



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098, CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE**

**LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN EL  
PROCESO DE ESCRITURA**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO (A) EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:**

**ELDA ADRIANA ECHAVARRI LÓPEZ**

**DIRECTOR (A) DE TESIS:  
MTRO. JOSÉ RAÚL MEDINA BENJAMIN**

**CIUDAD DE MÉXICO, MARZO DE 2021.**

**SEP**

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIDAD UPN 098  
Ciudad de México, Oriente  
098TIT/004/2018

**ASUNTO: DICTAMEN DE TESIS PARA  
OBTENCIÓN DE GRADO**

Ciudad de México, 23 de mayo de 2018.

**LIC. ELDA ADRIANA ECHAVARRÍ LÓPEZ**

**Presente**

El Comité de su Tesis de Grado: "La mediación pedagógica en el proceso de escritura", tiene a bien comunicarle que, después de revisar el trabajo, hemos determinado que reúne los requisitos académicos establecidos por el Reglamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional.


Por tal motivo, la tesis se dictamina favorable y se autoriza para su reproducción, asimismo le informamos que puede iniciar los trámites administrativos para la presentación del examen de grado de la Maestría en Educación Básica.

Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

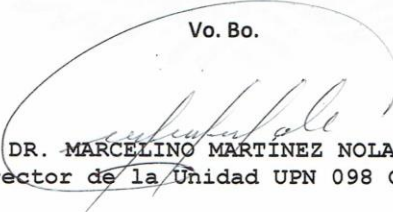
EL COMITÉ TUTORIAL

  
MTRO. JOSÉ RAÚL  
MEDINA BENJAMÍN  
Director

  
MTRO. HERNÁN GONZÁLEZ  
MEDINA  
Lector

  
DR. ABEL PÉREZ RUIZ  
Lector

Vo. Bo.

  
DR. MARCELINO MARTÍNEZ NOLASCO  
Director de la Unidad UPN 098 Oriente



S.E.P.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098  
CDMX ORIENTE  
DIRECCIÓN

# ÍNDICE

	<i>Página</i>
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. La preocupación temática</b>	
<b><i>1.1. Origen de la Preocupación Temática</i></b>	<b>5</b>
<b><i>1.2. Política educativa</i></b>	
1.2.1. Panorama internacional	12
1.2.2. Panorama nacional	16
1.2.2.1. Reforma Integral de la Educación Básica, 2011	17
<b><i>1.3. Contextualización de la Preocupación Temática</i></b>	
1.3.1. Contexto externo	25
1.3.2. Contexto interno	26
1.3.2.1. Estructura Educativa	29
1.3.2.2. Estructura estudiantil	30
1.3.2.3. Perfil de los alumnos	30
1.3.2.4. Consejo Técnico Escolar (CTE)	32
<b><i>1.4. Enunciación de la preocupación temática</i></b>	<b>35</b>
<b>Capítulo 2. Metodología</b>	
<b><i>2.1. La investigación acción</i></b>	<b>38</b>
2.1.1. Fases de la metodología investigación acción	40
2.1.1.1. Primera etapa	40
2.1.1.2. Segunda etapa	42
2.1.1.3. Tercera etapa	43
2.1.1.4. Cuarta etapa	44
<b><i>2.2. Diagnóstico socioeducativo</i></b>	<b>44</b>

	<b><i>Página</i></b>
2.2.1. ¿Qué se va a diagnosticar?	<b>46</b>
2.2.2. ¿Para qué se va a realizar el diagnóstico?	<b>47</b>
2.2.3. ¿Cómo se va a realizar el diagnóstico?	<b>47</b>
<b><i>2.3. Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de información</i></b>	<b>48</b>
2.3.1. La entrevista no estructurada o a profundidad	<b>48</b>
2.3.2. El cuestionario de pregunta cerrada	<b>49</b>
<b>Capítulo 3. El problema generador del proyecto</b>	
<b><i>3.1. Presentación de los resultados obtenidos del diagnóstico educativo</i></b>	<b>51</b>
3.2. Balance general del diagnóstico educativo	<b>56</b>
<b><i>3.2. Planteamiento del problema</i></b>	<b>57</b>
<b>Capítulo 4. El proyecto de intervención educativa</b>	
<b><i>4.1. Referentes teóricos que sustentan la estrategia seleccionada</i></b>	
4.1.1. Teoría socio-cultural del aprendizaje de Lev S. Vigotsky	<b>58</b>
4.1.2. Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)	<b>59</b>
4.1.3. El papel del docente en el aprendizaje	<b>61</b>
4.1.4. Ambiente de Aprendizaje	<b>63</b>
4.1.5. Metodología de enseñanza de Aprendizaje cooperativo	<b>66</b>
<b><i>4.2. La escritura en la escuela</i></b>	<b>69</b>
4.2.1. El modelo de escritura de Flower y Hayes (1996)	<b>72</b>
4.2.2. El artículo de divulgación científica	<b>75</b>

	<b><i>Página</i></b>
4.2.3. Competencias comunicativas desarrolladas en el proceso de escritura	76
<b><i>4.3. Diseño de la estrategia de intervención educativa</i></b>	
4.3.1. Población estudiantil intervenida	82
4.3.2. Propósito general	83
4.3.3. Objetivos	84
4.3.4. Líneas de acción	84
4.3.5. Metas	85
4.3.6. Diseño del ambiente de aprendizaje	85
4.3.6.1. Metodología	85
4.3.6.2. Organización del trabajo	85
4.3.6.3. Espacio	86
4.3.6.4. Materiales	86
4.3.6.5. Tiempo	86
4.3.6.6. Estrategias de enseñanza	86
4.3.6.7. Cronograma de la propuesta de intervención	88
4.3.6.8. Planeación del proceso de escritura	94
<b>Capítulo 5. La aplicación del proyecto de intervención educativa</b>	
<b><i>5.1. Narración cronológica del proceso de aplicación seguido</i></b>	<b>107</b>
5.1.1. Especificación de los cambios efectuados durante la aplicación	131
<b><i>5.2. Plan de evaluación del proyecto de intervención</i></b>	<b>137</b>
<b><i>5.3. Evaluación de actividades</i></b>	<b>146</b>
<b><i>5.4. Balance general de la intervención</i></b>	<b>152</b>
<b><i>Referencias Consultadas</i></b>	<b>164</b>
<b><i>Anexos</i></b>	<b>172</b>

## Introducción

En el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (2011), se contempla a la escritura como una de las necesidades básicas de aprendizaje, una herramienta de comunicación, reflexión y objeto de estudio. Con dicha herramienta, se pretende que los estudiantes se integren a la cultura escrita, sea parte del perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica e interactúe en distintos contextos sociales y culturales, analizando, razonando y argumentando...” (Programa, 2011, p. 16).

El presente documento es el resultado de una propuesta de intervención educativa respaldada con la metodología investigación-acción, a partir de la reflexión docente de una situación problemática no atendida ni resuelta de manera inmediata en la cotidianidad de la práctica educativa de la Enseñanza del Español, en la Escuela Secundaria Técnica 107 “Víctor Bravo Ahuja”, en la Ciudad de México.

El proceso de escritura de diversos textos en la realidad de la práctica educativa, en este caso presentado, fue una preocupación temática, al observar que los alumnos y alumnas que se atendieron en segundo grado durante el ciclo escolar 2013-2014, el 48.2 % no entregó la versión final del texto escrito, producto terminable, después de un proceso de escritura desarrollado con la metodología de enseñanza llamada por proyectos.

La preocupación temática es indagar qué factores incidieron en los párvulos para no presentar la versión final del texto escrito al término del proyecto didáctico: ¿En qué momento detuvieron el proceso de escritura? ¿La complejidad del proceso de escritura? ¿La metodología de enseñanza no fue adecuada? ¿Interesa a los

estudiantes desarrollar la habilidad escrita? Fueron algunas de las interrogantes planteadas debido a los resultados.

El trabajo está dividido en cuatro acápite. En el primero, el lector encontrara un acercamiento de la preocupación temática, desde el planteamiento la práctica cotidiana del proceso de escritura, que responde a las orientaciones de la política educativa internacional y nacional, esta última, reflejada en la Reforma Integral de la Educación Básica, llamada la Articulación de la Educación Básica en 2011, conforme al Plan y Programas de 2011.

Más adelante, se presenta el contexto externo e interno del centro educativo antes mencionado, ubicado en la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México. Una descripción de la infraestructura, estructura educativa, nivel sociocultural de padres o madres de familia, el perfil de los alumnos y docentes. La presentación del órgano interno encargado de tomar las decisiones para la mejora de los aprendizajes y del servicio educativo, el Consejo Técnico Escolar (CTE), a través de diagnóstico inicial para identificar problemáticas a atender en el transcurso de cada periodo escolar.

Posteriormente, el segundo capítulo, despliega el diseño y la implementación de un diagnóstico educativo, para responder a las preguntas iniciales de identificar los posibles factores que inciden en la preocupación temática.

El tercer apartado, permite esbozar los resultados y el balance del diagnóstico educativo para plantear, a partir de la reflexión docente, los supuestos de intervención educativa. De aquí se desprende la propuesta de intervención

educativa, misma que se espera que los estudiantes entreguen al término del proyecto didáctico la versión final del texto escrito.

El siguiente y cuarto acápite, responde a los referentes teóricos pedagógicos, conceptuales y metodológicos de la propuesta de intervención educativa. Visto, primeramente, desde el paradigma pedagógico constructivista sociocultural de L.S. Vigotsky que determina como factor clave del aprendizaje la mediación de una persona con mayor experiencia y conocimiento, desde la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En el caso del proceso de la escritura de un texto será el docente quien guíe, oriente y diseñe el ambiente de aprendizaje.

