trabajos de los chicos, presentación que en el proyecto de acción se acordó con los niños esta puede socializarse de distintas formas como es: un periódico mural, una muestra, una exposición, carteles, etc. Que den cuenta de las acciones llevadas a cabo durante el proyecto.

Fase V. *La evaluación colectiva e individual del proyecto*. En ella los estudiantes después de socializar sus resultados hacen una valoración colectiva e individual del proyecto de acción, la cual les permite que los niños identifiquen los objetivos que se pudieron llevar a cabo y los que tuvieron algunas complicaciones para cumplirse, reconociendo los aspectos que influyeron de manera positiva y negativa dentro del proyecto de acción, para así proponer acciones y actividades para la mejora y alcance de los objetivos que se puedan proponer en los demás proyectos.

En esta fase se hace uso nuevamente del contrato individual, anotando en la segunda parte los resultados del proyecto. Posteriormente se comentan las dificultades de cada uno y sus alcances, lo cual les ayuda a mejorar en su aprendizaje y dar se cuenta en lo

que se tiene que trabajar más. Pero también da la pauta para una evaluación colectiva de los demás proyectos.

Fase VI. *La evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos.* En esta los proyectos de aprendizajes y de competencias se evalúan a partir de una reflexión de su hacer individualmente como colectivo, identificando lo aprendido, a partir de los siguientes cuestionamientos ¿Qué aprendió? ¿cómo aprendió? retomando la segunda parte del contrato individual, ya que con estas preguntas se valoran las competencias que se desarrollaron durante el proyecto, hasta dónde fue su alcance y de qué forma puede reforzar las habilidades desarrolladas.

Todas estas fases están relacionadas entre sí y permiten que tanto el estudiante como el docente tengan un proceso por el cual la valoración del aprendizaje pasa por las tres etapas, que son: la diagnóstica, que es el inicio del proyecto de acción, la formativa en la que se da una pausa durante la ejecución del proyecto y se valora lo que se hizo y lo que falta por hacer, y la sumativa que da el referente de los conocimientos adquiridos, dando una evaluación que integra el proceso y el aprendizaje, que son dos elementos fundamentales en la formación del sujeto.

### **C. Evaluación y seguimiento**

El proceso de evaluación por el que pasa el estudiante se lleva a cabo en las escuelas que son, “básicamente espacios de experiencias para el crecimiento de nuestra comprensión del mundo desde un marco institucional que regula, distribuyen y valora el conocimiento que dichas experiencias toman como referencia” (Salinas, 2002: 7), en otras palabras las escuelas brindan el espacio para que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica los conocimientos adquiridos durante un determinado tiempo, a partir de ello se pone en marcha el proceso de evaluación.

Pero que se entiende por evaluación, Malagón y Montes (2012), conceptualizan la palabra evaluar como el “proceso de recoger y analizar información sistemática, útil, válida y confiable que permita tomar decisiones acertadas para la mejora del aprendizaje del niño” (pág. 12). Esto se da a partir de la implementación de diferentes tipos de instrumentos de valoración que se ocupan para la recogida de datos.

Para López (2013) evaluación “es medir, calificar, estimar y acreditar; se considera el conocimiento, la afectividad y la psicomotricidad” (pág. 20). En este caso, la evaluación no solo se cierra a la parte del conocimiento, sino que también integra otras áreas que son determinantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta se basa en instrumentos que apoyen a valorar los avances que se tienen en diferentes momentos de la experiencia de aprendizaje.

Díaz y Barriga (2002), toma como referencia tres clases de evaluación, las cuales se conocen como diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica Díaz (2002) la concibe como “aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea” (pág. 396). Entendiendo esta como la primera recogida de datos antes de alguna implementación del proceso de enseñanza aprendizaje. Extrayendo en consecuencia todos los conocimientos previos que tiene el individuo ante una situación o problema.

La evaluación formativa Díaz y Barriga (2002), la definen como “aquella que se realiza concomitante con el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso” (pág. 406), es decir, evaluación de va a al mismo ritmo que se enseña, la cual permite hacer ajustes a las experiencias de aprendizaje se que plantean a los estudiantes con el fin de desarrollar las habilidades y destrezas que se plantean.

La evaluación sumativa “es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera” (Díaz y Barriga, 2002: 413). Valoración que siempre termina en un número o calificación, pero que recolecta todos los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos aplicados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que sirve para identificar el avance de uno o varios individuos.

Esta clasificación permite sistematizar la evaluación que se aplica a los estudiantes e identificar los instrumentos que cada una necesitan para llevarla a cabo su propósito. En la *Intervención Pedagógica* se fue registrando de manera paulatina los procesos de aprendizaje de los estudiantes basándose en esta clasificación.



Para observar los procesos de los estudiantes, se implementaron distintos tipos de instrumentos de valoración, como fueron las rúbricas, las listas de cotejo y las listas estimativas. Entendiendo estas como el medio de recogida de datos para su posterior análisis del proceso de la producción de textos. A continuación, se muestran algunos instrumentos que se tomaran en cuenta para la evaluar del proceso de la producción de textos dentro de la *Intervención Pedagógica*, cabe mencionar que estos elementos se retoman de autores como Cassany (2011), Malagón y Montes (2012).

### **1. Lista de cotejo**

En el inicio de la *Intervención Pedagógica* era necesario identificar como se encontraban los niños en relación a los indicadores y competencias que se diseñaron, para poder encaminar las actividades en los proyectos que se realizarían, por ello se implementó la lista de cotejo (ver figura 31), la cual responde a la evaluación diagnóstica.

Las listas de cotejo o de comparación “son diagnósticos reutilizables y capaces de describir el proceso de los alumnos” (Malagón y Montes, 2012:55), esta permite ver el avance del estudiante dependiendo de los indicadores o aspectos que se evalúen, por ello son reutilizables ya que para diferentes instrumentos se puede evaluar con ella, haciendo referencia a la adquisición del aprendizaje.

En la figura 31 se muestra una lista de cotejo que se valoró al final de la *Intervención Pedagógica*. Se consideró este instrumento porque da los parámetros para saber si el proceso de la producción de textos se está desarrollando en los estudiantes. Mostrando solamente los extremos de la valoración de la competencia.

LISTA DE COTEJO							
<b>Campo formativo:</b> Lenguaje y comunicación							
<b>Aspecto:</b> Producción de textos (lenguaje escrito)							
<b>Competencia:</b> Crea y comparte textos de manera autónoma, para expresar sus ideas y pensamientos con los otros.							
No.	Criterio Estudiante	Produce textos de forma autónoma		Comparten textos producidos por ellos		Socializa su texto construido	
		Si	No	Si	No	Si	No
1	Xóchitl						
2	Emanuel						
3	Cristofer						
4	Valeria						
5	Caleb						
6	Andrea						
7	Alexander						
8	Edson						
9	Oscar						
10	Naomi						
11	Alondra						
12	Mariana						
13	Hugo						
14	Alyson						
15	Viridiana						
16	Daniela						
17	Braulio						
18	Sabina						
19	Víctor						
20	América						
21	Thalía						
22	Asdiel						
23	Roberto						
24	Alan						

Fig. 31 Lista de cotejo. Basado en Malagón y Montes (2012)

Las listas de cotejo al valorar solo los extremos de la competencia, es necesario que se complemente con otro instrumento que identifique el nivel que se encuentra el estudiante dependiendo del desarrollo y adquisición de su conocimiento, por ello se escogen las rúbricas.

## 2. Rúbrica

Las rúbricas sirven para orientar al estudiante a partir de niveles de desempeño descritos, dependiendo de la actividad a realizar, el cual ayuda a la realización de algún producto (Malagón y Montes, 2012:71), y en esta Intervención Pedagógica guían el proceso de escritura del niño, en la que se atiende la evaluación formativa.

En la figura 32 se muestra una de las rúbricas que se manejaron durante la aplicación de los proyectos que se llevaron a cabo. Esta valora los elementos que se ocupan al producir un texto e identifica el nivel en que ocupa las herramientas de escritura que ha ido desarrollando el estudiante durante un periodo de tiempo.

Rúbrica					
<b>Campo formativo:</b> Lenguaje y comunicación					
<b>Aspecto:</b> Producción de textos (lenguaje escrito)					
<b>Competencia:</b> Reconoce y aplica las formas de coherencia (calidad y cantidad de información) y cohesión (anáfora “sustitución léxica” y relaciones temporales) al producir textos cotidianos para expresarse de manera clara.					
No.	Criterio  Estudiante	Producción de textos			
		Redacta ideas claras y comprensibles, expresándolas de manera ordenada y progresiva, haciendo uso de conectores o marcadores textuales.	Redacta ideas claras pero el orden y progresión de las mismas en ocasiones pierde el sentido, aun haciendo uso de conectores o marcadores textuales.	Redacta su texto, pero algunas ideas no son claras ya que no hace uso en varias ocasiones de los conectores o marcas textuales, provocando que su texto pierda el orden y progresión.	Redacta su texto, pero las ideas no son claras, el uso nulo de los conectores o marcas textuales hace que el texto pierda orden y progresión.
1	Xóchitl				
2	Emanuel				
3	Cristofer				
4	Valeria				
5	Caleb				
6	Andrea				
7	Alexander				
8	Edson				
9	Oscar				
10	Naomi				
11	Alondra				
12	Mariana				
13	Hugo				
14	Alyson				
15	Viridiana				
16	Daniela				
17	Braulio				
18	Sabina				
19	Víctor				
20	América				
21	Thalía				
22	Asdiel				
23	Roberto				
24	Alan				

Fig. 32. Formato de rubrica. Basado en Malagón y Montes (2012)

La rúbrica ayuda a ubicar en un nivel a los estudiantes dependiendo de su desarrollo en la producción de un texto, pero esta también se tiene que apoyar de las escalas de apreciación, instrumentos que valoran el uso de algunos elementos determinantes para realizar la actividad planteada.

### 3. Escala de apreciación

En la Intervención Pedagógica también se ocupó este instrumento para ver la frecuencia con la que usaban los sinónimos y los tiempos verbales. Elementos fundamentales para que un texto sea claro y progresivo.

Como se puede ver en la figura 33, los indicadores que se retoman, es el uso de sinónimos y de los tiempos verbales, bajo los siguientes parámetros: siempre (s), frecuentemente (f), a veces (av) y nunca (n). Los cuales identifican los elementos que se tienen que reforzar con los estudiantes para que el escribir para producir un texto no se les haga tedioso ni aburrido.

Escala de apreciación			
<b>Campo formativo:</b> lenguaje y comunicación			
<b>Aspecto:</b> producción de textos (lengua escrita).			
<b>Competencia:</b> Reconoce y aplica las formas de coherencia (calidad y cantidad de información) y cohesión (anáfora "sustitución léxica" y relaciones temporales) al producir textos cotidianos para expresarse de manera clara.			
No.	Estudiante	Hace uso de los sinónimos.	Emplea diferentes tiempos verbales para cada tipo de texto.
1	Xóchitl		
2	Emanuel		
3	Cristofer		
4	Valeria		
5	Caleb		
6	Andrea		
7	Alexander		
8	Edson		
9	Oscar		
10	Naomi		
11	Alondra		
12	Mariana		
13	Hugo		
14	Alyson		
15	Viridiana		
16	Daniela		
17	Braulio		
18	Sabina		
19	Víctor		
20	América		
21	Thalía		
22	Asdiel		
23	Roberto		
24	Alan		

Fig. 33. Formato de escala de apreciación. Basado en Malagón y Montes (2012)

Estos instrumentos fueron fundamentales para valorar el proceso de adquisición del conocimiento, así como su puesta en práctica dentro de la escuela a partir de las necesidades creadas por cada proyecto. Proyectos que en el siguiente capítulo se dan a conocer a partir del Informe Biográfico Narrativo de la *Intervención Pedagógica*.

## **V. PALABRAS QUE COBRAN VIDA**

Este capítulo, da cuenta de los resultados que se tuvieron de la intervención, comenzando por el informe Biográfico-narrativo, en el que se extrae él por qué del objeto de estudio y como este se va relacionando con los elementos teóricos y metodológicos que se recuperaron. Por último, se tiene el informe general que tiene el propósito de dar a conocer cómo se llevó a cabo el proceso de investigación. Con estos informes se da a conocer aquellas ventajas y desventajas que se presentaron en la Intervención Pedagógica.

### **A. Informe Biográfico-Narrativo**

Este apartado muestra el origen del objeto de estudio y como este se va relacionando con las experiencias del docente, rescatando en los escritos la forma y esencia de las personas, a través del diario autobiográfico. En el que se analiza “el mundo personal y socio profesional (Bolívar 2001: 156)”.

En el que el docente investigador se vuelve un transcriptor de su propia historia para después convertirse en interprete de la misma, al lograr triangular su experiencia con la teoría, ya investigada (Bolívar 2001), con el fin de obtener respuestas a sus cuestionamientos que le ayuden hacer conclusiones, con el fin de transformar su práctica docente.

#### **Episodio 1. Una mirada al pasado**

Era una noche de invierno del 2017, caminaba por las calles de la Ciudad de México, pensando en todo y nada a la vez, el frío me sorprendió con una brizna, que se convirtió en lluvia alcanzando a mojar mi ropa. Caminé de prisa para entrar al metro, en el vagón, las puertas se cerraron a mis espaldas, di un suspiro de alivio y me di vuelta. De pronto mi vista se encontraba fascinada por las gotas que resbalan por el vidrio, por mi mente resonaban esas preguntas ¿Quién eres? y ¿Por qué estás aquí?, con ello, entre en un viaje a través de mis recuerdos, quienes me ayudaron a comprender gran parte de mi estancia en el mundo e imaginar el propósito de ella en ese lugar.

Mi nombre es Paulette, estudié un posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad 094 Ciudad de México. Es en el posgrado donde me hicieron esas preguntas,

las cuales dan forma a los recuerdos de mi vida y a ésta, mi historia, la cual comienza hace unos treinta y dos años.

Era por las noches cuando todas las luces se apagaban, y mi familia dormía, con voz misteriosa preguntaba a mi hermana Rosario: – *¿Ya te dormiste? ¿Quieres que te cuente un cuento para que duermas?* –. Ella, como era de esperarse, me decía que sí, entonces mi imaginación volaba entre océanos de ideas y comenzaba a narrar una historia que se iba recreando en mi mente.

Poco a poco mi hermana dormía y era envuelta en el país de los sueños de aquellas historias. Esos cuentos eran únicos porque nunca los volvía a contar de la misma forma. Cada noche los personajes, el lugar y la trama cambiaban, pero eso no importaba, lo que me gustaba era relatar cuentos. La pregunta siempre era la misma “¿Ya te dormiste?” y la respuesta la misma, era el momento para ofrecerle una historia. Las noches en esa época eran emocionantes por las historias que contaba y porque estaba con mi gran compañera de vida.



Esas historias, tenían un origen, los libros que mi mamá rescató de la casa de mi papá cuando se casó con él, porque mi papá los pensaba tirar. Estos no eran precisamente de literatura infantil, sino libros de primaria y secundaria de los años 60's, y 70's. Entre ellos, encontré un libro de lecturas, lo tomaba y leía las rondas infantiles como *Arroz con leche* y *La rata vieja*, los cuales fueron mis primeros acercamientos a los textos escritos, porque escribir depende de la lectura.<sup>1</sup> Pero mi motivación por contarle cuentos a mi hermana me animó a aprender a escribir, y para eso recuerdo que encontré un libro de español, en su interior tenía ejercicios de grafomotricidad fina y me encantaba hacerlos en una libreta.<sup>2</sup> Al tomarlo entre mis manos y abrirlo me llenaba de alegría y felicidad, porque al realizar cada trazo tenía la firme idea, que sabía escribir, y eso, era emocionante.

---

<sup>1</sup> Cassany, Daniel. Construir la escritura. (España: Paidós, 2011) 39

<sup>2</sup> SEP, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. México D.F. 1960.

Con esos ánimos, siempre le preguntaba a mi mamá, cuándo iba ir a la escuela, ella me miraba sorprendida y me decía que pronto. Un día en el otoño del 93, mi pequeño universo de inventar historias cambió. Ingresé al preescolar, ahí conocí un mundo lleno de juegos y colores que compartía con otros pequeños como yo. En el Jardín de niños, había de todo, alberca, arenero, cocina, etc., pero lo que más me sorprendió, fue aquel lugar, sí, esa pequeña bodega, con columnas de libros tan altas que no parecían tener fin.

De ellas nos asignaban los libros, al tomar ese pequeño bonche de hojas, hojeaba sus primeras páginas, las cuales me llevaban a un mar de palabras, en las que descubría historias nuevas, y no solo eso, sino comenzaba a darle importancia a las palabras,<sup>3</sup> aunque eso lo descubrí en la maestría. La escritura, que tanto me gustaba practicar, tomo otro rumbo con ese entusiasmo por producir un texto, el cual iba creciendo cada día.

Fui feliz en esos años, tanto que al entrar a la primaria me dio miedo, pero a la vez mucha emoción por conocer más libros. Ilusión que se fue desvaneciendo al saber que la escuela “Virginia Lozano” turno vespertino, no contaba con biblioteca. Desilusionada de la situación me resigne a que el libro de primer año era mi acompañante, con historias como las de *Paco el chato*.<sup>4</sup> En estos años fue cobrando vida en mí el código escrito.

#### ❖ **Escribir ¿temor o culpa?**

Leer y escribir fue maravilloso para mí. En primer grado lo mejor fue que los cuentos que inventaba los podía producir. El detonante fue la voz de mi maestra Leonor, cuando decía: “inventen un cuento”. Eso, hoy lo interpreto como música para mis oídos, ya que se juntaban mis ganas de escribir y los cuentos que hacían volar mi imaginación. Aunque estas producciones se veían intimidadas con las notas y tachaduras que hacía la maestra en mi cuaderno. Eso no me agradaba, sentía que la magia de mi escrito se diluía con cada marca que hacía ella. A partir de ahí, conocí un lado oscuro de la escritura cuando alguno de los profesores que tuve en la primaria pedían que escribiéramos sobre algún tema, la pena y la inseguridad hacía que los escritos no llegaran a sus manos.

---

<sup>3</sup> Cassany (1998) habla en su libro de Enseñar lengua, en que el reconocer la escritura parte de darle el significado a las palabras, cada lector que posteriormente se vuelve escritor tiene que saber interpretar las palabras y llevarlas a sus contextos.

<sup>4</sup> Libro de texto gratuito de Español lecturas, perteneciente al plan y programas de estudio de 1993.

Al poco tiempo las cosas cambiaron, en sexto me pidieron escribir un ensayo que hablara de los símbolos patrios. Para ello tuve la idea de hojear un libro de civismo de la secundaria, de aquellos libros que guardó mi mamá. En él encontré un tema que hablaba precisamente de los símbolos patrios, al leerlo me dio muchas ideas, pero me dio miedo escribir y mejor hice un pequeño resumen de lo leído, a esa síntesis de ideas principales que rescate del texto le agregue algunas palabras mías, lo llevé, se lo entregue a la maestra, con las ganas de que lo escogieran, ya que era el último año y quería participar en aquel concurso.

Después de unos días, frente a todo el grupo la maestra dijo el nombre del trabajo que se había elegido, ¡sorpresa era el mío!, ¡sí el mío! ¡No lo podía creer!, por fin habían escogido mi trabajo, pero a la vez me dio miedo de que se enteraran que era resumen de un libro y que no eran mis propias palabras. Pero lo que no sabía es que no había hecho nada mal, sino que, todo lo contrario, como lo menciona Cassany,<sup>5</sup> recurrí a la lectura para poder crear un texto escrito, lo único fue que no reconocí la fuente que se consultó.

Inesperadamente al salir al recreo algunos me felicitaron, pero una compañera en particular en el aula de usos múltiples me dijo: *–Para que te emocionas si no vas a pasar el concurso, además no vas a poder con los nervios, no estas acostumbrada, y de seguro tú no escribiste eso. No vas a saber defenderte–*. Al escucharla, por segundos me quedé callada, después le dije que no importaba y que ese era mi problema. No podía creer que ella me hubiera dicho eso. Su reacción me desconcertó y generó en mi culpa e inseguridad. Esas palabras se quedaron ahí en lo profundo de mi mente y contribuyeron a que no quisiera escribir. Por fortuna en ese ciclo escolar cancelaron el concurso, así que ya no me tuve que enfrentar a las siguientes etapas.

Con esta experiencia y muchas faltas de ortografía concluí la primaria, y deseé que la secundaria fuera distinta, que me dejaran escribir lo que pensaba y que las revisiones no fueran tan frías.

---

<sup>5</sup> Él menciona que la escritura parte de las ideas de otros autores, para que posteriormente la construcción de los textos el autor la haga de manera autónoma retomando ciertos aspectos de otras personas, pero que es importante resaltar las referencias de donde se está tomando la información. Cassany (2011).



## ❖ La angustia con los textos

Con esos deseos e ilusiones comencé esa etapa maravillosa. Pero todo se fue desvaneciendo por la exigencia de ¡la escritura!, y no es porque no me gustara, sino que hacer escritos como el ensayo o los resúmenes, se convirtió en un martirio. Recuerdo que cuando pedían que resumiéramos una lectura, era de las estudiantes que subrayaba casi todo el párrafo, así entregaba hojas y hojas de copias fieles de las lecturas. El resultado, mis escritos carecían de una opinión o interpretación de lo leído y eso me frustraba más, tal vez mi timidez o temor a ser juzgada impidió que, durante toda la secundaria me alejara de la escritura de diversos textos.

Ese sentimiento de miedo y de inseguridad en cuanto a la escritura y la redacción continuó durante la preparatoria y se volvía más evidente cuando los profesores pedían informes de los libros que dejaban leer y con ello el suplicio continuaba. La lectura de “Batallas en el desierto” de José Emilio Pacheco y “Aura” de Carlos Fuentes, fueron mis fieles testigos, de mi cara de angustia. Mi problema, escribir las reflexiones de estas lecturas. Al principio me angustiaba demasiado, pero me esforzaba por escribir lo que pensaba de cada una de ellas. Después de mi primer informe, me di cuenta que el profesor no revisaba a profundidad, ya que mi trabajo solo tenía un revisado, pero ninguna corrección ni una nota.

Me aproveche de esa situación y los siguientes trabajos solo eran intentos de resúmenes, que me seguían calificando con un revisado. En ocasiones me sentía mal por lo que hacía, aunque por otro lado pensaba que no solo era mi culpa sino también la del profesor por no revisar lo que pedía. Con un poco de culpa y un sentimiento de frustración por mi problema de producir un texto, concluí el nivel medio superior.

Siempre relacione la producción de textos con la escuela, porque se suponía que ahí aprendería a escribir, pero no fue así... Nunca pensé que esa ilusión se empañara como los cristales de una ventana al caer la lluvia. Hubo varios intentos por unirme a las universidades, pero los resultados eran cada vez más sombríos, eso me desanimaba. Comencé a regularizar a niñas de primaria y secundaria, a partir de esas experiencias surgió la curiosidad de ser docente, por lo que me fijé como meta, ser profesora de nivel primaria.

## ❖ La luz en mi escritura

Decidida a cumplir con mi meta, fui en busca de la escuela que sabía por mi mamá que se dedicada a formar profesores, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, ubicada en el corazón de la ciudad de México. Realizó todos los trámites y por fortuna alcance el puntaje para ser aceptada. La noticia la conocí cuando revisé con ayuda de mi hermana las listas de los aceptados, ahí estaba, la número 64. El saber que obtuve un lugar me hacía feliz, las ilusiones volvieron a mí.

Mi felicidad duro muy poco, pues otra vez me enfrentaba a mi debilidad, el expresarme por escrito. Esto unido a que mis compañeros mostraban mayores conocimientos y capacidades para la docencia, hacía que la inseguridad me agarrara como una telaraña que, atrapa a su víctima, evitándome participar en clase. Las opiniones por escrito las hacia cuando eran necesarias. No podía dejar que mis compañeros vieran mis redacciones, que carecían de cohesión, coherencia y sufrían un infarto por la ortografía.

En segundo año de la carrera me enfrente al predicamento de la elaboración de un ensayo. El alivio fue el escuchar ¡en parejas!, fue entonces cuando mis ojos chocaron con los de mi amiga, quien sufría de los mismos males. Las dos compartíamos una debilidad: la producción de textos.<sup>6</sup> Juntas comenzamos por saber lo que era un ensayo, leímos y con lo poco que entendimos realizamos nuestro trabajo. Obtuvimos nueve en aquel trabajo, desconozco los aspectos que tomó el profesor para otorgar tal calificación, pero reconozco que no fue una buena producción, valoro que esta experiencia hiciera regresar en mi la confianza para escribir.

Llegó mi último año de la licenciatura y tenía sentimientos encontrados: el gusto por terminar y el temor por enfrentarme al suplicio de escribir el documento recepcional que me daría el título de licenciada en educación primaria. El escribir sería el pan de todos los días, pero gracias a dos grandes guías, la maestra Rocío y el maestro Monter, quienes son integrantes del colegio de historia de la Benemérita, el camino tortuoso de la cohesión y coherencia se facilitó en la producción del documento. Estos docentes me hicieron ver, que, aunque eran de la disciplina de historia, todo maestro enseña lengua desde su

---

<sup>6</sup> Gimeno (2002) menciona que se forma una identidad compartida con las personas que convivimos y estamos en una misma situación.

conocimiento.<sup>7</sup> Con su apoyo incondicional y sin ser mis asesores me orientaron en la construcción del documento recepcional, el cual sustentaba la práctica docente que realice en la intervención pedagógica de mi formación inicial en el año 2013, mismo en el que me incorpore al servicio docente.

### ❖ El 9-14 y la hoja en blanco

El último año en el que la Secretaría de Educación Pública, otorgó la plaza base solamente con el examen de ingreso, al que se le conocía como *examen alianza*,<sup>8</sup> situación que ya no fue posible por la reforma educativa de Peña. Llegué a una primaria en la que la mayoría de docentes eran interinos,<sup>9</sup> y sin querer desplacé a uno de ellos. Eso provocó un ambiente incómodo para mí, tanto que el director advirtió que iba a tratar de tener su plantilla anterior. El comentario me dejó atónita. Mi corta experiencia laboral no me daba explicación alguna.

Seguramente al director le informaron que eran órdenes y tenía que acatar, pues días después con gestos de resignación me preguntó sobre mi experiencia docente. Fue cuando se enteró que yo era recién egresada de la Normal y que había hecho mis prácticas con primer grado. La preocupación asomó a su rostro, no supe cómo interpretarla. Me ofreció segundo y cuarto grado, argumentando que estaban libres. Como yo sabía que había un grupo de 9-14 sin maestro,<sup>10</sup> ósea libre, se lo pedí argumentando que tenía la teoría sobre ese tipo de grupos y que me gustaría tener la práctica, se quedó callado por un momento y después de unos segundos, me dijo que no había problema y el grupo me fue asignado.

Trabajar con el grupo fue difícil, tenían muchos vacíos, no solo en lo académico sino en lo familiar. Fue un tanto problemático dar los contenidos en los primeros días. Pedí ayuda a los maestros de la Normal y siguiendo mi formación y los consejos de mis mentores

---

<sup>7</sup> Cassany (1998) menciona que todo maestro que este en grupo es maestro de lengua, aunque su asignatura sea distinta, ya que la lengua es la herramienta por la cual es ser humano aprende a comunicarse.

<sup>8</sup> Reforma Educativa que desde el 2014, se aplicaba a todo aquel profesional que quería ser maestro de educación básica de preescolar, primaria y secundaria. El cual debía presentar un examen de ingreso. En esta etapa se abre la posibilidad que cualquiera con estudios superiores podía ser maestros.

<sup>9</sup> Se les conoce así a los profesores que trabajan por tiempos de terminados, sin tener plaza-base.

<sup>10</sup> Grupos que atendía niños de edades que oscilaban entre 9 y 14 años que nunca habían asistido a la escuela, para insertarlos en nivel secundaria sin ningún problema.

apliqué el *Método de Proyectos*,<sup>11</sup> inclinándome por la lectura y la escritura, procesos que generan el conocimiento. El tiempo y las exigencias administrativas a los que me enfrentaba por primera vez. Me obligaron a dejar el trabajo por proyectos y a trabajar bajo secuencias didácticas por asignatura.

A partir de la práctica con este grado, me di cuenta de la necesidad de plantar las bases para la lectura y escritura, desde los primeros años de primaria. Reflexión que me llevó a recordar mis inicios en lo escolar, a entender porque se me dificultaba escribir, ya que siempre tuve la idea de que era yo la que no sabía cómo hacerlo, pero con esta experiencia me di cuenta que el papel del docente desde los primeros años de escuela era importante, ya que proporciona la confianza al estudiante para concretar el proceso de escritura.<sup>12</sup> Por ello, para el siguiente ciclo escolar pedí trabajar con primer año.

#### ❖ Sin temor a escribir

Para favorecer el gusto por producir textos con los niños y conmigo, comencé por trabajar el diario escolar.<sup>13</sup> Estrategia que impulsó la expresión escrita con los integrantes del grupo, actividad en la que no se les decía si habían escrito bien o no, lo que importaba era que escribieran, que expresaran lo que pensaban y sentían. Después integré al trabajo, la lectura de cuentos y su reflexión, la cual paso de dibujos solos a dibujos acompañados por palabras. Actividades encaminadas a las habilidades de la lengua y más a la escritura, porque el propósito siempre fue, que ellos no tuvieran el mismo temor que el mío, al producir un texto.

Mientras aplicaba estas estrategias con el grupo, buscaba cursos que me apoyaran con mi debilidad, en esa búsqueda encontré un curso de español en el Centro de Maestros “Agustín Cue Cánovas”. Mis expectativas eran muchas, pues nunca antes había asistido a un curso del centro de maestros, con ilusiones llegue a la primera sesión, pero como siempre me había ocurrido, esas ilusiones se desvanecieron y esta vez no era porque

---

<sup>11</sup> El Método de Proyectos tiene su origen con Kilpatrick, en el cual se engloba conocimientos, procedimientos y actitudes para trabajar una temática desde el interés de los estudiantes.

<sup>12</sup> Guasch (2004), menciona que es importante el dialogo entre maestros y alumnos, así como entre alumnos, ya que esto permitirá el dialogo, base de la actividad reflexiva para que los estudiantes asuman poco a poco el control de los procesos de la lengua.

<sup>13</sup> El diario escolar o de grupo es una técnica Freinet, que se ocupa para aprovechar el interés de los niños para que escriban de manera autónoma.

me exigieran escribir, sino todo lo contrario. Las sesiones hablaban del método de proyectos, el cual conocía y terminaba en ocasiones explicando los términos a la que impartía el curso.

Con un mal sabor de boca terminé las sesiones y obtuve mi constancia del curso. Pero eso me animó a seguir alentando a mis estudiantes a escribir por gusto y no por imposición y para el siguiente ciclo escolar 2015-2016 volví a tener primero. Impulsando con ellos la producción de textos, en la que cada uno comenzaba hacer sus primeros intentos de escritura y en ocasiones demostraban que podían escribir su opinión más fácil que otros chicos de la escuela, y eso me hacía feliz.

En el ciclo escolar 2016-2017 pedí quinto grado, con ellos fue distinto, el tabú de una escritura impecable y un trazo exacto los entretenía más que el contenido del texto, lo cual en los primeros días me conflictuaba, porque en ellos me veía reflejada cuando pasaba por sus lugares, ya que tapaban con su brazo las libretas y no dejaban que viera lo que escribían. Por ello recurrí al mismo camino que tomé con los niños de primero, leer cuentos y después realizar las reflexiones hasta llegar a completar frases de sus opiniones. Con ellos lo único que integre fue la lluvia de opiniones después de cada lectura, para que así pudieran plasmar en la hoja sus opiniones sin ninguna reserva.

#### ❖ **El cosquilleo en la mente**

Logre que escribieran con gusto, pero en mi seguía esa inquietud por seguir formándome en esta disciplina que es la escritura. Porque aún el miedo me invadía, ahora no eran los compañeros lo que no quería que vieran mis errores ortográficos, sino eran mis estudiantes, sí, ellos, no podía permitir que vieran que su maestra se le dificultaba escribir un texto y menos porque yo los impulsaba a que lo hicieran. Por ello volvió a mi mente la idea de cursar una maestría. No había insistido antes, porque seguí el consejo de un maestro, el cual me dijo, que para cursar un posgrado era necesario tener experiencia para compartir con otros compañeros.

Ahora ya la tenía, era el momento perfecto para ir en busca de esa meta que había dejado por un tiempo. No busque mucho ya que por azares del destino llego a mis manos la convocatoria de la UPN en sus unidades. Investigué las líneas de especialidad, y ahí estaba, la Línea de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria. Fui a la reunión de

inducción, lo que me preocupó por un momento fue el horario, pero decidida comencé el proceso. Salí seleccionada para iniciar los estudios de la maestría en enero del 2017.

El grupo en el que estaba eran solamente de diez estudiantes, cosa que me extrañó y que me preocupaba. Pero me quitaba más el sueño las condiciones laborales en las que me encontraba, ya que eran inciertas, porque mi plaza estaba en el turno vespertino y las clases de la maestría eran por las tardes, por eso se me complicaba asistir a las sesiones.

La directora de la escuela en donde laboraba en la tarde entendía la situación y me brindó su apoyo, porque en ese tiempo entro en vigor la Reforma Educativa de Peña, que trajo consigo muchos cambios negativos para mis planes de seguir con mi profesionalización y uno de ellos fue, que no tuve derecho a una beca-comisión, orillándome a pedir una licencia sin goce de sueldo por un año,<sup>14</sup> para así tener oportunidad de estudiar la maestría. Así, el primero de mayo de 2017 me autorizan mi permiso y dejo la escuela que me recibió cuando egresé de la Normal, con un nudo en la garganta por dejar al grupo que atendía seguí mi nuevo camino.

#### ❖ **Con temor a escribir**

Recuerdo que al principio todo fue un caos, por una parte, era feliz porque estaba estudiando la maestría, pero por otro, esa sombra que me acompañó durante mi paso por la escuela regresaba. El primer obstáculo que tuve que superar, fue la primera sesión con mi asesora. Ese día la maestra dio observaciones generales y comentó sobre el anteproyecto entregado. Al dirigirse a mí, hojeo mi trabajo, el cual ya había revisado con anterioridad y me dijo: *–de tu trabajo no se puede rescatar nada*. En ese momento sentí como si me hubieran echado un balde de agua helada, me quedé callada y solo asenté con la cabeza lo que la maestra decía, pero por mi mente pasaban miles de cosas y una de ellas era esa pequeña sombra que comenzaba a crecer, sí, el temor a escribir.

Después de ese primer trago amargo, siguieron algunos más y no precisamente por mi falta de escribir, sino por los nervios e incertidumbre de ver que cada vez el grupo se iba reduciendo, sí, cada vez fuimos menos, hasta llegar hacer solo cuatro compañeras. Las cuales nos adaptamos al ritmo de trabajo y a desvelarnos juntas para terminar las tareas,

---

<sup>14</sup> Permiso que se les concede a los docentes de la Ciudad de México para ausentarse de sus labores que lleva por nombre Licencia sin goce de sueldo por Art. 43.

porque a veces no entendíamos lo que nos pedían. Eso dio pie a un vínculo afectivo entre Jazmín y yo, una amistad que fue creciendo y espero que nunca se rompa, porque fue un gran apoyo durante ese camino.

Por parte de la Red de lengua tuvimos la invitación para asistir al congreso internacional de lengua.<sup>15</sup> En él tuve la gran fortuna de conocer a Carlos Lomas autor de libros que hablan de Lengua. Conocí e intercambié experiencias con profesores de países como Colombia, Brasil y también compañeros de estados de la república como Oaxaca y Guerrero. El dialogar con ellos me brindó un panorama distinto de la educación en México y a nivel internacional.



En las sesiones de la maestría, el trabajo siguió, las exigencias ya no eran como antes, pero el mismo ritmo de trabajo es el que pedía más de cada una. Mis participaciones se transformaron, las cosas ya no las veía de la misma forma que cuando entre, las maestras se daban cuenta y lo dejaban saber.

En cuanto al aspecto laboral fueron días de incertidumbre, porque seguía de licencia en mi plaza-base y el único recurso que tenía era el interinato en el turno matutino que concluía el 15 de agosto y no sabía si me otorgarían la continuidad. Pero la noticia de mi prórroga llegó el mismo 15 de agosto en la tarde y con ello un alivio, ya que eso significaba que podría continuar con la maestría y por lo menos me aseguró un año de estabilidad laboral y económica, aunque esta incertidumbre también es resultado de los cambios de la Reforma Educativa que afectó a miles de docentes.

Con esa noticia concluí un trimestre más en la maestría y comenzaba un nuevo ciclo escolar, el cual se vio interrumpido por el sismo del 19 de septiembre de 2017. Tal desastre natural, tuvo consecuencias en mi centro de trabajo. La directora de la escuela

---

<sup>15</sup> Taller Latinoamericano para la transformación docente en el lenguaje (Oaxaca, México 2017).

informó que nos presentaríamos a laborar hasta que revisaran las instalaciones. Pasaron cuatro semanas hasta que me incorpore al trabajo, la escuela tuvo daños menores en sus instalaciones.

En cuanto a la maestría nos informaron sobre las condiciones en las que se encontraba la unidad y las alternativas que había para comenzar con las clases del trimestre. Después de la plática informativa, lo que importaba más era abordar a los profesores para ponernos de acuerdo y conocer con anticipación los materiales de cada bloque, para tener tiempo de conseguir las lecturas y leerlas, así el producto de las mismas las podría hacer con anticipación, e ir disminuyendo mi temor a escribir.

Aunque el producir un texto aún se me complicaba, respiraba, tomaba mi tiempo para asimilar mis ideas y poder plasmarla en el papel. La retroalimentación que hacíamos en las sesiones me ayudaba para poder organizar mis ideas y que mis textos tuvieran más coherencia. Con la maestra Mireya en ocasiones me llegaba a disculpar por no poder escribir las opiniones en el texto, pero ella con la amabilidad que la caracteriza me dejaba ver que no estaba mal que estaba en un proceso y que eso era un avance.

Durante este tiempo en la maestría, con el intercambio de opiniones sobre las lecturas y trabajos escritos que se entregaban en las sesiones me he dado cuenta que la escuela es el principal factor para que una persona pueda aprender a escribir y producir un texto, pero también he comprendido que el proceso de producción de un texto lleva tiempo, que el escribir, leer y reescribir un texto son elementos fundamentales para adquirir los conocimientos para escribir.

En cuanto a las asesorías, he tomado confianza con la maestra y le he platicado un poco sobre la dificultad que tengo al plasmar mis ideas, aunque a veces no está del todo de acuerdo me comprende y en cada oportunidad que tiene me llena de preguntas como si fuera un campo minado, me hace hablar, decir lo que pienso y cuestionarme a la vez. Antes me sentía incómoda cuando lo hacía, pero después lo entendí, lo hacía para que me diera cuenta que la respuesta la tenía, pero que mi inseguridad es la que no dejaba expresarme por escrito.

Mientras esto ocurría con las clases de la maestría, el tiempo pasaba y se acercaba cada vez el momento más esperado, pero también el más temido, era como si un gato se



zambullera en el agua con la incertidumbre de saber si podría nadar. A mí me pasaba lo mismo, tenía todas las herramientas, pero me hacía falta la más importante, que era creer en mí. Pero eso lo supere y un seis de febrero llegue a la escuela como llega un guerrero, con su armadura y sus armas desenvainadas para comenzar la batalla. A diferencia del guerrero mi arma era ese pequeño libro azul,<sup>16</sup> el salón de clases era mi fuerte, y el terreno por conquistar eran los veinticuatro estudiantes que conformaban el sexto B, y así fue como comencé por navegar en aquellas aguas inciertas.

Mientras más trabajaba con los chicos *Pedagogía por Proyectos* me entusiasmaba y a la vez me daba miedo. Me gustaba ver cómo iban obteniendo el conocimiento y lo iban haciendo propio, en cada proyecto realizado, aprendían algo nuevo y de igual forma veían que la escritura les abría las puertas para realizar lo que ellos querían, hicimos varias peticiones por escrito, noticias, carteles, hasta llegamos hacer una antología de adaptaciones de cuentos y leyendas. Ellos aprendieron y yo me fui transformando en el camino.

En la maestría, se tuvieron algunos altibajos, pero me pude mantener con el ritmo de trabajo que se tenía. Fui comenzando a relacionar la teoría con mi labor docente, y eso era bueno, porque pude ir justificando mis acciones sin que las vieran que estaban fuera de la currícula. En ese tiempo en el último trabajo escrito de la tesis, mejore el capítulo que quedo incompleto, escribir ya no me costaba tanto trabajo. Conocía el procedimiento de la producción de textos y sé que los logros que llevo son parte del mismo.

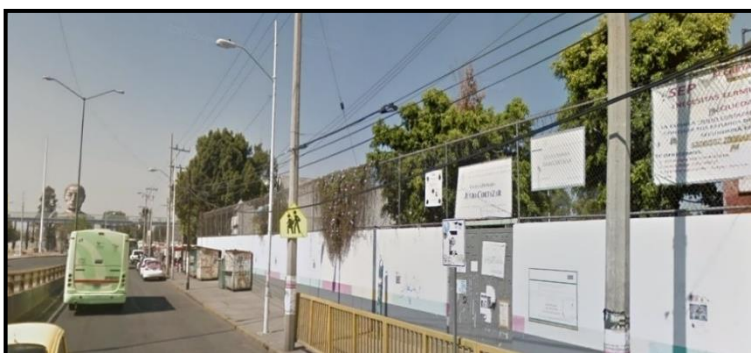
Con estas experiencias y sin sabores, reconozco que la transformación en mí fue inminente, el tiempo pasó y muchas batallas se vencieron otras más se perdieron, pero lo mejor es que en lo último la conquista llegó, ese pequeño capítulo quedo impregnado en mí, y como no, ellos, mis estudiantes escribieron con tinta indeleble cada palabra, palabras que se encuentran en estas mismas páginas, esperando ser resignificadas.