Posteriormente, del proceso de escritura, los referentes teóricos metodológicos se basan en modelo de producción escrita de Flower y Hayes (1986) y después, Hayes (1996), en el que se despliegan los subprocesos de la escritura de un texto (planeación, composición, revisión y corrección).

Finalmente, en este espacio, dentro de la mediación que lleva a cabo el docente, y como propuesta de intervención educativa, como parte del quehacer docente se presenta el diseño del ambiente de aprendizaje, un cronograma de actividades y la planeación de un proyecto didáctico que tendrá como producto final la escritura de un artículo de divulgación científica.

El último punto de este trabajo, desarrolla la aplicación de la propuesta de intervención educativa que centra a la mediación pedagógica en el proceso de escritura de un artículo de divulgación científica, con el primer proceso de escritura en este inicio de ciclo escolar 2015-2016 y la reflexión de la propuesta de



intervención educativa, después del plan de evaluación que se implementó, para determinar las metas propuestas y el logro de los aprendizajes, a partir de la entrega de la evidencia (texto), con la intención de reflexionar sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de la mediación pedagógica y verificar si se requiere cambiar, transformar o mejorar la intervención educativa.

## **Capítulo 1. La preocupación temática.**

### **1.1. Origen de la preocupación temática.**

Soy docente que imparte la enseñanza de Español en Escuela Secundaria Técnica No. 107 “Víctor Bravo Ahuja”, en la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México. Inicié como docente frente a grupo en el plantel educativo que actualmente laboro desde 2007, cuatro meses después de haberme titulado de la licenciatura de Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y con 3 años atrás de experiencia en el ramo noticioso.

Las primeras de las inquietudes, como profesora de la enseñanza del Español, fueron no conocer cómo elaborar una planeación, cómo abordar el Programa de la asignatura (2006) y cómo desarrollar prácticas de la lectura y su comprensión, porque en ese contexto el director solo me solicitó mejorar los resultados de las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) y ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) con los grupos de segundo grado que me fueron asignados, un gran reto desde mi nula trayectoria como docente.

Las primeras dos, las fui desarrollando al pie de la letra como lo estableció el Programa de Español de 2006. Por su parte, la práctica de lectura comenzó como era mi referente formativo, si la puedo llamar así, tradicional. Primero, solicité al alumno levantarse, leer en voz alta y, después de un párrafo leído, que explicará de manera oral lo que había entendido. Por su puesto que esta práctica fue un rotundo fracaso.

Me di cuenta que requería capacitarme para enseñar a comprender un texto. Entonces, tomé en línea el Diplomado “La Compresión Lectora: un enfoque para la vida y el aula” por el Tecnológico de Monterrey. El curso presencial “Su majestad la comprensión lectora para prueba ENLACE”, en un Centro de Actualización del Magisterio (CAM).

Estos cursos me permitieron cambiar poco a poco mis clases y sobre todo las prácticas de comprensión lectora con los estudiantes. Desde la selección de textos modelo hasta trabajar en el aula de modo dirigido.

Conforme revisaba textos modelos para mis prácticas de lectura, provocaba en mí muchas dudas sobre su selección: por su tipología, discurso, características, estructura, propósito comunicativo, recursos gráficos, formatos, etc. Entonces, comencé a relacionarme más con esta diversidad de textos, que se volvió el centro de mi atención.

Los textos se volvieron más que una selección de lectura para comprender, ahora considero que son una prioridad como lo establece el actual Programa de la signatura de Español de 2011, mismo que propone que los educandos escriban diversos textos, con la finalidad de que “se incorporen a una cultura escrita”. Aunque, honestamente, como docente no me quedaba claro este proceso didáctico de escribir determinado tipo de texto, entonces se volvió una práctica educativa en situaciones de ensayo y error.

En la práctica educativa este es el proceso de escritura de textos se fue desarrollando desde mi entendimiento.

1.- El Programa de Español (2011) de segundo grado de secundaria propone el desarrollo de 14 proyectos didácticos, en cada uno se llevará a cabo un proceso de escritura de un determinado tipo de texto, a través de secuencia didáctica planeada por el docente, con la intención de iniciar, terminar, entregar y socializarlo con la comunidad escolar o entre los mismos compañeros de clase.

2.- Los textos propuestos en el Programa de Español (2011) están clasificados en tres ámbitos: estudio, literatura y participación ciudadana, que será explicado a detalle en otro acápite. Corresponde al docente seleccionar un texto por ámbito, de manera alternada y desarrollar una secuencia didáctica que estará plasmada en una planeación didáctica, que tendrá como fin que los aprendices escriban un texto original de su propia autoría, acorde a su interés o alguna situación.

3.- El docente, realiza una planeación didáctica que debe presentar datos curriculares (aprendizajes esperados, práctica social del lenguaje, el tipo de texto, competencias a favorecer, temas de reflexión que determinan el tipo de texto para desarrollo en el proyecto).

4.- Los proyectos didácticos son una metodología de enseñanza propuesta en el Plan y Programa de la asignatura de Español 2011, se pide que el aprendizaje se socialice a través de la colaboración de los integrantes de equipos formados intencionalmente.

5.- Dentro de la planeación se diseña una secuencia didáctica que debe considerar actividades articuladas entre sí, que contemplen los temas de reflexión propuestos (compresión e interpretación, organización gráfica, propiedades y de tipos de textos,

conocimiento del sistema de escritura y ortografía, aspectos sintácticos y semánticos y búsqueda y manejo de información) y el proceso de escritura y la entrega de un determinado tipo de texto.

6.- Anticipado al proceso de escritura del texto propuesto, se llevará a cabo un análisis de un texto modelo, para que los estudiantes identifiquen sus diferencias con otros, a partir de los temas de reflexión (o elementos) que integran el tipo de texto que se desea escribir.

7.- En el proceso de escritura, se determina el tipo de texto, sus características, la forma como se organiza su contenido (estructura), el propósito comunicativo, a quién se dirige, la búsqueda y el manejo de información que lo integrará.

8.- Determinar, en la misma planeación, la forma de trabajo (equipo e individual) que para mí depende del tipo de texto a escribir.

9.- Al comenzar el proceso de escritura, los estudiantes escriben los borradores que sean necesarios, en hojas sueltas para un mejor manejo del texto.

10. En este proceso, se revisan y se corrigen sus borradores, si es en equipo se simplifica el trabajo. De lo contrario, este proceso se hace con mayor tiempo del establecido en la planeación.

11.- En la revisión, se hacen algunas anotaciones de mi parte, sobre cómo mejorar el trabajo escrito, es decir se retroalimenta a los alumnos y alumnas.

12.- Corregido el texto, los educandos entregarán a una versión final, ya sea escrito a mano con letra legible, sin faltas de ortografía (mismas que ya corrigieron) o en computadora, con ciertas normas convencionales de un trabajo académico: Letra

Arial a 12 puntos, interlineado 1.5, justificado, en hojas blancas y si el tipo de texto lo requiere con recursos gráficos (imágenes, dibujos, ilustraciones).

13.- La entrega de la versión final del texto escrito, no debe ser mayor a dos días posteriores del último borrador revisado y aceptado por el docente, para determinar una calificación final.

Este proceso de escritura, ha sido una práctica educativa compleja para las y estudiantes y para mí como docente. Para muestra basta un botón, diseñé un cuadro de concentración con el objetivo de identificar qué dificultades se presentan en la producción de textos (como práctica educativa de la enseñanza del Español). En él se registran los diversos tipos de textos (escrito y oral) que hasta ese momento mis alumnas y alumnos han entregado en este ciclo escolar 2013-2014.

El cuadro contiene la siguiente información base: el bimestre, la forma de trabajo (individual o equipo), el tipo de texto, la letra de los grupos de segundo, el número total de párvulos por grupo, y el número total de estudiantes que entregan su texto escrito y el porcentaje que representa.

**Tabla 1. Producción de textos escritos por estudiantes de 2° de secundaria.**

Ciclo escolar 2013-2014												
Bimestre	Trabajo	Texto	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
			42	43	44	44	44	%	%	%	%	%
1	Equipo	Tríptico*	19	15	34	26	25	42	34	77	61	56
	Individual	Comentario Literario	27	28	33	22	28	60	65	75	52	63
		Cartel*										
2	Equipo	Mesa *Redonda	42	36	39	34	34	93	83	88	77	77
	Individual	Cuadro comparativo*	24	20	30	30	22	53	46	68	68	50
	Individual	Cuento*	20	17	20	16	21	44	39	45	36	47
3	Individual	Biografía	27	29	32	35	24	64	67	72	79	54
	Individual	Ensayo Literario	18	14	16	17	15	42	32	36	38	34
	Individual	Caricatura Periodística	28	31	21	30	23	66	72	50	68	52
4	Individual	Reporte de entrevista.	21	19	17	25	28	50	44	38	56	63
	Individual	Reseña literaria	20	11	21	23	15	47	25	47	52	34
	Equipo	Reportaje***										
5	Parejas	Carta poder***										
	Individual	Crónica***										

\* No se desarrolló la producción del texto por dar prioridad a los temas de reflexión.

\*\* En este grupo el total de estudiantes era de 45 registrados, hasta el 3er. Bimestre.

\*\*\* No se han entregado hasta la fecha de elaboración de este cuadro de concentración, 27 de mayo de 2014.

**Fuente: Cuadro de evaluación continua de la asignatura de español, ciclo escolar 2003-2014. Interpretación propia.**

De una población total de 220 estudiantes de segundo grado, divididos en 5 grupos, el 54% entregaron el artículo científico, el comentario literario el 63%, la reescritura de un cuento 42.2%, la biografía 67%, ensayo literario 36%, caricatura periodística 61%, reporte de entrevista 50.2% y la reseña literaria el 41%.

En conclusión, el 51.8% entregaron los textos escritos y oral durante este periodo del escolar. Sin duda las preguntas me surgieron: ¿Qué ocurrió con el 48% restante de los alumnos y alumnas que no entregaron su texto escrito al final de cada proyecto didáctico? ¿Por qué en cada momento de calificar no fue perceptible este resultado? ¿Qué factores indican en los estudiantes para no presentar su texto escrito al término del proyecto didáctico?

Ahora mi preocupación es identificar qué factor es el que impide su entrega final.

- Tiempo para su entrega.
- Interés de lo que están desarrollando (escritura)
- El proceso de escritura (momentos).
- La metodología de enseñanza por proyectos.
- La falta de habilidad para escribir un texto.

De acuerdo con el Programa de Español de 2011, en la Educación Básica, la lectura y la escritura son habilidades importantes que los estudiantes de secundaria deben consolidar en este último periodo de la Educación Básica. Asimismo, son consideradas competencias para el aprendizaje permanente. Con ellas, los párvulos tienen otras alternativas para comunicar o conocer un pensamiento, un poema, una opinión, una noticia, un reporte, una obra de teatro, un cuento, información general, entre otras posibilidades.

Es por ello, que la escuela, como institución educativa, se vuelve la responsable en su desarrollo y el docente guía, orientador y garante para que sus pupilos desarrollen con éxito esas habilidades.



Los siguientes párrafos exploran el contexto en el que se justifica también la relevancia y pertinencia de mi preocupación temática, al colocar a la escritura y la lectura como dos habilidades a consolidar en el último periodo de Educación Básica y que serán parte de las políticas internacionales y nacionales y los compromisos adquiridos por México en este nuevo siglo XXI.

## **1.2. POLÍTICA EDUCATIVA**

### **1.2.1. Panorama internacional**

Antes de iniciar el siglo XXI, los países que ostenta la influencia económica, a través del Banco Mundial<sup>14</sup> (BM), el Fondo Monetario Internacional<sup>15</sup> (FMI) y otros países que participan en instancias como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), han puesto su atención y discusión en el tema de la educación.

El sistema económico mundial, liderado por países que integran el BM y el FMI, han enfatizados sobre el nuevo ciudadano del siglo XXI y las características que deberá tener las personas para relacionarse con las sociedades globalizadas, las

---

<sup>14</sup> El grupo Banco Mundial funciona como una cooperativa integrada por 189 países miembros. Los cinco principales accionistas -Francia, Alemania, Japón, Reino Unido y Estados Unidos. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/about/leadership>

<sup>15</sup> El Fondo Monetario Internacional es un organismo que promueve la estabilidad financiera y la cooperación monetaria internacional, a través de préstamos monetarios, está administrada por 189 países miembros. Con 24 países industriales, los cinco principales son: Estados Unidos, Japón, Alemania, Francia, Gran Bretaña. Recuperado de <http://www.imf.org/external/spanish/>

habilidades, conocimientos, destrezas y valores que le permitirán desenvolverse en el campo laboral, personal y profesional. Algunos analistas lo determinan con la pregunta es: ¿Hacia dónde se dirige la educación del siglo XXI?

En 1990 la UNESCO, organizó la Conferencia Mundial llamada *Educación para Todos*: Satisfacción de la Necesidades Básicas de Aprendizaje, en Jomtiem, Tailandia, para presentar un análisis a nivel mundial sobre la educación y sus contrastes. El resultado de ese análisis fue un panorama desalentador: analfabetismo, desempleo, desigualdades de género, socioculturales, económicas, de acceso a la información y falta de desarrollo de las capacidades esenciales de las personas.

Frente a este panorama, dicha conferencia determinó, “garantizar el acceso universal de la educación, para contra restar las desigualdades y mejorar las condiciones de millones de personas”, a partir de 6 metas con resultados en el año 2015:

- 1.- Universalizar el acceso al aprendizaje.
- 2.- Fomentar la equidad.
- 3.- Presentar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje.
- 4.- Ampliar los medios y el alcance de la Educación Básica.
- 5.- Mejorar el entorno de aprendizaje.
- 6.- Fortalecer la concentración de las alianzas para el año 2000.

Para cumplir con estas metas, la UNESCO (1990) presentó un Marco de Acción.

En él, el artículo 1º habla sobre Satisfacción de Necesidades Básicas de

Aprendizaje, “cada persona-niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar oportunidades ofrecidas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Estas necesidades son, tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teórico y prácticos, valores y actitudes), necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir, trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo...[ ]”.

Después de diez años de Jomtiem, la UNESCO (2000), celebró el Foro Mundial sobre Educación, en Senegal, Dakar, en el que se retomó la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, para consagrar y convertir este derecho en realidad: “La educación es un derecho fundamental”.

En dicho foro, se presentó una evaluación de los logros, los problemas y los grupos que aún se encuentran al margen de la educación, determinados por zonas, México se encuentra incluido en la Zona Latinoamérica y el Caribe. Finalmente, se estableció el otorgamiento de apoyo, asesoramiento y financiamiento por parte de países que integran bloques económicamente potenciales y otros donantes, para que los gobiernos mantengan el control sobre los sistemas educativos y el llamamiento a asumir su responsabilidad y velar por los objetivos y estrategias definidas en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000, p. 5).

En este marco de acción, en el numeral 7 fracción VI, dice: los gobiernos se comprometen a alcanzar el objetivo de “mejorar los aspectos cualitativos de la

educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en la lectura, la escritura, la aritmética y competencias prácticas esenciales” (UNESCO, 2000, p. 8).

Este Marco de acción, reconoce nuevamente la importancia de la lectura y escritura, así como otras competencias que los educandos en el nivel básico deben fortalecer.

Al respecto, uno de los organismos internacionales económicos interesado en promover políticas económicas y sociales, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que en 1997 lanza el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos PISA (por su siglas en el inglés), aplicado por primera vez en el año 2000 a través de un examen estandarizado, que evalúa el nivel o periodo la formación de alumnos y alumnas, en la enseñanza básica y obligatoria de los países miembros.<sup>16</sup>

Esta evaluación se centra en las competencias lectora, matemática y científica, dejando al proceso de escrita fuera de ésta. De acuerdo con su objetivo como organismo internacional económico, con los resultados de dicha evaluación se obtendrá información importante para las decisiones y políticas públicas requiere en el mejoramiento del sistema educativo.

A partir de la década de los noventa en adelante, los cambios en el sistema educativo recaen en México como un efecto domino, porque nuestro país es miembro de la UNESCO (desde 1970) y de la OCDE (desde 1994).

---

<sup>16</sup> OCDE (s/f). El Programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818pdf>

### **1.2.2. Panorama nacional.**

Con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) el sistema educativo comenzó una serie de alianzas, acuerdos y modificaciones constitucionales y reformas educativas, que llevan al sistema educativo mexicano a su transformación.

En 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para Modernización Básica de la Educación Básica, con el Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación (SNTE) para incrementar la permanencia de escolares de preescolar, primaria y secundaria, mejora de la infraestructura y fortalecimiento de la capacitación de docentes.

Por su parte, Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, determinó el mejoramiento continuo de los contenidos, métodos y materiales educativos, dando énfasis a desarrollar las capacidades básicas de lectura, expresión oral, escritura y matemáticas.

En el año 2002, Vicente Fox Quezada (2000-2006) firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, basado en alcanzar los estándares y centrado en el aprendizaje. Asimismo, presentó el Plan Nacional de Educación nombrado *“Por una educación de buena calidad, un enfoque educativo para el siglo XXI.*

En el documento se especifica que “una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de competencias cognitivas fundamentales de los estudiantes, entre las que desatacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar” (PNE, 2001, p. 123).

En este periodo, se canalizaron recursos económicos para el desarrollo de Programas, el más destacado fue el Programa Nacional de Fomento a la Lectura, que tiene como objetivo garantizar recursos didácticos en las aulas y los planteles educativos, para “impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas –hablar, escuchar, leer y escribir– como la primera prioridad del currículo de la educación básica; en particular, fortaleciendo los hábitos y las capacidades lectoras de estudiantes y maestros”, mediante seleccionar, producir y distribuir material bibliográfico para la integración y el fortalecimiento de bibliotecas escolares y de aula (PNE, 2001, p.141).

La importancia de fortalecer en los estudiantes de lectura y la escritura, entre otras habilidades, en el nivel básico de escolaridad (preescolar, primaria y secundaria) se concretada en las reformas curriculares en el 2004, 1993 y 2006.

Con la intención de propiciar congruencia en los contenidos curriculares y establecer un perfil de egreso acorde con los compromisos internacionales, dentro del sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) se presenta la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), basada en un modelo educativo por competencias.

### **1.2.3. Reforma Integral de la Educación Básica, 2011.**

Dentro del anuncio de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011, se presentaron el Plan Estudios y los Programas de cada asignatura y nivel de escolaridad. Cada Programa de Estudios de Español, se observa una articulación del mapa curricular de los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, es decir, pero con los contenidos programáticos de cada nivel educativo básico y su progresión acorde a los niveles de desarrollo cognitivo de los alumnos y alumnas.

La articulación curricular se organiza en cuatro periodos escolares:

Periodo 1: Preescolar, tres años.

Periodo 2: Primaria, primer a tercer grado. Tres años.

Periodo 3: Primaria, cuarto a sexto grado. Tres años.

Periodo 4: Secundaria, tres años.

El mapa curricular presenta aspectos que deberán operar los docentes en el aula, tales como:

1.- Cuatro campos de formación que organizan, articulan y regulan los espacios curriculares: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

El primero corresponde a la enseñanza del Español.

2.- Los tres principios didácticos con los que se deberán trabajar en el aula: desarrollo de competencias, logro de estándares curriculares y aprendizajes esperados.

La competencia se define como: “la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como, la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Programa, 2011, p. 119).