---

<sup>16</sup> Jolibert y Sraïki (2011) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*.

## Episodio 2. Impregnándose de ilusiones

Son las ocho de la mañana. Bajo del transporte público, lo primero que me recibe es el humo de los autos que van despacio sobre la calzada Ignacio Zaragoza por el intenso tráfico. Al continuar mi andar por debajo del puente vehicular paso por las bases de microbuses. El olor a cigarro y la esencia a vainilla que surge de estos me hacen apresurar el paso para evitar vomitar, pues el olor no es nada agradable. Al seguir caminando es imposible no ver el monumental busto de Benito Juárez, expresidente de México, que en su interior resguarda un pequeño museo que muy pocos conocen.



Entre este paisaje popular se encuentra la primaria “Julio Cortázar”, ubicada a las orillas de la Ciudad de México, en la delegación de Iztapalapa y en los límites del municipio de Nezahualcóyotl del Estado de

México.<sup>17</sup> La zona tiene una reputación de ser insegura por la delincuencia, pero a pesar de ello abre sus puertas año con año para ofrecer un lugar a los niños de la comunidad. Es ahí, en ese lugar con singular peculiaridad donde comencé la aventura de dar un giro a mi práctica docente.

### ❖ Una telaraña de ideas

Todavía recuerdo aquel día en que comenzó la intervención, era la tercera semana del mes agosto del 2017. El sol brillaba, el viento rosaba mis mejillas como dando una caricia antes de una guerra, ¡sí!, una guerra en contra de la obscura sombra del escribir. En mi cabeza se creaba una telaraña de ideas, que iban desde pensar que tenía que lograr, que mis estudiantes se volvieran mis aliados en contra del rechazo a la escritura y al miedo a producir un texto, hasta pensar en la nueva metodología que iba aplicar para lograrlo.

---

<sup>17</sup> Se le nombra delegación porque el cambio de nombre a Alcaldía se hizo oficial el 1 de octubre de 2018, fecha posterior a la aplicación de la intervención.

Con tantas ideas flotando en mi mente llegue a la primaria y ansiosa observe como se abrían las puertas de la escuela a este nuevo ciclo. Los niños entraban emocionados y daban vida a la escuela, corrían por sus pasillos y se tomaban el tiempo para saludarse y contarse algunas aventuras de sus vacaciones. Otros más se abrazaban como si hubieran pasado años de no verse. Mis compañeros por su parte se saludaban entre ellos y comentaban cosas que habían quedado pendientes de la última sesión de consejo técnico.

Después de unos instantes se escuchó el timbre, los niños se formaban en sus lugares correspondientes, algunos despistados no sabían ni dónde colocarse. Con micrófono en mano, la directora dio la bienvenida al nuevo año escolar y comenzó la ceremonia. Con el camino marcado se inició la aventura. El grupo ya lo conocía, era el grupo del ciclo anterior. Veinticuatro niños juguetones dispuestos a viajar entre letras y colores, que se esforzaban todos los días por saber algo personal de mí y saber si los había extrañado durante las vacaciones.

Entre risas y murmullos, después de la ceremonia entramos al salón. Al leer el letrero que decía sexto B, sus miradas expresaban que estaban en otro lugar, otro espacio. Algunos rostros dejaban ver su alegría, otros, emociones encontradas, pero con todo ello, comenzamos a platicar. Sus anécdotas y frases, me recuerdan que estoy ahí no para enseñar sino para aprender junto a ellos. Sus caras de felicidad de ese día no las voy a olvidar, eso me hizo recordar, cuando los conocí y me decían que estaban felices de regresar a la escuela porque no harían más quehaceres domésticos. Por mi parte, mis sentimientos estaban encontrados, por un lado, me emocionaba su felicidad, pero por otro me sentía estresada por lo que estaba por suceder.

La primera actividad que hicimos juntos, fue el reto del juego de las señas, lo empleamos para saber que hicieron en sus vacaciones. Mientras los veía participar, me preguntaba cuál sería su reacción cuando comenzáramos a trabajar con las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje*.<sup>18</sup> Aunque algunas ya se habían trabajado, esta vez era distinto

---

<sup>18</sup> Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje sirven para integrar a los estudiantes aun ambiente de aprendizaje activo Jolibert y Jacob (2012)

porque se implementarían desde el principio del ciclo. Después de una charla de risas y algunos que otros silencios y gritos porque también los hubo, cerramos la actividad.

Dentro de mí deseaba que no acabara, pues me daba miedo dar el primer paso. Aún recuerdo esa sensación extraña, como si un ejército de hormigas recorriera mis pies, mis manos sudaban y mi voz era insegura y temerosa. No era fácil desapegarme de las costumbres y esquemas que adopté al ser una docente directiva y autoritaria.

### ❖ Un paso para la reflexión

Los niños platicaban entre ellos, y con una fuerte emoción, volví a tomar la palabra. Les externé algunas propuestas de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* que habíamos trabajado el ciclo anterior, las escribí en el pizarrón y les pregunté –*¿qué de esa lista les agradaría que siguiéramos llevando?*–. Comenzaron a dialogar entre ellos, cuando de pronto, después de algunos minutos de discusiones, Naomi levantó la mano y dijo: –*Maestra, creo que el pase de lista está bien*– sus compañeros respondieron: –*¡sí maestra! pero que sea con estampas de colores*–, por un momento me quede atónita porque habían hablado, desperté de ese pequeño transe y respondí que sí, que podíamos poner estampas en la lista.

Así, entre opiniones y argumentos continuamos con las demás propuestas, mientras ellos daban sus puntos de vista, se iba decidiendo lo que se iba a trabajar. Por fortuna el consenso fue exitoso, y las que escogieron fueron el pase de lista, el cuadro de responsabilidades, las normas de convivencias y el cuadro de cumpleaños.

Posteriormente les planteé que organizáramos las actividades elegidas por equipos, a lo que dijeron que sí. Quise seguir la esencia de la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* al dejar que ellos decidieran, pero en el fondo, los induje a que realizaran la actividad de la forma que me pareció mejor. Me costaba trabajo dejar que ellos decidieran, creía que no podrían hacerlo solos. De pronto a lo lejos se escuchó una voz que decía: –*¿de cuántos niños debe de ser el equipo?*– se acercaban y comentaban si podían ser de seis o de cinco. Me dirigí a todo el grupo, –*los equipos pueden ser del número de compañeros que ustedes consideren prudente*–, porque como lo dice Jolibert esto permite a los niños tomar poco a poco las riendas de su vida escolar y sus aprendizajes.

Al terminar de organizar los equipos, se comenzó a repartir las actividades por medio de la suerte como lo llaman ellos. Iban sacando el papelito, unos se emocionaban, otros se quedaban pensando y dejaban escapar una pequeña risa de nervios. Mientras tomaban su papel, trataba de calmarlos y les decía que no se preocuparan, que les iba apoyar en lo que necesitaran. Con papel en mano, comenzaron a intercambiar ideas de cómo hacer sus carteles, qué necesitaban y qué diseños podían ponerle.

Los veía desde la esquina del salón y me iba dando cuenta que habían cambiado, compartían sus ideas, aunque a veces entraban en conflicto por no escuchar a sus compañeros. A pesar de eso, se organizaron para llevar a cabo su actividad, sin embargo, se escuchó el timbre de salida, el tiempo se pasó y por ese día las actividades quedaban pendientes. Con un poco de desilusión guardaron sus cosas, muchos pedían que las actividades se hicieran en casa, les comenté que no era conveniente, ya que era importante que viera cómo trabajaban,<sup>19</sup> para ver sus avances y ayudarlos si tenían alguna complicación. Por eso mejor les sugerí que si necesitaban otros materiales los trajeran para el día siguiente.

Los acompañó por el pasillo hasta llegar a la puerta, me despidió de ellos al tiempo que aseguran que mañana traerán sus materiales para seguir trabajando. Los veo salir con expresiones de felicidad en el rostro, sentí un alivio y solté un suspiro, al tiempo que pensaba que había pasado la prueba, la *Intervención Pedagógica* estaba en marcha. Dentro de mí una vocecilla se hacía escuchar ¡lo lograste!, el grupo se está haciendo de armas, para conquistar los terrenos inciertos de la escritura.

### ❖ **Las palabras cobran vida**

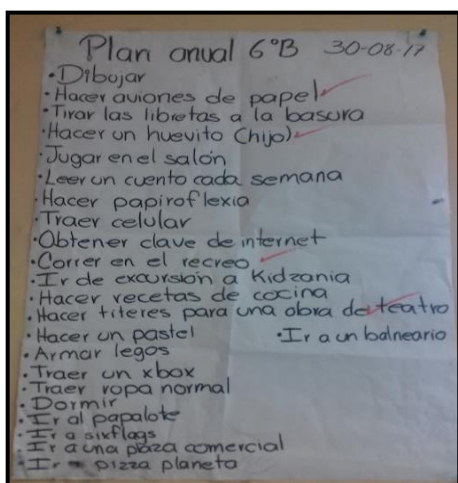
Al día siguiente, el sol brillaba expectante y desde lo alto me miraba mientras caminaba para llegar a la primaria, voy con toda la actitud para terminar la primera etapa de la intervención. Al llegar saludo a las mamás que están afuera de la escuela y entro, algunos niños ya han llegado, firmó y me dirigí a mi campo de batalla, el salón de clases. Me paré

---

<sup>19</sup> Es importante que el docente observe el trabajo de los niños en el aula, ya que con ello identifica las capacidades y habilidades que tiene el estudiante y cuales se tiene que reforzar o en llegado caso ayudar a desarrollarlo. Jolibert y Sraïki (2011).

en la puerta y solté un suspiro. Hoy no era un día más, es el segundo día del cambio de profesora que soy, y entraba dispuesta a enfrentar mis miedos.

Era el momento, así que, decido escribir la pregunta abierta en el pizarrón para construir el proyecto anual:<sup>20</sup> *¿Qué quieren que hagamos juntos en este año?*, después camino en silencio al escritorio, espero que lleguen mis estudiantes. Al entrar al salón, veían el pizarrón y se miran entre sí, no decían nada, pero sus gestos los delatan, se preguntan entre ellos, reían, pero nadie se atreve a hablar, a lo lejos se escucha el timbre. Estamos todos y comienzo por saludarlos, uno que otro me comenta lo que le pasó de camino para la escuela, sonrío con ellos y continuamos.



Con nervios y muchas ilusiones me levanto de la silla y camino entre los equipos, leo la pregunta tal cual está en el pizarrón, con caras sorprendidas e incrédulas, por un momento el aula se queda en silencio. No hablan, solo se miran, vuelvo a repetir la pregunta y se escuchan murmullos, pero sin claridad, a partir de ahí con voz más fuerte van diciendo qué es lo que quieren hacer, mientras voy anotando las ideas en el pizarrón, les pido que me vuelvan a repetir la frase, se escucha la voz de Roberto que dice *–ir a Six Flags maestra–*,

Cristofer pide ir a París, Caleb grita: *– ¡pizza planeta maestra! –*, entre risas y gritos, se terminan sus propuestas que van desde tirar las libretas a la basura, hasta leer un cuento por semana o mejor visitar Francia.

Cuando termino de escribir, preguntan *– ¿maestra lo vamos hacer todo? –* y respondo: *– esperemos que nos dé tiempo–*. Escuchar por primera vez sus inquietudes fue una experiencia grata, pero no puede hacer que reflexionaran sobre lo que pedían, ya que pensé que iba a cuartar sus ganas de participar y que eso iba a afectar en las demás sesiones. Posteriormente, se acomodaron para trabajar sus actividades. Dos de los estudiantes no habían ido el día anterior, se acercaron y comenzamos a platicar,

---

<sup>20</sup> El proyecto anual, es una lista de las actividades que los niños quieren realizar dentro del salón de clases y que en ocasiones se toman en cuenta para la realización de un proyecto. Jolibert y Jacob (2012).

enseguida les pregunté si querían integrarse a un equipo o bien podían apoyarme escribiendo las propuestas en un papel bond, me dijeron que escribían las propuestas, eso me ayudó para observar el trabajo del resto del grupo.

Mientras trabajan les prestó atención, y a la vez me siento extraña, estoy tan acostumbrada a dirigir todas las actividades, pero ahora era distinto, los guio, pero esta vez ellos solos le dan forma a su trabajo. Pase a ser una observadora y eso me desesperaba porque no sabía qué hacer, ni cómo manejarlo. Se que me tengo que adaptar y permitir que ellos se den cuenta de lo que pueden lograr, como diría Jolibert hay que dejar que los niños se empoderen del conocimiento para que se han conscientes de su aprendizaje.

Después de mi reflexión, a lo lejos escucho sus deliberaciones, me doy cuenta que la oralidad la ocupan para organizarse, sus primeros textos se hacen notar y con ello sus conocimientos sobre la lengua.<sup>21</sup> Al pasar por los equipos los escucho, a veces me piden ayuda y los voy orientado en sus ideas, otros más reflexionan en sus propuestas y me piden que de mi punto de vista. La organización de los equipos va bien, se escuchan entre ellos, aunque hay uno que otro despistado y es cuando entro al campo para ayudar a resolver los conflictos.

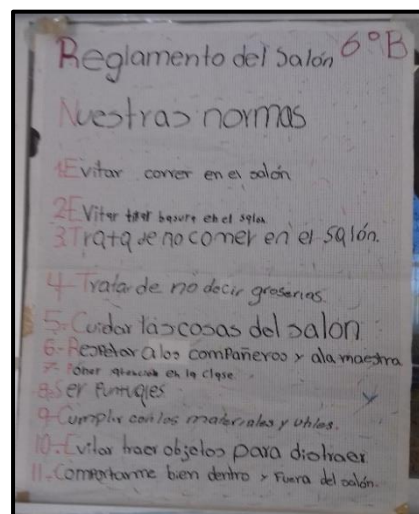
Los chicos responsables de la lista de asistencia, se organizan, pero para ello van diciendo lo que quieren hacer, hasta el momento les ha funcionado, los que escogieron hacer las líneas en el papel bond, les cuesta trabajo y entre ellos se echan la culpa por no medir bien, pero aun así lo siguen haciendo. Las niñas que pasan los nombres a las hojas, analizan la lista y se quedan pensando, después, comentan que pasarán los nombres en pedazos de hojas blancas, van por las hojas y las cortan, pasan los nombres, aunque en uno que otro tiene que hacer más de un intento de escritura<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> La oralidad es parte fundamental para que se llegue a producir un texto, ya que la escritura depende de las otras tres habilidades de la lengua (leer, escuchar y hablar). Cassany (1998).

<sup>22</sup> El producir un texto requiere del uso de primeras escrituras, en las que se obtienen los conocimientos previos de la escritura y permite tener un diagnóstico para el maestro de lo que le hace falta a cada niño. Jolibert y Sraïki (2011).

El equipo de las normas de convivencia va escribiendo en papel bond, pero para no equivocarse, lo hacen primero a lápiz, por si hay algo que modificar, hacen uso de los borradores sin darse cuenta. Su esfuerzo tiene frutos, se lee en su cartel normas y lo comienzan a decorar, aunque un compañero les dice que le falta una letra a la palabra, se quedan viendo y se echan culpas, se acercan a mí y me dicen – *¡maestra!, nos equivocamos*– respondo – *tranquilos no pasa nada, podemos ponerle un pedazo de hoja blanca para corregir*– al escuchar eso, dejan de culpase entre ellos y van corriendo por una hoja, tijeras y pegamento, les ayudo a corregir su escrito.



Algunos pensarán que es un error, pero no es así es un acierto porque alguien lo identificó y los demás aprendieron en lo cotidiano como se escribía convencionalmente una palabra. Mientras esto pasa, las chicas del cuadro de cumpleaños también hacen uso de la escritura, están produciendo una lista de cumpleaños de los niños del grupo. Pasan por los equipos y preguntan la fecha de cumpleaños, algunos juegan y les dicen que no les van a decir y otros les dicen rápido la fecha para seguir trabajando. Su lista la hacen en una hoja partida a la mitad, se acercan a mí y preguntan la fecha de cumpleaños, me llama la atención su hoja, la esconden y se disculpan, pero afirman que eso no va hacer el original, suelta una pequeña sonrisa y les doy mi fecha de nacimiento, se emocionan y les dicen a todo el grupo, la verdad me daba miedo decirles a los chicos mi cumpleaños me sentí rara, no acostumbro a compartir esos datos con mis estudiantes, pero no podía negarles la información, porque también soy parte del grupo.

Me da gusto ver que hacen uso de las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* sin ningún fastidio y lo mejor que ellos no lo ven como una carga, pero eso es porque nació de su interés y no de una actividad marcada. Escriben a partir de su interacción con otros, como lo afirma Jolibert y ese conocimiento sirve para ir mejorando las ideas que tienen y crear nuevos puentes de aprendizaje. Las niñas del diario mural hacen las letras y flores que lo adornan, comentan qué pueden traer para que lo dejen pegado en ese espacio.



Otros niños del salón las escuchan y comienzan a decir que llevaran chistes o mejor aún dibujos.

El momento llegó, esta primera batalla está llegando a su fin, cada equipo terminó su texto, es hora de darles un lugar dentro del salón. Lugar que ayude a tenerlos siempre a la vista y se pueda acceder a ellos cuando se necesite,<sup>23</sup> entre todos decidimos que el espacio más apropiado son las ventanas. Así, es como cada equipo pega su texto, cuidando que no se maltrate, todos quieren participar, unos agarran el papel, otros cortan la cinta adhesiva. Las *condiciones facilitadoras para el aprendizaje* se apropian del campo de batalla, y convierten a esas ventanas en las *paredes textualizadas* que serán una herramienta más para aligerar el andar.<sup>24</sup>

Entre nervios y alegría, las palabras cobraron vida en ellos, los autores de esta guerra que con tinta marcaron su primera victoria. Victoria con olor a ganas de escribir, ganas de expresar lo que quieren. La segunda batalla está en camino, y llega con la pregunta, ¡sí!, esa pregunta tan esperada, pero... ¿qué decidirán?

### **Episodio 3. La burbuja de jabón**

¿Han visto como flotan las burbujas de jabón en el aire?, se ven tan suaves y ligeras. Así como ellas, sentía que viajaba en mi mente aquella pregunta, sí, la pregunta que le daría un nuevo rumbo a la intervención, la que les daría las armas a los niños para decidir sobre lo que querían aprender, y a mí, el motivo para trabajar con ellos la producción de textos. Eso me daba miedo, sentía que todo iba hacer un caos y no podría controlarlo.

Voy camino a la primaria y recuerdo el entusiasmo que tenían los niños al construir la pared textualizada, eso me ayudaba a tranquilizarme y pensar como está organizado el día, lo repaso detenidamente para que nada se me olvide y pueda tener la situación lo más controlada posible, no quiero que nada salga mal.

---

<sup>23</sup> Los textos de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, sirven para que los niños accedan a ellos cuando los necesiten por ello tienen que estar a la vista de todos. Jolibert y Jacob (2012).

<sup>24</sup> Las paredes textualizadas son en donde se tienen todos los textos producidos con las condiciones facilitadoras para el aprendizaje que propone Jolibert y Jacob (2012).

Llegue a la escuela, comienzo la clase entregándoles una actividad de matemáticas y después me lleno de valor para explotar la burbuja de jabón escribiendo en el pizarrón la pregunta *¿qué quieren que hagamos juntos esta semana?*,<sup>25</sup> dejo el marcador y me voy al escritorio, escucho la voz de algunos niños preguntando lo del pizarrón y eso me pone de nervios, pero me hago la sorda y sigo hasta mi lugar. Al llegar tomo el libro azul y lo hojeo para ver si lo he hecho bien,<sup>26</sup> pero el simple hecho de tenerlo en las manos me regresa la tranquilidad y me doy cuenta que la burbuja sigue flotando en el aire.

Algunos terminaron y me preguntan qué significaba lo del pizarrón. Les contestó que me esperen unos minutos mientras los demás entregan la actividad para explicarles. Recojo todas las hojas y les pido que guarden silencio y leo la pregunta en voz alta, y aquella burbuja sube lentamente por el gran silencio que se produce, después de unos segundos Naomi lo interrumpe preguntando *–¿juntos maestra?*, le comenté que sí. Pero aún con mi afirmación ellos se quedaron callados. Me llené de nervios y les dije: *–se pueden apoyar del Plan Anual–* después de decirles eso pensé ¡me equivoqué!, no les tenía que decir lo del plan anual. Interrumpo mi reflexión y les preguntó si alguien quiere ayudarme a escribir las opciones en el pizarrón. Braulio levanta la mano y se auto propone para la comisión.

Comienzan hablar y segundos más tarde, se escuchan voces por todos lados, peor que un mercado, ya que en ellos por lo menos se entiende lo que te ofrecen, pero aquí no se les entiende lo que decían, detonante para que mi lado autoritario salga con la expresión: *–¡guarden silencio!, todos tienen que hablar, pero van hacerlo por turnos, para que nos entendamos.* Después de eso les fui preguntando a uno por uno y surgieron las ideas que Braulio iba a notando en el pizarrón. El ser una persona directiva y querer tener todo organizado no permitía que las cosas no se hicieran según mis planes y sin darme cuenta reprimía al grupo, no los dejaba expresarse por mi forma de ser.

Las propuestas se dejan escuchar: ¡ver películas!, hacer artesanías, hacer slime, jugar futbol, jugar basquetbol, jugar toda la semana, no estudiar, hacer un picnic, bailar

---

<sup>25</sup> Pregunta generadora, para que los niños den las propuestas de lo que quieren trabajar y con ello se haga en un consenso para seleccionar una y con ella diseñar el proyecto

<sup>26</sup> El libro Azul hace referencia a la obra escrita de Jolibert y Sraïki (2011), que se titula *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Libro que fue mi guía para la Intervención Pedagógica.

bailables folclóricos, no ir a la escuela toda la semana, jugar han Ball, jugar canicas, traer aparatos electrónicos y juguetes, y conseguir la clave del internet. Para esta última Braulio contestó: *–para que quieren la clave del internet sino podemos traer aparatos electrónicos, que no ven el reglamento.* Después del comentario de Braulio algunos chicos dijeron que entonces quitaran la propuesta de traer juguetes y aparatos electrónicos, porque no estaba permitido llevarlos.

Con eso se hizo una lectura de las demás propuestas y algunas más se fueron descartando y otras se agruparon, sin antes preguntarles si se relacionaba con lo que ellos proponían, quedando: ver películas, hacer artesanías, bailarailables folclóricos, hacer un picnic, jugar juegos de mesa y jugar. En esta última se juntaron todas las ideas que tenían que ver con algún deporte por sugerencia mía. Estaba feliz mi burbuja de jabón tomaba impulso dejándose llevar por lo que parecía que los niños decían. Aunque en realidad no era así, otra vez dirigía al grupo por el camino que me parecía el más adecuado para que la burbuja explotara en el momento planeado.

Al depurar la lista de ideas, les pedí que se reunieran en equipos según su propuesta, pero al verse algunos solos prefirieron juntarse con otro equipo descartando lo que habían dicho, quedando solo tres: “ver películas”, “jugar” y “jugar juegos de mesa”. Con ello se hizo la primera explicación de propuestas, el primer equipo en pasar fue el de películas diciendo: *–las películas tienen contenido educativo solo se tienen que seleccionar.* El siguiente equipo fue el de los juegos de mesa con el argumento: *–los juegos de mesa son buenos ya que desarrollan la memoria–*, y el equipo de jugar comentó: *–hacer deporte es bueno porque haces ejercicio.*

Después de escucharse algunos niños del equipo de jugar comentaron que los juegos de mesa también podrían integrarse a su equipo, ya que su idea era también jugar. El equipo aceptó la propuesta quedando solo dos: “ver películas” y “jugar”. A partir del consenso se hizo una segunda ronda, el primer equipo en participar fue el de jugar, Braulio participó diciendo que iban a jugar fútbol por el ejercicio que se hace, seguido de eso intervino Viridiana diciendo que los juegos de mesa también se iban a ocupar, ya que te ayudan a agilizar la memoria. Con estos argumentos ellos tratan de convencer al resto del grupo, pero ellos seguían firmes en su idea y no se dejan persuadir.

Enseguida de eso les tocó hablar al equipo de películas, en el que Xóchitl comentó que ver películas era educativo, por que podían encontrarse diversos temas en ellas y así relacionarlas con los contenidos que se tenían previstos para el mes. Aunque su argumento era válido para mí, los demás no lo aceptaban, con ello el ambiente comenzó a cambiar y mi preciada burbuja de jabón explotó rociando sentimientos de enojo y frustración en los integrantes del grupo, con ello todo lo planeado se desvanecía. Al ver el desorden, no supe que hacer y lo único que se me ocurrió fue cancelar la actividad. Levante el tono de voz y les dije: *–¡guarden silencio!*

Al tranquilizarse les dije que era mejor continuar al día siguiente, así tendrían más tiempo de investigar y traer más argumentos, ya que era importante explicarles a los compañeros con detalle de la intención de su propuesta de trabajo. Con el comentario Mariana se molestó y dijo que para que investigaban si la idea era no hacer nada en la semana y con eso tendrían tarea, los demás le dijeron que no era lo mismo que tenían que investigar para poder hacer lo que ellos querían.

Por unos segundos no supe que contestar al comentario de Mariana, pero la respuesta que dieron los demás fue mi salvavidas dentro de esa alberca de jabón que había dejado el ¡splash! de la burbuja. Aunque su mezcla química dejo algunas reacciones entre los integrantes del grupo como lo fue la de Mariana.

¡Claro!, las burbujas de jabón tienen reacciones químicas que muchos no conocen, primero te envuelven con su suavidad y sutileza, la cual les ayuda a subir, pero de pronto sin previo aviso hacen ¡splash!, tomando a uno por sorpresa, quien se da cuenta que ha explotado por el rocío que deja en la piel, y así fue como pasó cuando lance la pregunta, solo que el ¡splash! Venía acompañada de sensaciones de enojo, de frustración y angustia para los niños y para mí.

#### **Episodio 4. El nudo en la garganta**

Hace tiempo descubrí que mi cuerpo también me hace bromas, sí, le encanta dejarme sin voz, más cuando tengo miedo o nervios. Siento como mis cuerdas vocales se van juntando como haciendo un nudo, el cual no me deja hablar ni pasar saliva y eso me angustia mucho. Aún recuerdo ese día que lo descubrí...

Todo comenzó cuando compartían la información de sus propuestas. Braulio pidió hacer una mesa grande para su equipo, mientras se sentaban se escuchan voces, que discutían por los lugares.

Braulio molestó dijo: *–¡Sabina y América pongan atención!*

Caleb: *–¡Cállense!*

Entre risas y murmullos del equipo se escucha que hablan de los beneficios fisiológicos y otras cosas más, que tienen los deportes. En el equipo de películas se veía su información y algunas películas que trajeron, entre exclamaciones comentaban que Xóchitl y Valeria eran las que tenían que hablar, pero como no lograban ponerse de acuerdo jugaron disparejo para decidir quién iba hablar.

Los veo tan entusiasmados que me dan esperanzas para que todo salga bien. Preguntó si podemos empezar, el equipo de Braulio dice que no, y les digo que solo tienen cinco minutos más, pero algunos siguen con la misma discusión de los asientos y otros viendo quien pasa, aunque se escuchan propuestas no hay nada concreto, pero todos tratan de participar, voltean a ver al escritorio buscando aprobación de lo que están haciendo. Les comento que pueden pasar los que quieran hablar del equipo, pero que por el tiempo no pueden ser todos, después de aquella información siento como se mueve algo en mi garganta, tomo agua y aquella sensación desaparece.

Braulio contesta que quieren pasar primero, así que pasa el equipo de “juegos”, se acomodan niño niña para hablar. Comienza Naomi, quien argumenta que al jugar se hace ejercicio. Alan dice que es un deporte y para qué sirve, Mariana explica para qué sirve el Han Ball, el futbol y el Basquetbol, Braulio habla de la diferencia de los deportes y los juegos de patio, Alondra de los juegos de mesa y sus propósitos.

Después de su explicación Roberto que era del equipo de películas pregunta, si puede comentar algunas cosas, le digo que sí. Un poco molesto dice: *–los juegos de patio no son deportes, eso no lo habían mencionado antes, además como van a organizar todo lo que han mencionado.* Braulio sale a la defensiva explicando la organización y dando horarios en los que se pretenden hacer las actividades. Intervengo diciendo que los horarios aún no se pueden dar porque necesitamos primero decidirnos por una propuesta.

Posteriormente fue el turno del equipo de películas. Valeria explicó que es una película, Roberto comentó los géneros que hay, interviene Valeria, pero el otro equipo susurra y Xóchitl pide respeto para la participación de su compañera. El equipo agrega que dentro de las películas que verían trabajarían algunos de los contenidos de los que se tienen programados para el mes.

Al término de su intervención el equipo de juegos participó, pero comenzaron a cuestionar fuertemente, principalmente a Roberto y después a todo el equipo, argumentando que las películas no eran educativas que solo tenían violencia y lenguaje que no era apto para su edad. El equipo de películas contestó que no era cierto, que había películas que podían ver y que tenían contenido educativo, les fueron dando ejemplos de películas como la de “Coco” que se ven las tradiciones, la liga de la justicia el trabajo en equipo.

Aun así, no se pudo llegar a un consenso de nuevo y les comenté que seguiríamos con la discusión el día de mañana. Al salir al recreo los equipos siguieron molestos y los grupitos de amigos se separaron porque sus ideas no eran iguales, al salir del salón Valeria y Roberto me dijeron que sus compañeros del otro equipo estaban diciendo malas palabras y que por eso ellos se regresaron para que no digan que ellos los molestaron.

Al entrar del recreo y seguir con las actividades del día, el ambiente en el salón era tenso, nadie quería hablar, les pedía que participaran, pero nadie lo hacía. Hablé con ellos y les hice ver que no porque no llegáramos a un acuerdo tenían que hacer el ambiente tenso que ellos no eran así, que eran participativos y no por un desacuerdo iban a dejar de ser como eran, que tal vez mañana podríamos llegar a un acuerdo. Se quedaron callados y después comenzaron a leer y participar.

Al salir de la escuela, Marina me dice *–maestra, mañana seguimos con la discusión, esta vez sí vamos a ganar nosotros–*, quise contestar, pero no pude, el nudo ya estaba en mi garganta, solo pude afirmar con mi cabeza, y enseguida supe que fui víctima de mi propio cuerpo.

Lo sucedido hoy y ver las interacciones de enojo de los estudiantes me llevan a reflexionar sobre la formación competitiva que se ha desarrollado en los estudiantes a partir del enfoque por competencias que se asentó en los planes y programas de estudio 2011. Creando un individualismo de los niños, dejando de lado la vida cooperativa y el trabajo colaborativo, creando un sujeto que solo se preocupa por sobre salir sin importar lo que le rodea.

### ❖ **Escribir por interés**

Espero que hoy los chicos puedan decidirse por una propuesta para poder comenzar con el proyecto, y no volver a sentir aquel nudo que reprime mi voz.

Naomi se acercó y me preguntó: *–¿maestra, no vamos a seguir con la discusión de ayer?–*.

Me quedé un momento callada y pensé, no porque fue un caos lo de ayer y creo que no va salir lo que necesito. Rápidamente le conteste: *–sí, pero primero vamos a trabajar algunos contenidos y después seguiremos con la discusión.*

Naomi: *–a bueno está bien maestra, pero una pregunta ¿puedo hacer unos letreros con cartulina maestra?*

Maestra: *–con cartulina no porque ya tenemos muy poquita, mejor ocupa hojas de color o blancas.*

Al escuchar que quería escribir, me dio mucho gusto, sin darse cuenta estaban rompiendo con esa resistencia al producir un texto y encontraban en ella una forma de expresión. Después de un momento observe hacia su mesa y vi que tenían pancartas del tamaño de la mitad de hoja carta que decían, *voto por voto, casilla por casilla, nuestra propuesta es mejor que la suya*, al momento me sorprendió, pero no les dije nada, tocaron para salir al recreo y les pedí que salieran, el equipo de Naomi no quería salir porque seguían

haciendo sus letreros, les comenté que se llevarán sus cosas para que los terminaran en el recreo.

Al formarse los niños después del recreo en su lugar de ceremonias, me preguntaban *¿vamos a seguir con la discusión maestra?*, les contesté que sí. En realidad, al ver el ambiente competitivo que se había generado, no me quería enfrentar con ese escenario, por ello le daba largas, no sabía cómo darle otro rumbo, sin embargo, tenía que enfrentarlo. En el salón les pedí que se juntaran en equipo para que platicaran y quedaran de acuerdo quien iba hablar de cada equipo.

Los chicos platicaban y comentaban que iban a decir, después de un rato les dije que necesitábamos escucharlos, pero nadie quería pasar.

Braulio levantando la mano dijo: *–pero que vamos a decir ¿en qué estamos en desacuerdo de su propuesta?*

Maestra: *–no Braulio, van a volver a decirnos porque su propuesta es mejor.*

Braulio: *–está bien maestra.*

Después de escuchar nuevamente al equipo de películas, el equipo de juegos les volvió a explicar sus argumentos y les dijo que si ellos querían podían juntar las dos propuestas que no habría ningún problema.

Viridiana se acerca y me dice: *–¿maestra si no decidimos hoy qué va a pasar?, ¿vamos a votar?*

Maestra: *–podría ser, pero es mejor llegar a un acuerdo sin necesidad de la votación.*

Al seguir con la discusión, les pregunté por cual propuesta se quedaba, algunos ya cansados decían que se trabajaran las dos propuestas juntas, para poder trabajar porque si no nunca se iban a poner de acuerdo.

Entonces se escuchó la voz de Valeria diciendo: *–pues si maestra, ya que, después de todo ellos son mayoría.*

Maestra: *–¿están seguros de trabajar así?*

Equipo: *–sí.*



No esperaba una respuesta que favoreciera al otro equipo, pero por una parte me sentí aliviada, porque pensé que nunca íbamos a poder llegar a un consenso. Me paro y les digo que deben de estar cocientes que todos vamos a participar en las actividades no porque sea la actividad del otro equipo no van a participar y todos respondieron a una sola voz: –*¡sí maestra ya sabemos!* Pero esa misma aseveración iba dirigida a mí, porque mi rol no lo desempeñe, me quedé solo como espectador dejando que los niños resolvieran la situación sin la guía que necesitaban, creando así el caos del que tanto me asustaba, me reusaba a cambiar mi práctica docente por miedo a lo desconocido, pero sin darme cuenta creaba conflictos entre los estudiantes.

Con esta solución comenzamos a redactar el contrato colectivo,<sup>27</sup> para ello les comencé a preguntar qué era lo que teníamos que hacer y ellos dieron ideas. Esta vez Asdiel era el que escribía en el pizarrón, terminamos de hacer nuestro contrato colectivo y les pedí que lo escribieran en la libreta de proyectos. Así es como se cierra el día, por una parte, feliz, me di cuenta que no hace falta forzar a las personas para producir un texto cuando eso depende de su interés, y por otra, preocupada por cómo se iba llevar a cabo este proyecto con dos ideas para trabajar.

Por fin mi garganta descanso, la angustia dentro de mí se disipó, pero seguía siendo víctima de mi cuerpo, ahora mi cerebro era el que me ponía las trampas, me enseñaba por algunos segundos los escenarios posibles de lo que podría pasar y eso me estresaba.

#### ❖ Sin espacio para la angustia

Al día siguiente se tenían diversas actividades para realizar, la primera era participar en la feria del libro con la maestra Yessenia después computación y a la última hora educación física, por ello les pedí a los chicos que en cuanto llegaran al salón comenzarán a escribir el contrato colectivo si no lo habían terminado.

Al llegar a la escuela las mamás ya estaban lavando el salón, y los niños estaban afuera, dejamos nuestras cosas en lectura y nos trasladamos a la techumbre donde se llevó a cabo la actividad, en ella tenían que pasar a diversos juegos que tenía como objetivo

---

<sup>27</sup> En la fase I de la estrategia de Pedagogía por Proyectos se implementa el contrato colectivo en el cual se planea las actividades a realizar, los tiempos y los responsables, dando paso a la identificación de las actividades que tiene cada integrante del grupo Jolibert y Sraïki (2011).

fomentar la lectura y el gusto. Cuando terminó pasamos al aula de TIC'S, para que elaboraran su tarjeta del 14 de febrero.

Después de ese recorrido los niños al entrar al salón comenzaron con la primera tarea, organizar las actividades que iban a jugar, para ello comentaban que sería bueno que se repartieran los días para saber cómo organizar las actividades. El equipo de películas comentó que sería bueno que el equipo de juegos tuviera los días que se tenía educación física y que solo un día se le pidiera permiso al maestro para ocupar el patio, y los otros días podrían ser de películas. A su comentario les dije que estaba bien, que entonces lunes, miércoles y viernes serían de deportes quedando martes y jueves para ver películas. De nuevo mi lado directivo salió para evitar un caos como el anterior.

Ya con los días distribuidos, los chicos comenzaron a organizar los horarios. El equipo de juegos discutía porque no se podían poner de acuerdo con los horarios, me acerque y les comenté que podrían acomodar un juego de mesa y un deporte, cuidando que este quedara en el horario de Educación física. El equipo de películas me pidió ayuda porque no sabían cómo acomodar las actividades y ni que películas traer. Platicando con ellos les fui preguntando de que trataban cada una, con sus ideas poco a poco ellos mismos las fueron relacionando con los contenidos que se tenían previstos.<sup>28</sup>

Llegó la hora de salir a Educación física y el trabajo se quedó en la organización de los horarios con la promesa del día lunes continuar con el diseño de actividades. Tal vez no hubo avancé con el contrato colectivo, pero si cumplimos con nuestra primera tarea y por fin mi garganta no jugo sucio, mi cerebro dejo de mostrarme los peores escenarios de la actividad.

### ❖ **Manos a los juegos**

El lunes llego, se comenzó por revisar los horarios que tenían pensados para cada actividad. El equipo de Braulio tenía aún problemas con el horario, les llamé al escritorio, les pregunté algunas cosas, para ayudarlos a diseñar un formato en el que podrían

---

<sup>28</sup> Jolibert y Sraïki (2011) explican que el docente debe de generar situaciones reales en las que los estudiantes practiquen la lengua ya sea oral o escrita, sin cuartar sus ideas, creando un ambiente armónico.

acomodar sus actividades para los demás días. Entre todos logramos crear un formato que les ayudara, con ello se van a su equipo, pero aun así seguían en desacuerdo.

Valeria les preguntó que películas quieren ver al equipo de juegos, quienes contestaban con voz fuerte el nombre de las películas, pero al ver que no se entendían Valeria les propuso hacer una votación, les fue diciendo el nombre de la película para que alzaran la mano por la que preferían ver primero y así lograron ponerse de acuerdo. Al observarlos me doy cuenta que solos fueron descubriendo la forma de dialogar entre ellos sin llegar a enfrentamientos, pero también reflexiono que es necesario que, aunque me de miedo tengo que involucrarme, pues tengo que asumirme como una docente mediadora.<sup>29</sup>

Mientras los equipos se ponían de acuerdo, Mariana junto con Naomi y Alyson redactaban el oficio para pedir permiso del patio a la directora, de ese escrito solo vi el primer borrador, las chicas me dijeron que, si podían apoyarse del último que hicieron, les conteste que sí, Óscar por su parte estaba escribiendo el que sería para el profesor Miguel, con él trabajamos dos borradores.<sup>30</sup>

El primero fue orientado por las niñas, con la intención de que trabajaran la revisión entre pares,<sup>31</sup> la segunda revisión se trabajó en conjunto con Oscar, en el que se corrigieron faltas de ortografía, y una que otra palabra para la coherencia del texto. Cuando revisé las dos producciones, les pedí que lo pasaran en la computadora del salón y lo guardaran en su USB para que pudieran imprimirlo y al día siguiente poder entregar los documentos.

Cerramos el día ya con las actividades programadas para la semana, mismas que se escribieron en el pizarrón. Comentamos quien se encargaría de llevar los documentos a la dirección y con el maestro de Educación física. Oscar y las niñas comentaron que ellos no lo querían entregar porque les daba pena, al escuchar eso, Valeria y Liliana dijeron

---

<sup>29</sup> En la propuesta de trabajo de PpP, el docente tiene que ser guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, creando las condiciones necesarias para que esto se lleve a cabo.

<sup>30</sup> Cassany (1998) refiere que el hacer un escrito se tienen varios textos hasta llegar al que se ocupa para el fin que se quiere. A todas estas versiones del texto él las llama borradores.

<sup>31</sup> Cassany (1998) menciona que el producir un texto es necesario revisarlo primero entre compañeros para enriquecer el escrito y posteriormente revisarlo con el docente, para hacer correcciones respetando la idea del autor.

que ellas los podían entregar, todos dijeron que estaba bien y así fue como quedaron organizadas las actividades.

Al término del día me sentía aliviada, había superado el ¡splash! de la burbuja de jabón, las bromas de mi cuerpo al dejarme sin voz, al crear fantasmas en mi cabeza de lo que podía pasar. Sin embargo, duro poco y se diluyó como lo hace la azúcar en el agua. No sabía si era una broma más de mi cuerpo o en verdad era algo serio, pero al día siguiente me desperté con un dolor en mi cuerpo, razón por la cual no asistí al trabajo, y que con una pequeña pastilla y con un reposo me hizo sentir mejor, y reconfortada para trabajar al día siguiente.

Al llegar al salón Naomi, Alyson y Mariana estaban esperándome en el pasillo, eso me dio mucho gusto. En el camino me interceptaron y comentaron:

Naomi: *–¿por qué nos dejó plantadas?, es como si nos hubiera invitado algún lado y nos dejara esperándola.*

Alyson (asienta con la cabeza): *–¡Sí maestra! ahora le toca venir a usted solita y que nosotros no vengamos. Como en día de junta de consejo ¿verdad maestra?*

Con una sonrisa en la cara les contestó: *–Tienen razón chicas.*

Entro al salón, saludo y les pido que se sienten para que me digan que actividad realizaron el día anterior, la mayoría me dice que hicieron lo que se tenía plateado, mientras otros hacen ruido y siguen platicando. Les pregunto si entregaron los escritos y me dijeron que sí, el de la directora lo entregó Valeria y Liliana, pero con el maestro Miguel, platicó todo el grupo, explicándole sobre las actividades y la respuesta había sido favorable.<sup>32</sup> El escuchar que solos fueron a dejar el documento y que hablaron con el profesor, me da gusto. Al saber la respuesta del profesor me doy cuenta que si hay un trabajo colaborativo de los docentes, ya que nos apoyamos dentro de la dinámica de aprendizaje de los estudiantes.

El equipo de películas me dice que ese día les tocan a ellos las actividades. Dan las indicaciones para que los demás acomoden el salón mientras el equipo preparaba la

---

<sup>32</sup> Cidoncha y Díaz (2010) explican que el aprendizaje colaborativo se da cuando el grupo piensa y actúa en conjunto y no de manera individualizada.

computadora y el proyector. Para dar comienzo a la película, dejan que la señora de los desayunos termine y que todos se acomoden, algunos van y me dicen que el día de ayer quedaron de acuerdo en que podían traer palomitas para la película que si las pueden sacar. Sorprendida por los acuerdos que habían tomado, les digo que sí, que no hay problema.

Comienzan a ver la película de IT, el payaso Eso. Mientras están en la función aprovecho para ir comentarle a mi compañero de grado los preparativos que ya se tienen para la salida de sexto de los chicos. En el camino me encuentro a la profra. Yesenia.

Profra. Yesenia: *¡Hola Polet! ¿Cómo sigues? Oye ayer me quedé con tu grupo y me dijeron las actividades que tenían para el día, pero se me hizo raro que solo jugaran todo el día y como no sabía cómo lo habías planeado primero les puse un ejercicio y les dije que al terminar el ejercicio podrían comenzar con sus actividades.*

Por un momento me molesté, porque no tenía por qué hacer eso, ella tenía la obligación de respetar las actividades como estaban organizadas, le contesté: *–No te preocupes Yes, está bien, realmente no sabías cual era la actividad.*

Profra. Yesenia: *–sí, espero no te molesté, pero ¿qué crees? Asdiel no quería hacer nada y si le dije que si no terminaba no jugaba–*, con voz de felicidad y triunfo dijo: *–pero lo hice que trabajara Polet para que se acostumbre que a la escuela se viene a trabajar.*

Al escuchar los comentarios no me agradó lo que había hecho, pero no le dije nada a la compañera, le agradecí que se hubiera quedado con el grupo, después de un rato me retiré al salón, en el camino pensaba las ideas que se van formando en nuestra mente del ser docente y que vamos dejando de lado el escuchar a los estudiantes.

Al término de la película, el equipo les pidió que prestaran más atención, ya que ese había sido el acuerdo. Después de unos segundos el equipo pidió que respondieran algunas preguntas, las cuales se contestaron en plenaria resolviendo así el cuestionario que nos habían entregado. Se entregó la actividad al equipo para que la revisara, posteriormente seguimos platicando de los temas que se habían tratado en la película.<sup>33</sup> El primero fue

---

<sup>33</sup> De Marengo (1999), menciona que es necesario el dialogo entre dos personas para que al compartir sus experiencias sus aprendizajes se han un nivel más alto que el anterior, ya que al dialogar se da pauta a la reflexión en el ser humano.

la poca relación que hay entre los padres e hijos en la actualidad y como esto influye para la educación de los chicos. Más tarde se mencionó el abuso sexual que sufría una de las protagonistas de la película y como esto le afectó en su vida.

Con estas ideas les propuse que le hicieran una carta al personaje que más les hubiera llamado su atención, en la que le podrían preguntar alguna duda que tuvieran o simplemente saludarlo. Los chicos aceptaron la actividad sin ninguna resistencia, estaban produciendo un texto y entre ellos recordaban las partes del mismo:<sup>34</sup>

Christopher: *–¿Qué va primero? ¿la fecha o el saludo?*

Valeria: *–la fecha Chris, después el saludo y en ellos hay que usar mayúsculas ¿verdad maestra?*

Naomi: *–también tenemos que usar el punto y la coma.*

Alondra: *–también las palabras que unen las oraciones.*

Entre murmullos de consejos los chicos escribían su carta, hablaban entre ellos de las escenas de la película para recordar un momento en específico y así continuar con la producción de su carta. Al terminar algunos quisieron compartirlas en voz alta, y con ello llegó la hora del recreo.

Al estar sola en el salón, me pude percatar que la actividad fue tan natural que no se me dificultó el proponerla y que a ellos no se les hizo tedioso realizarla.<sup>35</sup> El contexto en el que nació esta actividad dio la pauta para que se pudiera producir un texto y eso me dio mucho gusto, aquella sombra por la que estaba preocupada meses atrás se iba alejando.

Despido a los chicos en la puerta, pero de manera repentina siento la misma molestia de ayer, aun con el medicamento que me había tomado me sentía peor y me dirigí al médico. Ahí me dijeron que tenía que esperar dos días a que me recuperara. Eso me estresó

---

<sup>34</sup> Ramírez (2000), hace alusión que los textos escritos en la escuela deben de tener un destinatario real, pero en esta actividad el destinatario fue un personaje que para los niños era real y le quisieron expresar sus sentimientos y dudas acerca de lo que había realizado.

<sup>35</sup> Al adoptar el rol del profesor como guía propicia a que no se tenga alguna dificultad al proponer actividades ya que no se sale del contexto del estudiante y no lo ve como una actividad meramente académica.

más, no podía dejar al grupo a mitad de un proyecto, pero eso ya no estaba a discusión. Tenía que faltar un día.

### ❖ De nuevo el caos

Me incorporé a trabajar al siguiente lunes, después de entrar de ceremonia les preguntó qué fue lo que hicieron en esos días, los chicos dijeron que el día viernes en la puerta los habían regresado y que por ello no pudieron llevar a cabo las actividades. Un poco avergonzada por haberlos dejado a mitad de proyecto, les digo que revisemos el contrato colectivo para ver lo que hemos realizado y lo que nos queda pendiente.

Al revisar vimos que se adelantaron algunas actividades y que otras si se llevaron a cabo cuando se había establecido, sólo quedaban los juegos deportivos, básquetbol y han ball, y una película, la cual se vio ese día. Los juegos de mesa quedaron pendientes para el siguiente día ya que tenían clase de educación física.

El martes el profesor Miguel no asistió a la escuela, pero nosotros no estábamos preocupados porque teníamos actividades para esa hora, salió todo el grupo para jugar, los chicos que les tocaba dar las instrucciones del basquetbol los reunieron y organizaron los cuatro partidos de cinco minutos, después les toco jugar Han-Ball. Pero en este se tuvo una dificultad, los chicos no sabían cómo jugar y ni como dar las instrucciones. El resto del grupo se enojaron y les dijeron que no era posible que no hicieran su instructivo.

Al momento de ver que de nuevo empezaba el caos, intervine diciéndoles que se tranquilizaran, que buscáramos una solución al problema. Algunos como ya estaban cansados por el partido de básquet dijeron que lo dejaran así, de todos modos, ya habían jugado. Preguntamos al resto del grupo y dijeron que estaba bien, porque ya estaba haciendo mucho calor, con ello les pedí que entráramos al salón para no acalorarnos más.

En el salón, sacaron la libreta de proyectos y comenzamos a revisar las actividades realizadas, ellos en su cuaderno y yo en el pizarrón, fuimos poniendo palomita a las que se habían hecho y reflexionamos por qué las otras no se habían podido realizar como estaban previstas. Con ello, nos apoyamos para llenar el contrato individual de

aprendizaje,<sup>36</sup> comentamos lo que nos hace falta para que los siguientes proyectos tuvieran mejor resultado. El principal factor fue la responsabilidad que todos teníamos ante las actividades a realizar.

En ese momento les propuse dar a conocer nuestro proyecto, pero ellos dijeron que no, que para que lo hacíamos. Les insistí y les dije que podíamos hacer una reseña de los deportes que jugamos y las películas que vimos, pero ellos dijeron que no, porque tenían que escribir y a ellos no les gustaba escribir.

Al escuchar eso sentí de nuevo un nudo en la garganta y parecía que veía como el salón se cubría con aquella oscura sombra del escribir. Los chicos y yo volvíamos a retroceder en la producción de textos, por una parte, no supe como incorporar la idea de manera más sutil para que no la sintieran una imposición y ellos no querían escribir porque era una actividad para la escuela.

Nuevamente me enfrentaba al reto de volverlos a atrapar con el encanto de la escritura, pero ¿cómo lograrlo?

### **Episodio 5. La aventura comienza de nuevo**

*Pinocho* tenía un grillo que le decía lo que podía hacer y lo que no,<sup>37</sup> él era su conciencia. A diferencia de pinocho, yo no tenía un grillo, pero mi mente tenía la curiosidad por saber que podría pasar si volvía a lanzar la pregunta. Aunque a decir verdad por momentos prefería seguir con el trabajo habitual, el cual no me causaba ningún conflicto, ya que en él podía tener todo controlado. Pero aquella voz interna me decía que lo volviera a intentar, que lo peor que podía pasar ya lo había vivido.

Aun así, me resistía en volver a lanzar la pregunta y por dos semanas trabajé por secuencias didácticas,<sup>38</sup> me sentía bien. Tenía el control de la situación y todo se hacía como yo lo tenía planeado, nada salía mal. Pero al ver a los chicos, no se veían a gusto con lo que trabajábamos, hacían las cosas, pero en sus expresiones esperaban más de

---

<sup>36</sup> En la fase II y V, de la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*, se implementa esta herramienta para evaluar el desempeño individual de los estudiantes, así como saber sus avances que han tenido.

<sup>37</sup> Cuento clásico infantil de origen italiano.

<sup>38</sup> El trabajo por secuencias didácticas tiene el propósito de tratar contenidos aislados de las asignaturas.



lo que les decía, yo esperaba más de lo que hacía, no podía continuar con lo acostumbrado, tenía que volverlo a intentar.

### ❖ “Tochitlón”

Año 2017, la televisora TV azteca lanza un programa llamado “Exatlón México”,<sup>39</sup> que se transmitía por la tarde y del cual los chicos les gustaba platicar sobre él. Fue tanta la inquietud por aquel programa que decidieron crear el proyecto “Tochitlón”, y el primero que pudimos dar a conocer.

Todo inició aquella mañana... *–Chicos vamos a sentarnos en círculo para poder conversar sobre lo que nos gustaría hacer–*, sin dudar, Braulio dice que él quiere escribir en el pizarrón, al momento que agarra el marcador, sin dejar que alguien más se proponga y me dice: *–¿escribo la pregunta maestra?–* le contestó: *–sí Braulio, por favor.*

Segundos más tarde de que terminara de escribir Braulio y que todos nos acomodáramos, los niños comentaban que deberíamos de hacer un exatlón. Los escuchaba y por un momento no sabía de qué hablaban, pero disipe mi duda preguntándoles si estaban hablando del programa de retos deportivos y todos me dijeron que sí y me preguntaron si lo había visto. Les dije que no, que solo sabía de el por los cortos que pasan en la televisión. Con sus argumentos se convencieron de que hiciéramos un proyecto inspirado en ese programa, a pesar de ello lance la pregunta por segunda vez *¿qué quieren que hagamos juntos esta semana?*, a coro dijeron que un exatlón, pero Braulio no estuvo del todo de acuerdo.

Braulio molestó comento: *–¡No maestra! mejor hay que jugar Tochito, yo lo he jugado y no es difícil. Les puedo enseñar a todos.*

Algunas niñas con un tono de voz más fuerte dijeron: *–¡No maestra! Porque los niños cuando jugamos nos empujan muy feo.*

Maestra: *–Haber chicos tranquilos, pensemos en las posibilidades que tenemos para realizar la actividad y así podamos decidir.*

---

<sup>39</sup> TV Azteca, es una televisora que trasmite su señal en México.

Con ese comentario comenzaron a decir que podíamos hacer la versión del programa y el tochito podría ser una prueba más del proyecto. La mayoría estaba de acuerdo y Braulio dijo que estaba bien, pero con la condición de que él organizaba lo del tochito junto con Alan. Los demás estuvieron de acuerdo y así se llevó a cabo el consenso. Sin duda esto me permitía reflexionar que los ambientes democráticos son diversos y donde no siempre se está de acuerdo.

Comenzamos por redactar nuestro contrato colectivo en el pizarrón, designamos las tareas y los responsables, marcamos tiempo para cada actividad, ya que no queríamos que nos pasara lo de la vez pasada. Esta vez contemplamos realizar oficios a la directora desde el principio y las actividades generales. Con eso transcribieron el contrato a la libreta de proyectos.

Pero me di cuenta que hacía falta una cosa que no habíamos considerado, por lo cual les propuse que de tarea investigáramos más de lo que era el “Exatlón”, ellos dijeron que sí y con eso cerramos la *fase I de Pedagogía por Proyectos*.

#### ❖ **Al rescate de las ideas**

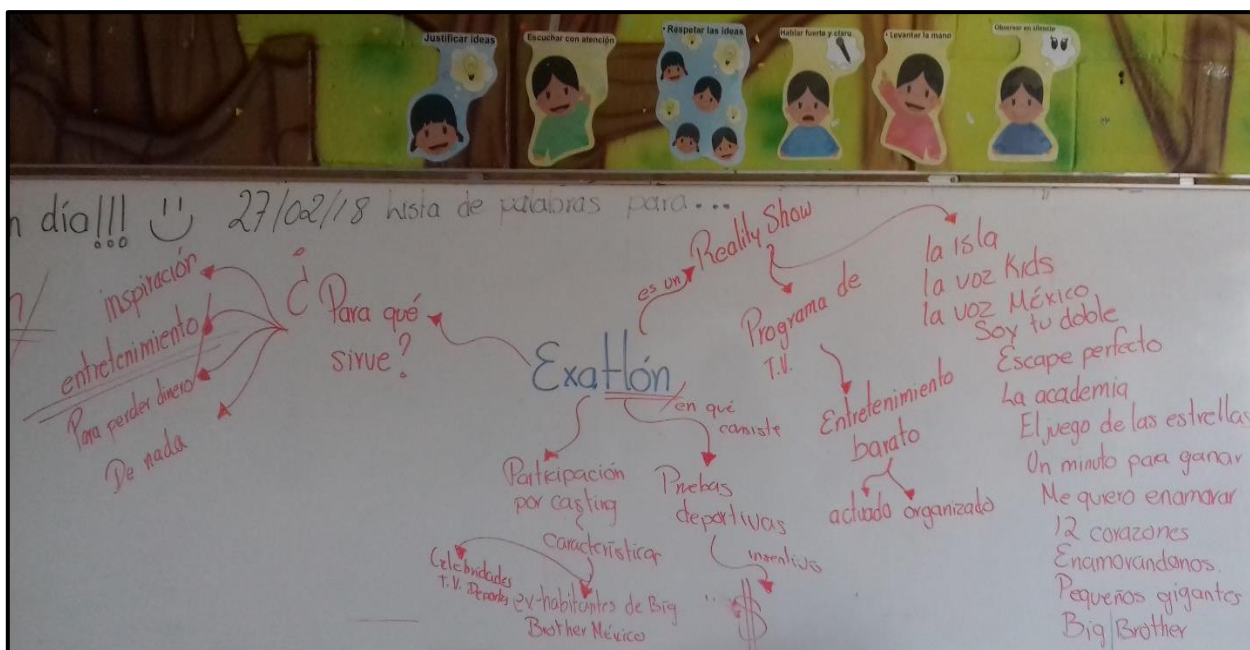
Al día siguiente llegué a la primaria acompañada de mi libro azul por cualquier cosa. En el salón, saludé a los niños y comenzamos a platicar. Después de unos minutos sacamos toda la información que habíamos investigado, algunos no habían llevado la investigación y como estaban por equipos, les dije que podían leer la información que tuvieran entre todos y podrían hacer una síntesis de lo leído, todos estuvieron de acuerdo. Al equipo que no tenía información les compartí la mía y así pudieron trabajar.

Más tarde, comentaron que habían terminado, les pedí leyeran en voz alta su síntesis que habían obtenido. Al término de su lectura creamos una red semántica,<sup>40</sup> la cual es un nuevo esquema para organizar información que ellos no conocían y que les ayuda a organizar la información que se tiene de diversas fuentes, así como las propias ideas. Los organizadores gráficos son uno de los recursos que se pueden trabajar para la planificación de una producción escrita.

---

<sup>40</sup> La “Red semántica” es propuesta por Lucero Lozano (2003), para relacionar la información de un tema con las ideas principales del mismo.

Conforme daban sus ideas las iba acomodando y relacionando con flechas. Más tarde les fui explicando su organización, como se leía para que se entendiera y por último mencioné el nombre del esquema.



Alan y Braulio, comentaron que ellos habían llevado información de lo que era el “Tochito”, la leyeron en voz alta, al terminar los chicos simplificaron la información diciendo que era una versión del futbol americano. Braulio asentó con la cabeza y los niños dijeron que entonces si era un deporte más, era bueno que fuera una prueba más, fue cuando les comenté que al proyecto le podíamos llamar “rally de pruebas deportivas”, a lo que ellos dijeron que no, que mejor le pusiéramos “Tochitlón”, toch- por tochito y tlón- por exatlón, los demás dijeron que sí, porque era más original.

Posteriormente de la plática y la construcción de la red semántica les dije que escribieran todo en su libreta por si alguna vez volvían a ocupar ese esquema, ellos dijeron que sí y se dispusieron a escribir.

Mientras ellos trabajaban, me llamaron a la dirección para notificarnos a los profesores que había cambio de Directivo y nos pidieron discreción ya que el aviso se daría el día lunes de manera oficial. Con la noticia, ya no entregue el oficio que llevaba para la profra. Carolina quien hasta ese momento era la directora de la escuela, por lo cual me retire al salón.

## ❖ Intercambio de ideas

En el salón, les comenté a los niños que en la reunión de maestros nos notificaron del cambio del director, por ello el escrito que iba dirigido a la maestra Caro no se entregó, ya que ella ya no era la directora de la escuela. Pero que ahora teníamos un problema, qué íbamos hacer para que nos dieran permiso. Los niños se quedaron callados sus gestos daban a entender que estaban pensando en una solución para nuestro problema.

Después se escuchó una voz que decía: *–¡Maestra! solo hay que cambiarle el nombre del nuevo director y se lo podemos entregar.*

Maestra: *–¡claro! en eso no hay mucho problema. Lo que me preocupa chicos, es que el profesor no conoce nuestro trabajo.*

Estudiantes: *–¡Hay maestra! pues armamos una comisión y así le explicamos las actividades que hacemos.*

En su respuesta vi como Pedagogía por Proyectos se hacía presente, uno de sus principios habla de la reconstrucción del individuo a través de experiencias previas a una situación específica, el hecho de que ellos en ese momento no tuvieran miedo, fue el resultado de la reconstrucción de sus conocimientos que se hizo en proyectos anteriores, lo que en ese momento les dio la solución para lo que para mí parecía un obstáculo.

Maestra: *–Me parece bien, entonces seguimos con lo que tenemos para el día de hoy. ¿Qué nos toca hacer?*

Para ese momento elegir la comisión se quedó pendiente y se continuó con el trabajo del proyecto. Después del cuestionamiento comenzamos a buscar nuestro proyecto de acción para saber lo que nos tocaba hacer. Ellos en su libreta y yo fui directo a la pared en donde estaba pegado. Teníamos que hacer el instructivo de cada una de las pruebas del tochtitlón.

Maestra: *–¿Chicos recuerdan cuáles fueron las pruebas que se quedaron el día de ayer?*

Roberto: *–¿Maestra qué no se acuerda? Usted ayer las anotó en su libreta chiquita, búsquela.*

Con ello fui al escritorio y busqué en mi libreta. Efectivamente, estaban anotadas, proseguí a escribirlas en el pizarrón para que pudieran escoger la actividad que más les agrada. Al ver el listado en el pizarrón los chicos me dijeron *–¿Maestra y si mejor escribimos otra, para que así podamos hacer el instructivo en parejas?*

Maestra: *–Si ustedes quieren lo podemos hacer, no hay problema.*

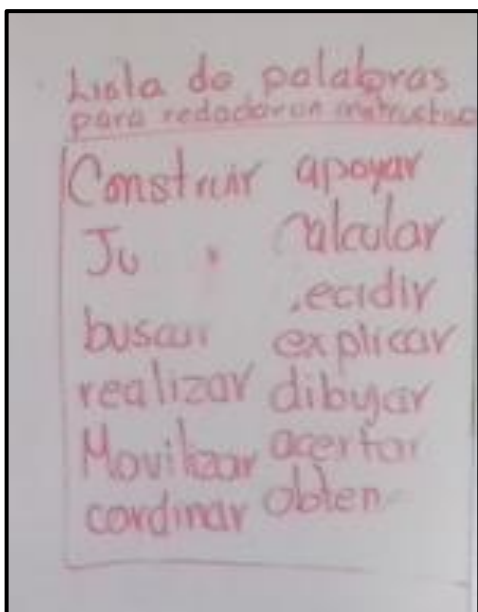
Así fue como se agregó la carrera de obstáculos. Con ello el listado de pruebas quedó de la siguiente forma: *carrera de obstáculos, rompecabezas, rastrera, hormiguero, tira botellas, canasta, boliche, tochtlón y el busca objetos (acuática).*

Comencé preguntándoles *–¿chicos cómo vamos a repartir las actividades?* Ellos, entre risas y exclamaciones, contestaron *–¡por papelitos maestra! ¡No maestra!, que cada pareja la escoja.* Al escuchar sus propuestas me dieron nervios, el que ellos escojan puede crear conflictos que no pueda resolver, por eso les comenté *–no creo que sea prudente escogerla por parejas, ya que se corre el riesgo de que escojan una actividad que otros compañeros querían*

Entre la plática los chicos fueron pidiendo las actividades, argumentando que eran los más aptos para hacer su instructivo ya que sabían cómo hacer los materiales y tenían más conocimiento de la actividad. Así, las actividades quedaron asignadas y el proceso se dio sin ningún contra tiempo, todas las parejas quedaron conformes con la prueba que escogieron. Mientras hablan de los materiales a ocupar y como deberían de ser las instrucciones de cada prueba me doy cuenta que, ellos no son los que tienen miedo a escribir, sino soy yo la que le da miedo enseñar a escribir. También descubrí que, al hacer partícipes a los niños en las actividades, se pude encontrar soluciones en colectivo, es decir, se ponen en práctica principios democráticos. Posteriormente, les pregunte el tipo de texto que se iba a trabajar y con ello recordamos las partes del mismo y se fue creando así, la silueta del instructivo.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Jolibert y Sraïki (2011), en el módulo de producción de textos de PpP, en una de sus etapas que se conoce *¿cómo lo hacen los expertos?* Se investiga el texto y se revisa su estructura la cual se crea a través de cuadros semejando el texto escrito para identificar el nombre de cada parte que lo estructura a lo que se le llama silueta.



Maestra: *–¿chicos pueden usar cualquier palabra para redactar las instrucciones?*

Estudiantes: *–no maestra, deben de ser palabras que terminen en ar, er, ir.*

Impacientes por esperar la pregunta que les diera la pauta a comenzar con su ya particular forma de participar, en la que todos al mismo tiempo hablaban, les pregunté *–¿cómo cuáles?*

Pregunta que detono una explosión de palabras que se hacían escuchar entre las voces que me repetían

para escribirlas en el pizarrón, así como los que iban diciendo las palabras que identificaban que podían servir para el instructivo. Con esta emoción por saber la respuesta a la pregunta se construyó la herramienta de palabras para hacer un instructivo.<sup>42</sup>

Aun con la emoción que tenían por saber la respuesta de aquella pregunta, comenzaron sin previo aviso su instructivo, solo se escuchaba el diálogo entre las parejas, de que palabras eran mejor para su producción escrita. Por un momento el salón se volvió un laboratorio y no precisamente en el que se convinan líquidos, sino aquí se trataba de convinar la creatividad con la coherencia de las palabras, situación que tiempo atrás era difícil que ellos mismos quisieran realizar.

Ese día, algunas parejas terminaron rápido y me llevaban sus producciones para apoyarlos en la revisión del escrito. Es así como me voy dando cuenta que los chicos han avanzado en la producción de un texto, algunos de los aspectos que les son ya familiares son: respetar la estructura del texto, procurar usar diferentes palabras para que no se repitieran y hacer uso de conectores para darle coherencia a su texto.

Al leer con detenimiento los instructivos que escribían me di cuenta de un pequeño error. Los chicos estaban escribiendo el instructivo de cómo construir el material para cada

---

<sup>42</sup> Jolibert y Sraïki (2011), propone *las herramientas*, cuadros que recopilan alguna información que los estudiantes necesitan al escribir un texto y que se crean dentro de las etapas del módulo de escritura.

juego y no el de las instrucciones para explicar cómo se realizaría el juego. Para no hacer sentir mal a los chicos que no tenían el texto correcto, les pedía a los que estaban en el escritorio que se fueran a su lugar, ellos se me quedaron viendo, pero no dijeron nada, solo asentaron con la cabeza.

Caminé entre los equipos hasta el pizarrón, no me quería quedar con la duda y a cada paso que daba, intentaba ver sus producciones, pero era imposible, los movimientos de los niños con el lápiz y la goma no me dejaban leer lo que escribían. Con la incertidumbre de saber que instructivo estaban haciendo, les pedí que me escucharan por un momento y les dije: *–chicos, recuerden que el instructivo que estamos realizando es el de la actividad, en el vamos a redactar los pasos a seguir para poder llevar a cabo cada juego.*

Mientras habla algunas parejas solo se quedaban viendo, pero no decían nada, otros comenzaron a borrar, y algunos se hacían escuchar diciendo: *–maestra entonces ya revísenos ya terminamos.* Después de revisar a todos los equipos les comenté:

*– ¡Tiempo!, ¿Chicos les parece si revisamos los textos en voz alta, para escuchar si las instrucciones se entienden como lo quieren los equipos que los elaboraron?*<sup>43</sup> les comenté.

Roberto: *–Sí maestra, está bien.*

Valeria: *–así, podemos terminar más rápido y escuchamos de qué trata cada actividad.*

Naomi: *–además, nos podemos ahorrar las copias para todos, maestra.*

Así fue como la revisión entre pares se realizó, al término, lo pegaron en su libreta y pasaron a limpio su instructivo, para que al siguiente día se hiciera la última lectura de su *obra maestra*,<sup>44</sup> con esto salimos al recreo.

---

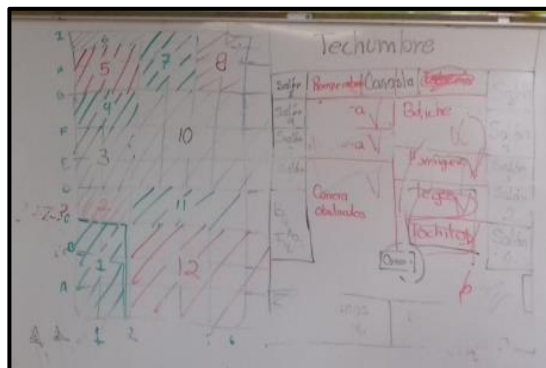
<sup>43</sup> Cassany (2001), menciona que es importante revisar los borradores entre pares ya que se hace una simulación del impacto que el escrito puede tener con el público al que va dirigido y el cual permite hacer una revisión puntual al escuchar o leer la producción.

<sup>44</sup> Jolibert y Sraïki (2011), la obra maestra es la última versión que se tiene una producción escrita y la que está lista para dársela al público para la que fue escrita.

Al regresar al salón, los chicos estaban inquietos por saber cómo acomodar las actividades. Los traté de calmar y les comenté: *–tranquilos no se preocupen, ahorita los ubicamos con ayuda de un croquis.*

Estudiantes: *–¿de un croquis maestra?*

Maestra: *–sí, vean–* comencé a dibujar un rectángulo en el pizarrón simulando el espacio que ocupa la escuela, pero aún ellos no alcanzaban a entender como eso nos iba ayudar, al terminar el croquis les expliqué cuáles eran los espacios dibujados y el espacio del patio, pero ellos aún no alcanzaban a imaginar cómo ese pequeño rectángulo representaba el patio.



Al ver que se les dificultaba comprender a través del croquis les pregunte: *–¿recuerdan cuántos cuadros tiene el patio de ancho?*

A lo que ellos contestaron: *–¡no maestra! pero podemos ir a ver.*

Maestra: *–pero no podemos ir todos solo dos porque están ocupando el patio los maestros de educación física.*

Rápidamente Braulio y Roberto dicen: *–¡nosotros podemos ir maestra!*

Maestra: *–está bien, pero no se tarden.* Antes de terminar la frase, ellos ya habían emprendido la carrera para ir al patio, por lo cual su entrada fue casi similar a su salida.

*–¡Maestra! ¡maestra! ¡maestra son siete!, son siete–* Entraron gritando Roberto y Braulio,

Maestra: *–tranquilos chicos, descansen–*, después de uno segundos les pregunte *–¿están mejor?*

Roberto y Braulio: *–sí maestra, pero son siete ¿ya lo anotó?*

Con el aporte de los chicos comencé a trazar una cuadrícula en el pizarrón, sin comentarles lo que estaba realizando, quería esperar hasta que estuviera construida para que entendieran mejor y no se confundieran. Pero una voz emocionada



dijo: *–¡eso es ubicación de objetos maestra!, eso ya lo vimos.* Le conteste: *–así es, ¿recuerdan el tema?,* algunos se le quedaban viendo al pizarrón y otros más afirmaban con la cabeza.

Naomi: *–maestra en los espacios de las letras a-b y de los números 1-2, podemos poner la carrera de obstáculos.*

Maestra: *–me parece bien.*

Braulio: *–maestra que el tochito sea el último porque ocupa mucho espacio.*

Maestra: *–¿qué espacio de la cuadrícula proponen?*

Braulio: *–creo que estaría bien a lado de la carrera de obstáculos, pero dejando un espacio, sería en los puntos a-b igual, pero en los números 3 a 6.*

Con sus opiniones y argumentos de cada actividad se fue llenando la cuadrícula de las actividades a trabajar, y para que no se les olvidara lo quisieron anotar en su cuaderno de proyectos. Mientras escribían recordaron que la comisión no se había formado aun y, que era importante hacerlo porque si no, no podrían jugar el día que se tenía marcado.

Estudiantes: *–maestra creo que Naomi debería de ir hablar con el director porque a ella le encanta hablar en público.*

Maestra: *–¿estás de acuerdo Naomi?*

Estudiantes: *–¡si maestra, si está de acuerdo!*

Maestra: *–dejen que ella conteste ¿Naomi tú que dices?*

Naomi: *–mmm... si maestra no hay problema ¿pero quién me va acompañar?*

Emocionadas levantaron la mano al tiempo que decían *–¡nosotras maestra! Valeria, Mariana y Alondra.*

Maestra: *–¿están de acuerdo los demás que ellas vayan hablar con el director?*

Estudiantes: *–si maestra, no hay problema.*

Maestra: *–mañana después de entrar vemos lo que le van a decir al director las compañeras. Por hoy chicos termino la jornada, pueden comenzar a guardar sus cosas y quien ya esté listo puede salirse a formar.*

Mientras el salón se va quedando vacío recuerdo las palabras que Cassany escribió, las cuales hablan que los profesores no se atreven a enseñar a escribir porque no tienen las herramientas, y sus conocimientos son pocos en cuanto a la escritura, y esto es lo que me pasa, me da miedo enseñar a escribir porque yo misma no tengo las herramientas suficientes para enseñarles a los chicos.

❖ ***“Ya no estamos chiquitos”***<sup>45</sup>

El día de hoy comenzamos las actividades después de que se entregaron los desayunos,<sup>46</sup> ya que una madre de familia del grupo quería hablar con urgencia de su hija. Por ello salí un momento del salón dejándoles trabajo y posponiendo la actividad. Las chicas de la comisión me dijeron que, si podían ir a dejar el oficio y platicar con el director, les dije que me esperaran porque no sabía cuánto iba a tardar y que quería estar presente cuando entregaran el escrito. Ellas me dijeron que sí, aunque la idea no les gustó mucho.

Al regresar al salón les hable a las chicas de la comisión y fuimos a la dirección, el profesor Aldo estaba ocupado y esperamos unos minutos. Después entramos a la oficina del director y saludamos, el profesor se me quedó viendo, pero las chicas comenzaron por saludar y explicar por qué estábamos ahí. El profesor escuchaba atento, recibió el escrito lo leyó, al terminar las chicas de hablar les contestó que estaba bien, que no había problema, que podían hacer la actividad. Las chicas se emocionaron y casi gritaban, pero recordaron que estaban en la dirección y se contuvieron.

Con la emoción que tenían nos despedimos y retiramos. Al salir de la dirección las chicas no pudieron contener más la alegría y gritaron: *–¡ya ve maestra, nos dijo que sí!*– me abrazaron y corrieron a avisarles a sus compañeros.

---

<sup>45</sup> Expresión del estudiante Cristófer durante la realización del proyecto “Tochitlón”.

<sup>46</sup> Los desayunos escolares, es un programa que, a través del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia mejor conocido como DIF, tiene como propósito proporcionar a cada estudiante del país alimentos para mejorar la desnutrición.

Ya en el salón revise la actividad que se les había dejado y pregunte: *–¿qué es lo que se tiene previsto para hoy?*

Emocionados me contestan: *–Hoy nos toca hacer los materiales para cada actividad maestra.*

Maestra: *–Entonces nos reunimos por parejas para construir sus materiales.*

Estudiantes: *–Maestra ya estamos en parejas, que no se acuerda ¿ya podemos empezar?*

Maestra: *–Disculpen no me había dado cuenta, claro ya pueden comenzar.*

Mientras término la frase el equipo de la prueba de obstáculos me dice: *–Maestra para nuestra actividad no vamos a construir material, el maestro de educación física nos lo va a prestar.*

Les contestó: *–Entonces vayan a ver si el profesor Miguel no está ocupado para ver si les puede prestar las cosas desde ahorita, y así poder saber si el material es el correcto o tienen que construirlo.* Mientras comentaba eso, los niños ya estaban casi en la puerta para ir corriendo con el maestro.

El equipo de busca objetos me habla y me dice: *–¿Maestra podemos inflar la alberca?*

Me quede pensando si era prudente y les dije: *–sí, pero con mucho cuidado, háganlo enfrente de la puerta para que los pueda ver por si les pasa algo.*

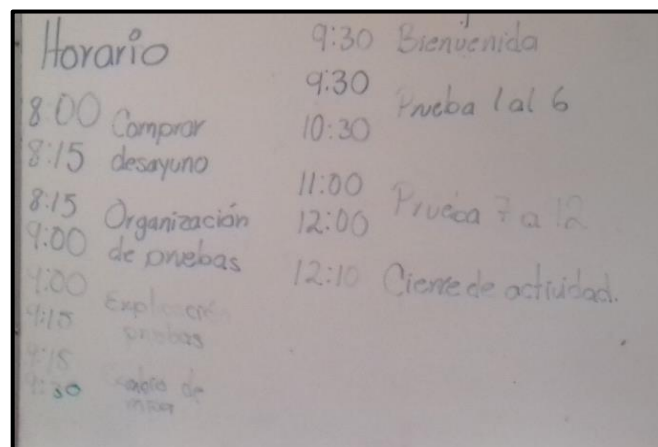
Ellos al escuchar eso me contestan: *–sí maestra no se preocupe, ya estamos grandes, no somos de primero.*

Los veo y tiene razón, pero a veces se me olvida que pueden hacer cosas sin mi ayuda, tal pareciera que en el fondo les he enseñado a depender de mi sin darme cuenta. Creo que la idea que tengo de enseñar no es más que una trampa de palabras que al verlas escritas te dicen una cosa, pero en la práctica se esfuman y solo queda el dar contenidos.

*–Está bien, pero sin estar jugando porque los otros maestros están dando clase.*

El equipo de busca objetos llegó corriendo como era costumbre, gritan antes de llegar al salón diciendo: *–¡maestra! el maestro Miguel sinos presto las cosas ¿podemos armar la estación que nos tocó?*

Maestra: *–sí, pero no lo hagan junto al equipo que está inflando la alberca, para que no choquen y cada quien tenga espacio.*



Horario	
8:00	Comprar
8:15	desayuno
8:15	Organización
9:00	de pruebas
1:00	Exploración
1:15	pruebas
1:30	inicio de
9:30	Bienvenida
9:30	
10:30	Prueba 1 a 6
11:00	
12:00	Prueba 7 a 12
12:10	Cierre de actividad.

Después de unos minutos los chicos me hablan para mostrarme su estación, les pido a los demás que se acerquen y observen si veían algún riesgo con los materiales ocupados en la estación. Algunos hicieron aportaciones para que el trabajo del equipo mejore. Los chicos toman en cuenta las observaciones y vuelven acomodar su material, y presentan nuevamente su estación. Pero esta vez al presentar su estación leyeron el instructivo y algunos chicos les pidieron probar la misma para ver si se podía hacer, así como ellos decían. Después de un rato de diversión les pedí que levantaran los materiales porque la hora del recreo ya estaba próxima.

Mas tarde, después del recreo los demás equipos mostraron sus estaciones y los materiales que se iban a trabajar, de igual manera se les hizo observaciones y los chicos pudieron experimentar las pruebas ese día. Entre material de rehusó, cuerdas y balones de básquet boll, la emoción se dejaba ver entre los integrantes de la clase. Cada movimiento que hacían los niños que gustosos experimentaban cada estación, iban acompañados de aquella lectura, en las cuales las producciones escritas envolvían al autor como notas musicales de un texto que toma vida en su uso cotidiano, en el contexto que nació y para el que fue escrito.

Esta actividad nos llevó demasiado tiempo, por lo cual solo pudimos escribir la agenda del día siguiente para el tochtitlón, se tomó en cuenta desde la entrega de desayunos hasta el cierre de la actividad, la cual se quedó escrita en el pizarrón.

Con aquella emoción del texto vivo cerramos el capítulo de nuestro proyecto, aunque con impaciencia por saber que otros momentos podríamos captar como el fotógrafo lo hace



Niñas: *–Mientras los niños acomodaban su estación nosotros nos cambiamos y cuando acabaron les dijimos que ellos se fueran a cambiar.*

Mientras los escucho vamos caminando por el patio, observó que, desde la estación de la carrera de obstáculos, el rompecabezas, la rastrera, los tótems, el hormiguero, el boliche, la parrilla, el cascabel y la canasta, estaban ubicadas como se había planeado en la cuadrícula que se dibujó en el pizarrón. Con esa pequeña mirada al patio puedo ver que el grupo está tomando las riendas de su aprendizaje en sus manos, sus habilidades de convivencia se asoman entre sus risas inocentes al correr y decirme que ya han terminado que me deprime para poder comenzar.

Alan se me acerca y me pide que hablemos, le digo que me permita unos minutos mientras les doy la relación de los equipos para que se pongan de acuerdo.

Maestra: *–¿Qué pasó Alan?*

Alan con cara de angustia me dice: *–Maestra no quiero participar, porque no traje el short.*

Maestra: *–Puedes participar, aunque no tengas el short, no hay problema.*

Pero él seguía con angustia, desesperación y sin pensarlo me dijo muy rápido: *–La verdad no quiero maestra, no me gusta.*

Su actitud no me extraña, sé que él es introvertido y por eso le pregunto: *–¿Estás seguro?*

Él con un poco de pena por lo que me dijo, contestó: *–Sí, no quiero.*

Al momento que le estaba preguntando en mi cabeza pasaban miles de cosas y una de ellas era que no podía quedarse sin hacer nada, ya que todos debían de colaborar en las actividades. De pronto la luz llegó a mis pensamientos, necesitaba evidencias de lo que estábamos haciendo y fue entonces cuando le dije: *–está bien, no te preocupes, pero me podrías ayudar a tomar las fotos.*

Al escuchar lo que le estaba pidiendo, su rostro cambió y una sonrisa se le dibujó en la cara y gustoso me contestó: *–¡sí maestra!*

Con la alegría de haber solucionado la primera complicación de la actividad apresuré el paso para llegar al patio con los demás chicos. Mientras, voy pensando que la inauguración del evento la debería de dar una niña, así que le pido a Nahomi que lo haga.