El Programa de estudio de Español Secundaria, menciona que dentro de esta formación por competencias, en la enseñanza del Español las competencias a desarrollar son las comunicativas. Expresadas como “la capacidad de una persona

para comunicarse eficientemente, que incluye el conocimiento del lenguaje (competencias lingüísticas) como la habilidad de emplearlo (competencias sociales para el uso del lenguaje)". (Programa, 2011, p. 22)

Estas competencias contribuyen al desarrollo de competencias para la vida y al logro del perfil de egreso en la Educación Básica (Plan, 2011, p. 22-23).

El Programa de Español de Educación Secundaria propone cuatro competencias comunicativas que se favorecen:

- 1) Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento de aprendizaje.
- 2) Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- 3) Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- 4) Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Los Estándares Curriculares definen lo que los alumnos y alumnas deberán saber y saber hacer y las actitudes que adquirieron en los periodos escolares. En ellos, se definen los aprendizajes esperados, que se equiparan con los estándares internacionales, permiten conocer el logro educativo, el docente atiende la rendición de resultados, facilitan la planeación, la progresión de aprendizajes en sus cuatro periodos y será parámetros para considerar en las evaluaciones externas (Programa, 2011, p. 121).

Como se menciona, estos estándares se comparan a los estándares internacionales, mismo que pueden servir de referencia al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y conocer el



nivel de conocimiento y habilidades desarrollado por los alumnos de cada periodo escolar. No obstante, PISA no evalúa el proceso de escritura.

El Plan de Estudios de 2011, presenta los estándares de curriculares como elementos que determinan el uso del lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Están los Estándares de Español (aquí sí se contempla como producción de textos y no como proceso de escritura) y los Estándares de habilidad lectora.

Los Estándares de Español son:

- 1.- Procesos de lectura e interpretación de textos.
- 2.- Producción de textos escritos.
- 3.- Producción de textos orales y participación de eventos comunicativos.
- 4.- Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
- 5.- Actitudes hacia el lenguaje.

Si se determina que un estándar es lo que deben saber y saber hacer y las actitudes que adquirieron los alumnos y alumnas en actividades a desarrollar, entonces, en el proceso de escritura o producción de textos escritos, serán capaces de:

- 2.1. Familiarizarse con diferentes géneros de escritura; por ejemplo, cuentos, poemas y obras de teatro.
- 2.2. Entender diferentes funciones de la lengua escrita; por ejemplo, expresar sentimientos o proporcionar información.

2.3. Entender la necesidad de corregir un texto escrito.

2.4. Producir textos propios utilizando el conocimiento que tiene de su nombre y de palabras conocidas, con la intención de expresar ideas en forma escrita.

2.5. Reconocer algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar.

2.6. Usar dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos.

2.7. Entender el formato del calendario y los nombres de los días de la semana, para registrar eventos personales y colectivos.

2.8. Entender el uso de algunas figuras del lenguaje, por ejemplo, la rima en un poema.

Finalmente, el último principio didáctico, los aprendizajes esperados, son enunciados que definen lo que se espera que el alumno aprenda (saber, saber hacer y saber ser). Los aprendizajes expresan progresión gradual, supone alcanzar metas a corto plazo, toma en cuenta el tiempo, la complejidad de los objetos de estudio y potencialidades de los párvulos, son referentes para planificar y evaluar y orientan la evaluación para ajustar estrategias didácticas a posibilidades y necesidades (Plan, 2011, p. 121)

Los aprendizajes esperados describen la situación particular a trabajar; por ejemplo, en el uso del lenguaje, *comentar noticias de interés*. En estos aprendizajes esperados, se organizan los contenidos en Ámbitos de Estudio, Literatura y Participación Ciudadana. Por cada ámbito, se analizan los diversos textos (uso del

lenguaje) y se realiza su escritura, en una propuesta llamada trabajo basado en proyectos didácticos (Plan, 2011, pp. 223-224).

En el estudio de la asignatura de Español, el lenguaje es considerado una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento, a la interacción y el aprendizaje, por lo que el enfoque didáctico son las prácticas sociales del lenguaje.

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos, incluye el intercambio oral, analizar, leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura; es por ello, la lengua oral y escrita son tomadas como objetos de construcción (Programa, 2011, p. 22).

Conforme al Programa de Español, las prácticas sociales del lenguaje planteadas por el programa, se caracterizan porque: 1) implican un propósito comunicativo (intereses, necesidades y compromisos); 2) están relacionadas con el contexto social de la comunicación (lugar, momento, circunstancia, formalidad; 3) consideran a uno o más destinatarios (se escribe o habla de modos diferentes, según edad, familiaridad); y, 4) consideran el tipo de texto involucrado (formato, lenguaje, organización, grados de formalidad, etc.).

Con estas prácticas, los alumnos y alumnas “aprenden a hablar e interactuar con los otros; interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos

gráficos y soportes”, a través del desarrollo de proyectos didácticos (Programa, 2011, p. 22).

La unidad de análisis es la adquisición y uso de la lengua oral y escrita. En este nivel educativo de secundaria, los estudiantes son capaces de comunicarse oral y por escrito, pero aún falta por enfrentar situaciones de comunicación como interpretar y producir textos cada vez más especializados y difíciles, ejemplo de ellos textos periodísticos o de opinión (Programa, 2011, p. 20).

La integración de los estudiantes a una cultura escrita, atendiendo los elementos y criterios expuestos en los cuatro periodos escolares, contribuye al perfil de egreso de Educación Básica, utilizando el lenguaje escrito y oral, para comunicarse con claridad, fluidez, interactuar en distintos contextos, argumentando, razonando y analizando (Programa, 2011, p. 16)

Durante la Educación Básica se espera que los escolares aprendan a producir textos, lo cual supone formar productores de textos competentes, que empleen la lengua escrita para satisfacer necesidades, transmitan ideas y logren efectos en los lectores. (Programa, 2011, p.35).

La escritura de textos se desarrolla en una propuesta metodológica de enseñanza, basada en el desarrollo de proyectos didácticos, que pretende integrar a los estudiantes a una cultura escrita. Los proyectos didácticos son un “conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta y la elaboración de un producto tangible o intangible” (Programa, 2011, 26).

Esta propuesta educativa, supone actividades colaborativas que involucran secuencias de acción y reflexión coordinadas e intencionadas para alcanzar aprendizajes esperados y favorecer competencias comunicativas. Identifica tres momentos: inicio, desarrollo y socialización. Pretende que de manera gradual el uso del lenguaje movilice conocimientos previos, que los alumnos y alumnas aprendan de otros en situaciones cotidianas y mediante el proceso de escritura aprendan a hacer haciendo.

El perfil de egreso de ese último periodo escolar de la Educación Básica, secundaria, determina uno de los rasgos deseables que deberán mostrar los estudiantes para desenvolverse satisfactoriamente en otro nivel de estudio: La utilización del lenguaje materno oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011, con su propuesta educativa de un modelo de enseñanza basado en competencias y las modificaciones al artículo 3° Constitucional, fue la manera en que respondió el Gobierno Federal de México a los compromisos adquiridos en las propuestas internacionales sobre *Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje* y el *Derecho a la educación*.

### **1.3. Contextualización de la preocupación temática.**

#### **1.3.1. Contexto externo.**

La Escuela Secundaria Técnica No. 107 “Víctor Bravo Ahuja” está ubicada en la calle Batallones Rojos 203, sin número en la colonia Unidad Habitacional Albarradas, de la Delegación Iztapalapa, al oriente de la Ciudad de México. Dicha delegación concentra el mayor número de habitantes<sup>17</sup> y de marginación.<sup>18</sup>

El 67.3% de los párvulos viven en una localidad cercana a la escuela, el 42.7% en una localidad fuera del perímetro de la escuela. Proviene de unidades habitacionales como Vicente Guerrero, Américas, Plutarco Elías Calles, La Regadera; otras más alejadas son las colonias Renovación, San Nicolás Tolentino, Ángeles Apanoaya, Frente Francisco Villa y algunas ciudades perdidas cercanas a basureros que limitan con el Estado de México.

En el contexto sociocultural, el referente más popular y cercano a dicho centro educativo es la Unidad Habitacional Vicente Guerrero, en la que los pobladores provenientes de diversas esferas sociales, como ciudades perdidas han provocado situaciones problemáticas de índices delictivos, drogadicción, narcomenudeo, alcoholismo.

---

<sup>17</sup> Con 1 millón 827 mil 868 habitantes. Recuperado de [cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/](http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/)

<sup>18</sup> Las delegaciones políticas con más habitantes de ingresos inferiores a dos salarios mínimos, con más población analfabeta, con menor grado de escolaridad y con más viviendas sin servicios fueron las que menos mejoraron sus Índices de Marginación, como es el caso de la Delegación Iztapalapa, que aumentó su marginación. Recuperado de <https://rde.iiec.unam.mx/revistas/1/articulos/3/32.php>

De acuerdo con el diagnóstico socioeconómico aplicado a padres, madres o tutores de familia, instrumento diseñado por el CENEVAL, UNAM e INEGI<sup>19</sup>, un cuestionario de opción múltiple, enviado por la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) al inicio del ciclo escolar 2014-2015, aplicado por el área de trabajo social de este plantel educativo, a 198 padres de familia o tutores de nuevo ingreso, arrojó los siguientes datos:

El 65 % de los escolares viven con ambos padres y hermanos. Mientras que el 35% señalan otras situaciones como falta de ambos padres, madre o padre, por lo que viven con abuelos, tíos o hermanos.

El ingreso familia de los padres de familias es bajo, ya que más del 50% tiene ingresos de 1 a 3 salarios mínimos. En relación con el nivel educativo, el 30% de los encuestados (padres, madres o tutor) cuentan con secundaria terminada. Las actividades económicas desarrolladas por dichos grupos, trabajan como funcionarios públicos (secretarias, asistentes, personal de apoyo), actividades de servicios de transportes (taxistas choferes de carga), de limpieza en empresas o empleados domésticos.