Nahomi: *–Buenos días compañeros y maestra, el día de hoy llevaremos a cabo el Tochtitlón, el cual consta de las siguientes estaciones: carrera de obstáculos, prueba rastrera, boliche, canasta, alberca, legos, parrilla, tochito, cascabel, hormiguero, tótems y rompecabezas. Esperamos que la actividad sea de su agrado. Les recuerdo que no se vale empujar, obstaculizar al otro integrante del equipo, gritar groserías o palabras que ofendan al equipo contrario. Siendo las 9:20 am del día 7 de marzo del 2018, se da por inaugurado el “Tochilón”, ¡Suerte a todos!*

Organizados por equipos se les dio salida a los primeros compañeros, los chicos nerviosos comenzaban con la primera prueba que era el tangram. Era tanta la presión del equipo que no pudieron armar la figura que se les pidió. Su cara de angustia por no querer terminar al último no los dejaba concentrar y decidí dejarlos pasar a la siguiente prueba, la cual era pasar por debajo de las cuerdas sin tocarlas. Actividad que la hicieron lo más rápido posible.<sup>47</sup>



Los equipos les gritaban consignas para alentar a sus compañeros, ellos por su parte hacían su mejor esfuerzo para realizar su carrera. En la techumbre, los chicos en educación física por un momento se integraron con algunas consignas, el resto del grupo

---

<sup>47</sup> En *Pedagogía por Proyectos* cuando el niño se le dificulta el comprender un concepto o implementar una palabra desconocida se aplica Pedagogía del regalo, que es la ayuda del profesor en el momento que los esfuerzos de los niños no alcanzan a resolver la situación y es cuando el profesor da la palabra para resolver el problema, aquí fue distinto, deje que pasaran la primera prueba después de ver sus esfuerzos.



que estaba al inicio del circuito, se quedaban viendo y por un momento sus rostros se sonrojaron y se escondían atrás de otros compañeros, pero al ver que sus compañeros estaban por terminar la carrera su actitud cambio, comenzaron a gritarles a su equipo dándoles ánimo para que dieran el último esfuerzo y pudieran ganar.<sup>48</sup>

La emoción les invadió todo el cuerpo, era como si estuvieran en el programa de televisión, era como si su cuerpo solo estuviera en la escuela y su espíritu estuviera en otro lado. Los niños de otros grupos se asomaban por las ventanas y les gritaban a los niños que iban pasando por cada prueba –*¡Sí se puede! ¡Rápido, más rápido!*

El tiempo en esta actividad era nuestro enemigo, habíamos comenzado unos minutos tarde y ahora ya estaban llegando las personas de la cooperativa, faltaban algunos chicos por terminar, y la angustia volvió, pero esta vez, tomé aire y me tranquilicé, todo estaba dentro de lo planeado, los chicos no *mataban el tiempo* estaban aprendiendo con el tiempo. Se logró terminar con minutos antes, así que se pudo recoger el material ocupado en cada estación.



Después del recreo se tuvieron que reorganizar las actividades, ya que la alberca se tenía que llenar. Así que la primera actividad fue el basquetbol, en ella Roberto, Asdiel, Emanuel y Alan me dijeron: –*maestra nosotros no vamos a jugar*– volteo a verlos con cara de asombro y les contesto: –*¿Por qué no?*– Ellos soltaron la risa y me dicen: –*no se espante maestra, si queremos jugar, pero quien va a llenar la alberca, mejor no jugamos*

---

<sup>48</sup> Como Perrenoud (2011), lo menciona, las competencias no son para dividir ni seleccionar al sujeto sino se establecen para que el individuo ponga en juego sus habilidades académicas y sociales.



*y mientras los demás hacen la actividad nosotros nos ocupamos de traer el agua. Pensé por un momento que solo querían jugar, ya que siempre que tienen agua en sus manos quieren mojarse. Pero tal vez no era eso, sino que en el fondo la esencia de controlar todo a mi alrededor no permitía que los chicos fueran propositivos en su aprendizaje.*

Al término del partido de basquetbol, descansaron unos minutos, y se le pidió a Braulio que explicará las reglas del Tochito, pero hubo una pequeña complicación.

Valeria un poco molesta dice: *–¡Maestra no le entendemos a Braulio como jugar! y le preguntamos y no nos explica.*

Braulio molesto: *–¡No es cierto maestra! ellos no me hacen caso y así no van a entender, además nadie trajo su paliacate como les dije y así no vamos a poder jugar.*

Estudiantes: *–Esto es injusto maestra, siempre es lo mismo con Braulio pone pretextos para no hacer las actividades que a él le tocan.*

Al ver que la situación se tornó difícil intervine diciendo: *–Tranquilos, no es necesario estar echando culpas. A ver Braulio tranquilo dime porque no se puede hacer tu actividad propuesta.*

Braulio: *–¡Ay maestra! que no ve que nadie trajo el paliacate, son unos irresponsables y a mí me echan la culpa.*

Maestra: *–Chicos, no solo es la responsabilidad de Braulio sino también la de ustedes, ya que él les solicito un material y no lo trajeron. Pero creo yo, que podemos organizar los equipos de todas formas, pueden pedir un paliacate al profesor Miguel y así pueden jugar, un equipo con paliacates y otro no ¿qué les parece?<sup>49</sup>*

Estudiantes: *–¡Si maestra, lo podemos hacer así!*

Maestra: *–Braulio explícales por última vez el juego por favor, los demás le ponemos atención a su compañero.*

---

<sup>49</sup> Jolibert y Sraïki (2011), mencionan que el rol docente, dentro de un proyecto es ayudar a resolver conflictos de la mejor manera posible, sin dejar atrás los intereses de los estudiantes. Es la guía y el apoyo de los niños.

Con ello Braulio comenzó a explicarles el juego mientras otros fueron por los paliacates con el profesor Miguel, y así pudieron terminar esa prueba. Después de un rato llegó la hora de jugar el busca objetos, la alberca ya estaba lista y ellos muy emocionados, pero no todos pudieron participar, solo se formaron los que traían el permiso firmado por los padres de familia.<sup>50</sup>

Para esta prueba se tomó el tiempo para ver qué equipo podía sacar más objetos en el menor tiempo posible. Los chicos estaban muy emocionados por la actividad, pero yo estaba preocupada por los incidentes que pudieran llegar ocurrir durante la misma y no solo por los accidentes, sino por todo lo que conlleva. Desde la activación del Va seguro,<sup>51</sup> hasta que una mamá se inconforme por el accidente y quiera demandar al profesor de grupo.

Pero aun así arrancamos con la prueba. Los chicos que no llevaban permiso les ayudaban a sus compañeros con su toalla, otros más estaban vigilando que no hicieran trampa. La actividad transcurrió sin ningún contra tiempo y lo mejor es que se quedó en nuestra mente.

Todos estábamos muy contentos. Los niños felices porque se habían mojado dentro de la escuela, los demás, aunque no pudieron realizar la actividad estaban contentos porque habían jugado todo el día. Por mi parte era feliz porque no hubo ningún incidente durante la actividad. Con mucha felicidad y entusiasmo concluimos el “Tochitlón”.

#### ❖ **El reencuentro con la escritura**

Después de llevar acabo el “Tochitlón”, falta la evaluación de las actividades que se hicieron, pero aparte de eso quería persuadir a los chicos para que escribieran un texto, relatando la experiencia en el proyecto, así que les comente: *–chicos que les parece si*

---

<sup>50</sup> En ocasiones las actividades en el patio están restringidas y no son precisamente por dirección o el mismo maestro, sino porque a veces estás necesitan el consentimiento de los padres de familia, los cuales no aceptan las actividades por los riesgos que piensan que se pueden tener al llevar acabo la actividad, o por el simple hecho de ver que es un juego, a lo cual los padres de familia no están acostumbrados a que sus hijos los realicen en la escuela, ya que ellos piensan que solo se aprende en el salón de clases y que el patio solo es para clases de educación física.

<sup>51</sup> El Vas seguro es un programa institucional que proporciona un seguro de accidentes para estudiantes y profesores que llegan a tener un accidente en la escuela.

*esta vez damos a conocer el proyecto, les propongo que se ha a través de un periódico mural ¿no creen?*

A lo que ellos un poco desganados contestaron: *–¡mmm... no maestra para que, si hubo niños que nos vieron!*

Intranquila por su contestación y preocupada porque no querían escribir les dije, con un tono de voz relajado y persuasivo: *–pero tengan en cuenta que solo fueron pocos niños, no todos vieron lo que hicimos. Además, recuerden que es importante dar a conocer nuestro trabajo, para que no digan que solo jugamos.*

Con mi repuesta se quedaron pensando, y aproveché el tiempo y les dije: *–podemos hacer un periódico mural, con noticias, narraciones en el que contemos momentos chistosos del día.* Con ello les mostré las fotos tomadas por Alan. Al ver sus fotos se emocionaron y después le fueron poniendo títulos a cada una y entre murmullos se dejaron escuchar algunas voces que dijeron sí a la propuesta, dando paso a la idea que el aula es el mejor espacio en donde las oportunidades para escribir se dan sin forzar las actividades, solo como maestros debemos identificar el momento exacto para proponer la actividad.<sup>52</sup>

Entonces les pregunte: *–chicos, ¿qué tipo de texto vamos hacer entonces?*, se quedaron callados y se escuchó una voz tenue que decía: *–noticia maestra. –Sí, es una noticia porque vamos a dar a conocer lo que se hizo, pero, recuerden que este tipo de textos se llaman informativos. Entonces, ya que sabes qué tipo de texto se trata, en que libro puedo encontrar un escrito que sea parecido o igual al que necesitamos.*

Valeria levantó la mano y hablando en voz alta dijo: *–maestra no hay que buscar tanto, el libro de español nos puede servir.* En ese momento todos comenzaron a sacar el libro de español actividades para ver en qué parte se encontraba lo que necesitábamos. Algunos hojeaban el libro buscando una palabra o frase relacionada con el tema, otros más se iban al índice para buscar una lección que nos ayudará. Xóchitl: *–!maestra ¡encontré una lección que habla de un reportaje de una localidad–*, eso fue lo más

---

<sup>52</sup> Camps Ana (2004), menciona que el objetivo de la escritura no es ni puede ser otro que el de despertar el interés de alguien y mantenerlo, y el aula ofrece la preciosa oportunidad de los compañeros-lectores.

cercano a una noticia que se encontró en el libro. Le pedimos a Xóchitl que nos dijera la página para poder tener todos los textos a la mano, con ello me atrevía a seguir algunos elementos del módulo de interrogación de texto,<sup>53</sup> para obtener la silueta del texto a trabajar y construir alguna herramienta que nos apoyase para la escritura del mismo<sup>54</sup>.

Antes de dar lectura y asegurarme que todos estuvieran en la misma página les pregunte: *–¿de qué creen que trate el texto?* sin respetar turnos comenzaron hablar: *–¡de artesanías! ¡no, de iglesias! ¡pueden ser de tradiciones maestra!, ¡tal vez de un pueblo, vean las fotos!* A lo que les conteste: *–¿seguros? ¿creen que se relacione con lo que dijeron?*, con estas preguntas se escuchó una voz que dijo: *–ay maestra claro que sí, usted nos ha dicho que las fotos nos dicen de que habla un texto.*

Al escuchar sus argumentos sonrío y les pido que comencemos a leer. Al término de la lectura les pregunté: *–¿acertaron en el tema del texto? ¿trataba de lo que habían pensado?*, algunos decían que sí y otros más dijeron que no, Cristofer por su parte expresó que el título que tenía no era adecuado sino era mejor “mil iglesias” que “Pueblo encantado”, todos reímos afirmando su participación y le dije que lo íbamos a tomar en consideración. Posteriormente les hice algunas preguntas para construir junto con ellos la silueta del texto:

Maestra: *–chicos después de haber leído el reportaje, me pueden decir ¿qué tenemos que tener primero para hacer un reportaje?*

Ellos obviando la respuesta dicen: *–¡tema, maestra!, pero ese ya lo tenemos es el Tochtitlón.*

Maestra: *–sí, están en lo cierto, pero ya que tienen el tema ¿qué necesitaríamos saber para hacer un reportaje?*

---

<sup>53</sup> Jolibert y Sraïki (2011), proponen el módulo de Interrogación de textos como una estrategia en la que los estudiantes se enfrentan en una situación-problema que es mediada por el docente, para que el niño identifique en conjunto y bajo una estructura los aprendizajes lingüísticos que debe dominar.

<sup>54</sup> Jolibert y Sraïki (2011), mencionan que las herramientas son construcciones hechas por los estudiantes con ayuda del profesor. Las cuales ayudan a la reflexión de una producción escrita sin convertirse en el rubro de reglas gramaticales.

Estudiantes: *–los elementos que tiene maestra, que son título, ¡también subtítulos!  
¡contenido maestra!*

Maestra: *–¡muy bien!, pero no lo digan tan rápido porque no soy computadora.*

Con esas aportaciones comenzamos hacer la silueta del reportaje y la transcribieron a su libreta y después de verlos entusiasmados al construir la herramienta, les pregunté ¿con qué palabras podemos comenzar nuestro texto, chicos?, entre participaciones se formaron dos renglones del inicio del texto y con ello se quedó pendiente ese escrito que era el primero que los chicos habían accedido a realizar sin ponerle tantos peros.<sup>55</sup>

Algunos comenzaron a escribir sus reportajes, otros más, aún se quedaban pensando cómo hacerlo. Dejé que se conflictuaran por unos momentos, después les comenté que se podía hacer el trabajo en parejas o equipos que no había problema. La mayoría escogió en parejas, ya que el dialogo entre pares les proporciona seguridad al momento de producir un texto, intercambian ideas y permiten revisar su escrito a partir de la vista de un lector, lo cual ayuda al revisar cada una de las reescrituras de su texto y enriquecerlo con los conocimientos de cada uno.<sup>56</sup>

Pero aun así los chicos tenían problemas para escribir su reportaje, fue entonces cuando aproveché para explícales, que el planificar el texto nos ayuda a poder escribir con más facilidad, y fue así como comencé a explicarles: *–planificar nuestro texto, significa que hay que saber qué pasos vamos a seguir. Primero tenemos que escoger nuestro tema, el cual puede ser un momento específico del Tochtitlón o hablar en general del mismo, ya que tenemos eso seguiremos por escribir las ideas que tenemos del tema, después con ayuda de un esquema o de números vamos ir seleccionando que va primero y que podemos poner después, en esa parte podemos ocupar la silueta del reportaje que tenemos para poder organizar nuestras ideas que escribimos, con ello ahora sí podemos escribir nuestra primera escritura.*

---

<sup>55</sup> Los chicos en esta primera parte hicieron uso del nivel lingüístico dos, el cual habla de los distintos *contextos culturales*. Identificar que vocabulario ocupar al escribir un texto es importante ya que no solo el autor lo va a leer, sino que otros van hacer sus remitentes.

<sup>56</sup> Cassany (2011) es el autor que propone la evaluación en parejas

Mientras hablaba fui escribiendo en el pizarrón cada uno de los pasos que les mencioné. Al encontrarme cara a cara con el pizarrón y sin escuchar a los chicos me di cuenta que por inercia quise ser el centro de la clase, olvidando si el grupo entendía de lo que hablaba. Después de mi reflexión, volteo y les preguntó (para constatar lo que ya había pensado): *–¿chicos si me entendieron?–*, antes de contestar se quedaron viendo entre ellos y me dijeron que no habían entendido nada. Los vi y les dije: *–chicos discúlpenme, creo que solo hable y escribí, y no me percate que no me estaba haciendo entender, pero no se preocupen vamos hacer un pequeño reportaje entre todos ¿les parece? y así les voy explicando paso a paso.*

Ellos animados en coro dijeron: *–¡sí maestra, así va hacer mejor!*

Nerviosa y un poco insegura, esperando que no volviera a salir en mi aquella docente directiva como en el infortunio anterior, les preguntó: *–¿quién sabe qué es lo primero que debemos de tener para comenzar a planificar el texto?*

Roberto obviando la respuesta dice: *–El tema, puede ser el día del Tochtitlón maestra.*

Maestra: *–Están todos de acuerdo chicos.*

Grupo: *–Si maestra.*

Maestra: *–¿Qué paso el día del Tochtitlón?*

Ellos comenzaron a mencionar las ideas que tenían de lo ocurrido ese día y las fui anotando en el pizarrón en forma de lista. Después les explique que ese listado era nuestro segundo paso, el escribir todo lo que sabes del tema.

Valeria dudosa de lo que había escuchado pregunta: *–¿Entonces maestra primero tenemos que escribir todas las ideas?*

Maestra: *–Sí, eso nos va ayudar a no confundirnos al momento de ir escribiendo. Lo siguiente que vamos hacer es acomodar las ideas conforme queremos que comience nuestro reportaje.*

Mariana: *–¿Cómo si fuera un instructivo, maestra?*

Maestra: *–Puede ser, todo depende de cómo lo queramos contar. Podemos empezar desde que comenzaron a construir las estaciones o podemos escribir desde el último momento y seguir así hasta llegar hasta lo primero que hicimos. Ustedes deciden ¿cómo escribimos?*

Valeria: *–Hay no maestra, mejor desde que comenzó el “Tochitlón” porque si no me voy hacer bolas y no voy a poder escribir.*

Grupo: *–Si maestra, como dice Valeria.*

Maestra: *–Entonces enumeremos las ideas que están en el pizarrón para saber cuál va primero.*

Mientras los chicos comentaban que idea iba primero y cual, al último, me doy cuenta que es importante explicar con ejemplos cuando estas enseñando a producir un texto, para que los estudiantes vivan el proceso y lo hagan suyo, ya que de eso dependerá en gran medida del éxito de su escrito.

Maestra: *–Ya que terminamos de enumerar nuestras ideas vamos a comenzar a escribir nuestro reportaje.*

Naomi: *–Maestra, ya se. Aquí es donde ocupamos nuestra silueta verdad, podemos escribir el título de una vez o podemos esperar a terminar de escribir todo el texto para ponerle título.*

Daniela: *–Maestra, es super fácil así, porque en la silueta está dividida por tres partes y así como están enumeradas las oraciones podemos ir acomodándolas.*

Algunos niños: *–Maestra así nos lo hubiera dicho desde el principio.*

Grupo: *–¿Ya podemos empezar?*

Maestra: *–Si ya no tienen dudas pueden empezar cuando ustedes quieran.*

Después de explicarles cómo se planifica el texto, comenzaron a intercambiar ideas sobre que iban a escribir y así se fueron envolviéndose en la escritura de su reportaje.

Mas tarde, los veo desorientados en la redacción y con ello me doy cuenta que, aunque ya tienen un acercamiento a el proceso de producción de un texto, les hace falta también actividades que desarrollen en ellos su creatividad de escribir, para que el redactar se les facilite. Con esta observación de falta de actividades que desarrollen su imaginación en la escritura cierro el día, esperando que la producción de este texto no se complique.

### **Episodio 7. El periódico mural**

Como el día anterior ya habíamos comenzado con la escritura del reportaje, ya contábamos con algunas herramientas, las palabras (verbos conjugados) que se ocupan en un reportaje, la silueta del reportaje y dos renglones que les podían servir como guía para seguir escribiendo ellos solos. Pero también teníamos algo más importante, las ganas de escribir junto con la alegría.

Comenzamos como todos los días, bueno eso pensaba, ya que los vi que estaban tomando su desayuno y por ello no los interrumpí. Para cuando dieron las 8:30 y quise que viéramos una de las asignaturas que teníamos pendiente, ellos ya estaban trabajando en su reportaje y me dijeron que lo veíamos después del recreo porque ahorita estaban con su reportaje.

Ni modo, el día de hoy me enseñaron los niños, que cuando se tienen interés por aprender ellos se vuelven autónomos de su propio conocimiento fue ahí cuando le di la razón a Joliber y Sraïki, cuando los niños conocen lo que se va a trabajar no es necesario que el maestro les diga lo que hay que hacer.

Algunos niños se me acercaron y me mostraron los avances que tenían de su reportaje, leí con ellos, mientras escuchábamos iba haciendo correcciones, otras más les pedían que las escucharan para corregir entre todos.<sup>57</sup> Al leerlos veo que la escritura es más fácil para ellos, hacen uso de la silueta y los signos de puntuación los usan, aunque a veces

---

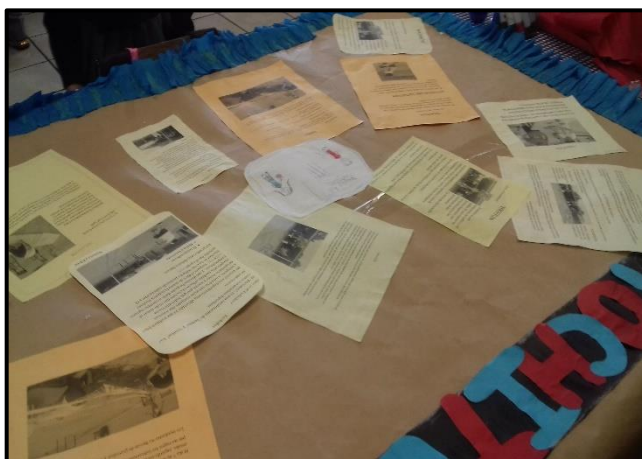
<sup>57</sup> En esta revisión se dio una introducción en el nivel cinco *De la coherencia del discurso y de la cohesión del texto*, en la que el niño con ayuda de la profesora iba desarrollando esa habilidad para distinguir y adecuar las palabras para que el texto tuviera sentido y se entendiera.



se equivocan en el lugar donde los asignan así es como sin darse cuenta usan la coherencia para darle forma a su escrito.

El equivocarse al redactar un texto es la mejor manera de aprender a producir uno, por ello las revisiones deben de ser constantes y no solo por el autor del escrito sino por alguien más, para que el texto se enriquezca en cada reescritura, dando les la oportunidad para identificar los usos que tienen los signos y su pertinencia en un contexto cotidiano.

Las parejas que han terminado, pasan su reportaje a computadora dejando que en ella vuele su imaginación para el diseño de su reportaje. Otros más tienen problemas con la redacción, pero esta vez no acuden a mí sino van a buscar el libro de español, él les da las respuestas a sus dudas, eso me hace sentir alegre, pero también ignorada al ver que ellos



mismos tratan de aprender sin la maestra, me deja pensando que el trabajo del docente no es solo escribir en el pizarrón y llenar libretas con los estudiantes, sino que es el promotor de ambientes democráticos que ayudan a desarrollar la autonomía de los estudiantes, rol que me cuesta mucho trabajo seguir, pero sé que poco a poco voy ir cambiando.

Van terminado sus producciones y es tiempo de armar el periódico mural, algunos niños pegan el papel craft que servirá como fondo para el periódico mural, otros van a imprimir, unos más cobran el dinero para la impresión, algunos separan los reportajes cuando llegan, y así es como nuestro periódico mural va tomando forma. Al termino se acercan para ver el trabajo de sus compañeros, después de un rato de risas y preguntas a los equipos por su reportaje quedamos de acuerdo en pegarlo por fuera de la ventana del salón para que los demás estudiantes pudieran conocer un poco más de lo que habíamos hecho.

Más tarde, les pedí a Caleb y a Víctor que entregaran la libreta de contratos para poder evaluar este proyecto. Antes de que abrieran su libreta les fui preguntando qué fue lo que habíamos aprendido, como lo habíamos hecho, con ello algunos comenzaron hablar, otros más sé que daban callados. Con sus participaciones fui haciendo un listado en el pizarrón de los textos que habíamos leído, y los textos que habíamos producido.

Después de haber creado el listado, les pregunté a los chicos que habíamos aprendido de cada texto, Valeria comentó que en la carta formal habíamos agregado los elementos como el membrete, ubicación, asunto, y que en el contenido lo habíamos dividido en introducción, petición y despedida. Lo que le hacían falta a la silueta que se tenía y así entre todos, tratamos de identificar que habían aprendido en cada uno de ellos. Con estas reflexiones contestaron de forma individual la segunda parte de su contrato individual.

Más tarde, cuando terminaron de llenar su contrato individual, me percaté que les había hecho falta identificar los temas relacionados con el proyecto, por ello les propuse compartir la calificación que se merecía el proyecto tomando en cuenta nuestros aciertos, así como nuestros errores. Así comenzamos un diálogo entre todos.

Todo inicio con la pregunta que les hice: *–entonces chicos ¿qué calificación le daremos al proyecto? recuerden que tiene que decir también el porqué.* Al lanzar aquel cuestionamiento la palabra calificación se ocupó como pretexto para que ellos fueran identificando lo que nos hizo falta por trabajar, ya que es difícil que los estudiantes logren dar una opinión de lo que se pudo hacer o no sin dar una calificación.

Braulio con su forma característica de decir las cosas que uno no sabe si está enojado o no, dice: *–Un siete, porque estuvo más o menos, no estuvo tan bien ni tan poco tan mal.*

Maestra: *–Gracias Braulio ¿quién más nos dice su calificación?*

Cristofer levantando la mano y gritando para que nadie le ganara el turno dice: *–¡Yo maestra!, mi calificación es un 9.5, porque nos divertimos y logramos hacer la mayoría de las cosas como queríamos.*

En eso interviene Valeria: *–¡Si maestra! Cris tiene razón, porque a pesar de todo nos divertimos y aunque hubo un poquito de organización y aunque ganara el otro equipo todos nos divertimos, por eso yo digo que un 9 está bien.*

Entre risas y murmullos dieron sus valoraciones del proyecto, en el cual solo reflejaron el gusto por haber jugado y estuvieron de acuerdo que se divirtieron y que aprendieron cosas de la escuela, pero en esta parte les costó trabajo identificar los aprendizajes que adquirieron y desarrollaron, ya que solo se centraron en la parte lúdica que es el juego.

Por ello les pregunte: *–Chicos, ¿ustedes conocían la red semántica? o ¿sabían interpretar un plano cartesiano en un espacio cotidiano?*

Ellos se quedaron pensando y después de unos segundos dijeron: *–No maestra, eso no lo sabíamos hacer.*

Xóchitl comentó: *–Yo sí sabía hacer un plano cartesiano, pero aprendí como leerlo para poder acomodar las estaciones.*

Naomi: *–El esquema que nos enseñó lo había visto, pero no sabía cómo se llamaba y tan poco como sabía leerlo hasta que usted nos fue explicando y construimos el del “Tochitlón”.*

Maestra: *–Ya ven como sí aprendieron algunos temas que teníamos para este mes.*

Algunos chicos comentaron en voz alta: *–Hay maestra, pero es que se nos olvida como se llaman, por eso no dijimos su nombre ni lo escribimos.*

Maestra: *–Bueno entonces ya que lo saben escríbanlo en su contrato así ya no se les olvidara ¿no creen?*

Ese tiempo también me sirvió para reflexionar como se había trabajado ese proyecto, ¡pero claro! en primer lugar, el interés que se tuvo por todo el grupo para realizar el tochtitlón ayudó para que el proceso de la producción de los textos realizados no fuese extenuante, sino que disfrutaran al escribirlos. El aprender en qué momento proponerles actividades para enriquecer su escritura fue un factor importante para que los chicos no

rechazaran las actividades, ya que no se vieron obligados a realizar algo que nos les gustaba. El apoyar sus iniciativas fue otro factor importante, porque al escuchar a los estudiantes sirve para saber cómo poder ayudarlos para desarrollar sus habilidades.

Concluimos la evaluación del proyecto “Tochitlón”, dejando las experiencias escritas en los reportajes que produjeron. Esta vez mi grillito tuvo razón, se logró el propósito, los chicos escribieron, conocieron otro recurso para poder organizar su información. Con esto, estaba entusiasmada por comenzar el siguiente proyecto, me di cuenta que podía lograr que los chicos produzcan textos sin que lo vean como una obligación *¡siguiente proyecto aquí vamos, prepárate!*

### **Episodio 8. El trago amargo**

Después de aquella mañana transformadora, era tiempo de volver a escoger otro camino para hacerlo nuestro. A la mañana siguiente, después del recreo por iniciativa de los niños comenzamos a organizar el proyecto, era tanta la emoción que la pregunta se obvio, ellos habían tomado la batuta, todo comenzó cuando por inercia nos sentamos en círculo, Braulio como de costumbre se fue al pizarrón y comenzó a escribir las propuestas de sus compañeros. La vista estaba puesta en Braulio porque era indispensable para los niños ver que escribiera correctamente cada palabra de su propuesta, ya que así, se aseguraban de que se entendiera lo que ellos querían, con ello la lista de sus propuestas se fue creando.

Fue así, como surgió un bombardeo de ideas que iban desde pintar hasta hacer una fiesta de despedida, era tanto el bullicio, que Braulio, quien anotaba las propuestas se desesperaba y pedía a gritos que hablaran uno por uno, porque no se les entendía. Mientras tanto, yo, me encontraba asombrada y entusiasmada de ver como los chicos hacían suyo el aprendizaje, y hasta ese momento me pude dar cuenta que había logrado convencerlos de que ellos podían ser constructores de su propio aprendizaje.<sup>58</sup> Después

---

<sup>58</sup> Jolibert y Sraïki (2011), mencionan las nociones que se tienen de los niños y son las que no permiten que él se exprese de manera natural, por eso propone convencer a los propios niños de que pueden lograrlo y planificarlo y evaluarlo.

de unos segundos de asombro reaccioné e intervine para colaborar a reorganizar al grupo, proponiendo que hablaran por turnos para darle oportunidad a Braulio de escribir.

Cuando por fin terminó de escribir todas las ideas que se tenían se seleccionó cuales se podían realizar y cuáles no. Así comenzó nuestro consenso.<sup>59</sup> Los niños daban argumentos a favor o en contra de cada propuesta.

*–¡Maestra! Hay que hacer Slime–* expresó efusivamente Naomi.

*–¡Noo! Eso lo podemos hacer otro día–* comentó Roberto

*–¡No maestra, mejor hay que leer un libro!–* intervino Edson

*–¡Hay no! Mejor hay que mojarnos maestra–* contestó Cristofer

Este intercambio de ideas que se dio en el grupo, para cualquier profesional de la educación podría significar, un desorden tremendo por el alboroto de mercado que parecía o por otro lado una participación espontanea de los estudiantes. Pero para mí, no era así, había algo en aquellas participaciones, que hasta ese momento pude observa. Claro, no fue fácil llegar a eso, ya que ha pasado tiempo desde el primer consenso, pero en este se marcaba mucho más la búsqueda de la aprobación de la maestra por parte de los chicos. Uno se podrá preguntar como ocurre eso, si ellos están trabajando de diferente forma y por naturaleza son adaptables.

Eso es cierto, el ser humano es adaptable, pero cuando una persona tiene un patrón de vida designado, es difícil que lo deje, y este es el caso de los chicos. Al buscar la aprobación de lo que se dice por parte de la profesora, denota que aún falta por trabajar el empoderamiento del aprendizaje con ellos. Pero, también se ve que el camino hacia la colectividad va rindiendo frutos pues los niños se van concibiendo como parte del grupo y yo soy parte de este pequeño colectivo que hemos construido poco a poco.

---

<sup>59</sup> Según Jolibert y Sraïki (2011), el consenso se da a partir de los argumentos que se dan al defender una idea y que a partir de ello se decida lo que se va a realizar sin necesidad de llegar a la votación.

*–¿Seguros, creen qué nos va a dar tiempo para hacer los permisos y organizar las actividades? Y propuse: –mejor hay que pintar y podríamos hacer una galería de arte como los museos.*

*–¡Ay no maestra! Mejor hay que hacer una despedida de soltera es como si fuera una fiesta– expresó Naomi.*

A lo que conteste: *–Podría ser Nahomi, pero yo le veo un inconveniente, nadie del grupo se va a casar, por ello no creo que sea apropiado una despedida de soltera.*

Valeria con voz espontánea contesta: *–Pero maestra podríamos cambiarla por el convivio de salida de sexto, ¿no creen?*

El resto del grupo se quedó pensando, para analizar si aprobaban o no la idea de sus compañeras. Por mi parte me preocupé por la propuesta *–¡Una fiesta!, quieren hacer una fiesta, y pensé, esto no puede estar pasando, como voy hacer que en medio de una fiesta quieran producir un texto ¡Vaya reto!*

Pero mi lado autoritario volvió asomarse queriendo persuadir a los chicos y les dije: *–piénsenlo bien, acuérdense que antes de que termine el año se les organiza un convivio con sus compañeros de sexto.* Con eso me aseguraba en mi mente, el rechazo de la propuesta por parte de los chicos, pero no fue así, para mi sorpresa se escuchó la voz de algunos chicos del grupo que decían: *–no maestra, no va hacer lo mismo, con los otros dos grupos de sexto casi ni les hablamos, además nuestros mejores amigos están en nuestro grupo, ¿verdad?*

Y con ese argumento mis ilusiones se desboronaban y las caras de ellos se alegraban de la propuesta y fue así como después de diversos intercambios de ideas nació el proyecto *Despedida de amigos y amigas.* Después de mis preocupaciones, deje a un lado mi estilo autoritario y directivo que aún me caracteriza y me deje llevar por la propuesta de los chicos, esperando el momento perfecto para proponer una producción escrita.

Elaboramos el proyecto de acción, el cual consiste en delimitar las actividades por cumplir, y como primer punto se tenían que definir las tareas a realizar, para ello les

pregunte: *–¿chicos, alguien me puede decir que es una despedida de soltero?, se observaron entre sí y algunos contestaron: –no, maestra, –pues solo es una fiesta no. Al ver que teníamos un vacío de información les propuse: –¿les parece sí investigamos que es una fiesta de despedida de solteros? A lo que algunos integrantes del grupo responden: –Está bien maestra, ¿pero lo podemos hacer por parejas o en equipos?, les comenté que sí, pero que se aseguraran de llevar la información para el otro día.*

Nahomi comentó: *–Maestra entonces escriba como primera tarea investigar qué es una despedida de solteros.*

Daniela alzó la mano y dijo: *–Maestra, pero no solo es investigar qué es, sino también qué se hace en ella, porque yo he ido a despedidas de solteras y hacen juegos.*

Roberto apurado exclamó: *–Pero no vamos a ponerlos mismos juegos maestra, mejor hay que investigar qué juegos podemos hacer en nuestra despedida de amigos.*

Interviene Christopher: *–Sí, hay que investigar que juegos podemos hacer, yo propongo ponerle la cola al caballo y el que pierda se toma un ¡shot maestra!...<sup>60</sup> no es cierto maestra ¿se la creyó verdad?– y suelta una carcajada.*

Todos al escuchar a Christopher reímos por la broma que acababa de hacer.

Daniela interrumpe comentando: *–Entonces maestra después de la investigación quedaría compartir nuestra información para saber que es una fiesta de ese tipo y para que se ocupaba anteriormente. Después podríamos hacer un esquema como el del tochtitlón maestra para que no se nos olvide ¿no creen chicos?, hay, pero recuerden que esto lo hacemos entre todos he.*

Maestra: *–Si ustedes quieren lo podemos hacer.*

Todos: *–¡Sí maestra!*

---

<sup>60</sup> La palabra “shot” es usada internacionalmente, pero en México se ocupa para referirse a un caballito de tequila, usado en el vocabulario de los residentes del país.

Nahomi: *–Maestra, pero no se le olvide después de eso anotar que tenemos que traer propuestas de juegos para el día de la fiesta, así podemos escoger cual jugaremos. Eso lo podemos hacer todos en parejas ¿no?*

Mariana: *–Podemos retomar algunas de los otros proyectos maestra y hacer los instructivos de los nuevos juegos. Escríbalo maestra, que hay que revisar las actividades de los otros proyectos y las nuevas propuestas. Si quieren lo podemos hacer Daniela y yo maestra.*

Alondra preocupada nos dice: *–Maestra, creo que tenemos un problema, porque en las fiestas se come comida chatarra y eso nos hace daño, y la fruta picada casi a nadie le gusta para una fiesta, que les parece si investigamos algunas cosas que sean ricas y que no nos hagan tanto daño.*

Valeria y Xóchitl levantan la voz y dicen: *–Nosotros podemos investigarlo, nuestras mamás hacen postres, podemos preguntarles cuál es el que nos hace menos daño y traerlo como propuesta.*

Maestra: *–Me parece bien, no sé qué digan los demás.*

Todos: *–Sí maestra está bien.*

Con estas participaciones, comprendí la importancia que tiene que los niños sean constructores de su propio aprendizaje y qué sean críticos de lo que puede afectar a su propia salud. Reflexiones a las que se puede llegar a partir de actividades cotidianas que se pueden entrelazar con los contenidos, con las cuales se desarrolla un pensamiento crítico y significativo al momento del proceso de enseñanza aprendizaje.

Roberto con cara de preocupación dice: *–Maestra, ¿no se le olvida algo?, piense maestra, algo que en todos los proyectos hemos hecho y que en este nadie ha mencionado y es importante porque si no, no podremos hacer la fiesta de despedida.*

Al escuchar a Roberto todos nos pusimos a pensar en lo que nos hacía falta, de ahí salieron las demás tareas a realizar, como la producción de una tarjeta de invitación, la decoración del salón, la cantidad de comida que teníamos que traer para ese día, realizar



un horario para las actividades que se iban a llevar a cabo y así como los responsables de cada una. Así se establecieron las actividades, los tiempos y los responsables, y por un momento omitimos el pequeño detalle del que nos habló Roberto.

Pero aun así falta algo para que estuviera completo nuestro proyecto de aprendizaje. Faltaba a notar los contenidos que se iban a trabajar en ese proyecto. Fue entonces cuando les comenté a los chicos que teníamos que ver que temas se relacionaban con nuestro proyecto.

Daniela comentó: *–Para artísticas es el diseño de la tarjeta de invitación, por las formas en 2d que vamos a ocupar y tal vez, yo digo que en español la redacción de la invitación ¿no creen?*

Valeria contesta: *–Puede ser, pero mejor vamos a buscar en la lista y vemos cuales son los temas que se relacionan.*

Para ello Valeria y Xóchitl estaban revisando la lista de contenidos que estaba pegada en el salón. Ellas mencionaban el tema y los chicos iban diciendo sí se relacionaba o no, si tenían alguna duda me consultaban.

Al escuchar el diálogo que entablaron de los temas que se podían ver, me quede pensando si podría ser buen momento para desarrollar el proyecto global de competencias y con ello me aventuré a preguntarles *–¿Chicos qué vamos a lograr con el proyecto despedida de amigos y amigas?–*,<sup>61</sup> se quedaron callados por un momento y después como una lluvia comenzaron a dar sus ideas.

Algunos chicos: *–Una fiesta maestra.*

Valeria: *–Obvio una fiesta, pero yo digo que vamos a convivir.*

Roberto: *–Vamos aprender cómo organizar una fiesta.*

Cristopher: *–No, vamos a lograr hacer una fiesta.*

---

<sup>61</sup> Según Jolibert y Sraïki (2011), el proyecto de aprendizaje se elabora junto con los niños a partir de las actividades del proyecto de acción, ya que con ello y la lista de contenidos o temas que ellos saben que se tiene que tratar en clase pueden hacer esa vinculación.

Todos: –Sí, ¡vamos a lograr hacer una fiesta en la escuela!

Algunos estudiantes: –Sí maestra, acuérdesese que no nos dejan hacer fiestas dentro de la escuela, pero esta vez es diferente, porque les vamos a decir el motivo de la fiesta y lo que vamos aprender.

Roberto: –Por cierto maestra ya se acordó de lo que nos hace falta, o si no nos van dejar hacer la fiesta.

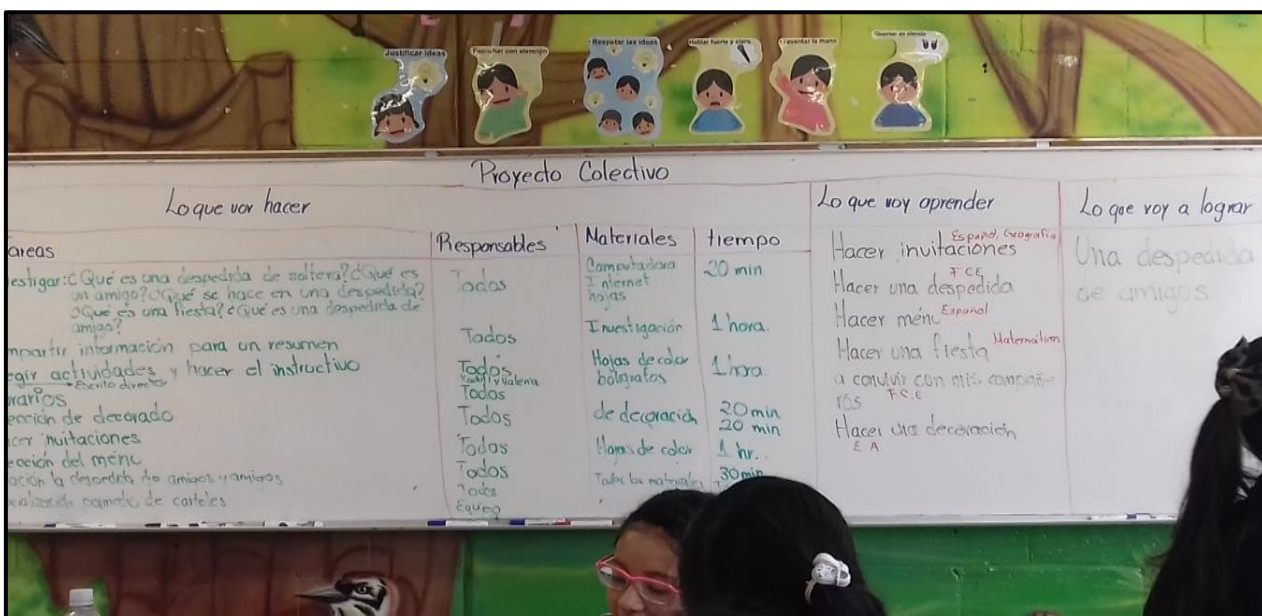
Maestra: –La verdad no Roberto, no tengo idea de que es lo que nos hace falta, pero yo veo que tu sí, es que dinos que se nos ha olvidado.

Roberto: –Maestra lo más importante de todo, la carta para pedir permiso de la fiesta.

Maestra: –Es cierto Roberto, tienes razón, hay que agregarla al proyecto de acción.

Nahomi y Alondra dicen: –Nosotros la hacemos maestra, no se preocupe.

De esta manera se le dio forma al proyecto global de competencias por primera vez.<sup>62</sup> La emoción me invadía al ver que los chicos iban desarrollando su autonomía, sus pensamientos tomaban forma de manera escrita, todo lo que se había dicho en esa sesión estaba plasmado en ese proyecto.



<sup>62</sup> Según Jolibert y Sraïki (2011), el proyecto global de competencias hace referencia a lo que se va a lograr con el proyecto a realizar, este igual que los otros se elabora con los niños.

Por eso estaba ansiosa de la reunión de entrega de calificaciones, pues quería compartir con los padres de familia el avance del grupo.

### ❖ La alegría se convirtió en desolación

Por fin llegó el día de la reunión con los padres. Di la bienvenida y agradecí la asistencia, después de comentar los asuntos pendientes, les pedí que observaran el pizarrón y comencé a explicar cómo estaba integrado nuestro proyecto *Despedida de amigas y amigos*, y lo que íbamos a realizar. *–Nuestro proyecto es... pero una mamá me interrumpió y me dijo: –¡Maestra! ¡no puede ser posible que se la pasen jugando y queriendo hacer convivios, si están a punto de entrar a la secundaria!–*. Con esta opinión de la señora les pedí a los chicos que por favor comentaran los contenidos trabajados en los proyectos anteriores. Con voces tímidas los chicos comentaron:

*–En el proyecto de entretenimiento y diversión vimos el tema de las costumbres y tradiciones con la película de Coco–* dijo Roberto.

*–También vimos el tema de la discriminación y el abuso sexual–* agregó Naomi.

En seguida de escuchar las opiniones de los niños otro papá agregó: *–Mi hija se ha vuelto más crítica al ver películas, pero dudo que en la secundaria le sirva, además no están haciendo tareas por las tardes*. A los comentarios se unieron otras mamás que comentaban entre murmullos. El resto se quedaron calladas, solo movían la cabeza en gesto de desaprobación de lo que decían los demás papás... pero no decían nada.

En ese momento como una ráfaga se iban todas mis ilusiones. Me encontraba junto al escritorio del salón escuchando sus inquietudes... sus reclamos. No sabía cómo reaccionar. Me sentía enojada, frustrada y triste por lo que estaba presenciando, a pesar de haber escuchado a los niños comentar sobre lo que se aprendía en los proyectos, seguían inconformes por el trabajo, pues querían que se dejara más tarea y nos enfocáramos al examen de ingreso a la secundaria.

Incrédula contemplaba la escena, mientras me recorría un extraño frío de pies hasta la cabeza, el cual traía consigo un enfado inusual, al ver la postura de aquellos padres que se preocupan más por un examen, que por el aprendizaje de sus hijos. Escena que me

ayudó a darme cuenta, que la sociedad adoptó tan rápido el enfoque por competencias que se propuso años atrás, en el que a los niños los preparan para ser individualistas, el luchar por una meta en la que la competitividad es la mejor arma para salir al mundo. En otras palabras, el saber memorístico es la llave para que los niños accedan al conocimiento, o aún mejor a aprobar exámenes que solo miden resultados, pero no procesos, desfavoreciendo el trabajo cooperativo y colaborativo en los sujetos.

Me agaché por un segundo y me dije: *–que tonta has sido, el camino no lo preparaste para los padres de familia–*, las primeras piezas de la construcción para armar la torre del conocimiento no están dentro, se encuentran fuera por un pequeño descuido que ha provocado el derrumbe de todo.

Tragué saliva, me sentí derrotada y sin alientos para seguir, con una mirada de frustración y con un sentimiento de soledad, levanté la vista y recorrí con los ojos todo el salón. Mis estudiantes hablaban entre ellos, sus gestos desaprobaban la actitud de sus papás, algunas mamás murmuraban que no era así la situación. Con ello volví a tragar saliva, tomé aire y dejé salir un pequeño suspiro para que el licuado de sentimientos no terminara en lágrimas.

Terminé por aceptar, las exigencias de los papás y concluí la junta. Sentí alivio, pero quedó en mí un terrible sentimiento de derrota.

Al regreso del recreo nos reunimos en grupo para comentar lo ocurrido *–¡Maestra fue injusto la forma como la trataron los papás!–* Dijo Naomi abriendo la conversación.

*– ¿Maestra y por qué nos va a dejar tarea? Nosotros no queremos–* Comentó Xóchitl

*–Maestra si los papás quieren tarea que la hagan ellos, nosotros no. Estamos aprendiendo con lo que trabajamos–* Intervino Roberto

Con voces seguras y expresiones de desaprobación por lo sucedido en la junta, me di cuenta que se han transformado, de que no son los mismos, pero también me deja ver, que aunque he cambiado mi práctica docente, aun me falta empoderarme de mi profesión, lo cual me ayudara a surfear estas situaciones, pero por el momento he dejado que las palabras dañen mi estilo docente y lo único que queda, es recoger aquellos

pedazos y volverme a reconstruir para seguir el camino. Me integró a la plática, buscando con mi comentario que los chicos cambien la idea que se les quedó de sus padres y les digo:

*–¿Tal vez sea porque no han venido a ver cómo trabajamos, podríamos invitarlos para que tengan otra actitud no creen?*

*–¡No maestra yo no quiero que vengan los papás!* –Expresó molesto Caleb.

*–¡Si maestra que no vengan! no los invite* –dijo Daniela.

*–Bueno está bien, pero debemos de considerar invitarlos* –les dije y aproveché para preguntarles *– ¿Creen que estemos en condiciones para continuar con nuestro proyecto?*

*–¡Nooo!*– Dijeron a coro

Expresaron que las condiciones no eran buenas porque íbamos a necesitar dinero y los papás no iban a querer cooperar. Así fue como abortamos nuestro proyecto sin haberlo llevado a cabo. Con estas muestras de aliento cerré el día, aunque sin ganas de continuar la semana. Solo sabía que tenía que enfrentar mis inseguridades y seguir con esos pequeños que se dejaron guiar en el camino por descubrir una nueva forma de “hacer cosas con las palabras”.<sup>63</sup>

Al recordar la reunión me doy cuenta que la sociedad ha cambiado drásticamente, antes se estudiaba para comprender el mundo y se enseñaba para aprender del mismo, pero ahora con la inserción de México en la sociedad global que predomina en todos los países, es más difícil llevar el principio de enseñar y aprender en la escuela, ya que a partir de los exámenes estandarizados que se aplican en el país, los profesores y padres de familia se preocupan por los resultados de dichos exámenes.

Tal es el caso del examen IDANIS,<sup>64</sup> el cual mide los conocimientos de los chicos a través de una prueba que según el gobierno ayuda al diagnóstico de los chicos antes de entrar

---

<sup>63</sup> Parte del título de la obra *Enseñar hacer cosas con las palabras* de Carlos Lomas.

<sup>64</sup> IDANIS son las siglas que se ocupan para referirse al Instrumento Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria. Con base en los resultados de esta prueba es como le asignan una escuela a los aspirantes de nivel Secundaria.

a la secundaria, para que los profesores adapten sus secuencias didácticas al nivel de los estudiantes. Pero esto se contrapone con la realidad, ya que este examen se ocupa para ubicar a los chicos en la escuela de acuerdo al puntaje obtenido en el mismo. Esto quiere decir, que si tu calificación del examen es baja te ubicaran en la secundaria en la que los puntajes son bajos, importando poco si tus habilidades sean mayores al aplicarlas en la realidad, ya que este tipo de exámenes solo se basan en preguntas de opción múltiple.

Por ello, en las escuelas primarias, en los últimos meses que se cursa sexto grado, los profesores dejan a un lado los contenidos, las habilidades y destrezas que tienen que desarrollar los niños en esa etapa de su vida, para enfocarse a enseñarles a contestar el examen de ingreso a la secundaria, ya que el puntaje importa más que el saber aplicar sus conocimientos.

Esto repercute a nivel primaria, ya que inhibe las propuestas pedagógicas de los profesores en las que se apoya al estudiante para desarrollar sus habilidades y destrezas para enfrentarse a su realidad dejando ver que el sistema educativo mexicano se encuentra en un decadente cambio, que poco a poco se va desmoronando para dar cavidad a la tiranía y opresión de una educación privada.

Después de un sepulcro imaginativo por la derrota, mis ganas se renuevan poco a poco, con ayuda de aquellas miradas y voces inocentes que piden un nuevo proyecto más, pero con la firme convicción que esta vez las acciones cobraran vida a través de las palabras.

### **Episodio 9. Después de cada tormenta, siempre sale el sol**

A la mañana siguiente, el alba mostraba un nuevo comienzo y con ello otra oportunidad para seguir compartiendo con los niños. Al llegar al salón sin estar muy segura suelto un suspiro, esperando que el día termine pronto y que por lo menos, ellos quieran que trabajemos de manera normal. Pero no fue así, estaban inquietos por saber qué era lo que íbamos hacer.

Su interés y entusiasmo hicieron revalorar mi idea de trabajar de manera normal ¿realmente eso era lo que quería? Sin pensarlo más lanzó la pregunta *¿qué quieren que*

*hagamos juntos estos días?*, automáticamente todos nos acomodamos alrededor del salón, sentados en sillas o en las mesas, en ese momento cualquier lugar era bueno, pues estábamos sedientos de construir proyectos juntos. Como de costumbre Braulio se fue directo al pizarrón diciendo: *–¡Maestra yo escribo!* Él se caracterizaba porque no le gustaba escribir en su libreta, pero le encantaba hacerlo en el pizarrón.

Braulio tomó la palabra y comenzó a preguntarle a cada uno cuál era su propuesta

*– ¡Slime maestra!* –dijo Naomi.

*– ¡No!, ustedes siempre quieren hacer slime, ¿qué no se aburren? Mejor jugar* –con voz de disgusto Roberto comentó.

*–¡Vamos a bailar maestra!* –con una voz más fuerte que la de costumbre Valeria interrumpió.

*– ¡Hay que hacer un campamento!* –gritó Mariana.

*– Vamos a leer cuentos* – dijo con voz tímida Edson.

*– ¡No maestra, mejor hay que hacer un pastel!* –levantando la mano mientras hablaba Alondra comentó.

Con esa variedad de ideas se dio lectura a cada una iniciando así el consenso. Después de leer sus propuestas les comenté:

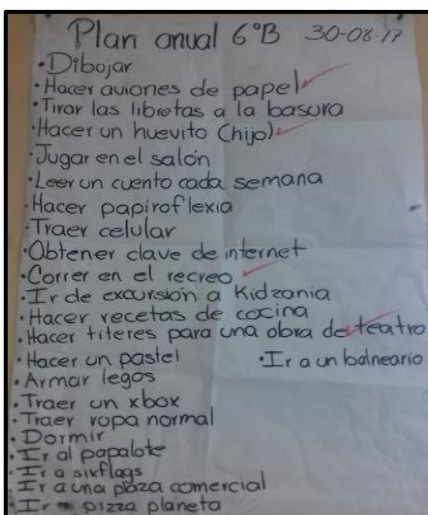
*–Chicos no se les olvide que solo tenemos dos días, porque el viernes no estamos en el salón, por las actividades extras que tenemos.*

*– ¡Maestra ya sé! ¡Mejores figuras de papel!* grita Caleb.

*– ¡No maestra!, porque a mí no me salen* –Daniela con una voz triste y desilusionada dice.

Valeria analizando el tiempo interrumpe diciendo *–Pero sólo tenemos tres días, ¿si vemos qué podemos hacer del proyecto anual? ¿Se puede maestra?*

*–Claro que sí, no hay problema. Si quieren los leo en voz alta,* les contesté y dijeron que sí, *– hacer un pastel... ir a pizza planeta... pintar... leer un libro...*



Mientras tanto cada que mencionaba una actividad entre murmullos iban aprobando o desaprobando. Continúe mencionando las cosas que todavía no hacíamos y después de un rato de diálogo y risas, se decidió que leer cuentos era lo mejor, así fue como en un abrir y cerrar de ojos se llegó al consenso. Aunque a Naomi no le agradó la idea, aceptó y agregó: –*¿y si mejor nosotros inventamos los cuentos?, pueden ser de terror*–, y con eso nos convenció. Supo por dónde llegarnos. Con esto me hicieron recordar que lo de ayer tan sólo había sido

un mal día, pero que era momento de regresar y continuar con ellos en este sendero de la escritura que se iba abriendo pasó a partir de sus intereses.

Comenzamos por hacer el contrato colectivo. En él marcamos las responsabilidades de cada quien, las actividades iban desde leer cuentos y leyendas, hasta traerlos al salón de clases para interrogarlos. El primero fue el cuento para ver su estructura y así poder obtener la herramienta de inicio de cuentos, y comenzar con la primera escritura.<sup>65</sup> Para estas alturas, nos organizamos de una manera tan natural que hasta ese momento me di cuenta que el llenar el proyecto de acción fue mucho más fácil, cada quien identificaba ya sus habilidades y alcances con mayor seguridad.

Nos entretuvimos tanto al platicar de cuentos de terror que conocíamos, que el timbre nos sorprendió con su peculiar sonido y fue momento de guardar las cosas. Antes de salir les recordé qué tenían que traer para el día siguiente.

Ya en la puerta les dije: – *¡No se les olvide su cuento!*

– *¡Maestra usted también tiene que traer su cuento!* – dijeron a coro Alondra y Naomi

– *Sí, no se preocupen, yo también hare mi tarea*– les conteste.

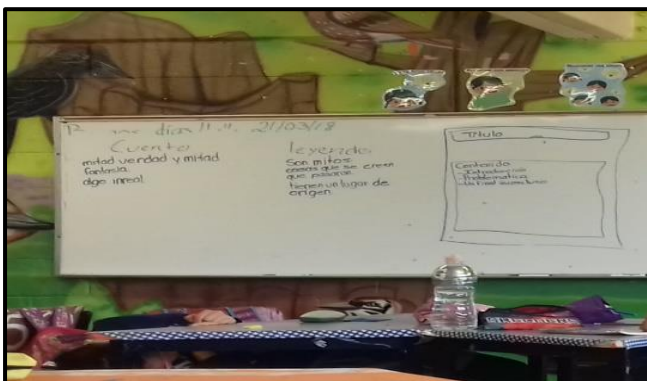
---

<sup>65</sup> El módulo de producción de textos integra la frase “primeras escrituras”, en la que los niños al redactar dejan todos los conocimientos que tienen de la misma en ese escrito, para que el profesor a partir de ella pueda ir guiando el trabajo bajo las necesidades del grupo.



## ❖ ¿Leer para escribir?

Con mejor ánimo me dirigí a la primaria con todo y mi tarea. Al llegar al salón, me di cuenta que en la puerta me esperaba Naomi y Alondra, aún ni decía buenos días cuando me preguntaron –*¿Maestra hizo su tarea?* –*¡Claro y hasta traje dos!*– Ambas se alejaron al



escuchar mi respuesta.<sup>66</sup> Con mi tarea en mano, les solicité que sacaran sus cuentos, observé que algunos llevaron libros de leyendas, otros el libro de cañitas.<sup>67</sup> Eso me dio gusto, porque la mayoría cumplió con la tarea, lo que era reflejo del interés que tenían para producir sus textos.

Mientras los observaba, un grupito de niños se acercó, para enseñarme y decirme en voz baja –*maestra nosotros lo trajimos en hojas, es que no tenemos libros*–, al ver sus caras de preocupación, les dije que no había problema que podían trabajar con ellas. En tanto, al fondo del salón se escuchó una voz que decía– *¿usted maestra también lo trajo?* –*¡sí!, es de la colección del barco de vapor*–. Al ver sus expresiones me hicieron recodar a Cassany que, para poder escribir historias, primero debemos leer historias y al conectarse el lector con el libro el vínculo creado podrá permitir al lector volverlo escritor de su pensamiento.

En un primer momento se compartieron los cuentos y leyendas por equipos, para saber de qué se trataban,<sup>68</sup> en algunos solo pudieron leer de tres y otros sólo uno por su extensión. Posteriormente cada equipo los presentó ante el grupo, al terminar sus participaciones, les mostré el cuento que llevaba y me pidieron que se los leyera. Al estar leyendo, me percaté que están atentos a la lectura, a los sonidos y caras que hago. Eso

---

<sup>66</sup> En *Pedagogía por Proyectos* es importante que el profesor se involucre en las actividades del grupo, ya que es parte de la colectividad y por ello el rol no solo es de proponer sino de participar activamente en el trabajo.

<sup>67</sup> El libro de Cañitas del autor Carlos fuentes es reconocido en México ya que narra hechos extraordinarios en la casa donde el habitó.

<sup>68</sup> Fase 1 del módulo de interrogación de textos, en ella se tiene un encuentro íntimo con el texto, son las primeras interacciones para identificar posteriormente los elementos del mismo.

me hace pensar, que los profesores en ocasiones nos olvidamos que, aunque sean grupos de grados altos todavía les gusta que les lean.

Al concluir la lectura, comentamos el contenido de cada texto, identificaron que no sólo llevaron cuentos sino también leyendas. Les pregunté cómo se habían dado cuenta y Xóchitl me contestó *–¡Ay maestra! Porque un cuento siempre empieza con era se una vez...–*, me quedé pensando y les dije *–¿Entonces cómo saben que es una leyenda, tiene algo en particular cómo el cuento? asienten y se escucha una voz que dice –¡maestra! siempre dice cuenta le leyenda... por eso es fácil recordarla–*. Es así como al recordar sus aprendizajes y llevarlos a la práctica en un uso social se ve el proceso que representa la metacognición en ellos.<sup>69</sup>

### ❖ La luz de las letras

Posteriormente de leer los textos que teníamos comenzamos a crear la silueta del cuento.<sup>70</sup> Para hacerlo recordamos los elementos que lo estructuran, sin embargo, hubo dudas de cómo se llamaban y como meses atrás ya lo habíamos visto, Valeria sacó su libreta y nos despejó las dudas *–Ya lo encontré maestra, son: el título, el inicio, el desarrollo, el clímax y el desenlace–* con ello reconstruimos la silueta del cuento. Después hicimos algunas herramientas de palabras con las que comienzan las leyendas y los cuentos,<sup>71</sup>

Para la silueta de la leyenda les pregunte: *–¿Chicos, entonces qué es una leyenda? Roberto muy abusado sacó el diccionario leyó e inmediatamente levantó la mano para participar –Maestra una leyenda es una historia que es parte verdad y la otra falsa.*

*–¡Maestra está haciendo trampa lo vio en el diccionario! Dijo Valeria.*

Los demás comenzaron hacerle burla a Roberto, interrumpí y les mencione: *–no hizo trampa, él solo uso los materiales que tiene para enriquecer la sesión.*

---

<sup>69</sup> La metacognición según Jolibert y Sraïki (2011), es el proceso de reflexión de los conocimientos de las personas, en las que se dan cuenta de sus alcances y como pudieron llegar a ella.

<sup>70</sup> La silueta es una de las herramientas del módulo de la interrogación de textos que propone Jolibert y Sraïki (2011).

<sup>71</sup> Según Jolibert y Sraïki (2011) las pautas o huellas recapitulativas, herramientas que se derivan de las necesidades de los niños.

–*¡Ay maestra, eso nos hubiera dicho antes!* Contestaron en coro.

–*Chicos no es necesario que les diga lo que pueden hacer o no, cada quien puede buscar sus propias alternativas para enriquecer nuestro conocimiento.*

Posteriormente, se reunieron en equipos para poder crear su cuento, les recordé el tiempo del que disponíamos para hacer sus primeras escrituras y después pasarlas a la computadora. Todos se emocionaron porque iban a ocupar la computadora, apresurados y con ganas de escribir dijeron *¡siii!*, y así fue como comenzaron a danzar las ideas en la hoja en blanco que se iba pintando con la luz de las letras de su imaginación. Mientras escribían pasaba por los equipos para mirar su trabajo y apoyar en su proceso. De esta manera observé como el salón se había convertido en una orquesta de escritores y escritoras, donde el ritmo se marcaba al compás de las palabras. Las ideas fluían como una melodía de las más terribles historias de terror del sexto B.

La hora de la salida se aproximaba, algunos aun no concluían sus cuentos y otros más los habían acabado. Los terminados hicieron una revisión entre pares y al final de la jornada me los dieron para que los revisara con calma. Cada borrador que iba leyendo, desprendía la esencia del equipo que lo había escrito, más allá de las letras bien o mal formadas, estaban sus conocimientos reflejados en sus primeras escrituras,<sup>72</sup> los textos eran ricos en redacción, habían pasado de escritos de cinco a seis oraciones, a escritos más profundos. Se podría decir que habían conquistado a la hoja en blanco, pero, además ya no sentían timidez por escribir.

### ❖ **¡La maqueta llegaba!**<sup>73</sup>

El comienzo de las vacaciones llegaba y con ello el fin del segundo periodo de clases. Ese era un inconveniente, ya que no sabía si les daría tiempo de pasar sus cuentos a la computadora. Pero aun así se comenzó el trabajo del día, sin tener que decirles, ya estaban trabajando con sus cuentos y otros más se me acercaban para comentar algunas dudas. Con eso iniciamos un diálogo entre sus escritos y nosotros, la figura que

---

<sup>72</sup> Jolibert y Sraïki (2011) explican que las primeras producciones son los textos en los que los sujetos dejan todo su conocimiento de la lengua en el cual permiten al docente saber desde donde partir para la enseñanza de la escritura.

<sup>73</sup> En el módulo de producción de textos que propone Jolibert y Sraïki (2011), en la última fase, se emplea la palabra maqueta para el último escrito que se hace de un texto.

representa el profesor al corregir y tachar sus escritos no estuvo presente, eso se sentía porque los niños expresaban sus inquietudes y juntos anotábamos y corregíamos, decíamos adiós a la vergüenza que alguna vez sentíamos para producir un texto.

Después de la revisión de sus producciones los dejé un momento para ir a negociar el cambio de hora de computación. Al regresó todo estaba en quietud, no lo podía creer, parecía que había un maestro con ellos, cada quien desempeñaba su actividad sin interferir con los demás. Si necesitaban algún material, iban por él y regresaban a su lugar. Ahora lo comprendo, se están haciendo autónomos de su aprendizaje y a la vez iban reconociendo su rol como estudiantes.

Han terminado, la maqueta quedó lista, ahora faltaba llegar a la obra maestra de sus cuentos y leyendas.<sup>74</sup> Eso fue en la hora de computación, al llegar al aula de medios comenzaron por abrir el procesador. Les recomendé que primero transcribieran su texto y después le dieran formato, así podrían terminar sin preocupaciones y arreglarlo como ellos quisieran. Pero el timbre nos tomó por sorpresa, algunos terminaron y le dieron formato, otros sólo llegaron a transcribirlo, les pedí que lo guardaran en una USB, Valeria se propuso para guardarlos y enviarlos a mi correo electrónico.

Mientras ella comenzaba a guardar el trabajo de sus compañeros, los demás se dispusieron a guardar cosas y formarse para dar por terminado el día y recibir con gusto las vacaciones. Esa misma tarde recibí por correo sus cuentos, me dediqué a leerlos, los imprimí y se quedaron guardados, esperando ansiosos el regreso a clases para que llegaran a manos de sus autores, es así, como termina la primera etapa del proyecto.

### **Episodio 10. No tenemos ganas de escribir**

En México el mes de abril se conoce como el mes de las vacaciones de semana santa. Vacaciones quedan un respiro a la última etapa del ciclo escolar, y que, para mí, fue un tiempo valioso en el que reflexioné sobre los problemas que surgieron en la Intervención Pedagógica, también pude pasar tiempo conmigo y mi familia. Pero como todo tiene un

---

<sup>74</sup> Jolibert y Sraïki (2011) se le llama obra maestra al escrito que esta listo para presentarlo al lector. En el que las correcciones se trabajaron y queda de la forma en la que se propuso al principio de la actividad o proyecto.

principio y un fin, después de aquellas dos semanas llenas de alegría, paz y tranquilidad, regrese con toda la actitud para vencer aquellos temores creados de la última reunión de padres de familia.

Ese día, la mañana estaba en calma, se escuchaba el canto de los pájaros y el poco viento refrescaba las mejillas, y me hizo recordar que antes de salir de vacaciones trabajamos el proyecto de cuentos y leyendas, el cual no se concluyó, y pensé que era un buen momento para retomarlo.

Después de la clase de Educación Física entramos al salón y les comenté: *–chicos, se acuerdan que antes de salir de vacaciones, escribimos nuestros cuentos y los pasamos a la computadora en la clase de la maestra Luisa.*

*–¡Es cierto maestra!, nos quedaron super padres ¿sí los revisó verdad?*

A lo que les contesté: *–sí los revisé y la verdad me gustaron para hacer un compendio de cuentos ¿no creen?–* Una propuesta en la que pensé que podía motivarlos a cerrar el proyecto de una manera distinta, pero esto no fue así.

*–¡No maestra!, porque tendríamos que volver a escribir y la verdad no tenemos ganas. Mejor vamos a trabajar otra cosa, hay que hacer un nuevo consenso.*

Al escuchar la negativa de los chicos por no querer escribir, mi tranquilidad me iba abandonando como lo hace la sombra a la luz de la vela que se va extinguiendo. Me preocupaba la postura que tenían ante la idea de volver a escribir y les dije: *–no tendrían que volver a escribir sus cuentos, sino solo ayudar con el trabajo de edición y de imprenta,<sup>75</sup> además, uno de sus ejemplares podría quedarse en la biblioteca escolar, así los demás niños de la escuela podrían leerlos ¿no les gustaría eso?*

*–¡No maestra!, mejor hay que trabajar otra cosa en la que podamos jugar o correr, así como la del “Tochitlón” ¿se acuerdan?, ¡sí maestra! mejor hay que ponernos de acuerdo para trabajar otra cosa.*

---

<sup>75</sup> La imprenta y la edición son técnicas Freinet, las cuales tienen el propósito de guiar al niño en su proceso de aprendizaje.

Al escuchar sus opiniones reflexione que el conocimiento y aprendizaje no se fuerza, si los niños aprenden por interés como lo dice Jolibert, el aprendizaje se dará de una forma natural, que no será necesario ocupar la memorización como herramienta principal, sino bastará solamente con la experiencia para construir conocimiento. Les contesté: *–está bien, pero el conceso lo hacemos mañana les parece, así nos apuramos el día de hoy con lo que tenemos pendiente.*

Entusiasmados dijeron que sí, que eso les ayudaba para pensar sus propuestas para el siguiente día, y fue entonces cuando aquella luz de ilusión regreso a mí.

#### ❖ “campamento”

A la mañana siguiente, llegue temprano a la escuela y aproveche para escribir en el pizarrón la pregunta, después de unos minutos se escucharon voces y pasos apresurados, lo que afirmaba que los niños habían entrado a la escuela, y que en poco tiempo el grupo estaría completo en el salón. Los niños al llegar comenzaron a acomodar sus sillas en círculo, se escuchaban algunas vocecillas que comentaban lo que querían hacer, otras más, se ponían de acuerdo para el momento del conceso.

Los veía y pensaba, cuanto hubiese querido que en años anteriores los chicos se organizaran sin necesidad de pedírseles, pero esta actitud no seda de la noche a la mañana como dirían por ahí, sino es un proceso constante de apertura al escuchar sus necesidades e interés para la hora de aprender. Es construir comunidad con ellos y el entorno, cosa que no había tenido oportunidad de vivirlo hasta trabajar con *Pedagogía por Proyectos*. Con esa reflexión de la evolución en la identificación de espacios para las actividades por parte de los estudiantes, abrí la conversación.

*–Chicos, prestamos atención unos momentos por favor–.* Al escucharme se quedaron callados, y pregunté: *–¿cuáles son las propuestas que hay para el siguiente proyecto?*

*–Maestra nosotros proponemos ver películas, ya que son las últimas semanas que estamos en la escuela.* Con esa petición el equipo de Caleb se hizo escuchar.

Naomi con voz exaltada dijo: *–¡No, eso ya lo hicimos!, ¿qué no se acuerdan?, mejor hay que hacer figuras de papiroflexia.*

*–¡Sí maestra!, usted nos puede enseñar hacer papiroflexia y si no le podemos decir al maestro Iván que nos enseñe.*

Daniela y su equipo al escuchar eso intervinieron diciendo: *–¡No maestra!, porque a nosotros no nos salen las figuras de papel.*

Intervengo y les digo: *–Recuerden que solo son propuestas, aún falta que hagamos el consenso.*

Un poco desanimadas asientan con la cabeza y proponen montar una coreografía de un bailable regional.

Unos pocos hablaban entre ellos, pero Valeria los escuchó y les dijo: *–no se vale que lo estén diciendo en voz baja, digan lo que quieren trabajar ¿verdad maestra?, que tal si nos gusta también a los demás.*

Roberto se quedó pensando y exclamó: *–está bien, les vamos a decir, nosotros nos acordamos que en el último consenso propusimos hacer un campamento y al ver que teníamos poco tiempo dijimos que lo podíamos hacer regresando de vacaciones y pensamos que podemos realizarlo ya que es nuestro último año en la escuela y podría ser como nuestra despedida ¿no creen?*

Al escuchar la palabra campamento el grupo se quedó viendo, algunos susurraron que era cierto, que eso se había quedado pendiente por el tiempo. Otros pocos dejaban ver el entusiasmo que tenían por la actividad. Por mi parte, mientras escuchaba a Roberto dar las justificaciones de la propuesta me pregunté ¿qué puede pasar?, y recordé que hay que arriesgar para ganar, tal vez con ese incentivo ellos volverían a querer escribir, con esa actitud pedí la palabra y comenté: *–si todos están de acuerdo lo podemos hacer.*

El equipo de Caleb pidió la palabra y dijo: *–nosotros no estamos de acuerdo, preferimos ver películas en el salón.*

Con ese comentario se dio un intercambio de ideas, los chicos que estaban a favor del campamento, daban sus razones desmesuradamente y el equipo de películas no les hacía caso. Observé aquel desorden de comunicación e intervine diciendo: *–tranquilos*

*podemos resolver la situación. Antes de seguir con los puntos a favor de cada actividad es necesario saber si alguien más tiene otra propuesta.*

Daniela con aquella voz peculiar que tenía dijo: *–Maestra antes de escoger, una de las propuestas, yo tengo una duda, ¿si nos van a dejar hacer el campamento en la escuela?, sino para que nos desgastamos en escoger.*

Al escuchar a Daniela todos guardaron silencio y se me quedaron viendo esperando una respuesta a lo que contesté:

*–Es una excelente pregunta Daniela, hasta el momento no nos han negado el espacio por parte de dirección para los proyectos que hemos hecho, sobre todo hemos tenido colaboración de los demás profesores. A mi punto de vista, creo que no tendríamos que preocuparnos por eso, si mandamos nuestro plan de trabajo desde antes para que el director tenga el tiempo de estudiar nuestra propuesta, podrá darnos una respuesta, si esta fuera negativa podríamos hacer cambios al plan de trabajo y esto ayudaría a que fuera aceptada.*

Al escuchar mis argumentos la mayoría del grupo se convenció, pero la otra parte, dudaron de mi respuesta, pero con todo ello se hizo la primera parte del consenso. Antes de comenzar con él, comentaron que ya era casi hora del recreo, a lo que les contesté:

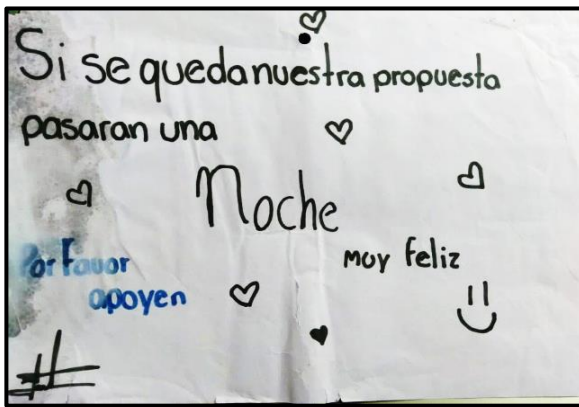
*–chicos, estos minutos que restan podemos comentar sobre la propuesta por equipos y así al regreso del recreo podemos dar inicio con el consenso, para que no nos quedemos a la mitad ¿les parece?*

*–Si maestra, está bien, pero podemos platicar de otra cosa o a fuerzas es de la propuesta del proyecto.*

Me quedo pensando y les digo: *–Les propongo que el tiempo que queda sea tiempo libre, así pueden ocupar estos minutos en lo que ustedes quieran, pero recordando que no deben de correr en el...,*

*–... salón porque nos podemos lastimar o lastimar a nuestros compañeros, hablar con un tono de voz baja porque hay más compañeros platicando, si maestra ya sabemos no se preocupe. Comenta Roberto al tiempo que estaba hablando.*





Los chicos después de escuchar asentaron con la cabeza y el grupo se fue dividiendo en equipos, al poco rato me di cuenta que los equipos desaparecieron y las niñas que estaban platicando se integraron a un equipo. Una de ellas se me acercó y me dijo: *–maestra ¿puedo tomar una hoja blanca?*, Le contesté que sí.

Después de un rato Naomi, Alondra y Mariana se acercaron y me pidieron hojas blancas, les pregunté que para que las necesitaban, ellas un poco apenadas me dijeron que eran para unos carteles, les pedí que mejor tomaran hojas de color, ya que las hojas blancas las ocupamos más. Ellas contentas se retiraron por las hojas.

Intrigada por saber lo que hacían, deje de escribir el informe que estaba haciendo y traté de ver que hacían, pero solo alcanzaba a escuchar risas y una palabra que se ocupa en las redes sociales que es el famoso “hashtag (#)”. El equipo estaba tan emocionado que no se dio cuenta que los observaba, a lo lejos me percaté que uno de ellos se llevaba suavemente el lápiz a la boca, lo llena de baba y después como si alguien le hubiese dicho algo, saco rápidamente aquel lápiz de su boca y comenzó a escribir sobre la hoja, después de unos instantes, enseñó el pequeño papel a otra compañera, la reacción no se hizo esperar y los demás mostraron sus hojas para que los demás las vieran.

Entonces escuché que corrigieron a uno de los compañeros porque no escribió bien la palabra campamento, después oí que Valeria dijo: *–mejor hay que hacer las frases en una hoja del cuaderno y después lo escribimos en las hojas ¿no creen?*<sup>76</sup>

*–Si, tiene razón Valeria, pero hay que ir por más hojas de color, porque estas ya no sirven, están rayadas de todos lados.*

Fueron por hojas y regresaron a sus lugares, yo seguía intrigada por lo que estaban haciendo, pero no quise interrumpir, preferí esperarme unos minutos más a ver si alguien

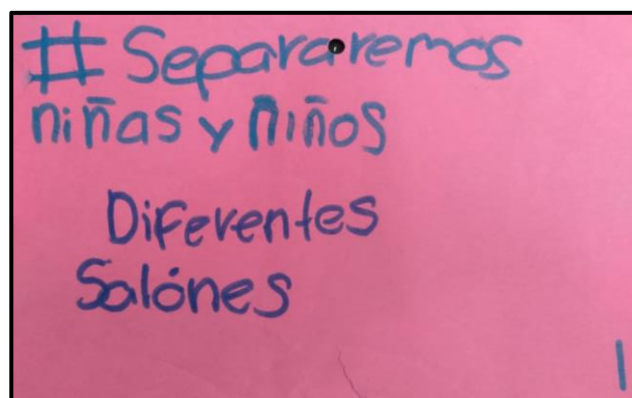
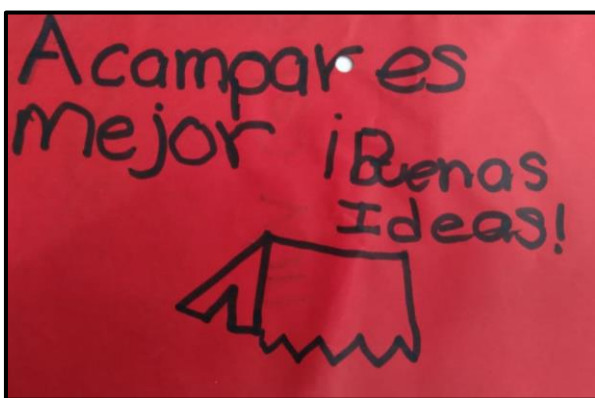
---

<sup>76</sup> En esta acción la estudiante hace énfasis en el uso de la primera escritura para facilitar el proceso de su producción al momento que este se convierte en la maqueta. Nombre que recibe en Pedagogía por Proyectos el producto final de un texto.

se acercaba y me mostraba lo que hacían. Por fortuna no espere mucho tiempo, Naomi se acercó y me dijo:

*–Maestra, mire nuestros letreros, con ellos pensamos convencer a los compañeros para que digan que sí al campamento, vea este dice #campamento, #separaremos niñas y niños, #haremos competencias.<sup>77</sup>*

Veo los letreros y analizo, que sin darse cuenta estaban haciendo lo que ellos dijeron que no querían, escribir. Para mí fue lo mejor del día, ver que estaban produciendo un texto que nació de la necesidad colectiva.



Tomo sus creaciones en mis manos y les digo: *–¡felicidades chicas!, les quedaron muy bonitos, pero para que los puedan ver bien sus demás compañeros pónganles un palito de papel para que lo puedan agarrar.*

*–Es cierto maestra, lo haremos en el recreo maestra porque ya tocaron, la vemos al rato, nos llevamos las hojas.*

Fue así como la producción de textos se hizo presente, en un escenario que nunca planifique y mucho menos imagine. Mis estudiantes me dieron una lección, el hecho que ellos no quisieran escribir sobre un texto en particular, no es un fracaso, sino una oportunidad de dar paso a la imaginación para crear y producir textos con sentido y propósito. Queda mucho trabajo que hacer con el grupo, pero el granito de arena se ha sembrado.

---

<sup>77</sup> Con esa expresión me doy cuenta que ocuparon en esta producción escrita el nivel lingüístico uno, en él se toma en cuenta el contexto para el que se va escribir.

## ❖ No hay que ser ave de mala güero

Entramos del recreo y tomamos nuestros lugares, todos estábamos ansiosos por empezar el consenso. El grupo estaba dividido en dos, por una parte, estaba el equipo de la propuesta del campamento, y del otro lado los niños que apoyaban la propuesta de ver las películas, con esa organización se comenzó el consenso.

Inicie la conversación diciendo: *–chicos, ahora si podemos comentar las bondades de cada una de las propuestas para trabajar, la que logre interesarnos más y si todos estamos de acuerdo es la que se va a trabajar. Quien quiere iniciar exponiendo su propuesta.*

Nahomi exclamó con voz apresurada: *–¡nosotros maestra, nosotros!*

*–Pueden comenzar compañera.*

*–Gracias maestra, bueno compañeros, la propuesta que nosotros tenemos es hacer un campamento. Realizar el campamento nos va ayudar a convivir como grupo y tener recuerdos para cuando ya no estemos en la escuela. Así fue como Naomi explicó las razones de su propuesta.*

Después Mariana intervino diciendo: *–también vamos aprender cómo hacer una casa de campaña, podremos jugar y tal vez si nos autorizan hacer una fogata, quemar bombones y contar historias de terror.*

Al tiempo que Mariana terminaba su participación Alondra exclamó: *–podremos jugar como en el tochtitlón, bueno no lo mismo, pero podremos practicar otros deportes y hacer competencias.*

Mientras daban las razones de porque trabajar el campamento como proyecto, el resto del equipo mostraban los carteles. Sus compañeros al verlos y escuchar los argumentos se iban entusiasmando y por un momento platicaron entre ellos, el gusto por la actividad se les veía en los ojos y la sonrisa era su delatora.

Al término de la intervención de los compañeros el equipo de la otra propuesta dijo: *–Bueno, haber si nosotros decimos que sí, tenemos una duda, ¿maestra si nos van a dejar hacer el campamento en la escuela? Porque si no para que decimos que sí.*

*–Chicos, como les comenté anteriormente es necesario primero tomar la decisión de que se va a trabajar y con eso armar el plan de trabajo, después hacemos los permisos y oficios para presentarle todo al director y que nos pueda aprobar nuestra petición. El comentario, aunque ya se los había hecho con anterioridad, en ese momento me hizo sentir nerviosa y con justa razón porque en mis manos no estaba asegurarles una respuesta.*

Valeria al termino de mi comentario exclamó: *–Si nos van a dar permiso, nadie nos ha dicho que no, con lo que hemos trabajado, no hay que ser ave de mala güero, mejor hay que pensar cómo mejorar nuestra idea ¿no creen?*

Naomi intervino diciendo: *–ya chicos, digan que sí, si bien que se les ve que quieren hacer el campamento.*

Escuché los comentarios y les dije: *–entonces chicos que deciden.*

*–Bueno, lo pensamos y la verdad nos convencieron sus argumentos, entonces decidimos integrarnos a la propuesta.*

El grupo se emocionó y comenzó a gritar de la emoción, era tanta su euforia que la expresaron a gritos, aunque por un momento les tuve que recordar que no éramos los únicos en la escuela, fue como se calmaron, comenzaron a decir las cosas que se podrían hacer, lo que se iba a ocupar, y con ello el timbre sonó. Comentamos que al día siguiente llenaríamos el proyecto de acción, con ello guardamos las cosas y los acompañé.