### **1.3.2. Contexto interno.**

La Escuela Secundaria Técnica 107, ofrece el servicio educativo de Tiempo Completo, en la modalidad de Jornada Ampliada que, conforme a los lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo (2013) fortalece los aprendizajes de los párvulos a través de 6 líneas de trabajo:

---

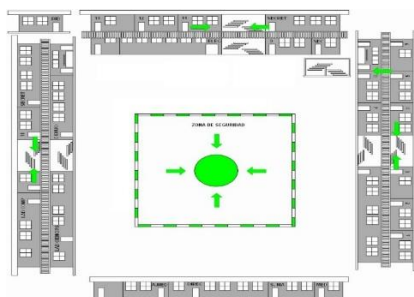
<sup>19</sup> Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI.

Vida Saludable, Recreación y Desarrollo Físico, Arte y Cultura, Habilidades digitales, Aprendizaje de lenguas adicionales y Fortalecimiento de los aprendizajes.

El horario de servicio es de 6:45 a.m. a las 15:00 p.m., de lunes a viernes, estableciendo un incremento de 2 horas en el mapa curricular, en las asignaturas de Español, Matemáticas y Lengua adicional (inglés).

La infraestructura de la Escuela Secundaria Técnica No. 107 “Víctor Bravo Ahuja”, está construida en un perímetro de 280 metros cuadrados aproximadamente, distribuida con cuatro edificios. Tres de dos niveles, con un total de 14 aulas, insuficientes para la estructura poblacional estudiantil que es de 5 grupos por grado. Un grupo es flotante que cambia constantemente de aula, según la desocupación de aulas. Los salones con bancas insuficientes y las existentes en mal estado.

### **Croquis de la Escuela Secundaria Técnica No. 107 “Víctor Bravo Ahuja”**



**Fuente: Coordinación de laboratorios tecnológicos de la E.S.T.107**

El plantel cuenta con cuatro laboratorios tecnológicos: ofimática, diseño de circuitos, confección del vestido y diseño arquitectónico, al igual con mobiliario descompuesto y obsoleto, por falta de mantenimiento en las máquinas de escribir, de coser, planchas, restiradores, lámparas entre otros.



Un laboratorio de Ciencias para prácticas experimentales de Biología, Física y Química, con microscopios, materiales como pipetas, vasos de precipitado, cubre objetos y uso restringido de sustancias químicas para las prácticas que pueden ser causa de accidentes.

El cuarto edificio con oficinas administrativas, recursos humanos, directivas, de trabajo social y cooperativa escolar, aula de medios. Este último espacio, con todas las computadoras obsoletas inhabilitadas. Con cañón (visual) y pantalla, sin equipo de sonido para amplificar el sonido. En la mayoría de las ocasiones los docentes llevan su cañón, bocinas y computadora para el uso de este lugar.

La biblioteca es un espacio prefabricado, independiente al enlace los edificios. Con un acervo bibliográfico de la Biblioteca Escolar y de Aula para el desarrollo del Programa Fomento a la Lectura. Con un servicio de préstamo a domicilio. Cuenta con materiales didácticos para actividades de Ciencias y Matemáticas como son juegos de destreza, ajedrez, entre otros. Videos educativos de VHS (obsoletos) porque no se cuenta con videocaseteras, ni televisión para su reproducción.

El área deportiva se encuentra situada en la parte central del plantel, marcada con el piso como una cancha de futbol, básquetbol y voleibol. Las actividades deportivas se llevan a cabo al mismo tiempo que las actividades académicas, ruidos que provoca la dispersión de la atención de los estudiantes en el interior del aula (gritos, boteo de pelotas, el movimiento), la interrupción de la clase por la entrada de balones al aula.

### 1.3.2.1. Estructura educativa

Conforme al formato 911<sup>20</sup> de finales de ciclo escolar 2014-2015, la estructura educativa es de 49 personas trabajando en diversas funciones.

**Cuadro 1. Estructura educativa de la E.S.T. 107 “V́ctor Bravo Ahuja”**

No.	Funci3n	Gesti3n	Área
1	Directivo	Escolar	Organizativa
1	Subdirector	Escolar	Administrativa
1	Coordinaci3n	Pedag3gica	Acad3mica
1	Coordinaci3n	Pedag3gica	Tecnol3gica
20	Docentes acad3micos	Curricular	4 Espa3ol 1 Ingl3s 3 Matemáticas 1 Historia 5 Ciencias 1 Formaci3n Cívica y Ética 1 historia 1 Artes 1 Educaci3n Física 1 Estatal 1 Geografía
7	Docentes tecnología	Curricular	1 Ofimática 2 Industria del vestido 1 Circuitos el3ctricos. 2 Dise3o arquitect3nico 1 T3cnico docente (C3mputo)
9	Administrativos	Administrativa	Control y servicios escolares
6	Servicios	Organizativa	Trabajo social y Prefectura

Fuente: Subdirecci3n Administrativa de la E.S.T. 107. Interpretaci3n propia.

Un total de 27 profesores frente a grupo, atendiendo una poblaci3n de 638 alumnos y alumnas inscritos en 1º, 2º y 3º, con grupos que van de 40 a 47 estudiantes.

<sup>20</sup> Formato 911: Es un instrumento de recogida de datos que diagn3stica c3mo se encuentra el plantel educativo, en 3l se integran datos de infraestructura, estructura educativa, necesidades educativas, entre otros datos. Se requisita al inicio y al principio de cada ciclo escolar.

## **Cuadro 2. Perfil educativo de docentes frente a grupo.**

<b>No.</b>	<b>Nivel educativo</b>
2	Normalistas
19	Licenciaturas
5	Técnico de nivel medio superior (Bachillerato)
1	Maestría

Fuente: Subdirección Administrativa de la E.S.T. 107. Interpretación propia.

### **1.3.2.2. Estructura estudiantil**

Según con el área de control escolar de este plantel, la estructura estudiantil del periodo escolar 2014-2015, es de primer grado de 216, segundo 224 y tercero 198, un total de 638.

### **1.3.2.3. Perfil de los alumnos**

En lo referente al perfil de alumnos y alumnas de este plantel educativo, los índices educativos son el punto de referencia. El ciclo escolar 2013-2014, reportó que, de un total de 620 estudiantes inscritos, el índice de reprobación es de 3.42%; el porcentaje de aprobados es de 96.58%; el promedio general de aprobación de 7.88; eficiencia terminal de la generación 2011-2014 es de 88.8 %.

Las asignaturas con mayor índice de reprobación en este ciclo escolar en primer año son español 6.14%; Lengua extranjera (inglés) y Matemáticas 4.99%. En segundo grado es Ciencias con el 7.95%, inglés 7.7%, Español con 7.48%. Tercer grado, Matemáticas con 7.24%, Español con 4.79% e Inglés con 3.54%.

Las academias con mayor índice de reprobación en 1°, 2° y 3° de secundaria, en dicho centro escolar son Español 6.14%, Lengua Extrajera (inglés) 5.20%, Ciencias 4.42% y Matemáticas 4.32%.

En cuanto a los alumnos y alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se reporta 27 casos de estudiantes, lo que equivale al 4.7% de la población total, desde padecimientos de enfermedades congénitas o crónicas que se encuentran en tratamiento y control médico, según lo reporta el Servicio Médico Preventivo Escolar de esta escuela. Estos datos están reportados en el certificado médico que entregan padres o madres de familia en inicio del presente ciclo escolar 2014-2105.

**Cuadro 3. Población de estudiantes con necesidades educativas especiales<sup>21</sup>.**

No. Casos	Situación especial	Observaciones
5	Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDH)	C/ seguimiento
1	Retraso psicomotor.	
1	Displasia	
1	Válvula de tris pide	
1	Baja estima	
1	Problemas de comunicación	
1	Paladar hendido	
2	Necesidades educativas	(Sin especificar)
1	Dislexia	
1	Pérdida de consciencia	
1	Aprendizaje lento y dificultad de comunicación.	
1	Trastorno de ansiedad.	
5	Casos de diagnóstico pendiente	(sin datos más, pero registrados)

<sup>21</sup> El término “alumnos con necesidades educativas especiales” fue acuñado en el informe Warnock (1981) para definir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas. “Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo”. Recuperado de <https://formacion-integral.com.ar/website/?p=1476>

<b>1</b>	Recomendación psicológica	(sin más información)
<b>1</b>	Inteligencia normal diferenciada	(no se da más información)
<b>9</b>	Casos sin diagnóstico con atención educativa especial	(sin mayor información)
<b>30</b>	Total de alumnos registrados con necesidades especiales.	

Fuente: Servicios Educativos Complementarios de la E.S.T. 107. Interpretación propia.

#### **1.3.2.4. Consejo Técnico Escolar (CTE)**

Conforme al Acuerdo 15/10/17 por el que se establecen los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, las escuelas de Educación Básica reúnen al colegiado (directivos, docentes, administrativos y persona de servicios) encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria con su misión, a través de un Plan de Mejora Escolar (PME)

Basado en el Acuerdo 717 que determina los Lineamientos para la autonomía de gestión escolar (capacidad de las escuelas de Educación Básica para tomar decisiones orientada en mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece), este Plan de Mejora Escolar primero evalúa las necesidades y problemas educativos que son constantes, a partir de los resultados de los índices educativos y un autodiagnóstico de los mismos integrantes del consejo.

Conforme al diagnóstico del Consejo Técnico Escolar (CTE) que se llevó a cabo en su fase intensiva (inicio del ciclo escolar 2014-2015) determinó las necesidades educativas de los estudiantes de 1º, 2º y 3º. Éstas son:

- 1) Requieren de fomentar hábitos de estudios

- 2) Trabajar colaborativamente
- 3) Fortalecer las tareas en casa
- 4) Presentar No traen materiales para trabajar en clase
- 5) Frenar el incremento de distractores del aprendizaje dentro del aula (dispositivos electrónicos en horario de clases).
- 6) Hacer seguimiento al 30% en inasistencias injustificadas.