Me quede cerca de la puerta de salida hasta que el último integrante del grupo la cruzó. Mientras tomo aire y pienso en aquella tranquilidad que me dejaron las vacaciones, y que hoy por un momento sentí que esa paz se iba disipando, pero no fue así, sino que me hizo reflexionar en la forma que veo las cosas, la cual son más una posibilidad que un fracaso. Hoy gracias a eso conocí un nuevo escenario para la escritura y más que nunca estoy deseosa por continuar con este proyecto. Estoy segura que yo estoy aprendiendo más de ellos que ellos de mí.

## Episodio 11. Las hadas ¿existen?

En algunos cuentos infantiles existe el personaje de un hada madrina, quien es la que te ayuda para alcanzar tus metas, y aunque les he de confesar que no creo en las hadas madrinas, hoy más que nunca me gustaría tener una, y no para que me traiga al príncipe azul como en los cuentos, sino para que me ayude a sembrar en los chicos la semilla de la escritura. Aunque estoy consciente que ellas solo existen en los cuentos dicen por ahí que soñar no cuesta nada y por hoy, quiero soñar que tengo un hada madrina que me ayudará con sus polvos mágicos a que los niños escriban por interés.

Con la idea de que tengo a mi hada madrina personal, que sabe todo acerca de cómo enseñar a escribir por interés y no por imposición llego a la primaria con toda la actitud, para que hoy no se a un día más. Los chicos están entrando, el salón se alegra al escuchar sus voces y al sentir como los niños recorren cada rincón de él con sus pies. Por mi parte estoy trazando las líneas que delimitaran nuestro lienzo para escribir nuestro contrato colectivo.

Volteé y me di cuenta que el grupo estaba completo, esperé que se acomodaran en sus lugares y les pedí que escucharan atentos lo que les iba a decir.

*–El día de hoy nos toca elaborar nuestro contrato colectivo, recuerden que escribimos en el las actividades que vamos a realizar para llevar a cabo el proyecto. Para este proyecto ¿qué será lo que debemos hacer primero?*

Valeria levantó la mano para ser la primera en participar y dijo: *–maestra la primera actividad es investigar que es un campamento, aunque muchos ya sabemos que es, deberíamos de tener una fuente confiable que nos dé el concepto de esa palabra.*

*–Sí maestra estamos de acuerdo con Valeria.*

*–Bien Vale ¿alguien más?*

Con tono desesperado interrumpe Alondra: *–¡Yo maestra!, debemos hacer la carta para pedir permiso al director y hacer los permisos para que los papás nos autoricen el participar en la actividad.*

–Maestra, también debemos tomar en cuenta las actividades que vamos a realizar ese día, que competencias podemos hacer y cuáles no. Exclamó Naomi.

–Bien chicos, dejen anotó las actividades a realizar en nuestro contrato colectivo.

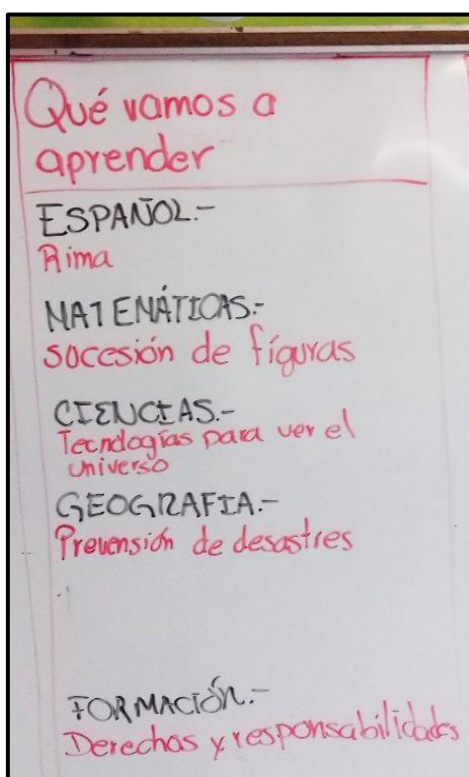
Mientras escribía Daniela comentó: –maestra también tenemos que ver que vamos a comer, porque si nos autorizan todo el día para el campamento no vamos a poder ir a comer a nuestras casas y regresar.

–Tienes razón Dani.

Con preguntas e ideas de los chicos fuimos llenando el contrato colectivo, lo leímos de forma individual y después corregimos una que otra indicación, agregamos actividades que nos hicieron falta y por último quisimos volver a revisar para que no nos faltará nada, pero esta vez se le pidió a Naomi que leyera lo que habíamos escrito.

Actividad	Responsable	Materiales	Tiempo
Investigar qué se hace en un campamento. <i>• Pedir asesoría a un experto Prof. Educación Física</i>	Todos	Internet Libros	1 tarde
Elección de actividades (Elaborar de instructivos)	Comisión Naz, Mary Ato.	hoja	1/2 hrs
Escoger el lugar y el horario.	Todos	Apuntes inuati gación	1 hrs.
Realizar permisos para los papás.	Todos		30 min
Hacer un escrito para el director.	Comisión Vic, Dani	Hojas, compu tadora impresa	1 hr.
Consiguir el material para el campamento.	Comisión Ledith, Dale	"	"
Elección del menú.	Todos	Dinero	1 día
Recoger permisos	Todos	Dinero	1 hr.
Organizar actividades	Todos	Permisos	10 min
Entregar el plan de trabajo	Todos	Actividades e instructivos	1 hr.
Hacer el campamento	Comisión Amara, Sabina Thela	Plan de trabajo	15 min

Así Naomi comenzó a leer: –Investigar que se hace en un campamento, elección de actividades, ahí vamos a elaborar nuestros instructivos, después es escoger el lugar y el horario, realizar los permisos para los papás, conseguir el material para el campamento, elegir el menú, recoger permisos firmados, organizar las actividades, entregar nuestro plan de trabajo para su autorización y por último llevar acabo el campamento.



Al terminar Naomi de leer les preguntó: *–¿chicos, nos hace falta algo?–*, ellos se quedaron pensando y se escuchó entre murmullos unas vocecillas que decían: *–no, todo está bien.*

Pero Roberto levantó la mano y dijo: *–Maestra si nos hace falta algo, y creo que aun que investiguemos que es un campamento, deberíamos escuchar una plática de un experto.*

Algunos se quedaron pensando y dijeron que no conocían a nadie.

Roberto sorprendido por la respuesta de sus compañeros comentó: *–¡Claro que sí conocemos a alguien!, nos dio clase el año pasado.*

Mariana levantándose rápido y con voz apresurada dijo: *–¡Sí!, el maestro Fabian, él nos ha dicho que ha hecho campamentos con sus alumnos de la prepa.*

Al escucharlos les digo: *–Es cierto podríamos pedirle que nos dé una explicación, pero recuerden que tenemos que acoplarnos a sus tiempos porque no es nuestro maestro de educación física este año.*

*–¡Si maestra!, pero hay que anotarlo en nuestro contrato colectivo, para que no se nos olvide.*

Después de anotar todas las cosas que íbamos a realizar en el pizarrón, lo transcribieron a su cuaderno. Cuando terminaron de escribir lo del contrato colectivo escuche una voz que me decía: *–pregúntales que van a prender, ya lo han hecho, no se les va hacer difícil, la última vez lo hicieron muy bien.* Con esa pequeña insistencia aproveché para llenar el proyecto global de aprendizaje y fue así como les pregunté:<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> Jolibert y Sraïki (2011), llaman Proyecto Global de Aprendizaje para identificar lo que se va a aprender en las diferentes áreas que se van a trabajar en el proyecto.



*–Chicos, con el proyecto del campamento ¿qué vamos aprender?*

Cómo era costumbre Valeria dijo: *–Yo leo los temas de esta semana.*

Así comenzó Valeria a leer los contenidos escritos en el papel bond que estaba pegado en nuestra pared textualizada.

*–Obra de teatro y sus elementos, volumen de primas, rima...*

*–¡Ese, maestra!, porque en los campamentos se canta y ahí vemos la rima, anótalo en el pizarrón Naomi.* Dijeron algunos estudiantes.

Valeria continuó la lectura de los temas: *–Figuras geométricas, sucesión de figuras...*

*–¡Ese también maestra!*

Con una voz dudosa les pregunté: *–¿Ese, en que lo vamos a usar?*

Daniela obviando la respuesta: *–¡Hay maestra!, pues en juegos de figuras que podemos armar.*

*–¡Si maestra hay que anotar!*

*–Bueno, yo no lo veo conveniente, pero vamos anotar para ver qué podemos hacer. Valeria continua por favor.*

*–Sí maestra, actividades primarias, prevención de desastres...*

Interrumpo a Valeria y les dijo: *–propongo el de prevención de desastres, ya que nos puede ayudar para identificar algunos riesgos en el campamento.*

Roberto espontáneamente dice: *–Sí maestra, yo puedo explicar lo de prevención de incendios, mi hermana le dieron un curso y me puede explicar y así yo se los explico. Le diría que viniera, pero no puede porque va a la escuela en la mañana.*

*–¡Si maestra!, deje que Roberto lo explique.*

*–Claro que sí, no hay ningún problema con ello, Vale continua por favor.*



–Solo queda el de formación maestra y es derechos y responsabilidades, yo creo que ese tema si lo vemos en todo el proyecto maestra, porque nos hacemos responsables de la actividad que nos toca y ejercemos nuestro derecho a jugar y divertirnos.

–Sí maestra, eso es cierto.

–Tienen razón, pero les recuerdo que no solo tienen derecho a jugar.

–¡Hay maestra!, ya sabemos, pero por el momento es el que queremos ejercer.

Con sus ideas y una que otra ocurrencia terminamos nuestro proyecto global de aprendizaje. Pero de nuevo la voz de mi hada madrina estaba mi cabeza y me decía que si una vez ya habíamos logrado construir el proyecto global de competencias lo podíamos hacer de nuevo y fue entonces cuando les dije: –ya que sabemos que vamos aprender con nuestro proyecto, díganme ¿qué vamos a lograr con todo eso?

Se quedaron pensando y algunos dijeron: –Hay maestra pues vamos a lograr hacer un campamento en la escuela.

–Si, eso ya lo sé, pero ¿qué creen que vamos a lograr con hacer el campamento?

–Pues vamos a desarrollar habilidades, maestra.

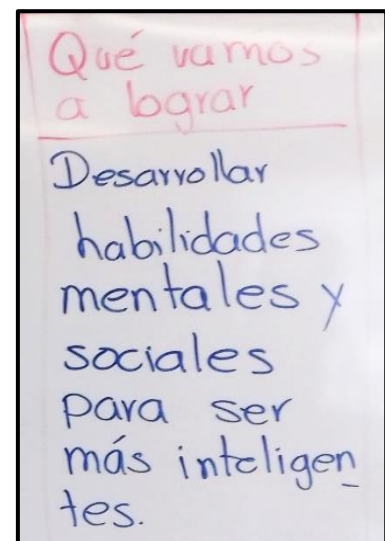
–¿Qué tipo de habilidades?

–De convivencia, porque vamos a trabajar juntos, también vamos aprender de lo que nos enseñe el maestro Fabian.

–Serían habilidades sociales maestra, porque en esa palabra se integran todo lo que vamos hacer, porque no solo vamos aprender, sino vamos a convivir con nuestros compañeros y otro maestro. Comentó Alondra.

–Entonces vamos a desarrollar habilidades sociales y esto ¿para qué nos va a servir? Les pregunté.

Cristofer obviando la respuesta dijo: –¡Hay maestra! Pues para ser más inteligentes de lo que somos.



Qué vamos a lograr

---

Desarrollar habilidades mentales y sociales para ser más inteligentes.

–Muy bien chicos, eso me parece perfecto, dejen entonces lo anotó para que lo tengamos presente y no se nos olvide.

Entre risas y alegría por parte de todo el grupo terminamos el día y completamos por segunda vez el *Proyecto Colectivo* de la propuesta de trabajo para las siguientes semanas.<sup>79</sup> Con este logro, puedo decir que tengo un hada madrina que me ayuda con el trabajo con los chicos.

### ❖ ¿Si no es de mi edad no puedo leer?

En los siguientes días trabajamos arduamente para llevar acabo el campamento. Una de las primeras actividades que integré con ellos para enriquecer aún más el trabajo, fue el video del cuento “*Boris va de campamento*”,<sup>80</sup> si lo sé, ese libro según la clasificación de la editorial es para niños de siete años o menos. Pero un texto no se puede encasillar a una edad, ya que el propósito de los textos es compartir el contenido, además recordando a Cassany se necesita un pretexto para escribir y este cuento me parecía perfecto para la ocasión.

Todos nos preparamos para escuchar el cuento “*Boris se va de campamento*”, algunos al ver que era un cuento con muchos dibujos se emocionaron y otros más dijeron que era para niños pequeños, pero con todo y sus prejuicios lectores que mostraron esa mañana vimos el cuento. Por sus expresiones, me pude percatar que, aunque fuera un cuento para niños chiquitos como algunos dijeron, les gustó.

Después de ver el cuento nos dispusimos a comentarlo, primero analizamos las responsabilidades de cada personaje, con ello salió el tema de las habilidades de las personas para hacer un trabajo determinado. Así que jugando comenzaron a darse tareas ellos mismo por lo que sabían hacer. Después de eso se propuso el primer texto, el cual fue una lista de actividades de que se hace en un campamento y se dio de la siguiente manera:

---

<sup>79</sup> Jolibert y Sraïki (2011) mencionan que el Proyecto colectivo se constituye cuando se crean los tres proyectos que son: el de acción, el global de aprendizaje y el de competencias.

<sup>80</sup> Cuento infantil “Boris va de campamento” de la editorial Norma, recomendado para audiencias menores de siete años.

*–Chicos, ya que hablamos del cuento de Boris, podríamos hacer una lista de actividades y cosas que tenemos que hacer en un campamento, eso nos podrá ayudar en la organización del nuestro. Al termino de mi comentario pensé que no iban a querer escribir, pero fue todo lo contrario.*

*–Maestra yo escribo la lista en el pizarrón. Exclamó Valeria al momento que se paraba de su lugar y se dirigía al pizarrón.*

*–Bien chicos, entonces ¿qué podremos rescatar del cuento que nos sirva para nuestro campamento?*

Al escuchar la pregunta Cristofer levantó la mano y expresó: *–tener encargados, porque no todos podemos hacer todas las actividades. Unos tienen que darnos de comer, otros lavar los trastes.*

Al escuchar el comentario de Cristofer, Daniela se levantó y dijo: *–¡hay no!, cada quien se tiene que hacer responsables de sus cosas, ¿o no maestra?*

Intervine y les mencioné: *–Tranquilos chicos, creo que no se entendió el comentario de Cristofer, me lo su pongo que él, se refiere que debe de haber encargados o responsables de repartir la comida, de organizar las actividades, así como de llevar la limpieza del campamento, en otras palabras, personas que nos ayuden a que no se nos olviden las actividades a realizar, no que nos tengan que atender, ¿verdad Cristofer?*

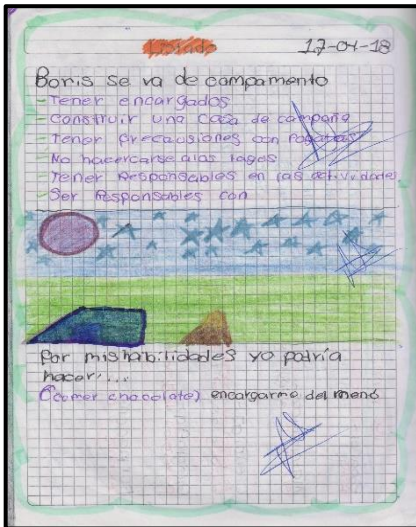
Cristofer con un tono bromista comentó: *–Así es, tan poco quiero que me den de comer en la boca, no soy un bebé. Bueno sí pero el de mi mamá.*

Al escuchar el comentario de Cristofer todos soltamos una carcajada por el tono en que había dicho su comentario.

Después de la intervención de Cris, les comenté: *–bueno chicos ¿entonces cómo quedaría en la lista?*

Naomi intervino diciendo: *–quedaría, tener encargados por actividad.*

*–Sí maestra, así está bien.*



Mariana levantó la mano pidiendo la palabra: *–la siguiente podría ser construir casas de campaña maestra.*

Al término de la participación de Mariana intervino Alondra diciendo: *–también debería de estar la de tomar precauciones con las fogatas.*

*–Pero también hay que anotar ser responsables con lo que nos toca, porque si no nuestro campamento no se va a llevar acabo como se tiene planeado verdad maestra.*

Asevero Edson con su comentario.

*–Tienen razón chicos, debemos de tomar esas actividades y acciones en consideración para el campamento.*

Roberto levantó de nuevo la mano para expresar una inquietud que tenía: *–¿maestra puedo proponer algo?*

*–Claro que sí Roberto, dinos cuál es tu propuesta.*

*–Que si podemos hacer un dibujo del cuento.*

A la propuesta de Roberto, se unió el resto del grupo, al verlos tan entusiasmados les dije que sí, que no había problema.

Entonces comenzaron a escribir, primero su lista de cosas para tomar en cuenta en el campamento y después, se dispusieron hacer su dibujo, al verlos recordé a Emilia Ferreiro, ella menciona en una entrevista, que el dibujo no forma parte de la cultura escrita, pero creo que, aunque esta expresión pictórica no forme parte de una escritura formal sirve para que las personas puedan expresarse, ya que estas representaciones pueden ser leídas e interpretadas como un texto.

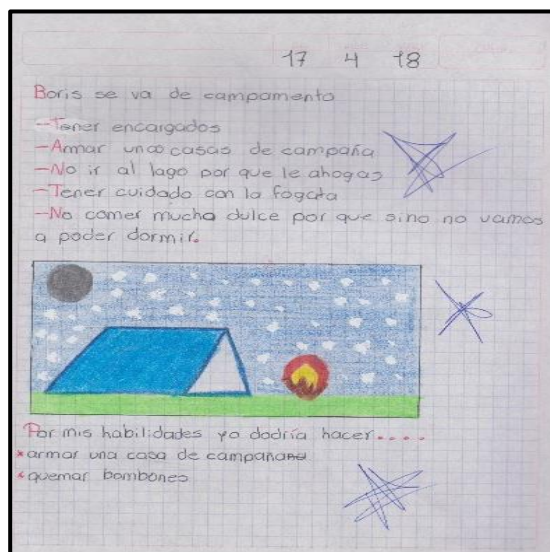
Al término de su actividad, algunos decidieron compartir sus creaciones con sus compañeros. Les propuse escribir una habilidad que se tuviera, así cuando necesitáramos escoger a los responsables se nos haría más fácil. Ellos dijeron que sí, y en su participación mencionaban en lo que ellos consideraban tenían una gran habilidad.

Con alegría, entusiasmo y una que otra broma terminamos el día, aunque muy emocionados por continuar con el trabajo del campamento. Antes de retirarnos recordamos lo que teníamos previsto para el día siguiente.

Para esto Alondra aprovechó y me preguntó: *–maestra, entonces para mañana traemos las propuestas de permisos y la investigación de qué es un campamento ¿verdad? A lo que le contesté que sí.*

Roberto con su voz de mando que lo caracteriza expresó: *–maestra, pero también deben de traer la exposición de que es la rima para las canciones del campamento, ¿a ver a quien le toca exponer el tema de la rima?*

Con algunas muecas de que ya sabían su tarea Mariana y Alondra le contestaron: *–sí Roberto, ya sabemos, mañana traemos nuestra exposición.*



*–Gracias por el apoyo chicas, no te preocupes Roberto ellas ya saben que es lo que vamos a realizar.*

Con esos recordatorios terminamos la sesión del día, ellos contentos por la preparación de su campamento porque según no estaban trabajando sino jugando.

En mí, el sentimiento era distinto, ya que pude descubrir que el enseñar a un niño a producir un texto no es un problema sino, el conflicto es saber cómo ofrecerle la actividad para que él se apropie del conocimiento. Hasta el momento no asido fácil, por una parte, el aprender primero las estrategias es complicado porque salen de lo rutinario, pero esto se vuelve más difícil cuando se quiere aplicar lo aprendido con los estudiantes, ya que

han crecido con la idea de que escribir solo sirve para la escuela, pero por lo menos el día de hoy esa creencia se fue difuminando.

### **Episodio 12. A un pelo de gato<sup>81</sup>**

Esa mañana fue muy calurosa, la ausencia del viento era evidente, faltaba aquel aire fresco que rosa en las mejillas, pero ese día no estaba, no había quien refrescara mis ideas y pensamientos, pero aun así, entre tanto recuerdo una pequeña frase se abrió camino, “mi hada madrina”, que me hizo recordar que el día anterior en contra de todas mis creencias, sentía que tenía un hada madrina de la escritura, quien hasta ese momento no se había hecho presente, pero tenía la seguridad de que en cualquier momento saldría para ayudarme.

Con su ausencia comencé el día, revisé primero las actividades que se tenían planeadas. Pero la hora de entrada ya había llegado, los pasos de los chicos y sus voces se escuchaban desde que entraban al pasillo para llegar al salón.

*–¡Maestra, Maestra! ya sabe el nuevo chisme–* expresaba Naomi al entrar apresura y con una sonrisa en el rostro.

*–Buenos días Naomi ¿cuál chisme?*

*–¡Hay maestra! pues que Roberto ya tiene novia.*

Roberto con voz apena y un poco exaltado por venir corriendo al salón, entro y dijo: *–no le crea a Naomi maestra, eso no es cierto, esa niña ni me gusta, yo tengo mi novia en el campamento.*

*–Naomi ya escuchaste a Roberto, no lo molestes con eso.*

*–Hay maestra, ni le crea yo le estoy diciendo la verdad, pero bueno ya no le voy a decir nada.*

---

<sup>81</sup> Expresión de la estudiante Naomi, durante la realización del proyecto “Escritura y reescritura de cuentos y leyendas”

Esa plática tan espontánea hizo romper el silencio dentro del salón, pero para que no siguieran molestando a Roberto por su supuesta novia interrumpí diciendo: *–chicos, el día de hoy nos toca ver el tema de la rima y el de prevención de desastres que muy amablemente sus compañeros van a explicarnos. A lo que Roberto exclamó: –es cierto maestra, bueno entonces compañeros van acomodando su lugar viendo al proyector porque traje una presentación que les voy a explicar.*

Con esa seguridad Roberto comenzó a explicar el tema, el resto del grupo escuchaba atento la explicación, algunos hacían anotaciones en su cuaderno,<sup>82</sup> otros más atendían lo que explicaba Roberto. Llego la hora de participar, pero esta vez sus caras no mostraban temor por hablar, sino todo lo contrario, sus intervenciones enriquecieron la sesión, cosa que en otras ocasiones no se lograba con tanto entusiasmo.



En aquel momento entendí que no es necesario que el maestro sea el protagonista de la clase, sino que su papel fundamental es ser el guía, el apoyo de los chicos en el proceso de aprendizaje.<sup>83</sup> Un rol distinto al que estaba acostumbrada y que poco a poco fui integrando a las sesiones.

Los equipos terminaron de exponer los temas, dieron algunos ejercicios a sus compañeros, los cuales se complementaron con los que proporcione al grupo para la reafirmación del tema explicado.

---

<sup>82</sup> Las anotaciones en el cuaderno, son apoyos para la producción de un texto. Estos ayudan a construir nuevas concepciones de un tema en específico. Lozano (2003) lo refiere como trabajar.

<sup>83</sup> Jolibert y Sraïki (2011), escriben el rol del docente en *Pedagogía por Proyectos*, el cual es un factor clave para llevar acabo la intervención con base didáctica, ya que, a partir de ellos, se da la apertura al estudiante.



Posteriormente comenzamos por trabajar la investigación sobre ¿qué era un campamento? Para esta actividad tenía contemplada una estrategia de escritura la cual consiste en contestar preguntas que guían el tema, y para eso les propuse:

*–Chicos ¿qué les parece sí esta vez leemos de forma individual la investigación que hicimos?*

*–Sí maestra está bien, en fin, esta vez todos trajimos la tarea.*

*–Bien chicos, entonces comencemos a leer y después comentamos nuestra lectura. Antes de que terminara la indicación el grupo ya estaba leyendo.*

Después de un tiempo abrí la conversación preguntándoles: *–Chicos, ya que acabamos de leer alguien me puede explicar ¿qué es un campamento?*

Naomi desesperada por querer ser la primera levantó la mano apresuradamente y dijo: *–¡maestra yo! ¡yo maestra!*

*–Está bien Naomi, dinos que es un campamento.*

*–Lo que yo investigue dice que es un lugar abierto y fuera de la civilización para quedarse ahí por un tiempo prologando. Expresó Naomi.*

*–Gracias Naomi. Alguien más.*

Cristofer levantó la mano y al tiempo dijo: *–yo maestra, mi investigación dice que es un espacio en el que las personas pueden construir casas de campaña y quedarse por un tiempo.*

Al tiempo que terminó Cristofer, Roberto mencionó: *–la mía es parecida a la de los compañeros maestra.*

*–No te preocupes Roberto, podemos sacar nuestra propia definición. Haber chicos con lo que leyeron y lo que acaban de decir sus compañeros como podríamos armar el concepto de campamento.*

*–Maestra, creo que quedaría de la siguiente manera, campamento lugar en el que las personas van a pasar un rato lejos de la gente. Comentó Daniela.*



*–Le podemos agregar, lugar apto para montar casas de campaña y practicar juegos recreativos. Expresó efusivamente Xóchitl.*

A lo que les comenté: *–se escucha bien, pero entonces chicos ¿qué opinan de lo que comentan sus compañeras?*

Estudiantes: *–está bien maestra.*

Así continuamos con las siguientes preguntas que fueron: *¿para qué sirve acampar?, ¿en qué lugares es recomendable acampar?, ¿qué accidentes se pueden ocasionar en un campamento?, ¿cuál es la mejor forma de protección cuando una persona va acampar?* Con cada una, se formó un dialogo parecido, el cual dio oportunidad de escuchar las opiniones de los niños, así como identificar las ideas que se construyen después de una lectura.<sup>84</sup> Pautas que permiten al niño elaborar producciones escritas,<sup>85</sup> pero que por esta ocasión solo se llegó hasta las preguntas para no atiborrar a los chicos de tanto escribir, ya que la idea no es imponer la producción escrita sino ofrecer una estrategia de escritura en el momento justo. Así al termino de haber contestado las preguntas se dio lectura al cuestionario.

Asdiel después de escuchar la lectura y de forma espontánea menciona: *–maestra, ahora sí entendí que es un campamento, la verdad entre tantas hojas y palabras me hice bolas.*

*–Hay si maestra, las preguntas nos ayudaron mucho para entender nuestra investigación, porque yo estaba igual que Asdiel.* Comentó Xóchitl con una voz de alivio.

Posteriormente revisamos las actividades en el contrato colectivo para saber que nos hacía falta y si íbamos en tiempo, todo marcha bien con los tiempos, en ellos no tuvimos problemas, pero había una actividad que no habíamos hecho, la cual fue solicitarle al maestro de educación física una plática de los que es un campamento.

---

<sup>84</sup> En este intercambio de ideas se trabajó el nivel lingüista 4, que habla de la superestructura de los textos, en específico, de la extracción de información de un texto, en la que el niño desarrolla la habilidad de leer y extraer cierta información del texto leído, claro que esto no se trabaja por separado sino se da mayor énfasis dependiendo de lo que se esté trabajando con los estudiantes, esto es propuesto por Jolibert y Sraïki (2011).

<sup>85</sup> Estrategia que ofrece al estudiante una guía para redactar un texto a partir de preguntas o palabras clave, propuesta retomada de Lozano (2003).

Por el tiempo y la premura se tomó la resolución que fuera de manera presencial, una oportunidad que se perdió para producir un escrito, pero que dio pie a que los chicos trabajaran un poco su expresión oral. Ese mismo día se aprovechó para ir hablar con el profesor antes de salir. En consenso decidió que fuera Caleb y Oscar los que hablaran con el profesor, al llegar a la techumbre los chicos le hablaron al profesor.



*–¡Maestro Fabian! podría venir un momento por favor, le queremos decir algo.*

El maestro con un gesto de preocupación se fue acercando poco a poco a los chicos, ellos lo esperaban ansiosos y preocupados porque no querían escuchar un no como respuesta.

El profesor rompe el silencio diciendo: *–¿qué paso chicos, en que les puedo ayudar?*

Caleb con un poco de nervios comenzó hablar: *–Maestro Fabian, queríamos pedirle un favor, sabemos que no es nuestro maestro de educación física y que está en todo su derecho de decirnos que no, pero de todos modos queremos ver si nos puede ayudar. Mire lo que pasa que estamos planeando hacer un campamento dentro de la escuela y queremos ver si usted nos puede dar una explicación de lo que es un campamento y que necesitamos para su realización.*

El maestro escuchó atento su propuesta y les dijo: *–miren chicos, primero que nada, les agradezco que me consideren para apoyarles, pero tengo un pequeño inconveniente, ya que mañana no tengo ninguna hora libre no podría apoyarlos, pero pasado mañana solo tengo dos grupos ¿qué les parece si los veo ese día?*

Mientras el maestro Fabian hablaba, los gestos de los niños iban cambiando, cada que el profesor decía una palabra se desanimaban aun más de la actividad. Pero al escuchar que en dos días podría ir a verlos, sus caras cambiaron.

*–Está bien maestro, lo esperamos, gracias por apoyarnos, por eso lo queremos.* Exclamó todo el grupo de manera efusiva y alegre.

Valeria sorprendida me dijo: *–maestra pensé que el maestro iba a decir que no nos iba ayudar.*

Al tiempo que termina Valeria, Naomi exclamó: *–estuvimos aun pelo de gato maestra, pero lo bueno que el maestro es buena onda y nos va ayudar ¿verdad chicos?*

Con la alegría de que su petición fue aceptada, se retiraron.

### ❖ **¿Y si mejor lo explicas?**

Al día siguiente se acordó trabajar las actividades que tenían que ver con la escritura. Para estas producciones los chicos no tuvieron mayores contratiempos, reutilizaron las siluetas de los instructivos anteriores, así como las herramientas de palabras que se habían hecho con anterioridad. El grupo se veía como un experto en la producción de textos, en cada equipo podría apreciarse que trabajaban cosas que ya habíamos visto, su dialogo delataba el conocimiento que ya tenían.

Alondra dudosa le pregunta a Naomi: *–oye, ¿te acuerdas que palabras ocupamos cuando hicimos el instructivo de la comida?*

*–jmmm!... no me acuerdo, pero deja lo busco en la libreta de proyectos debe de estar.*

Valeria se acerca y me dice: *– maestra voy a pegar la silueta del instructivo para poder guiarnos y escribirlo en la libreta.*

El resto del grupo contesta: *–si Valeria, porque no lo encontramos en la libreta.*

Así es como los equipos iban trabajando, cada quien a su ritmo y ocupando las herramientas que eran pertinentes para cada proceso que iban pasando. Por su parte otros niños del grupo ya habían pasado la primera escritura y estaban en su proceso de revisión.

*–Oye Daniela, aquí te hizo falta una letra y además creo que no se entiende, deberías de ponerle un nexo o un adverbio para que se entienda mejor.* Expresó Mariana al tiempo que iba revisando el instructivo de Daniela.

Daniela un poco apenada le preguntó a Mariana: *–pero como se hace eso, no te entiendo.*

Mariana angustiada trataba de explicarle a Daniela, pero ella aun así no entendía y fue entonces cuando Mariana exclamó: *–¡maestra!, podría venir tantito.*

*–Voy chicas. Qué paso, en que les puedo apoyar.*

Daniela comenzó a explicarme: *–hay maestra, es que no le entiendo a Mariana, me dice que tengo que agregarle nexos y no sé qué cosas más a mi instrucción, pero no entiendo cómo hacerlo.*

Preocupada Mariana dijo: *–maestra es que yo empecé a revisar lo que escribí, pero ya le expliqué que no se entiende y le dije que podía agregar para que se entendiera mejor la instrucción y ella dice que no sabe cómo hacerlo*

*–Tranquilas chicas, vamos a leer la instrucción les parece y así vemos que podemos hacer.*

Di lectura en voz alta a la instrucción, después les pregunte si se entendía lo que tenían que hacer, ellas comentaron que no y entonces fue cuando les dije que podíamos agregar para que fuera más clara la indicación. Mariana sabía que faltaba, pero Daniela aún no, estaba conflictuada en el proceso y para apoyar a su conocimiento le dije:

*–Tranquila Dani, haber explícame tus instrucciones sin ver lo que escribiste.*

Daniela comenzó a decir cada una de las acciones que se tenían que llevar acabo para la realización de la actividad.

Al termino le dije: *–está bien Dani, ahora quiero que escuches lo que escribiste–*, leí de nuevo su texto y al termino le pregunte: *–¿es lo mismo que me dijiste antes?*

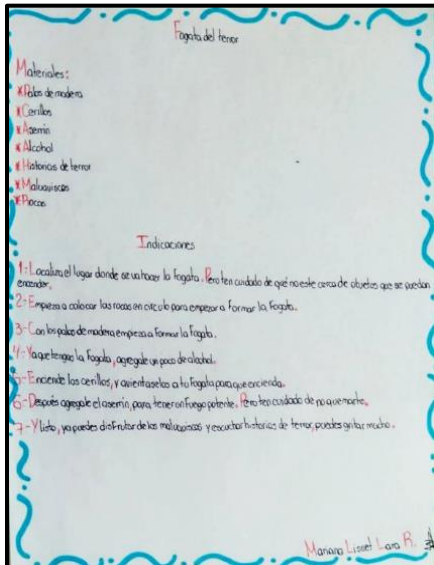
*–No maestra, se parece a lo que le dije, pero no es lo mismo.*

Exclame y le dije: *–¿entonces que hacemos para que se entienda Dani?*

Ella se quedó pensado por unos instantes y contestó: *–si lo vuelvo a escribir como se lo dije, porque cuando le expliqué se entendió mejor.*

–Está bien, borra y vuélvelo hacerlo y así se lo das a Mariana para que lo revise ¿te parece?

–Sí maestra



Al producir un texto, los niños tienen diferentes niveles de escritura, ya que no todos comprenden las normas en un mismo momento, sino que cada quien va a su ritmo, por ello es importante dejar que se conflictúen entre ellos, para que intercambien conocimientos, si esto no funciona el profesor se integra para ayudar al estudiante haciéndolo reflexionar sobre lo que produce, ese es el principal rol del docente en la producción de textos.

Mariana entusiasmada me dijo: –Maestra ya quedó, ya escribió mejor Dani, ya se le entiende.

–Muy bien Dani, felicidades a las dos.<sup>86</sup>

Con ese y otros más aciertos se cerrero la actividad, los chicos estaban felices por sus producciones, hicieron la lectura general en la cual no se encontró ninguna dificultad, pero entre tantas letras y signos de puntuación que se vieron ese día mi hada madrina no apareció o por lo menos no la escuche ¿podiera ser que era producto de mi imaginación?

### Episodio 13. ¡Vamos a campar!

Los días calurosos estaban pasando, las festividades del 10 de mayo como la del día del maestro interrumpieron por algunos días nuestro proyecto, el cual, estaba a punto de llevarse a cabo, solo que el contratiempo de que estaban arreglando el piso de la escuela por el último temblor cambio nuestros planes de hacerlo en contra turno.

<sup>86</sup> Guasch (2004), menciona que el dialogo entre los estudiantes, así como los estudiantes con el profesor es importante a la hora de escribir, ya que es la base de reflexión que se tiene para aprender al producir un texto.

*–Hola chicos, hoy es el último día que tenemos para organizar las actividades del día del campamento, les parece si las vamos escribiendo en el pizarrón, así como los horarios en el que pensamos realizar cada actividad.*

Roberto un poco preocupado preguntó: *–maestra y el profesor Fabian ¿porque no ha venido a darnos la explicación del campamento?*

A lo que le contesté: *–el día de ayer después de la hora de la salida, el profesor llevo y me pidió una disculpa por no haber podido asistir a la reunión que ya tenía con ustedes, ya que fue llamado por su supervisor para arreglar un asunto administrativo.*

*–Y entonces maestra ¿cuándo va a venir?* Exclamó preocupado Roberto.

*–La verdad Roberto, no lo sé, el solo me dijo que les dijera que lo disculparan, pero no me dijo cuando venía.*

Roberto desconsolado por la respuesta, se sentó sin decir otro comentario. Algunos de sus compañeros le dijeron que a la hora de la entrada lo habían visto, que a lo mejor iba más tarde.

Asdiel interrumpe el silencio diciendo: *–¿maestra puedo escribir las actividades en el pizarrón?*

Le contesté que sí, que no había problema y mientras Asdiel escribió las actividades en el pizarrón, los demás comentamos los horarios de cada una. Para la instalación se decidió que se aprovecharía el tiempo en el que los demás salen de la escuela, de 12:30 pm a 12:45 pm y después se contempló la comida. Posteriormente de la comida, se



consenso que quedarían las actividades manuales, ya que no requerían esfuerzo físico, seguido de esa actividad se propuso el volibol, el fútbol, el juego de que probabilidad y un refrigerio, más tarde se llevaría a cabo el juego de han Ball, y unas actividades

propuestas por el maestro Fabian, la actividad sorpresa de la maestra, y por último la fogata junto con las historias de terror.

Todos estábamos emocionados y aceptamos la propuesta del horario, ya que nunca se había hecho una actividad en la escuela en el turno vespertino y eso les entusiasmaba mucho a los estudiantes, aunque por una parte eso me angustiaba, ya que nunca había trabajado fuera del horario escolar.

Al término de la organización de los horarios, se contempló la fecha de la realización del campamento: *–chicos, ahora hay que ver cuál sería la fecha que vamos a proponer en la carta petición.*

Mariana comentó: *–maestra si hoy estamos a 26 de abril y aun nos hace falta hacer los permisos, yo propongo que sea el 7 de mayo.*

Algunos estudiantes a la propuesta de Mariana dijeron que sí.

A lo que contesté: *–me parece bien la fecha, pero tenemos un pequeño contra tiempo, recuerden que hay que entregar el plan de trabajo primero al director para que puedan autorizar la actividad.*

*–¡Hay maestra y entonces cuando!, porque después va hacer 10 de mayo y los ensayos no nos van a dejar tiempo para el proyecto.* Exclamó desanimada Daniela

Valeria efusivamente dijo: *–¡maestra vamos hacer un calendario! Así vemos las fechas disponibles que tenemos ¿Qué les parece?*

*–¡Sí Valeria!, has lo en el pizarrón–* contestó el grupo.

Valeria se dispuso hacer un calendario, en él, se hicieron algunas anotaciones, analizamos los tiempos y vimos que el 7 de mayo era nuestra mejor opción.<sup>87</sup> Por lo tanto se anotó en la libreta de proyectos la fecha, para así reorganizar las actividades que se tenían pendientes.

---

<sup>87</sup> Solé (2004), menciona que hay que tener un motivo de escribir es tener una situación que te lleva a escribir y escoger una fecha para el campamento fue un motivo para escribir un esquema de información, que solo se ve su utilidad cuando se pone en uso como en esta actividad.

Mientras anotaban las actividades en su cuaderno de proyectos y definíamos algunas otras cosas se escuchó que tocaron a la puerta. Acostumbrada que lo chicos siempre abrían, levante la mirada y me percate que a ellos no les interesaba por el momento la puerta, sino lo que querían era terminar de organizar su información en la libreta.

Al abrir la puerta y vi que era el profesor Fabián, quien me dijo: *–Hola Paulette, oye están muy ocupados, es que vine para darles la explicación a tus niños sobre el campamento.*

*–No te preocupes, pasa. Chicos el maestro Fabia viene a darles la explicación que le pidieron.*

Roberto al escuchar se le dibujo una sonrisa en el rostro y le dijo: *–¡hay maestro, pensé que ya no nos quería!*

El profesor le contestó: *–no Rober, no es eso, es que me hablo mi supervisor y tuve que ir, ni le di clases a mis grupos. A ver chavos, les voy a explicar todo lo que deben de saber sobre un campamento.*

El maestro comenzó a dar la explicación al grupo, los chicos atentos a la explicación comentaban sus inquietudes y hacían preguntas de las actividades, le platicaron lo que se había propuesto para la actividad y él les dijo que estaban bien. El tiempo transcurrió y por último el profesor les preguntó: *–¿para cuándo van hacer su campamento?*



Lo chicos sin pensarlo le dijeron que el 7 de mayo era la fecha que se le iba a proponer al director, para que autorizara la actividad, a lo que el profesor les dijo: *–y porque no lo dejan después del 15 de mayo y así sirve de que les ayudó y estoy con ustedes, ya que mis compromisos del futbol acaban el 18 de mayo ¿Qué les parece?*

La respuesta del grupo fue que sí, que no había problema y que ellos le avisaban que día se dejaba para que él también se organizará. El profesor se retiró y fue entonces cuando se volvió a considerar la fecha del campamento, de nuevo se analizó el calendario que



hizo Valeria y se decidió que el 26 de mayo era la fecha en la que se podría hacer la actividad.

### ❖ El tiempo de reescribir

Después de aquella charla, continuamos con el diseño de las autorizaciones de los padres de familia para la actividad, la cual se trabajó de forma grupal, ya que cada equipo llevó una propuesta del permiso.

*–Bien chicos, ya que escogimos la fecha del campamento, ahora hay que realizar las autorizaciones para los padres de familia–* les comenté.

Roberto ya en la computadora dijo: *–¿maestra ya podemos proyectar las propuestas para los permisos?*

A lo que le contesté: *–aun no Roberto permíteme un momento, primero vamos a recordar lo que debe de contener nuestro permiso, quien me apoya a recordar los elementos.*

*–Lleva fecha, espacio para el nombre de quien lo firma y nuestro nombre–* dijo Xóchitl obviando la respuesta.<sup>88</sup>

Al tiempo habló Daniela y dijo: *–también números telefónicos maestra para poderse comunicar con alguien si pasa un accidente y por último la firma de que da permiso el papá o mamá para que hagamos la actividad.*

*–Bueno ya que recordamos que elementos deben de llevar los permisos Roberto puedes comenzar a proyectar.*

Primero observamos y leímos individualmente las diferentes propuestas, posteriormente se escogieron las que cumplían con los elementos que se habían mencionado con anterioridad y después se hizo la revisión en plenaria para hacer modificaciones al texto.

*–Roberto no muevas el mouse porque nos perdemos cuando leemos.* Dijo Valeria un poco molesta.

---

<sup>88</sup> Para la producción de textos es indispensable identificar el contexto de producción del texto, ya que eso permitirá que este sea claro. Esto se trabaja en el nivel lingüístico 1 que *va del contexto situacional de un texto* propuesto por Jolibert y Sraïki (2011).

–*Ya que leímos el permiso ¿le hace falta algo que debemos añadir?* Pregunté al grupo para comenzar a trabajar la parte de cohesión del texto.

–*¡Si maestra!, hay que agregar las mayúsculas porque en unas palabras no las tienen.* Exclamó Daniela al momento que se paraba y señalaba en el texto la corrección.

–*¡Bien Dani!, otra cosa aparte de la corrección que hizo su compañera.*

Un poco pensativa y dudosa comentó América: –*maestra creo que hay que revisar bien el mensaje porque ocupa muchas letras “y” que hace que no se entienda bien, bueno eso creo yo.*

–*Sí maestra, mire aquí donde dice “escriba su nombre completo y el de su hijo y sí le da permiso escriba que sí”, ahí maestra podemos quitar una de esas “y” remplazándola por una coma y podemos quitar las palabras “y si le da permiso”.* Explicaba Mariana.

–*Me parece buena idea, pero entonces ¿dónde escribirían para saber que dieron permiso para la actividad?* Pregunté.

–*Hay maestra lo podemos agregar como opción múltiple verdad chicos.* Preguntó Valeria al resto del grupo.<sup>89</sup>

Con estas correcciones nuestro texto fue tomando forma, cuando se terminó de elaborar y todos estuvimos de acuerdo se mandó a imprimir uno para cada uno, para que se lo llevaran a casa y autorizaran la participación en la actividad los padres de familia. Después tocó el turno para la carta petición, pero en ese tipo de textos ya teníamos experiencia, solo teníamos que quitar y agregar algunas cosas.

Roberto seguía en la computadora e hizo favor de proyectar la última versión que teníamos de nuestro otro proyecto, para poder hacer las modificaciones necesarias. Pero nos interrumpió el toquido de la puerta, les dije a los chicos que continuaran con la actividad mientras veía quien era, pero ellos dijeron que no, que me esperaban. Fui a la puerta y abrí, era el director que entraba para observar la clase.

---

<sup>89</sup> La cohesión como lo menciona Cassany (2011), es organizar las ideas, es crear relación entre las palabras y las frases a partir de conectores de una manera fácil y sin forzar el texto a producir.

Después de una breve charla entró al salón y buscó un asiento en la parte de atrás, mientras les explicaba a los chicos que el profesor iba a observar nuestra clase. Los chicos no dijeron nada, solo comenzaron a murmurar, pero al final pidieron la palabra para comentar su inquietud, pero nunca imagine que la pregunta era para el director.

Valeria un poco nerviosa me preguntó: *–maestra podemos hacer una pregunta.*

*–Claro que sí Valeria, ¿qué paso?* Contesté extrañada por el nerviosismo de Valeria

*–Pero no ha usted maestra, sino al director.*

El profesor desconcertado por la situación les contestó: *–sí chicos, ¿díganme en qué les puedo ayudar? ¿qué necesitan?*

Naomi con nervios se dirigió al director diciendo: *–Pues mire director nosotros queríamos saber si nos puede dar permiso para realizar una actividad en la escuela.*

El maestro al escuchar a Naomi expresó: *–claro que si chicos, esta es su escuela y pueden ocupar las instalaciones. Pero cuéntenme ¿cuál es su actividad?*

Efusivamente Roberto dijo: *–vamos hacer un campamento, el horario va hacer después de la hora de clases, para que podamos hacer nuestra fogata al anochecer, el maestro Fabian nos va ayudar y la maestra Paulette va estar con nosotros todo el tiempo, además vamos a consensar que mamás y papás van a venir a cuidarnos.*

Al tiempo que Roberto explicaba la actividad, al profesor le iba cambiando la expresión de su rostro, por un momento me dio la impresión de que no sabía qué les iba a contestar cuando terminaran de explicarle. Pero como si las compañeras de dirección supieran que el maestro estaba en apuros aparecieron, una de ellas llevo con unos papeles en la mano y le habló al profesor, él salió y se fue caminando con la maestra.

Tiempo que aproveche para decirles: *–Chicos, ¿por qué le preguntaron al director lo de la actividad?*

*–Hay maestra pues de todos modos se iba a enterar porque estamos armando la carta petición.*

*–Además, nos ahorramos escribir la carta maestra, ahora solo hay que esperar que nos dice.*

Naomi al ver mi reacción preguntó: *–¿maestra se enojó por lo que hicimos?*

*–No Naomi, solo me tomo por sorpresa, porque no pensé que le fueran a explicar la actividad, no se preocupen todo está bien, me alegra que tengan esa iniciativa.*

Reconozco que ese día mi reacción no fue del todo positiva, y no porque que los niños hubieran hablado sino porque para mí se iba volando una oportunidad para poder producir un texto, preocupación que no me dejó ver que los chicos estaban haciendo suyo el aprendizaje, pero que por suerte ellos mismos me ayudaron a darme cuenta.<sup>90</sup>

*–Bueno chicos, entonces creo que lo más conveniente es esperar la respuesta del profesor ¿no creen?*

Después de un rato de dialogar con los chicos de los nervios que les dio hablar con el director, llegó el maestro y les dijo: *–chicos, en cuanto a su petición de ese rato, tengo que decirles que no se va a poder, porque esta fuera del horario, hable con el supervisor y me dijo que en este momento no puede autorizar ese tipo de actividades, porque en la escuela en esos días van a venir personal de la delegación a arreglar el piso del patio por el último sismo que hubo.*

Al escuchar al director los chicos se fueron desanimando, fue entonces que le pregunte:

*–profesor, pero ¿si fuera dentro de nuestro horario podríamos realizar la actividad?*

*–Claro que sí maestra, dentro del horario de clases pueden hacer la actividad. Bueno chicos los dejo porque me tengo que ir a supervisión. Que tengan buen día.*

Mientras el director salía, en el salón se fue creando un silencio el cual rompí diciendo:

*–bueno chicos entonces que decidimos hacemos el campamento dentro de nuestro*

---

<sup>90</sup> Jolibert y Sraïki (2011) hablan de acercar las herramientas de aprendizaje para que los estudiantes hagan suyo el conocimiento, pero esto se ve reflejado en situaciones como esta, ya que son los niños quienes toman la iniciativa para sus interacciones con otras figuras docentes dentro del aula sin dejar de lado el propósito de la actividad y la sesión.

*horario ¿o no?, de todos modos, ya tenemos todo preparado solo sería reorganizar algunas actividades.*

*–Hay maestra, pero no va hacer lo mismo.* Expresó Naomi desconsolada.

*–Lo se chicos, pero recuerden que desde un principio contemplamos la posibilidad de que no nos dejen hacer el campamento, por lo menos accedieron a que lo hagamos dentro de nuestro horario.* Les dije tratando de levantarles el ánimo para la actividad.

Braulio se paró de su lugar y dijo: *–si ya tenemos todo y nos dijeron que lo podemos hacer en el horario que venimos a clases, yo digo que lo hagamos, de todos modos, ya trabajamos todo, los permisos ya están.*

Después de escuchar las palabras de Braulio el grupo le dio la razón y comenzaron a decir que deberían quitar y que se podría hacer dentro del horario. Sacaron su listado de actividades, Valeria las fue leyendo, comentaban si eran prudente dejar la actividad o si la cambiaban. Con taches y palomitas, se fueron seleccionando, otras más se descartaron, y todo quedó listo para el campamento.

### **❖ El día del campamento llegó**

Con esa ilusión pasaron los días, dejamos el proyecto a un lado para poder preparar el festival del 10 de mayo y las demás actividades que se tenían programadas. El tiempo pasó y se llegó el día del campamento. Todos estábamos felices, los chicos ansiosos por aprender a construir una casa de campaña, otros más porque era la primera vez que asistían a un campamento.

Un día antes se retomó el proyecto para afinar algunos detalles y así no se les olvidaran las responsabilidades que tenían.

Roberto preocupado decía: *–Maestra, mañana es el campamento a qué hora nos vamos a poner de acuerdo para las actividades.*

*–Terminamos el ejercicio y nos ponemos de acuerdo Roberto, tranquilo.*

Algunos ya habían acabado, y comenzaron a organizar el salón, fueron por los materiales que se iban a ocupar con el maestro Fabian y los acomodaron en el salón, los demás guardaron sus cosas para ponernos de acuerdo.

*–mañana como todos saben es el campamento, para eso vamos a repasar los materiales que deben de traer. Para la comida la mamá de Naomi nos va hacer favor de prepararla y traerla a la hora del recreo, el dinero que juntamos nos alcanzó, ya que no tuvimos que comprar fruta, recuerden que tienen que traer lazos, palos de escoba y una sábana para poder hacer su casa de campaña.*

*–¡Sí maestra! no se preocupe ya lo tenemos en mente.* Contestaron a coro algunos integrantes del salón.

*–Está bien, hay que salir a formarnos chicos, los veo mañana con sus materiales, recuerden que llegan con el uniforme y aquí se cambian.*

*–¡Sí maestra no se preocupe!, la vemos mañana.*

Al día siguiente la mañana estaba un poco fresca, pero aun así los chicos llegaron con sus materiales, en la puerta las mamás de otros grupos y los mismos niños de otros grados se les quedaban viendo extrañados por los utensilios que traían. Ellos por su parte estaban emocionados, algunas mamás estaban inquietas y aunque en el permiso que firmaron decía el horario me preguntaban en la puerta para asegurarse del mismo.

El maestro Fabián les pidió que dejaran sus cosas y se fueran a cambiar, que los veía a las nueve con sus materiales en el patio. Los chicos entraron y por turnos se fueron a cambiar al baño, mientras otros compraban su desayuno y guardaban sus cosas para poder irse a la actividad.



En punto de las nueve los chicos estaban en el patio esperando instrucciones del profesor, quien fue por ese momento el responsable del campamento, les dijo las reglas del patio, y las áreas que se iban a ocupar, el grupo atento escuchaban las indicaciones.

Después explicó la forma de montar una casa de campaña y cada quien intentó hacer su casa de campaña, pero a las chicas se les dificultó construirla, así que decidieron hacerla en equipo.

Después de la construcción de su casa de campaña jugamos volibol, Roberto y Braulio fueron los responsables de dar las instrucciones y armar los equipos, más tarde llegó la hora del recreo y nuestra comida nos esperaba, así que Naomi y Xóchilt que fueron las encargadas de la comida comenzaron a servir.



Más tarde, se hicieron las actividades de papiroflexia que Naomi había preparado para sus compañeros, mientras ella dirigía la actividad el profesor Fabian iba preparando la cancha para jugar Ham Ball y después voli toalla.

Por último, se tenía contemplada la actividad del busca tesoro, pero por el tiempo ya no pudimos hacerla. Lo que si hicimos es tomarnos una foto, para recordar nuestro campamento, aunque fue muy rápido porque ya pasaban de las 12:30 y unas mamás estaban preocupadas por sus niños. Los chicos se fueron entusiasmados por la actividad, agradecí el apoyo al maestro Fabian y camine hacia el salón, mientras pensaba que tal vez la experiencia del campamento nos podría llevar a producir otro texto.





Con esa idea cerré el día, sin antes agradecer que en la actividad no hubo ningún contratiempo ni tan poco un accidente.

Al otro día llegué a la escuela pensando en proponer que hicieran una narración del día del campamento, para eso llevé unas hojas, con preguntas y un espacio para que en el escribieran su experiencia.<sup>91</sup>

Pensando que iban aceptar sin ningún titubeo la actividad, ya que para mí era atractiva, les dije: *–Bueno chicos ya que platicamos de lo que nos pareció el campamento les propongo contestar unas preguntas y hacer una narración de cómo fue ese día.*

*–¡Hay no maestra!, para que escribamos, además esta vez nos vieron todos los compañeros de la escuela, no es necesario que escribamos para decirles como nos fue en el campamento.* Argumentó Roberto.

*–Yo opino que lo podemos hacer maestra, pero que sea una historia pequeña.* Dijo América.

*–Las preguntas son fáciles, sí las podemos hacer.* Agregó Mariana.

*–Hay entonces vamos hacerla y así terminamos más rápido ¿verdad maestra?* Expresó Valeria con un tono de desagrado.

Desanimada por la actitud de los chicos les dije: *–podría ser, pero apúrense porque después van a decir que por platicar conmigo no los deje trabajar.*

Los chicos terminaron su actividad y la fueron entregando y sin forzar más el trabajo del campamento se cerró el proyecto,

Después de aquella negativa por querer escribir, noté que lo que es atractivo para un maestro para un estudiante puede ser aburrido, y me hizo entender que para enseñar es imprescindible pensar como un estudiante, eso te llevará al éxito en las actividades que propongas.

---

<sup>91</sup> Actividad propuesta por Lozano (2003), que brinda preguntas como apoyo para la redacción de una historia, la actividad original se llama "Mi primer día de clases".



El tiempo dentro de la intervención estaba llegando a su fin, los tropiezos que se tuvieron habían ayudado a mejorar el trabajo y aun no perdía la esperanza que en los días que faltaban pudiera proponer una producción escrita, en la que los niños se emocionaran y les diera gusto escribir.

Además, con la ayuda de mi hada madrina que ese día no apareció estaba casi segura de que lo podría lograr, así que espere el momento oportuno para ofrecer aquella actividad.

#### **Episodio 14. La emoción de volver a reescribir**

Después de que trabajamos con nuestro último proyecto *El campamento*, el fin del ciclo escolar estaba cerca. El grupo estaba alegre y triste a la vez, ya que eran sus últimos días en la escuela, aunque el campamento les dejó un buen sabor de boca, ellos sentían que el tiempo se acaba y no que habían disfrutado su escuela. Fue así, que se me ocurrió volverles a proponer hacer la antología de cuentos que semanas atrás dijeron que no, tal vez no era la actividad en la que disfrutarían por completo la escuela, pero sí la que les permitiría dejar una memoria en la misma.

Recuerdo bien que fue a principios de junio, cuando les expresé: *–chicos, que les parece si hacemos un compendio con sus cuentos que produjeron, cada quien se llevaría uno y se quedaría uno para la biblioteca de la escuela.*

El grupo se quedó pensando por un momento, pero antes de decir que sí, mencionaron algunas inquietudes:

*–¿Maestra y los vamos a poder leer de nuevo? ¿les vamos a poder cambiar cosas a nuestras historias maestra? ¿maestra le podemos hacer dibujos a nuestros cuentos?*

No esperaba la emoción con la que preguntaron, era como si ese momento hubiera estado marcado desde antes y sin saberlo llegué a él por una simple corazonada, así que les contesté: *–¡claro que van a tener la oportunidad de volver a leer sus producciones! y si creen necesario van a poder cambiar la historia, le podrán hacer dibujos para ilustrarlos, recuerden que los autores de ese libro serán ustedes.*

El grupo, con cada palabra que decía se iba emocionando, era como si el escribir fuera un deseo en su mente y un sueño para sus manos, que se hacía realidad con cada palabra que mencionaba, ellos desbordaban emoción por volverse a encontrar con su texto, y yo lograba envolverlos en el mundo de las letras, al decir sí a la propuesta de hacer la antología de cuentos.

Llegó el día de volverse a encontrar con sus producciones, las extraje del folder en el que las tenía y fui mencionando a los integrantes de los equipos para que las pasarán a recoger. Nunca voy a olvidar sus expresiones, unas eran de sorpresa y otras más de asombro al volverse a encontrar con su texto. Las tocaban con tal suavidad como si fueran un cristal que al pequeño roce podrían romperse. Al final de la entrega, les dije: *–chicos, ya que hayan leído sus cuentos y si deciden cambiarle algo a su historia lo puede hacer, si necesitan de mi ayuda o apoyo me hablan ¿les parece?*

Ellos sin ninguna preocupación contestaron: *–sí maestra, no se preocupe.*

Ese día se reunieron en equipos, el ruido que existía era solo de los murmullos que hacían al hablar, del sonido que producía el lápiz al encontrarse con la hoja y el de la goma al tropezar con alguna palabra que ya no les agradaba. Con cada frase que a lo lejos escuchaba, percibía el conocimiento que habían adquirido de la producción de textos, ahora no se escuchaban burlas de como escribían, se escuchaban opiniones del como debían de escribir para que se leyeran mejor.

Ese día, caminé por los equipos para estar cerca por si necesitaban algo o requerían apoyo, pero el tiempo transcurría y ellos seguían escribiendo. Tocaron a la puerta y llevaban unos comunicados que tenía que firmar, fui directo al escritorio firme y entregue las hojas al tiempo que el equipo de Valeria, Xóchitl y Alan se acercaron al escritorio para decirme: *–maestra ya terminamos, le cambiamos algunas partes a nuestro cuento y queremos que lo lea.*

Entusiasmada les contesté sí, comencé por leer la historia la cual fue tomando otro rumbo a la original, los cambios que habían hecho se relacionaban con los acontecimientos recientes que estaban pasando en el país, no les mencioné nada de estos acontecimientos, terminé y les pregunté: *–¿por qué cambiaron la historia que tenían por está?*

A lo que ellos contestaron rápidamente: *–¡hay maestra!, pues ésta está más actualizada que la otra, además son cosas que pasan en la vida real maestra, que no ve las noticias.*<sup>92</sup>

*–Si las veo chicos, bueno sí a ustedes les gusta su historia entonces está bien para mí. ¿Una pregunta más, le van hacer ilustraciones o así la van a dejar?*

*–No maestra así lo vamos a dejar, bueno entonces pásenlo a la computadora, cuando lo tengan listo me avisan para poder guardarlo en mi memoria.*

*–Sí maestra, ¿le podemos poner la letra que nosotros queramos?*

*–Sí, pueden poner el diseño que ustedes quieran.*

Felices porque ellos iban a decidir el diseño de su cuento se fueron directo a la computadora, mientras ellos se retiraban se acercaban Hugo y Oscar a comentarme una situación que les preocupaba para hacer su historia. Hugo un poco preocupado pero muy seguro de sí mismo me dijo: *–maestra tenemos un problema.*

Sabía que su problema se relacionaba con que Hugo no sabía escribir bien y que a Oscar le daba pena hacerlo, pero aun así les pregunte: *–¿qué problema tienen Hugo, cuéntame?*

*–¡Ay maestra!, pues ya ve que yo no sé escribir bien y a Oscar le da pena, y queríamos ver si usted nos podría ayudar a escribir la historia.*

*–Claro que les puedo ayudar, pero les propongo una cosa, ¿qué les parece si mejor lo escriben directo en la computadora, cuando terminen me hablan y la revisamos juntos?*  
Ellos se quedaron pensando y dijeron que sí.

A veces es mejor dar otra opción de escritura para que no se sientan intimidados, así su imaginación y creatividad fluirá sin ninguna limitación.<sup>93</sup> Me paré y les deje el lugar en la computadora, para que comenzarán a escribir. Retomé mi caminar por el salón y entre los equipos, así, fui escuchando sus lecturas, quitaban y agregaban cosas con el lápiz,

---

<sup>92</sup> Con esta historia escrita recordé lo que Ramos (2004), menciona que la escritura es una reescritura del mundo de lo que vivimos y lo que somos, es el espejo de nuestra realidad.

<sup>93</sup> No es negar la ayuda, pero como dice Casaseca (2004), el escribir para un profesor es la aniquilación de una respuesta espontánea y original, por ello a veces se dan otras opciones para que ellos puedan expresarse cuando escriben.

al pasar junto a ellos, veía que hacían uso de la revisión entre pares. Aunque había distracciones estaban más interesados en sus escritos, trataban de incorporar palabras nuevas, revisaban que no se repitieran las palabras y cuidaban su ortografía.<sup>94</sup> Así es como el segundo encuentro con su texto los sedujo con sus palabras y por último le dieron el toque especial al ilustrarlos.

### ❖ ¡Hay que publicar!

Después de las producciones en equipo, pasamos a organizar la edición. Para eso les comenté: *–chicos para organizar la antología en el orden correcto y encuadernarlo se necesita la ayuda de ustedes–* les comenté.

*–¡Maestra nosotros le ayudamos a organizar la antología por paginas! contestaron Valeria, Naomi y Alondra.*

*–¡Para la encuadernación nosotros maestra! dijeron Alan y Xóchitl.*

*–¡Maestra yo hago la sinopsis! comentó Valeria.*

*–¡Perfecto chicos!, ya tenemos la organización para el día miércoles. Saben se me acaba de ocurrir que podemos presentar la antología en la reunión de este mes con sus papás ¿cómo ven?*

*–¡Sí maestra!, para que vean que no nos la pasamos jugando como ellos dicen.*

*–Pero necesitamos que uno de ustedes lo presente.*

*–A mí me gustaría presentarlo maestra, pero si es el viernes no puedo porque voy a ir al pueblo de mis papás– dijo Valeria.*

A lo que Braulio contestó: *–entonces quedas descartada Valeria, porque la reunión va hacer el viernes.*

El resto del grupo al escuchar a Braulio dijeron: *–Maestra que lo presente Naomi, a ella le gusta hablar en público.*

---

<sup>94</sup> En estas producciones los chicos trabajaban algunos de los niveles lingüísticos propuestos por Jolibert y Sraïki (2011), como es el nivel 1 El nivel del contexto situacional de un texto; nivel 5 el nivel de la coherencia del discurso y de la cohesión del texto.

Mariana y Daniela se quedaron viendo y dijeron –¿¡Maestra lo podemos presentar nosotros!?

Los demás se quedan pensando y voltearon a ver a Naomi, –*Si quieren que lo presenten ellas, por mí no hay problema, yo voy a decir las palabras de despedida en la ceremonia de clausura*– Comentó Naomi

Algunos niños al escuchar la respuesta de Naomi, dijeron: –*bueno, si a Naomi no le importa maestra, entonces que Daniela y Mariana presenten la antología.*

–*Eso quiere decir ¿qué todos estamos de acuerdo?*– intervine al preguntar nuevamente para saber si nadie más se quería proponer. Pero todos quedaron de acuerdo en que ellas fueran las que presentaran la antología.

En los días que restaron antes de la junta se llevó acabo el armado de la antología, con Valeria se comentaron algunas correcciones en la propuesta de sinopsis que llevo, los cuales se hicieron directo en la computadora quedando listo, para solamente cortar y pegar en el lugar que le correspondía en el libro.

El día de la impresión de la antología las chicas que habían quedado en apoyar estaban al pendiente, iban y venían con las copias, así se pasaron todo el día. A la mañana siguiente, desde que llegaron comenzaron armar las antologías, para después pasárselo a los chicos que se encargarían de la encuadernación. Así fue tomando forma nuestra antología, los ejemplares habían quedado listos, para el día de la presentación con los padres de familia.

#### ❖ **La incertidumbre se volvió felicidad**

Esa reunión me causó mucha angustia y nervios, ya que era la primera vez que volvía a ver reunidos a los padres de los chicos, después de aquel trago amargo que pase por mis inseguridades. Aunque reflexione sobre aquella situación y saque lo positivo de la reunión, aún quedaba la incertidumbre de cómo iban a reaccionar esa vez.



El día llegó, los papás entraron al salón, me sentía nerviosa pues no sabía cómo reaccionarían esta vez. Pero tomé aire y les di la bienvenida hablé de la rendición de cuentas que la dirección me pidió que tratara en mi junta y después de eso les día la palabra al grupo para que expusieran los trabajos realizados, así

como de los proyectos que se llevaron a cabo durante todo el ciclo. Las mamás y los chicos estaban atentos a lo que sus compañeros decían, todo salió bien en las exposiciones, pero ahora quedaba la presentación del su libro.

Mariana y Daniela, comenzaron por platicar el proyecto que nos llevó a la producción del libro, después siguieron con las historias que contenía y por último como fue el proceso de impresión. Mientras ellas hablaban, los chicos repartían un ejemplar a cada mamá y papá presente, aunque ellos estaban atentos a la explicación de las niñas, otros más iban hojeando el libro mientras las escuchaban, al término de la explicación de las niñas, me dieron la palabra.

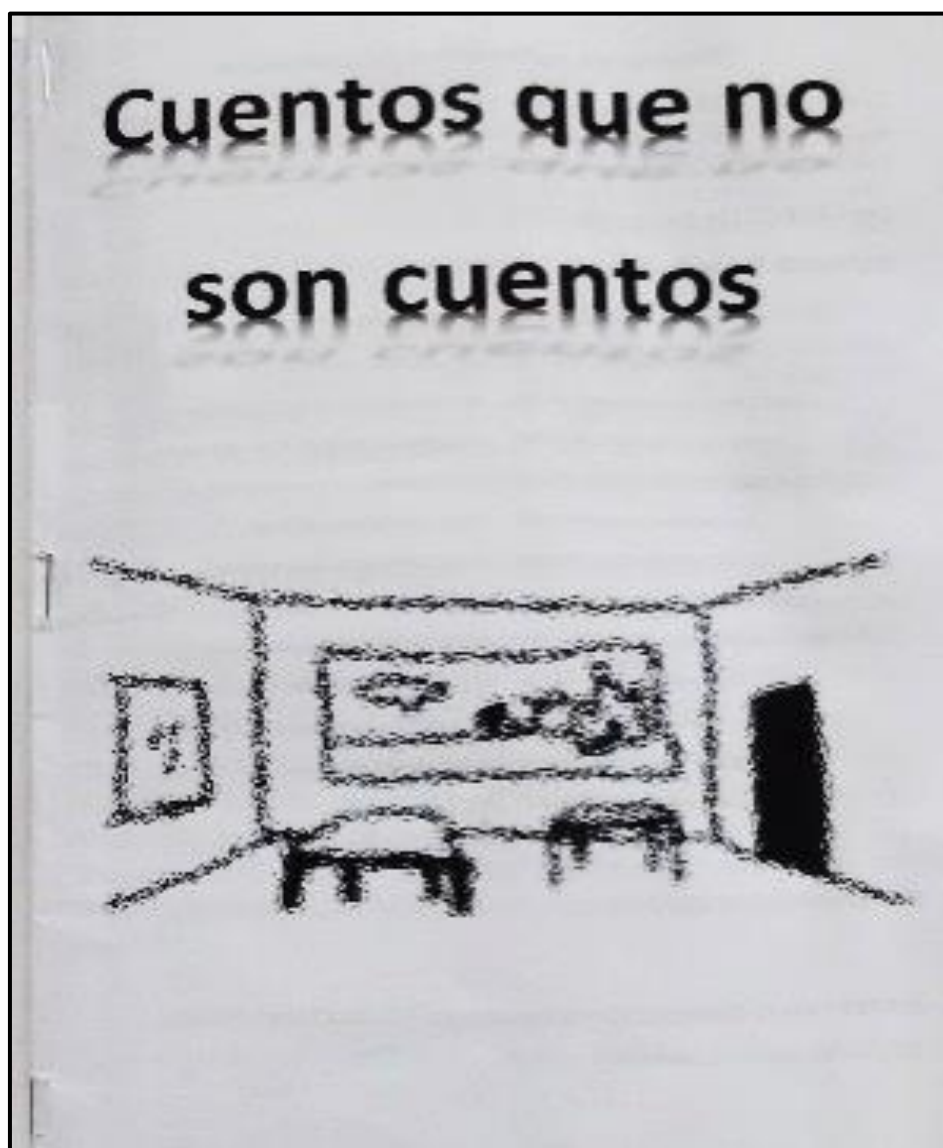
Felicité al grupo por sus esfuerzos realizados este ciclo escolar y también les agradecí el apoyo brindado por parte de los padres de familia, y por último invitamos a las mamás y papás a que dirán un recorrido por el salón para admirar lo trabajos realizados por sus hijos, con ello, algunas mamás aprovecharon para felicitar a sus niños por sus producciones.

En aquel momento, me sentí feliz, la reacción de los padres que asistieron a la reunión fue distinta, miraban sorprendidos los trabajos que se habían realizado, y una que otra mamá me felicitó por el compromiso que se veía reflejado al estar con el grupo ese ciclo escolar.



Después de que la última madre de familia saliera, felicite al grupo y les pedí que mi ejemplar del libro lo firmaran. Ellos gustosos se pasaban aquel libro que era de la maestra y lo firmaban, otros más aprovecharon para dejar un mensaje que perdura en mi por siempre.

Con ese libro de cuentos se cierra un capítulo en la vida del sexto B, en el que lograron evadir el fastidio de leer y la vergüenza de escribir. Soltaron su imaginación y la representaron a través de la tinta y la hoja en blanco, fieles guardianes de la palabra escrita que siempre ayudaran a recordar por generaciones a esos chicos que escribieron por gusto y no por imposición.



## **B. Informe general**

El informe general que se expone en este apartado está conformado por la metodología, el contexto específico, la caracterización de los participantes, el problema, el propósito, las competencias, el sustento teórico, la *Intervención Pedagógica*, así como los resultados y por último las reflexiones, todos estos elementos fueron obtenidos del proyecto de *Intervención Pedagógica: la producción de textos en estudiantes de sexto grado de primaria*.

Extraídas a partir de la Documentación Biográfico Narrativa, la cual permitió el análisis de los hechos desde su contexto. Esta perspectiva accedió a la identificación de la problemática consintiendo así el diseño de estrategias que favorecieran a los estudiantes en el conocimiento de la producción de textos para ir desapareciendo la ruptura que hay entre lo que se enseña y aprende en la escuela.

### **1. Metodología**

La investigación realizada fue de corte cualitativo, bajo la mirada del enfoque Biográfico-narrativo, el cuál va “más allá de una mera metodología de recogida/análisis de datos” (Bolívar 2001, p.10), recupera la voz del docente y de los participantes. Todos los datos obtenidos durante la *Intervención Pedagógica* obtuvieron su relevancia a través de la Documentación Biográfico-Narrativa, ya que “las propias experiencias escolares por parte de los docentes radican en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos” (Suarez 2005, p. 28), los cuales permiten interpretar su mundo desde los ojos de los protagonistas.

Esto comenzó, al indagar el objeto de estudio a nivel internacional, encontrando que la producción de un texto no hay un lugar dentro del mismo, solo figura la enseñanza de reglas gramaticales, dejando a un lado el uso cotidiano que tiene la escritura al producir diferentes tipos de textos. Ejemplo de esto son las pruebas estandarizadas como PISA, que solo evalúan el conocimiento memorístico al enfocarse solamente en preguntas que atienden las reglas gramaticales, y dando más peso a la asignatura de matemáticas.

En el ámbito nacional se encontró que existe EXCALE, una prueba estandarizada, que solo califica el producto realizado, dejando a un lado el proceso que se debe de llevar



para producción un texto. Con estas brechas de conocimiento los docentes intentan enseñar en la clase de español, pero en muchas ocasiones se encasillan en la enseñanza de la escritura a reglas gramaticales y ortográficas.

Con esto se demuestra que la producción de textos no tiene un lugar definido, dificultad que lleva a los docentes a tener un vacío de conocimientos al momento de enseñar a escribir. Esto sucede por la carga administrativa que se tiene, así como la práctica tradicional de enseñar reglas gramaticales sin un uso cotidiano, centrándose solo en el producto y no en el proceso de producir un texto.

Por ello, se aplicó un *Diagnóstico Específico* (DE), bajo la mirada cualitativa y el método de Investigación-Acción el cual según Latorre “se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema” (p.23). De este método solo se retomaron las primeras dos etapas que fueron la planificación y la implementación, esta última permitió la recogida de datos. Esto se llevó a cabo, con el muestreo no probabilístico por cuotas, el cual da oportunidad de escoger los criterios metodológicos para seleccionar a los participantes.

El instrumento que se utilizó fue el cuestionario, haciendo uso de la técnica de observación no participante, en la que el investigador se reserva la participación activa durante la aplicación del instrumento. Este DE fue aplicado a 18 estudiantes de quinto grado de primaria, el cual consistió en una estrategia de producción de textos dirigida a los estudiantes, así como cuestionarios integrados por preguntas abiertas y cerradas. Instrumento aplicado a padres de familias, docentes y niños.

Con los resultados del DE y la fundamentación teórica se realizó el diseño de la *Intervención Pedagógica*, la cual retomó la base didáctica de *Pedagogía por Proyectos*, siendo esta una estrategia de formación, permitiendo al sujeto que construya su aprendizaje y modificar sus conductas, así como su contexto. Metodología que reúne los principios del Método de proyectos y concepciones de la escuela activa de Freinet. En la que el profesor deja su papel dominante para ser el guía de los aprendizajes y el estudiante pasa de un rol de pasivo a un rol activo.

Esta interpretación se hizo a través de la reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suscitan en el aula y en su contexto. Para ello se utilizó el Diario de campo o del investigador, el cual es objetivo, ya que no permite emitir opinión alguna del suceso, sino solo te permite escribir lo que paso en el momento. En él, se recogieron los datos del *Diagnostico Específico*, los cuales se triangularon con la teoría.

## **2. Contexto específico**

Esta *Intervención Pedagógica* se llevó acabo en el ciclo escolar 2017-2018 con un grupo de sexto grado de primaria de la escuela “Julio Cortázar” turno matutino. La cual se encuentra ubicada al oriente de la Ciudad de México en la alcaldía Iztapalapa.

La *Intervención Pedagógica* se trabajó en dos momentos durante ese ciclo escolar, la primera parte fue la aplicación de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* que se aplicaron al principio del ciclo escolar en el mes de agosto, posteriormente se siguieron trabajando. Por último, se trabajó desde el mes de enero a abril *Pedagogía por Proyectos* dando esta última la posibilidad de aplicar con el grupo diferentes estrategias de producción de texto.

## **3. Caracterización de los participantes**

Los participantes de la *Intervención Pedagógica* fueron los estudiantes del grupo de sexto “B”. Este fue un grupo mixto conformado por 24 estudiantes que oscilaban entre los 11 y 12 de años de edad. Niños participativos y entusiastas para las actividades de la escuela, aunque para la clase de español esa iniciativa se perdía cuando se les pedía que produjeran un texto.

## **4. Problema, propósito y competencias**

Con los resultados del DE aplicado se pudo identificar que dificultades enfrentaban los estudiantes en relación a la producción de textos. El problema que se identifico fue el siguiente:

Los estudiantes de sexto grado grupo B, de la escuela primaria “Julio Cortázar” turno matutino, de la alcaldía de Iztapalapa, presentan dificultades al momento de producir un texto, ya que atienden poco la planificación del texto, el uso de borradores, la cohesión y la coherencia, dando más énfasis al trazo de la letra y la ortografía; esto se fortalece con la aplicación de las prácticas docentes automatizadas como son copias, dictados, etc., actividades que se implementan en las aulas, fomentando un pensamiento limitado y mecanizado de la escritura, proporcionándole peso al producto final que al proceso. Esto se refuerza en casa, ya que las familias piensan que es una actividad meramente académica y únicamente responsabilidad de la escuela, por ello la escritura es escasa en el ámbito familiar.

Al tener la delimitación del problema se planteó la siguiente pregunta de indagación:

¿Qué estrategias favorecen la producción de textos en los estudiantes de sexto grado grupo B de la primaria Julio Cortázar turno matutino, en ciclo escolar 2017-2018?

Posteriormente se obtuvo el siguiente supuesto teórico:

La producción escrita se favorece al implementar el módulo de escritura, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, con los niños de sexto grado grupo B de la escuela primaria Julio Cortázar, desde el inicio del ciclo escolar 2017-2018

Esto fue acompañado por los siguientes propósitos:

- Conozcan y apliquen el módulo de escritura bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, para desarrollar la producción de textos.
- Produzcan y compartan textos de su interés a partir de la implementación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, para acércalos a la producción escrita y desarrollar en ellas la vida cooperativa.
- Apliquen la cohesión y la coherencia en los textos producidos a partir del uso de los borradores y de revisiones colectivas e individuales en sus escritos.

De los cuáles se diseñaron las siguientes competencias:

- ✓ Emplea la escritura para producir textos que le permiten expresar y participar en situaciones comunicativas, relacionadas con su entorno: escolar y familiar, con el fin de desarrollar la comunicación escrita en sus actividades cotidianas.
- ✓ Crea y comparte textos de manera autónoma, para expresar sus ideas y pensamientos con los otros.
- ✓ Conoce el proceso de la creación de textos (borradores, revisión, planificación), para compartir conocimiento y opiniones en su entorno y con los otros.
- ✓ Reconoce y aplica las formas de coherencia (calidad y cantidad de información) y cohesión (anáfora “sustitución léxica” y relaciones temporales) al producir textos cotidianos para expresarse de manera clara.

Con esta construcción de propósitos y competencias se dio paso al diseño de la *Intervención Pedagógica*, sin antes recurrir y consultar la teoría, la cual permitió conocer las diferentes miradas que se tienen en cuanto a la enseñanza de la escritura en educación básica.

## **5. Sustento teórico**

El soporte teórico que sustenta esta investigación está dividido en tres, los cuales son el estado del arte, investigaciones que hablan de cómo se trata el objeto de estudio en el campo que se está investigando. Los aportes teóricos de los autores que se han dedicado a investigar sobre el objeto de estudio y *Pedagogía por Proyectos* que fue la base didáctica de la *Intervención Pedagógica*, entrelazados por el objeto de estudio el cual es la producción de textos.

El estado del arte es el primer referente teórico que se investigó y el cual está conformado por cinco investigaciones realizadas en el campo de la educación básica y que proponen el trabajo con estrategias para favorecer la producción de textos en los estudiantes, las cuales retoman autores como Freinet.

Posteriormente se investigó a los autores que explican cómo se ve la escritura en la escuela, en los que se retomaron a Ferreiro (2016), quien afirma que la escuela tiene “una visión instrumental tan fuerte según la cual la escritura es una técnica de transcripción de sonidos en formas gráficas y, viceversa, de conversión de formas gráficas en sonidos, que todo parecía ser muy sencillo” (p.24), esto repercute en como se acerca el conocimiento de ella en las aulas.

Por su parte Lerner (2000), comenta que “la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura” (p. 31), en síntesis, la gramática es el punto medular de las clases de español y por su parte la limitante para el desarrollo de la producción de textos.

Pero también se obtuvo la mirada comunicativa de la escritura, para ello Cassany (2011) menciona que “escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen” (p. 27). Los estudiantes tienen que conocer el proceso para poder escribir y con ello puedan aplicar su conocimiento en su vida cotidiana y no solo vean el escribir como una forma mecánica y perteneciente solamente a la escuela.

Estos aportes apoyaron para buscar y cruzar las visiones generales de la escritura con la base didáctica de la intervención que es *Pedagogía por Proyectos*.

## **6. Intervención pedagógica**

La *Intervención Pedagógica* se realizó con la base didáctica de *Pedagogía por Proyectos* con la finalidad de desarrollar la producción de textos en los estudiantes de sexto grado. Para ello se implementaron las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*, con la finalidad de ir introducción al estudiante a la nueva metodología de trabajo.

Posteriormente de ello, se aplicó el Método de proyectos basados en Mancuso (2003) Con esta forma de trabajo se realizaron tres proyectos durante el periodo de agosto a diciembre del 2017 con el objetivo de que los estudiantes fueran acercándose de manera gradual y natural a la metodología de *Pedagogía por Proyectos*.

El siguiente periodo que fue de febrero a mayo del 2018 se implementó la base didáctica de *Pedagogía por Proyectos*, durante este tiempo se construyeron cuatro proyectos. Cada proyecto se organizó de la siguiente manera: a partir de una asamblea y por medio del consenso se determinaba que se iba a trabajar, para ello las asambleas podían durar un día o más dependiendo de las propuestas de los estudiantes. Cuando se tenía el tema a trabajar se construía el contrato colectivo en él se establecían las actividades a realizar, el tiempo, así como los materiales y responsables de cada tarea. Así es como nacía el contrato individual, en el que cada estudiante identificaba sus fortalezas y negociaba con sus compañeros la realización y responsabilidad de alguna tarea en específico, así era como se daba la primera fase de *Pedagogía por Proyectos*.