En cuanto a la escritura se detecta que presentan deficiencias en:

- 1.- Caligrafía
- 2.- Ortografía
- 3.- Uso de signos de puntuación

Por lo que, se determina una Ruta de Mejora Escolar (una secuencia de acciones en etapas: planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas) aminorar esas necesidades educativas para la mejora de los aprendizajes básicos.

La Ruta de Mejora Escolar debe contemplar las cuatro prioridades educativas y seleccionar algún o algunos Rasgos de la Normalidad Mínima en que la institución educativa se compromete a trabajar y cumplir mayor ahínco.

Las prioridades educativas son:

- 1.- Mejora de los aprendizajes.

2.- Abatir el rezago o abandono escolar.

3.- Cumplir con la normalidad mínima.

4.- Promover una convivencia escolar.

Los ocho Rasgos de la Normalidad Mínima son:

1) Todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días establecidos en el calendario escolar, para ello las autoridades educativas locales y municipales deberán asegurar que las escuelas cuenten con el personal completo de la estructura ocupacional correspondiente, desde el inicio hasta la conclusión del ciclo escolar y evitar que se tenga personal por arriba de la estructura autorizada;

2) Todos los grupos deben disponer de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar, por lo que las autoridades educativas locales y municipales deberán garantizar que la sustitución de personal que se requiera en la escuela, dentro del ciclo escolar, se realice en tiempo y forma;

3) Todos los maestros deben iniciar puntualmente sus actividades;

4) Todos los alumnos deben asistir puntualmente a todas las clases;

5) Todos los materiales para el estudio deben estar a disposición de cada uno de los estudiantes y se usarán sistemáticamente;

6) Todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje;

7) Las actividades que propone el docente deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase;

8) Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo.

Desde que se implementaron los CTE con su Plan de Mejora Escolar y el diseño de la Ruta de Mejora, el CTE de la escuela secundaria donde laboro, hemos determinado dar continuidad al rasgo mínimo número 8: *“Todos los alumnos deben consolidar, conforme a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo”*.

Este ciclo escolar 2014-2015, se planteó como meta que el 85% de los alumnos y alumnas consoliden habilidades lectoras, escritas y de operaciones básicas de matemáticas, porque los resultados del anterior ciclo escolar arrojaron que el 36.5% del total de la población estudiantil, Requiere Apoyo en las habilidades matemáticas, de lectura y escritura.<sup>22</sup>

#### **1.4. Enunciación de la preocupación temática.**

Dentro de mi experiencia, he logrado identificar que la enseñanza del Español está basada en conocer, analizar y elaborar un texto determinado por el Programa Estudio de Español 2011. Los textos propuestos, se determinan por el ámbito al que pertenece (estudio, literatura o participación ciudadana) y por los aprendizajes esperados, lo que se espera que el alumno y alumna aprenda a hacer con apoyo de otros compañeros en el trabajo por proyectos didácticos.

---

<sup>22</sup> Borrador del Consejo Técnico Escolar de la Escuela Secundaria Técnica No. 107 “Víctor Bravo Ahuja” (2014), facilitado por la Subdirección académica de dicho plantel.



La enseñanza de la asignatura de Español, la observo en tres momentos. Uno, el estudio de la lengua, conocer los elementos gramaticales (sustantivo, verbo, adjetivos, por ejemplo), la ortografía (reglas y uso de signos de puntuación), la morfología (construcción de palabras), la sintaxis (el orden de las ideas).

Dos, a partir de consolidar el estudio de la lengua, mismo que está determinado antes de ingresar a la secundaria. Los alumnos comienzan a identificar más en forma qué es un texto, la tipología, su función en la vida cotidiana, el propósito comunicativo (para qué se escribe), a quién se dirige y el manejo de la lengua y el lenguaje escrito, así como su diseño (estructura y elementos propios de determinado texto).

Tres, derivado del estudio de la lengua y el manejo de ésta y el lenguaje, los alumnos comenzarán a escribir un texto propio y original, basado en sus intereses y necesidades de comunicación. El texto se construye bajo un proceso de escritura: planeación, composición, revisión, autocorrección y entrega. Por lo tanto, la entrega del texto es considerado la evidencia de aprendizaje.

Mi preocupación temática se centra en este momento. El problema es que los educandos de segundo grado de la secundaria en la que laboro, el 48.2% detienen el proceso de escritura; por tanto, no entregan su texto escrito evidencia de trabajo en el proyecto didáctico.

Si a mi preocupación temática integro el autodiagnóstico del CTE que tiene como resultado que el 36.5% de la población total de estudiantes no han consolidado las habilidades de lectura y escrita, entonces me hace suponer existen factores interno

o externo a la práctica educativa que inciden en los escolares para determinar el por qué no entregan su texto escrito, en su versión, después del desarrollo de un proceso de escritura.

Para determinar cuáles son esos factores, fue necesario acercarse a los sujetos que desarrollan el proceso de escritura en la asignatura de Español. Mis ex alumnos, su experiencia y sus expectativas y otros integrantes de la Academia de Español que anteceden la progresión del aprendizaje, en el proceso de escritura, para conocer el trabajo pedagógico y metodológico que mis compañeros de dicha academia trabajan en el proceso de escritura, a través de un diagnóstico. Para ello, se planteó:

- 1) Determinar qué, para qué y cómo voy a diagnosticar.
- 2) Seleccionar un diagnóstico.
- 3) Diseñar instrumentos para un el diagnóstico.
- 4) Seleccionar alumnos y alumnas que segundo y tercer grado y docentes dispuestos a colaborar.
- 5) Aplicar instrumentos del diagnóstico.
- 6) Analizar datos recabados en el diagnóstico.
- 7) Identificar en el diagnóstico el o los problemas del proceso de escritura.
- 8) Construir cuál es el problema en el desarrollo de proyectos didácticos en el proceso de escritura.
- 9) Construir una propuesta de intervención educativa.

## **CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA**

### **2.1. La investigación-acción**

La práctica educativa en un aula se vuelve cotidiana, en ocasiones, hay situaciones problemáticas de aprendizaje o de convivencia que no son detectadas o, por la premura del tiempo, el docente no interviene de manera inmediata. Identificar dichas problemáticas, supone detenerse para colocar nuestra atención en ellas.

Existe una propuesta de enfoque reflexivo, que tiene sus orígenes con Jhon Dewey (1993) quien habla del pensamiento reflexivo y lo relaciona con la práctica o las experiencias de profesores y las actitudes de éstos que favorecen su práctica reflexiva. De acuerdo con él, la acción rutinaria del profesor está guiada principalmente por el impulso, la tradición, la autoridad externa y las circunstancias. El docente que ejerce este tipo de acción por lo general no reflexiona sobre su práctica, por lo que se convierte en esclavo de la rutina y acepta, con frecuencia, de manera acrítica su realidad (Ramón, 2013, pp.27-28).

Cincuenta años después, Donald Schön (1983) acuña el término de práctica reflexiva, retomando las ideas de Dewey (1933) sobre la reflexión en el ámbito educativo. Las aportaciones que realiza son las definiciones del 'conocimiento en la acción', la 'reflexión en la acción' y la 'reflexión desde la acción' (Iglesias, 2011) citado por (Ramón, 2013, p. 27).

La idea consiste en mejorar la capacidad reflexiva del profesor, para acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción. Identifica y define dos tipos: reflexión en la acción, y reflexión sobre la acción. La reflexión en la acción o desde la acción se realiza sobre la práctica educativa mientras está en marcha, lo que permite problematizarla e indagarla, investigarla para ampliar la perspectiva de la propia acción, ponerla a prueba, y evaluarla en el curso de su recorrido (Ramón, 2013, p. 30)

En ocasiones, se presentan situaciones que rebasan las rutinas, por lo que el profesor experimenta sorpresa y tiene que decidir el siguiente paso. En eso consiste la propuesta de la práctica reflexiva, busca explorar y mejorar la efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera del salón de clases. Todo esto mediante un proceso en el que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza a través de la reflexión, que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas (Rámon, 2013, pp. 27)

John Elliot (1993) es uno de los representantes reconocidos de la metodología investigación-acción, con un enfoque interpretativo, esto significa que el profesor profundiza la comprensión de la problemática en el aula, por lo que explora e interpreta lo que ocurre desde su perspectiva de quienes actúan e interactúan en el problema. Entonces define, la investigación – acción se entiende como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma». Elliott (1993: 88) citado por (Bausela, 2004, pp. 1-2).

Esta metodología es una forma de ver la enseñanza como un proceso de investigación y realizar acciones en y desde la práctica educativa (Shön, 1983). En este proceso, la reflexión y el trabajo intelectual son dos elementos esenciales para el análisis de las experiencias de la propia práctica educativa (Basuela, 20004, p.1).

La investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación, que se describe en diversos matices según autores. Sin embargo, retoma a Kemmis y McTaggart, 1988) en sus cuatro fases: 1) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial; 2) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo; 3) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar; y, 4) La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación (Bausela, 2004, p. 5).

### **2.1.1. Fases de la metodología investigación- acción**

Conforme a las cuatro fases de la metodología investigación- acción, presento el proceso que estoy llevando a cabo en este trabajo de intervención educativa.

#### **2.1.1.1. Primera fase. Diagnóstico y reconocimiento de la situación**

En esta primera fase, comencé a identificar una preocupación temática con base a la reflexión de mis experiencias en la práctica educativa. Una situación constante fue en el proceso de escritura, como parte del desarrollo proyectos didácticos en la enseñanza del Español, propuestos en el Programa de estudios de 2011.

La situación constante que se observó, fue que los alumnos no entregan su trabajo final, que consiste en la entrega de un texto, que con anticipadamente se trabajó en aula mediante un proceso de escritura: planeación, desarrollo y entrega.

A partir del reconocimiento de la situación problemática constante, debía identificar qué factores incidían en los estudiantes para no entregar (48.2%). La vía a la respuesta es la realización de un diagnóstico. Entonces se planteó: qué, para qué y cómo se va a diagnosticar.

Se plantearon hipótesis para dar respuesta al por qué no entregan su texto terminado, con la intención de orientar el tipo de diagnóstico a realizar en el contexto escolar y diseñar instrumentos de recogida de datos. Con éstos, recopilar información confiable, objetiva y directa para identificar las posibles causas que provocan el problema.

La aplicación de este diagnóstico, será a personas que tiene relación con la práctica de escritura de manera más directa y constante: estudiantes de 2° y 3° de la misma institución educativa y docentes de la Academia de Español (que anteceden y suceden el proceso de escritura).

Los datos recabados en el diagnóstico, permitirán obtener información desde la perspectiva de los actores implicados en el proceso de escritura y la reflexión para plantear supuestos de intervención y así lograr diseñar un plan de acción que me permitirá mejorar esta práctica educativa y así lograr el logro de los aprendizajes de los alumnos.

### **2.1.1.2. Segunda fase. Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo**

Con los resultados del diagnóstico, se obtendrá información directa de los sujetos implicados en el problema. Desde esta etapa, con apoyo del método estudio de caso, fundamentado desde la epistemología, de orden explicativo, orientado a estructuras teóricas, que permitieran plantear supuestos de intervención y diseñar un plan de acción, con la intención de orientar un cambio educativo, desde y para la práctica educativa, que pretende mejorar, transformar y comprender el desarrollo de un proyecto didáctico que se dirige hacia un proceso de escritura de un texto y la entrega de éste como evidencia de aprendizaje.

El estudio de caso, es una estrategia encaminada a la toma de decisiones, como investigador se desarrolló una propuesta de intervención educativa hacia una situación concreta en el contexto escolar donde laboro. La idea es comprender las acciones emprendidas en la situación que estudio. En este caso, el proceso de escritura de un texto.

La unidad de análisis será con un grupo de segundo grado de la secundaria en la que imparto la enseñanza del Español. El estudio de caso será de corte experimental, con un grupo de segundo grado de secundaria (que atiendo), con el que a partir de diseño de una propuesta de intervención en el desarrollo de un proyecto didáctico que tiene como producto final la escritura de un texto perteneciente al Programa de Estudios de Español de Secundaria de 2011.

El diseño de intervención educativa, sobre el proceso de escritura tendrá como punto de partida se seleccionará uno de los supuestos de intervención, que se desglosarán en los resultados del diagnóstico aplicado. Conforme a este, se buscarán los referentes teóricos que sustenta mi propuesta de intervención.

### **2.1.1.3. Tercera fase. Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar**

Se diseñará una propuesta de intervención educativa aplicada en el desarrollo de un proyecto didáctico enfocado al proceso de escritura para la entrega de un producto final, como evidencia de la construcción de aprendizaje que es un texto escrito.

En la propuesta de intervención se plantea propósitos, objetivos, metas y líneas de acción, el diseño de un ambiente de aprendizaje: una metodología de enseñanza, , las competencias a desarrollar, estrategias de enseñanza, la planeación didáctica a desarrollar, un cronograma y un plan de evaluación.

En la planeación didáctica se seleccionará la escritura de texto. El proceso de escritura, permitirá observar las interacciones entre los discentes, para intervenir en el momento que detenga su proceso e identificar el o los factores que lo interrumpen.

El plan de evaluación permitirá revisar los resultados de la realidad de la práctica educativa intervenida. Con las preguntas: ¿Qué? ¿A quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Con qué? Voy a evaluar la propuesta de intervención de intervención.



#### **2.1.1.4. Cuarta fase. La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación**

La reflexión sobre el desarrollo del proyecto didáctico en cada una de las fases del proceso de escritura llevará a mirar la realidad de esta práctica educativa. Observar de manera directa y objetiva las interacciones entre los disidentes desde otra perspectiva.

Con este momento de práctica reflexiva, las decisiones que se tomen se encaminarán a construir conocimientos, replantear mi práctica educativa en el proceso de escritura, particularmente en relación a las futuras planeaciones didácticas. De este modo, mejorar, transformar o cambiar proceso de enseñanza.

### **2.2. Diagnóstico educativo**

Determinar qué es un diagnóstico, es el primer momento a trabajar. Etimológicamente el término está formado por las raíces griegas “identificación de una enfermedad, mediante el examen de síntomas que presenta”. Sus componentes léxicos son: el prefijo dia -a través de, gnosis-conocimiento y sufijo tico-relativo a.<sup>23</sup>

De acuerdo con lo antes mencionado, la enfermedad podría decir que es el problema que aqueja, el diagnóstico toma al examen como un instrumento que permite identificar algo que, al parecer, no está funcionando correctamente, a través

---

<sup>23</sup>El diccionario de español de Google proporcionado por Oxford Languages. Recuperado de <http://definicion.de/diagnostico/>

de esta herramienta podemos conocer lo relativo a eso que no funciona. Esta representación es utilizada en distintos campos del conocimiento, por ejemplo, la educación.

Sobrado Fernández (2005) señala que un diagnóstico en ambientes educativos se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones, respecto a una o un grupo de personas. Este tipo de diagnóstico social está determinado por varios elementos:

- 1) tener un propósito y un plan sistemático de actuación, con una secuenciación congruente de fases y etapas conexas;
- 2) disponer de un planteamiento conceptual y teórico que fundamente dicho proceso y establecer a priori los modelos que se van a seguir en el mismo;
- 3) poseer información adecuada y pertinente sobre los fines y el objeto del estudio previamente establecido.

Estos elementos están dentro del diseño un diagnóstico, cuya finalidad es recoger, analizar, interpretar y valorar la información obtenida. Las acciones que continúan a la valoración son de ayuda a una o un grupo de personas para toma de decisiones, diseño de actividades, una guía del tratamiento oportuno, estableciendo un proyecto o plan de intervención para resolver un problema, este caso de mi práctica educativa.

Rosa Vásquez (2012) añade que en el diagnóstico se realiza un análisis para determinar cuál es la situación, cuáles son las tendencias de la misma, con base de informaciones, hechos y datos recogidos y ordenados sistemáticamente, para

describir y puntualizar qué pasa en la realidad. Por lo tanto, un diagnóstico educativo es un proceso que describe, analiza y determina la realidad de la institución y de sus ámbitos: pedagógicos, administrativo, organizativo y comunitario.

Asimismo, añade que este tipo de diagnóstico permite sistematizar información sobre situaciones y problemas de una realidad y saber cómo se va a actuar y prever otras futuras situaciones, a través de planear, ejecutar y evaluar las acciones concretas en el proceso educativo, con la finalidad de responder a la realidad, necesidades, intereses y problemas de objeto de estudio.

Cabe recordar que el problema de la práctica de escritura, el 48.2% de los estudiantes de segundo grado de la Secundaria Técnica 107 de la delegación Iztapalapa ubicada en la Ciudad de México, detienen el proceso de escritura de un texto escrito.

De acuerdo con las aportaciones de Ander-Egg (2003), en el diseño del diagnóstico educativo el investigador responde a tres preguntas básicas:

### **2.2.1. ¿Qué se va diagnosticar?**

Los factores que detienen el proceso de escritura de un texto, si éste es considerado una evidencia de aprendizaje que se construye en el desarrollo de un proyecto didáctico en la enseñanza del Español.

El diagnóstico educativo se dirige, primero, a los párvulos de segundo y tercer grado, con la finalidad obtener información directa, verídica y confiable de los sujetos implicados en el proceso de escritura, que cursan y cursaron la enseñanza

de Español. Segundo, a profesores de la Academia de Español, que antecede y sucede el proceso escritura, basado en la progresión del aprendizaje.

Este diagnóstico educativo fue viable porque se realizó en el centro educativo, en horarios flexibles para que los docentes y los discentes pudieran responder a los instrumentos utilizados para el diagnóstico y con materiales que se obtuvieron de manera propia (copias, hojas, grabadora, impresora, computadora).

### **2.2.2. ¿Para qué se va a diagnosticar?**

Para obtener información directa y confiable de los sujetos involucrados en la práctica educativa, la escritura de textos en el desarrollo de proyectos didácticos trabajados en la enseñanza del Español.

Asimismo, se estableció la pertinencia del diagnóstico, porque los resultados permitieron determinar los posibles factores que detienen el proceso de escritura y así plantear mis supuestos de intervención educativa para la resolución del problema.

### **2.2.3. ¿Cómo se va a realizar el diagnóstico?**

El diagnóstico educativo estuvo diseñado con instrumentos de recogida de datos como la entrevista no estructurada y el cuestionario. Estos dos instrumentos ayudaron a obtener información útil y confiable, desde la experiencia, las vivencias, las necesidades o los intereses de los sujetos implicados en el proceso de escritura de un texto de la enseñanza del Español.

## **2.3. Técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de información**

La técnica es un método operativo que despliega una serie de procedimientos para obtener información que se busca, que pueden ser: la observación o la interrogación. Mientras que el instrumento, es una herramienta específica, un recurso concreto o material estructurado, que permite recopilar datos al aplicar la técnica seleccionada. El instrumento es el soporte físico que se emplea para recoger datos.

### **2.3.1. La entrevista no estructurada o a profundidad**

La entrevista es una técnica en la que el investigador solicita información de otra persona para obtener datos sobre un problema determinado, cumpliendo así una de sus funciones.