En la segunda fase los estudiantes identifican con ayuda de la profesora los temas o contenidos del programa de estudios que se relacionan con su proyecto e identifican lo que van aprender durante ese periodo de tiempo. También se construye en ocasiones el proyecto de competencias, este se da cuando los niños ya tienen una experiencia previa de lo que es trabajar con *Pedagogía por Proyectos*.

En la tercera fase a partir de las propuestas de los estudiantes el docente propone actividades en las que se genere un ambiente de confianza y cooperativo con el fin de que los estudiantes construyan el aprendizaje de los contenidos que se eligieron trabajar en ese proyecto. En esta fase se da un espacio para revisar los avances que se tienen del proyecto y hacer un balance, el cual permite identificar el conocimiento adquirido y lo que falta por construir.

En la siguiente fase se dan a conocer los resultados del proyecto que se llevó a cabo, esto se puede hacer a través de una exposición, periódicos murales o trípticos. La idea es que se socialice el trabajo que se hizo. A partir de eso la quinta fase retoma estos resultados y se hace una valoración del trabajo realizado por los estudiantes, así como los aprendizajes adquiridos y los que aún les hace falta por consolidar, esto se ve reflejado en el contrato individual, en el que quedan plasmados las fortalezas y lo que se puede mejorar.

En la figura 34 se muestran los proyectos realizados y las producciones, así como las actividades que se aplicaron de manera general.

Proyecto	Textos interrogados	Textos producidos	Socialización
"Entretenimiento y diversión"	Cartas formales e informales	<p>Carta para el director y profesor de educación física, pidiendo un horario específico y las instalaciones.</p> <p>Carta a los personajes de la película</p>	En el salón se hizo una plática en la que se compartieron las experiencias del proyecto.
"Tochitlón"	<p>Instructivos</p> <p>Reportajes</p> <p>Permisos</p>	<p>Instructivos de los juegos</p> <p>Noticias de la actividad</p> <p>Permisos para actividad acuática</p>	Periódico mural fue realizado con los reportajes que produjeron los estudiantes y lo expusieron en la hora del recreo y después lo dejaron por algunos días a fuera del salón.
"Escribiendo y reescribiendo cuentos y leyendas"	<p>Cuentos</p> <p>Leyendas</p>	Escritura y reescritura de leyendas y cuentos	Presentación de un compendio de sus cuentos y leyendas en el cierre de la Intervención Pedagógica que se realizó con padres de familia.
"¡A campar!"	Carteles	<p>Carteles</p> <p>Permisos para asistir a la actividad</p>	Exposición de carteles, esta fue explicada en el cierre de la Intervención con padres de familia y con algunos grupos de la escuela.

Fig. 34. Tabla organizativa de los proyectos trabajados con los estudiantes.

En el proyecto de *Entretenimiento y diversión* se logró trabajar el proyecto de acción, la producción escrita del texto de la carta, formal e informal. En el siguiente proyecto que se llevó a cabo con el nombre de "Tochitlón" se logró acceder al proyecto de acción y el proyecto global de aprendizaje que se contempla en *Pedagogía por Proyectos*. Este es muy importante, ya que los estudiantes identifican lo que se va aprendiendo en el proyecto.

En el proyecto *Escribiendo y reescribiendo cuentos y leyendas* fue en el que se trabajó con más detenimiento el objeto de estudio, porque los estudiantes hicieron uso de los conocimientos que tenían de la escritura y pusieron en práctica algunas de las estrategias que se les habían presentado con anterioridad. También en él se tuvo la oportunidad de trabajar algunos aspectos del módulo de escritura, así como algunos de los siete niveles de escritura que se propone en *Pedagogía por Proyectos*. Aunque para este proyecto se tuvo continuidad, ya que después de unas semanas se volvió a retomar y produjeron una antología de cuentos y leyendas, la cual los niños socializaron su trabajo con los padres de familia.

En los proyectos de *Despedida de amigos y amigas* y el de *¡A campar!* se logró construir junto con los estudiantes el proyecto colectivo. La diferencia con estos proyectos es que en ellos el proyecto específico de competencias se realizó con aportes de los estudiantes. Pero dentro de estos logros que se fueron creando en el camino de la *Intervención Pedagógica*, también hubo algunos obstáculos que no permitieron que las cosas fluyeran de la mejor manera en los proyectos, razones por las cuales algunos se tuvieron que modificar o ajustar.

En los estudiantes, se encontró en los primeros momentos una limitante al participar en los consensos y la poca tolerancia que se tenían al argumentar sus propuestas. El no estar acostumbrados a tener la palabra y poder opinar de lo que querían aprender y como lo iban haciendo, fue la principal limitante con el grupo y al pasar los días y los consensos fueron desarrollando su habilidad verbal para hacerse escuchar.

En los padres de familia hubo resistencia, ya que estaban acostumbrados a una educación más tradicional basada en cuadernos llenos de frases y tareas que fueran encaminadas a un contenido en particular, limitando con ello algunas actividades ya planteadas, así como pensar que el juego no aporta conocimientos en los estudiantes,



concepciones que fueron afectando alguno de los proyectos que se fueron modificando sin perder su esencia.

Estos obstáculos no solo fueron por parte de los niños y padres de familia sino dentro del colectivo docente que conformaba la escuela, se obtuvieron respuestas desfavorables para realizar las actividades, poca disposición para convivir de una manera diferente con los estudiantes. Limitantes que al paso del tiempo se solucionaron, pero aun así contribuyeron a la construcción y reconstrucción de cada uno de los proyectos los cuales dieron resultados favorables.

## **7. Resultados**

Estos resultados se analizaron bajo instrumentos de valoración, entre los que se usaron la lista de cotejo, la rúbrica y la lista de apreciación. Los cuales mostraron los avances que se tuvieron. Cada uno de estos instrumentos fue ocupado en momentos distintos para poder guiar la *Intervención Pedagógica*. A continuación, se explica cómo se usaron estos tres instrumentos de evaluación, los cuales atienden solo a un aspecto.

El aspecto que se valoró fue *producción de textos*, este fue empleado en dos competencias, la primera fue *crea y comparte textos de manera autónoma, para expresar sus ideas y pensamientos con los otros*. En esta competencia se utilizó una lista de cotejo en la que se dio el panorama general de como el grupo se relacionaba con la producción de textos y la socialización de la misma, en la figura 35 se presenta la lista de cotejo que se aplicó con el grupo.

En ella se puede observar el avance que se tuvo en dos de los criterios que se valoraron los cuales fueron: produce textos de forma autónoma y comparte textos producidos por ellos, en estos los resultados fueron que más de la mitad de estudiantes produce y comparte sus textos, pero aún falta por motivar a los estudiantes para que socialicen esa producciones con personas que no conocen, ya que este es el criterio en el que los estudiantes aún tienen dificultades.

LISTA DE COTEJO							
<b>Campo formativo:</b> Lenguaje y comunicación							
<b>Aspecto:</b> Producción de textos (lenguaje escrito)							
<b>Competencia:</b> Crea y comparte textos de manera autónoma, para expresar sus ideas y pensamientos con los otros.							
No.	Criterio Estudiante	Produce textos de forma autónoma		Comparten textos producidos por ellos		Socializa su texto construido	
		Si	No	Si	No	Si	No
1	Xóchitl	X		X			X
2	Emanuel		X	X			X
3	Cristofer	X		X			X
4	Valeria	X		X			X
5	Caleb	X		X			X
6	Andrea		X		X		X
7	Alexander		X		X		X
8	Edson	X		X			X
9	Oscar		X	X			X
10	Naomi	X		X		X	
11	Alondra	X		X		X	
12	Mariana	X		X		X	
13	Hugo		X		X		X
14	Alyson		X	X			X
15	Viridiana		X		X		X
16	Daniela	X		X		X	
17	Braulio	X		X			X
18	Sabina	X		X			X
19	Víctor	X		X		X	
20	América	X		X			X
21	Thalía		X		X		X
22	Asdiel	X		X			X
23	Roberto		X		X		X
24	Alan	X		X			

Fig. 35. Formato de lista de cotejo. Basado en Malagón y Montes (2012)

Como se puede observar la competencia se pudo desarrollar en más de la mitad de su propósito con la cual los estudiantes estaban en desarrollo de la misma.

Otro instrumento fue la rúbrica, en este los parámetros que se ocupan sirvieron para guiar el trabajo del estudiante mediante la descripción de lo que se requería para el aspecto de *producción de textos*. Esta rúbrica contiene cuatro criterios, en ellos se desglosa los aspectos de la redacción al producir un texto, en la figura 36 se muestra la rúbrica que se ocupó para ir guiando el trabajo de los estudiantes.

Esta rúbrica se apoyó de la competencia *reconoce y aplica las formas de coherencia (calidad y cantidad de información) y cohesión (anáfora “sustitución léxica” y relaciones temporales) al producir textos cotidianos para expresarse de manera clara*. Los textos de los niños se evaluaron, respetando siempre el propósito y la competencia a desarrollar la cual dio como resultado que los estudiantes están en el proceso de desarrollo de la

competencia, el cual es un gran logro para este grupo de estudiantes, ya que al principio de la intervención se les dificultaba escribir sus ideas.

Rúbrica					
Campo formativo: Lenguaje y comunicación					
Aspecto: Producción de textos (lenguaje escrito)					
Competencia: Reconoce y aplica las formas de coherencia (calidad y cantidad de información) y cohesión (anáfora "sustitución léxica" y relaciones temporales) al producir textos cotidianos para expresarse de manera clara.					
No.	Estudiante	Producción de textos			
		Redacta ideas claras y comprensibles, expresándolas de manera ordenada y progresiva, haciendo uso de conectores o marcadores textuales.	Redacta ideas claras pero el orden y progresión de las mismas en ocasiones pierde el sentido, aun haciendo uso de conectores o marcadores textuales.	Redacta su texto, pero algunas ideas no son claras ya que no hace uso en varias ocasiones de los conectores o marcas textuales, provocando que su texto pierda el orden y progresión.	Redacta su texto, pero las ideas no son claras, el uso nulo de los conectores o marcas textuales hace que el texto pierda orden y progresión.
1	Xóchitl		X		
2	Emanuel			X	
3	Cristofer		X		
4	Valeria		X		
5	Caleb		X		
6	Andrea				X
7	Alexander			X	x
8	Edson			X	
9	Oscar			X	
10	Naomi		X		
11	Alondra		X		
12	Mariana		X		
13	Hugo				X
14	Alyson		X		
15	Viridiana			X	
16	Daniela		X		
17	Braulio			X	
18	Sabina			X	
19	Víctor		X		
20	América		X		
21	Thalía			X	
22	Asdiel			X	
23	Roberto			X	
24	Alan		X		

Fig. 36. Formato de rubrica. Basado en Malagón y Montes (2012)

La rúbrica fue un apoyo al guiar los trabajos de los estudiantes e identificar en qué nivel de la competencia se encontraban, pero la escala de apreciación fue fundamental para saber si los estudiantes hacen uso con frecuencia de los recursos que se tienen para trabajar la coherencia y la cohesión al momento de escribir.

Por ello en este mismo aspecto de *producción de textos* y de la misma competencia anterior se manejó la escala de apreciación la cual se puede ver en la figura 37 en ella se establecieron los indicadores de siempre, frecuentemente, a veces y nunca. Con los cuales se identificó que más de la mitad del grupo hace uso de los sinónimos y de los

diferentes tiempos verbales al escribir, a veces y frecuentemente. Interpretando con esto que solo es práctica al escribir para que se use de manera frecuente, lo cual puede mejorar.

En este mismo sentido se puede ver que los estudiantes que en la rúbrica están en el último criterio por lo escueto de su escrito en esta están en el indicador de nunca, esto quiere decir que a los estudiantes se les dificulta el uso de estos recursos, y es aquí en donde las estrategias de producción, así como las pautas de escritura que plantea *Pedagogía por Proyectos* pueden ayudar a mejorar el aprendizaje de estos niños que aún no consolidan la competencia.

Escala de apreciación			
<b>Campo formativo:</b> lenguaje y comunicación			
<b>Aspecto:</b> producción de textos (lengua escrita).			
<b>Competencia:</b> Reconoce y aplica las formas de coherencia (calidad y cantidad de información) y cohesión (anáfora "sustitución léxica" y relaciones temporales) al producir textos cotidianos para expresarse de manera clara.			
No.	Estudiante	Hace uso de los sinónimos.	Emplea diferentes tiempos verbales para cada tipo de texto.
1	Xóchitl	F	F
2	Emanuel	AV	AV
3	Cristofer	AV	AV
4	Valeria	F	F
5	Caleb	AV	AV
6	Andrea	N	N
7	Alexander	AV	AV
8	Edson	AV	AV
9	Oscar	AV	AV
10	Naomi	F	F
11	Alondra	F	F
12	Mariana	F	F
13	Hugo	AV	AV
14	Alyson	F	F
15	Viridiana	N	N
16	Daniela	F	F
17	Braulio	AV	AV
18	Sabina	F	F
19	Víctor	F	F
20	América	F	F
21	Thalía	AV	AV
22	Asdiel	AV	AV
23	Roberto	AV	N
24	Alan	F	F

Fig. 37. Formato de escala de apreciación. Basado en Malagón y Montes (2012)

Así como se hizo la reflexión anterior es como se utilizaron estos instrumentos de evaluación para identificar en qué nivel estaban en el desarrollo de la competencia los estudiantes. En este caso se puede observar a partir de los instrumentos presentados

que la competencia se desarrolló en más de la mitad de los estudiantes, aunque estas quedaron en proceso ya que el tiempo de la aplicación fue corto.

## **8. Reflexiones**

Después de la aplicación de la *Intervención Pedagógica*, así como del análisis de los instrumentos que ayudaron a la valoración de las competencias y de los propósitos que se plantearon en el diseño de la misma, se pudieron obtener las siguientes reflexiones:

Es indispensable que los estudiantes comprendan lo que se les explica para que eso mismo lo pueda llevar a la práctica, en este caso el que los chicos entendieran para qué sirve un borrador o como Jolibert y Sraïki (2011) lo llaman primera escritura, dio la pauta para que ellos posteriormente sin pedírselos hicieran uso del mismo, pero de una manera consiente.

Es importante que los niños vean a la escritura como un medio de comunicación no como una carga escolar que solo se realiza para cumplir con una tarea, sino que identifiquen el propósito con el que se escribe para poder establecer esa relación autor-lector.

El tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes crea un ambiente de confianza en el que los niños pueden expresarse sin temor a críticas por parte del docente o compañeros de clase, haciendo el aprendizaje más significativo.

El emplear estrategias diferentes en el aula, hacen que los estudiantes se sientan motivados para realizar los trabajos en el salón de clase sin sentirse aburridos por los mimos.

El ocupar otro tipo de metodología a la tradicional hace que cambies la forma de pensar y ver la realidad, al involucrar a los estudiantes en su aprendizaje crea un ambiente de conocimiento que se construye con él otro y para él otro al escuchar sus necesidades e inquietudes.

La parte oficial de los planes y programas no está peleada con otras metodologías, solo se tiene que tener en claro el rumbo de lo que se está aplicando y para que, así los resultados obtenidos se verán reflejados en el conocimiento adquirido por los estudiantes y docentes.



## CONCLUSIONES

Al inicio de esta *Intervención Pedagógica* se creía que la producción de textos era realizar un escrito en sucio y posteriormente pasarlo a limpio, pero a lo largo del proceso de investigación-intervención se cambió esta concepción arribando a las siguientes conclusiones:

- La producción de textos es necesaria, porque los estudiantes acceden al conocimiento a través del trabajo con las cuatro habilidades de la lengua, leer, hablar, comprender y escribir, ya que no se puede producir un texto sin haber pasado antes por estas habilidades, las cuales permiten al individuo tener una comunicación real con su entorno, formando con ello aun sujeto analítico y reflexivo de su hacer y acontecer.
- El uso de borradores al producir un texto apoya a los estudiantes a organizar sus ideas, las cuales pueden estar escritas en un listado, un esquema o en un bosquejo del texto a producir. Esto se llevó a la práctica y fue adoptado por los estudiantes de sexto B de manera natural en un primer momento, pero los estudiantes al ver que ese borrador no era suficiente y que se tenía que reescribirse varias veces, para trabajar la cohesión y la coherencia del texto, se les hacía tedioso y complicado, por no saber cómo escribir las palabras adecuadas para expresar lo que querían. Uno de los elementos que ayudó a que los estudiantes no se les hiciera pesado escribir sus textos fue mantener siempre un ambiente de armonía en donde un error no era el fin del mundo sino una oportunidad de aprender algo nuevo. Al estar trabajando con borradores es importante que el docente permita que el niño se equivoque, para que comprenda que producir un texto es un proceso de constante construcción y reconstrucción.
- El trabajar la cohesión y la coherencia con los estudiantes amplió su vocabulario, teniendo con ello la posibilidad de expresar sus sentimientos y opiniones de una manera más fluida, lo cual aporta mayor confianza en el estudiante apoyando esto a su autoestima y repercutiendo en la construcción de su aprendizaje y la comunicación con los demás. Esto se logró a partir del trabajo con proyectos del

interés del estudiante, ya que a partir de ellos se motiva al estudiante a escribir textos auténticos, utilitarios y con sentido para ellos.

- A través de retomar algunos elementos de la estrategia del módulo de escritura se cambió la concepción de que el trazo de la letra era producir un texto, ya que los estudiantes comprendieron que lo que importa en una producción escrita es la coherencia y la cohesión que tiene el texto, ya que de estas depende que el lector pueda entender lo que quieren expresar. El trabajo del trazo de la letra se da de una manera natural al saber que se escribirá para otras personas, el deseo de ser leídos da la pauta para trabajar la estética de la letra, pero este no llega a hacer algo importante dentro del proceso de producción de un texto.
- El haber trabajado la estrategia de *Pedagogía por Proyectos*, favoreció la producción de textos a partir de los intereses de los niños, en los que conocieron textos auténticos y produjeron escritos originales, que tienen origen en su contexto, aunque no se logró una aceptación completa por escribir, se insidó en el proceso de la planificación del texto, al usar organizadores textuales. Enseñar la utilización de los organizadores gráficos permitió a los estudiantes de 6°B conocer sus esquemas mentales de algún tema en específico dándole oportunidad de identificar sus limitantes, así como los conocimientos que tienen para la tarea a realizar, ayudando con ello a la planificación de su texto.
- Al implementarse la *Intervención Pedagógica* con la base didáctica de *Pedagógica por Proyectos* se favoreció en los estudiantes, el conocimiento de la producción escrita, que abarca el reconocimiento de su aprendizaje de la escritura de una manera cotidiana, en la que el niño identifica sus alcances y sus limitaciones, aplicando algunos elementos de la estrategia del módulo de escritura. Con ello los niños conocieron e hicieron suyo el proceso de metacognición tanto en su escritura como en la vida cooperativa. Permitiendo que reflexionaran que los aprendizajes que se adquieren en la escuela no están desvinculados de la vida cotidiana y que así se puede ir aprendiendo.



- La revisión entre pares al producir un texto es un factor determinante, porque hace que el estudiante muestre su producción a otra persona, y si esta es un compañero, crea un vínculo de confianza en el que las dudas que pudieron surgir al escribir el texto se puedan compartir con él, haciendo que la evaluación de lo escrito sea más una dialogo entre pares que una revisión. Esto aporta confianza tanto para el que escribe como para el que lee, llevando a una apropiación del conocimiento y a su vez permite el desarrollo de la coevaluación.
  
- Cuando se deja que los estudiantes construyan su conocimiento bajo la guía del docente, estos logran adquirir los aprendizajes de una forma natural y sin que ellos se den cuenta. En la producción de textos se puede ver reflejado cuando se corrigen solos, proponen una palabra por otra o cuando les toca escribir en el pizarrón y borran lo que escriben, es porque se han dado cuenta que su palabra no es la adecuada para lo que quieren expresar, en ese momento se puede ser testigo de que los estudiantes han accedido al proceso de metacognición, cuando reflexionan lo que escriben y para quien lo escriben. Pero para llegar a este proceso es fundamental que la enseñanza de la producción de textos se lleve en un ambiente de tolerancia y respeto.
  
- El acceder a que los estudiantes conozcan lo que tienen que aprender, escuchar sus intereses sin reprimirlos y sobre todo ser el guía de su proceso de aprendizaje, ayuda a que el niño se apropie del conocimiento. Esto se verá reflejado en la forma de como el niño se expresa ante una situación pedagógica, por ejemplo planear una actividad con ellos, la cual no puedas estar en un principio y ellos tomar la iniciativa de seguir con la actividad mientras vuelves, habla del empoderamiento del estudiante, el cual no necesita tener una figura de autoridad para seguir construyendo su aprendizaje, ya que este reconstruye su conocimiento a partir de las situaciones en las que se encuentra y con las bases que se le han brindado, el empoderamiento del niño se da a partir de la forma de enseñar y aprender.

- El proceso de escritura en los estudiantes no se da del mismo modo ni en el mismo momento, ya que sus capacidades, así como sus habilidades son distintas y se desarrollan en diferente tiempo. Situación que debido a las exigencias institucionales pocas veces se toma en cuenta porque se busca más cumplir con los aprendizajes esperados que marcan los programas que con las necesidades que requieren los estudiantes. Creando frustración en los niños que no logran cumplir con los estándares institucionales.
- La enseñanza de la escritura en la escuela se ha encasillado en el aprendizaje memorístico de la gramática, dejando de lado el propósito comunicativo de la misma. Situación que se ve reforzada a partir de las exigencias administrativas que tiene el docente desde de las pruebas estandarizadas que se han ido implementado dentro del país. Limitando al profesor a enseñar lo que se pide que conozcan los estudiantes para aprobar dichos exámenes, los cuales solo favorecen el aprendizaje memorístico dejando de lado la producción de textos.
- La sensibilización con las familias es un factor determinante al momento de implementar propuestas pedagógicas alternativas, las cuales rompen con un esquema tradicional como el llenado de cuadernos o trabajos sin sentido, sin embargo, en las familias prevalece este esquema tradicional sobre todo en sexto grado donde preocupa más que los estudiantes aprueben un examen estandarizado para obtener un lugar en nivel secundaria. Por ello es necesario promover en las familias la comprensión de que el aprendizaje debe de partir desde los intereses de los niños y estar relacionado con problemáticas reales.
- Es importante que en las escuelas trabajen con metodologías que permitan al niño ocupar sus habilidades físicas y motrices, las cuales le van a permitir desarrollarse no solo en el ámbito escolar, pero a la par de incorporar esta forma de trabajo es imperante hacer reflexionar y analizar a las familias que el hecho de que los estudiantes no llenen cuadernos, no quiere decir que por ello su proceso de aprendizaje se está dejando de lado, sino que es el eje del trabajo. Invitar a las

familias a trabajar y conocer estas metodologías ayudará en un futuro a que se acepten que no solo los cuadernos son la única herramienta que se ocupa para aprender. El juego es una de las herramientas más ocupadas para que el niño acceda a diferentes conocimientos y no por ello dejan de aprender, es momento de que se les apoye a las familias a ir retirando estos pensamientos limitantes que se generan a partir de como aprendieron ellos en sus años escolares.

- En este proceso pude concluir que la escritura no es un producto acabado, sino es un proceso que requiere un acompañamiento. Acompañamiento que debe de estar guiado por el conocimiento y las habilidades de la producción de textos, porque si pretendemos enseñar a producir un texto, primero debemos entender y comprender por el proceso que se tiene que pasar, la teoría que se le debe de presentar al estudiante dependiendo de su nivel académico. Por ello todo maestro debería de tener una formación especial en las habilidades de la lengua (leer, escuchar, comprender y escribir), ya que a partir de ellas el conocimiento se da de una manera natural y sin forzar al sujeto.
- El empoderamiento de la práctica docente se da a partir de la identificación de nuestro rol como docentes fuera y dentro del aula. Este brinda al profesor una serie de elementos que le ayudan en un primer momento a proyectarse como un docente capaz de brindar el apoyo que los estudiantes necesitan, el cual ira acompañado de las ganas de seguir profesionalizándose. En ese camino el docente se reconocerá como un ser especialista en su disciplina, que solo le falta seguir adquiriendo conocimientos para que su práctica mejore. Pero también le apoya a reconocer su lugar ante los padres de familia, ya que en su discurso defenderá sus ideales y propuestas para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes como de el mismo. El empoderamiento de la práctica docente es poder decidir y defender los ideales del profesor.
- Como profesora reflexioné sobre el rol que se desempeñaba y el nuevo rol que se implementó para las sesiones de la intervención. Momentos en los cuales fue difícil dejar mi lado autoritario en mis clases, para darles la voz a los estudiantes, porque

muchas veces pensé que era necesario que el profesor dirigiera las actividades. El permitir que los estudiantes dieran su punto de vista me daba miedo, sí, miedo a que con sus palabras el ego docente que existía en mí se viera dañado por sus críticas. Pensamientos que uno se va creando con el pasar del tiempo. Pero al implementar cada vez más el nuevo rol que propone *Pedagogía por Proyectos* dio como resultado una profesora consiente de sus actividades, y de su hacer docente, el cual aún sigue construyéndose.

- La Documentación de Biográfico-Narrativa no solo permite analizar datos de una manera cualitativa, sino que da la oportunidad de ver los hechos desde varias perspectivas. Analizarlos, escribirlos, leerlos y volverlos a reescribir, etapas en las que cada vez la situación cambia y se tiene un significado distinto del hecho, pero cada vez que se hace esa reflexión el individuo cambia, se transforma porque nunca se puede volver hacer el mismo después de analizar lo que se ha hecho. 15 agregar a partir de esta forma de dar a conocer la experiencia se visibiliza los procesos pedagógicos que se viven en el interior de las escuelas. Y queda voz a los actores docentes y estudiantes.
  
- A partir del análisis realizado del contexto problematizador es que se concluye que la política educativa que se tiene en México afecta en gran medida al magisterio, ya que vive atemorizado por la inestabilidad en el empleo debido a los cambios realizados en las políticas en materia laboral. Estas ponen al maestro a competir con sus iguales perdiéndose la empatía entre ellos y enfocando su interés por lo administrativo y no en lo pedagógico de sus clases. A partir de las políticas educativas neoliberales han puesto al docente ante la sociedad como un sujeto que no quiere seguirse profesionalizándose, porque se le mira como flojo, porque le gusta solo hacer marchas y movilizaciones sin sentido, según algunas opiniones, pero al Estado se le olvida mencionar que en los últimos años ha limitado diversos programas que se crearon para la profesionalización docente, como las becas comisión. Esta situación complejiza aún más las oportunidades de crecimiento profesional de los docentes.

## REFERENCIAS

### Bibliográficas

- Aboites A. V. H. (2012). La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternancia (1982-2012). México. Itaca.
- Alvarez-Gayou J. J. L. (2016). Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México. Paidós
- Anguita, Camps, Casaseca, Fernández, Guasch, Martínez, Del Pilar, Morist, Nemerovski, Pañella, Pedrosa, Piñán, Poch, Ramírez, Ramos, Rexach, Solé y Teberosky (2004). La composición escrita (de 3 a 16 años). Barcelona. Graó.
- Avilés D. S. (2011). La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General "Jose Martí" (Tesis de maestría). Colegio de Estudios de Posgrados de la Ciudad de México. México.
- Barajas D. R. (2016). Como triunfar en la globalización mundial para vendedores. México. Editorial el chamuco y los hijos del averno.
- Bertely B. M. (2007). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México. Paidós.
- Bolívar A., Domingo J. y Fernández M. (2001). La Investigación Biográfico-Narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid. La Muralla.
- Cassany D. (2011). Construir la escritura. España. Paidós.
- Cassany D. (2016). La cocina de la escritura. Barcelona. Anagrama.
- Cassany, Luna y Sanz (1998). Enseñar lengua. España. GRAO.
- De Marengo, I. (1999). La lengua oral en el aula. Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Argentina.

- Díaz F. y Barriga A. (2002). Tipos de evaluación y evaluación de contenidos. Estrategias docentes, un aprendizaje significativo. México McGraw Hill
- Escalante U. D. y Caldera B. R. (2006). Todo docente es un maestro de la lectura. El paradigma del lector estratégico. Acción Pedagógica. No.15.
- Ferraro A. R. (2002). La marcha de los locos. Entre las nuevas tareas los nuevos empleos y las nuevas empresas. México. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro E. (2016). Cultura escrita y educación. México. Fondo de Cultura Económica.
- Gaona L. X. (2016). La producción de cuentos fantásticos en el grupo 1ºB de la escuela secundaria diurna No. 276 "Juventino Rosas Cadenas" Turno matutino, en Tlalpan, Ciudad de México. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 D.F., Ciudad de México. México
- Gimeno S. J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. España. Morata.
- Gimeno S. J. (2011). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias. Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?. Madrid. Morat
- Gómez P. M., Villareal M. B., Gonzalez G. L. V., López A. L. M., y Jaramillo R. (2000). El proceso de adquisición del sistema de escritura. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria lecturas. México. SEP.
- Guber R. (2016). La etnografía: método, campo y reflexividad. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Hernández R. G. (2016). Paradigmas en psicología de la educación. México. Paídos.
- Jolibert J. y Jacob J. (2012). Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. México. Lirio.
- Jolibert J. y Sraïki C. (2011). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires. Manantial.
- Kauffman A. M., y Rodríguez M. E. (1996). La escuela y los textos. Buenos Aires. Argentina Santillana/SEP.

- Latorre A. (2013). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. GRAO.
- Lerner D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas C. (2001). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. España. Paídos.
- Lozano L. (2003). Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura. México. LIBRIS.
- López T. M. (2013). Evaluación educativa. México. Trillas
- Malagón G. y Montes E. J. (2012). La evaluación y las competencias en el jardín de niños. México. Trillas.
- Mancuso M. A., Rodríguez A. B., y Vespoli A. (2003). Proyectos de trabajo ¡Con olor a tiza! Buenos Aires. Grupo Nauralito.
- Mayorga H. S. (2013). La lectura y la producción de textos en Alumnos de Tercer grado de Educación Primaria. (Tesis de maestría). Universidad TECVIRTUAL Escuela de Graduados en Educación. México.
- Meece, Judith. (2001). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México.
- Orta S. E. (2011). "La escritura, un camino hacia la expresión escrita. Propuesta para desarrollar la expresión escrita en el grupo de 5°A de la escuela primaria República de Colombia" (Documento recepcional para el grado de licenciatura. Benemérita Escuela Nacional de Maestros. México.
- Pausas A. D. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura. Barcelona. GRAO.
- Perez R. M. (2014). Educación los valores de cambio. Los valores de uso y las motivaciones para estudiar. México.
- Pimentel A. L. (2005). El relato en perspectiva: estudio de teoría narrativa. México Siglo XXI.
- Perrenoud P. (2011). Construir competencias desde la escuela. México. Alejandría

- Ramírez, Juan Daniel (2000). Elogio de la escritura en ¿Enseñar o aprender a escribir o leer? Sevilla.
- Salinas, Dino (2002) ¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad. España. Grao
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Plan de estudios 2009. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2009a). Programa de estudio 2011. Educación básica. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). Programa de estudios quinto grado. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011b). Programa de estudios. Guía para la educadora. Educación básica preescolar. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México. SEP.
- Silvera C. (2002). La literatura para no lectores. Argentina. Homo Sapiens.
- Suarez D. H. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar. Entre el maestros. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 6. La Muralla. Madrid. pp 35-118.
- Suarez D. H. (2011). Indagación Pedagógica del mundo escolar y formación docente en Revista del IICE, N°30. Buenos Aires. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (pp 17-52).
- Torres y Lozano (2010). Educación por competencias ¿lo idoneo?. Mexico. Torres asiados.
- Zorrilla, A. S. (2012). Introducción a la Metodología de la Investigación. México. Ediciones Cal y arena.



Zuccalá G. (2015). Producir textos en los inicios de la escolaridad la producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. Comparaciónn entre enfoques pedagógicos diferente. (Tesis de maestría). Universidad de la Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación departamento de Ciencias de la Educación. Argentina.

## **Electrónicas**

CENEVAL (2021). Ceneval. (6 de junio de 2017) Recuperado de: <https://www.ceneval.edu.mx/perfil-institucional>

Cidoncha y Díaz (2010, abril) Aprendizaje cooperativo ¿moda o solución? Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd143/aprendizaje-cooperativo-moda-o-solucion.htm>

OCDE. Mejores políticas para una vida mejor. (7 de junio de 2021) Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>

Delgado, Nuria. Silueta humana (dibujo). (10 de octubre de 2018) Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/793126184363948431/>

Flores, A. (2009). La última vez que pasaste (dibujo). (10 de octubre de 2018) Recuperado de: <https://amaiaflores.wordpress.com/2009/02/03/aurreko-astian-pasautakua/>

Gulf Bend Center. Improving life Through Recovery. Entrevistas clinicas (dibujo). (10 de octubre de 2018) Recuperado de: [https://www.gulfbend.org/poc/view\\_doc.php?type=doc&id=60748&cn=3](https://www.gulfbend.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=60748&cn=3)

Novocom. Animada Salon de Clase Para Colorear (dibujo). (10 de octubre de 2018) Recuperado de: <https://novocom.top/view/a1361d-animada-salon-de-clase-para-colorear/>

Regina. Dibujo De La Biblia Abierta Para Cololear. (dibujo). (10 de octubre de 2018) Recuperado de: <https://www.pinterest.com/pin/698972804653730378/>

Reyes, B. F. 7 recomendaciones para elegir un buen ponente (dibujo). (10 de octubre de 2018) Recuperado de: <https://bitacoradeprotocoloycomunicacion.wordpress.com/2013/01/18/7-recomendaciones-para-elegir-un-buen-ponente/>

Sobrado F. L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. Revista de Investigación Educativa, 23 (1), 85-112 [20 de mayo de 2017] ISSN:0212-4068. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28332191006>

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (23 de marzo de 2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamental/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538>

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2010). Textos narrativos. Enciclopedia de conocimientos fundamentales. Recuperado de: <https://www.objetivos.unam.mx/literatura/borradorpdf/narracion.pdf>

## **Hemerográficas**

Andere E. (2011) “¡Lo importante no es la receta sino el chef!”. En educación 2001. México

Aranda J. (30 de junio 2015). SCJN: si un maestro es despedido por reprobado la evaluación, el sindicato no puede intervenir. La jornada

Becerril, Balinas y Velasco (16 de agosto 2013). Leyes secundarias violan la misma reforma educativa, advierten legisladores del PRD. La jornada

Poy y Díaz (17 de agosto de 2013). Las leyes secundarias buscan controlar al maestro y culparlo “del desastre educativo”, dicen expertos. La jornada

# Anexo 1

## Cuestionario padres de familia

Escuela primaria "Julio Cortázar"  
Turno matutino

Estimado padre de familia, con la finalidad de crear ambientes de aprendizajes pertinentes para los estudiantes, le pido de la manera más atenta que conteste el siguiente cuestionario con la mayor sinceridad posible.

Nota: los datos que aporte serán estrictamente confidenciales.

### Datos del estudiante

Nombre: Roberto Jersain Xaltepec Salazar  
Edad: 11 años

### Datos familiares

Nombre de los padres	Edad	Grado de estudios	Ocupación
<u>Maria Angelica Salazar Miranda</u>	<u>37</u>	<u>Secundaria</u>	<u>Hogar</u>
<u>Bernardo Xaltepec Esquivel</u>	<u>44</u>	<u>Primaria</u>	<u>Empleado.</u>

Instrucciones: Marque con una  la opción que considere la más adecuada en cada caso.

3. Su estado civil es...

Unión libre  Casados  Separados  Divorciados  Otro: \_\_\_\_\_

4. La casa en la que vive es:

Propia  Rentada  De un familiar

5. Aparte de sus hijos quien más habita el domicilio:

Tíos y primos  Abuelos  Tíos  Otro: su

6. Servicios con los que cuenta el espacio donde vive

Luz  Agua  Drenaje  Teléfono  internet  Televisión por cable

7. Aparatos con los que cuenta en su casa:

Televisión  Computadora /laptop  
 Celular  Tablet

Profa. Paulette Sánchez de la Cruz

20

**Entorno escolar**

8. ¿Le gusta escribir?

Mucho

Poco

Nada

¿Por qué?

Flojera

9. ¿Qué significa para usted la escritura?

Un medio en el cual podemos expresarnos.  
contar o relatar nuestros propios cuentos

10. ¿Qué función cree usted que tiene la escritura en la formación de su hijo (a)?

Para su vida escolar

Para su vida laboral

Para comunicarse con los demás

Para resolver exámenes

Para expresar sentimientos y emociones

11. ¿Por qué es importante que en la escuela se desarrolle la escritura en su hijo (a)?

Porque por ese mismo medio aprende a desenvolverse.



## Anexo 2

### Cuestionario de docentes

#### Cuestionario de profesores

##### Datos del docente

Nombre: OMAR SANTIAGO MENDOZA

Escuela de la que egreso: SILIO COZTAZAR

Nivel de estudios: licenciatura  maestría

Edad: 36 años de antigüedad: 7 años grado que atiende: 5 año

Instrucciones: Contesta o marca con un  lo que se te pide en cada caso.

1. ¿Qué fue lo último que escribiste?

Un oficio o documento para dirección

Un correo electrónico

Una carta

Un discurso

Un poema

Otro: \_\_\_\_\_

2. ¿Te gusta escribir si/no por qué?

LA VERDAD MUY POCO SOY MÁS DE PLATICARLO QUE  
Escribir, (no me gusta MI LETRA además de muy mala ortografía  
redacción etc)

3. ¿Consideras que la escritura es importante en tu vida, si/no por qué?

Si,  
Fundamental, y más por el trabajo como docente es algo  
que debo fortalecer más

4. ¿Para qué ocupas la escritura?

Comunicarte con los demás.

Expresar sentimientos o pensamientos.

Para cuestiones del trabajo

Para organizar tus ideas

Para seguir preparándote

Discutir o confrontar ideas.

5. ¿Conoces el enfoque de la asignatura de Español, si/no? Explicalo con tus palabras

Participe en diversas situaciones de Comunicación oral y escrita  
Participe en la producción original de diversos tipos de texto escrito  
\* Reflexión

6. ¿Ocupas material extra a parte de los libros de texto para desarrollar la escritura en tu grupo, si/no, menciona algunos?

Si,  
\* CARTAS  
\* Hojas de color, blancas.  
\* MATERIA CONCRETO

7. ¿Cómo consideras la escritura en el proceso de aprendizaje de los alumnos?

Muy importante     Importante     Poco importante

8. ¿Qué estrategias aplicas para desarrollar la escritura en tus estudiantes?

100 motivos para escribir  
Texto libre  
Correspondencia.

9. Explica alguna estrategia de escritura que te haya funcionado con tus alumnos

Correspondencia  
Cariño grama

10. Enumera los siguientes aspectos por grado de importancia del 1 al 9 cuando evalúas las producciones escritas de tus alumnos.

<input type="checkbox"/> 5 Ortografía y signos de puntuación	<input type="checkbox"/> 2 Cohesión y coherencia
<input type="checkbox"/> 4 Argumentación	<input type="checkbox"/> 3 Trazo de letra y segmentación
<input type="checkbox"/> 7 Uso de nexos, adverbios y adjetivos	<input type="checkbox"/> 6 Expresión de sentimientos y emociones
<input type="checkbox"/> 1 Creatividad	



### Anexo 3

### Cuestionario estudiantes

¡Hola! Escribe tus datos en las siguientes líneas y después realiza lo que se te pide.

Nombre: Victor Irvias Perez Perez  
Grado: B Grupo: 5 Edad: 10 Fecha: 28/06/17

Instrucción: Contesta lo que se te pide, marcando con una  sólo una opción, la que más concuerde con tu opinión.

1. ¿Qué actividades te gusta realizar en tu tiempo libre?

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Jugar con videojuegos | <input type="checkbox"/> Salir al parque     |
| <input checked="" type="checkbox"/> Deportes              | <input type="checkbox"/> Ver televisión      |
| <input type="checkbox"/> Dibujar                          | <input type="checkbox"/> Escuchar música     |
| <input type="checkbox"/> Leer                             | <input checked="" type="checkbox"/> Escribir |

2. Escribir para ti es...

- Muy fácil  Fácil  Difícil  Muy difícil

3. Cuando escribes lo haces para...

- |  |  |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Comunicarte con los demás. | <input type="checkbox"/> Expresar tus sentimientos o pensamientos. |
| <input type="checkbox"/> Porque la profesora/o te lo pide      | <input checked="" type="checkbox"/> Para hacer la tarea.           |
| <input type="checkbox"/> Aprender más.                         |  |

4. ¿Cuál de los siguientes medios ocupas para escribir?

- |   |  |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Tablet  | <input type="checkbox"/> Cuaderno      |
| <input checked="" type="checkbox"/> Celular | <input type="checkbox"/> Hojas sueltas |

Otro: esepepe



5. ¿A qué se debe que escribas en esos medios?

para aprender

6. ¿Te gusta escribir?

Mucho

Poco

Nada

7. Marca uno de los siguientes textos que te gustaría escribir si te lo pidieran.

Un cuento

Lo que piensas de un tema en especial

Una leyenda

Un poema

Una carta

Otro: rima

8. ¿Cuáles de los siguientes textos no te agrada escribir?

Cuentos

Resúmenes

Copias de lecturas

Historietas

Poemas

Otro: cuentos

9. ¿Crees que es importante que aprendas a escribir?

Si

No

¿Por qué?

por que a recordar mos

10. ¿Qué significa para ti la escritura?

aprender a escribir