De los tipos de entrevista que pueden ser utilizadas por un investigador, se seleccionó la entrevista a no estructurada o profundidad (también conocida como informal) porque a partir del problema que se planteó anteriormente, como dicen Rodríguez, Gil y García (1996) se establece “una lista de temas en relación con lo que se focaliza la entrevista, quedando así a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano”.

De este modo, con la entrevista se realizó un análisis e interpretación de los datos compartidos, se ordenó, relacionó y extrajo información relativa al problema estudiado.

En la entrevista se consideró la relación entre el entrevistador (yo investigador-docente) y el entrevistado (escolares o docente colega del mismo plantel educativo), para hallar explicaciones convincentes y conocer cómo ellos, participantes del proceso de escritura en la enseñanza del Español, ven el problema.

Expresan sus puntos de vista, acerca de sus ideas, creencias, supuestos, explicaciones y/o experiencias sobre el problema o el objeto de mi estudio: el proceso de escritura de un texto en la enseñanza del Español.

La Academia de Español está conformada por 3 docentes más, 4 maestras y un maestro. Una maestra se negó a la participar en la entrevista porque no tenía tiempo. La aplicación de la entrevista no estructurada, se llevó a cabo el 25 de septiembre de 2014<sup>24</sup>, la profesora y profesor que restan de la Academia de Español, atienden los grupos de primer y tercer grado del mismo plantel en el que trabajo.

Ese mismo día, se entrevistó<sup>25</sup> a cuatro estudiantes de segundo grado, de distintos grupos que cursan en este ciclo escolar 2014-2015 conmigo. La selección fue aleatoria, un representante de cuatro grupos, A, B, C y E, solo para tener un antecedente de las experiencias y vivencias sobre el proceso de escritura de textos del pasado ciclo escolar.

### **2.3.2. El cuestionario de pregunta cerrada**

Es otra técnica de recogida de datos de interrogatorio en el que las preguntas se formulan de antemano, las respuestas se anotan, en ocasiones, de manera textual,

---

<sup>24</sup> Véase Anexo 1

<sup>25</sup> Véase Anexo 2

por el encuestado, o de forma codificada, opciones que tendrá que responder el encuestado, llamadas preguntas abiertas o cerradas.

Esta modalidad permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, persigue sondear opiniones que no exija una profunda reflexión de los entrevistados. Se emplea cuando no se cuenta con mucho tiempo para entrevistar a varios sujetos y/o se desea obtener el mismo tipo de respuesta de unos y de otros, con este tipo de instrumento se consigue minimizar los efectos del entrevistador, preguntando las mismas preguntas y de misma forma a cada persona (Rodríguez, Gil y García, 1996, 186).

Para el diseño y la planificación de este instrumento, se reflexionó sobre el problema, se formularon preguntas y se trató de contestar desde hipótesis explicativas, para elaborar un esquema conceptual de partida.

El cuestionario<sup>26</sup> se aplicó el 18 de diciembre de 2014, a cuarenta párvulos de tercer grado, de los grupos "C" y "A" y se seleccionaran de manera aleatoria, estos representan una muestra de 15% del total de los alumnos de dicho grado escolar, sin la presencia de un docente titular del grupo, para no afectar la decisión de responder con presión. No obstante, ocasionó que no se verificará si había alguna duda sobre las preguntas, esta situación generó que, en algunos casos, algunas preguntas de los cuestionarios se cancelaran, por no ser contestadas o por indefinición (varias respuestas en la misma pregunta).

---

<sup>26</sup> Véase Anexo 3

## CAPÍTULO 3. EL PROBLEMA GENERADOR DEL PROYECTO

### 3.1. Presentación de los resultados del diagnóstico educativo

Con el primer instrumento, la entrevista no estructurada a dos docentes de la Academia de Español, se ordenó los datos en siete categorías:

1. Enfoque de la asignatura.
2. Didáctica.
3. Textos de interés.
4. Estrategias de motivación para la producción escrita.
5. Dificultades en la escritura.
6. Desarrollo de proyectos didácticos.
7. Textos producidos en la asignatura del Español.

Ambos docentes entrevistados no coinciden con el actual enfoque de la enseñanza del Español de la Educación Básica, uno responde que es “comunicativo” y el otro, menciona que es “leer, escribir, escuchar y hablar”. La didáctica utilizada por los docentes entrevistados, no responde a la finalidad de esta herramienta del proceso de enseñanza aprendizaje, al decir que hacen “actividades de investigación, de lectura, participaciones orales en el aula, la escritura y la oralidad”.

El enfoque didáctico de la asignatura de Español a la letra dice: “la manera como se organiza y se trata la asignatura debido a que se utilizan como vehículo son las *prácticas sociales del lenguaje*, para incorporarlas en contextos significativos...que facilita recuperar los usos del lenguaje en la escuela...” (Programa, 2011, p. 20).



Ambos profesores entrevistados, mencionan que los textos de interés de los discentes de primer grado son los cuentos e historietas; mientras que para los estudiantes de tercer grado, los textos de interés son de opinión o temas libres, sin definir texto o tema.

El docente que atiende a la población de primer grado, menciona una estrategia de motivación que es la elaboración de periódico mural. Mientras que la docente, se concretó a numerar actividades realizadas en clase “plenaria” “coevaluación” e “intercambio de textos”.

En conjunto, los dos docentes entrevistados, señalan que las dificultades de la escritura son de forma como la grafía, la ortografía y el uso de signos de puntuación, la falta de coherencia en la redacción, pero no hacen mención sobre el proceso de escritura (planeación y composición: contenidos, recursos gráficos, lingüísticos, discursivos y características del tipo de texto), que posiblemente no llevan a cabo en su práctica.

Con respecto a la metodología de enseñanza en la asignatura de Español, respondieron sobre las características del texto: estructura, contenido y el tipo de lenguaje a utilizar o las actividades que realizan “se lee, investiga, seleccionan el tema”, pero no de la organización, forma de trabajo, planeación, interacción, división de trabajo, colaboración entre otros rasgos).

Con respecto al desarrollo de la metodología por proyectos utilizada por ambos docentes en la enseñanza, no hacen mención de alguna característica de dicho método de trabajo, solo se limitan a decir: “se lee, investiga, seleccionan el tema”.

Para el desarrollo del enfoque didáctico de la asignatura de Español, dice: “la implementación en el aula de estas prácticas sociales del lenguaje toma forma por medio de los proyectos didácticos, los cuales se fortalecen con actividades permanentes que diseña el docente durante el ciclo escolar” (Programa, 2011, p. 20).

Finalmente, al puntualizar sobre los textos producidos por los alumnos y alumnas, dicen que los de primer año trabajan sobre textos literarios (cuentos, leyendas); por su parte, los estudiantes de tercero textos argumentativos (ensayos, carteles, mensajes publicitarios). Cada programa de estudio de 1º, 2º o 3º, propone de 14 tipos de textos a escribir durante el ciclo escolar.<sup>27</sup>

Los cuatro discentes de segundo grado entrevistados de manera informal, aportaron opiniones, experiencia y vivencias sobre el proceso de escritura y la forma de trabajo que anteceden a este nuevo periodo escolar, en el que cursan conmigo. Los datos se agruparon en nueve categorías:

1. Aprendizaje de la enseñanza del Español.
2. Competencia comunicativa de su interés.
3. Texto de su interés.
4. Dificultades en la escritura.
5. Forma de trabajo de su preferencia.
6. Dificultades en el trabajo por equipo.
7. Ventajas y desventajas del trabajo en equipo.

---

<sup>27</sup> *Consúltese* Programas de estudios (2011), pp. 41-93.

8. Tipo de aprendizaje.

9. Tipo de atención.

Los cuatro párvulos de segundo grado responder que en la asignatura de Español se aprende sobre sinónimos, reglas ortográficas, redacción. No mencionaron sobre la escritura de diferentes tipos de textos.

Reconocen que tienen habilidad oral y escrita. Aunque identifican que tienen dificultades al escribir como la letra, signos de puntuación y acentos. Que los textos de su interés son los literarios como el cuento y la leyenda.

Por otro lado, contestaron que la forma de trabajar de su interés es en equipo, porque les permite dividir el trabajo, buscar y organizar información y presentarla, por tiene ventajas como generar confianza en sí mismo, compañerismo, expresar tu opinión, mejorar las calificaciones y la descarga de trabajo”; pero sus desventajas son: “no hay trabajo por igual, no hay compromiso de todos, hay una participación y calificación inequitativa.

El tipo de aprendizaje preferido son actividades de abstracción de información: resumen, esquemas, graficas, dibujar. En cuanto, a la atención que tiene en clase, dicen que se interrumpe el ruido y el movimiento fuera del salón.

Otro instrumento, el cuestionario, fue aplicado a estudiantes de tercer grado, porque ellos cuenta con la experiencia y vivencias del proceso de escritura de los 14 textos desarrollados en la asignatura de Español, en el periodo escolar pasado conmigo, la información se agrupa en cinco categorías:

1. Trabajo por proyectos.

2. Trabajo colaborativo.
3. Competencias comunicativas.
4. Dificultades en el proceso de escrita.
5. Evaluación de los proyectos didácticos en el aprendizaje del Español.

En el desarrollo del proyecto, encaminado al proceso de escritura de textos, los alumnos mencionan que existen dificultades de organización y planeación del proyecto, con otros compañeros. Las causas son no ponerse de acuerdo (dificultad de diálogo, negociación), algunos trabajan y otros no o no se cumple con material para trabajar en el aula (distribución de trabajo, compromiso, responsabilidad, motivación), por lo que prefieren una calificación individual.

Para finalizar, consideran que la habilidad lectora es la más importante, delegando a la escritura a la segunda prioridad para trabajar (motivación), que tienen más habilidad en la lectura, posiblemente porque aceptan que tienen dificultades en la grafía, los signos de puntuación y el orden de ideas en un párrafo para escribir.

Los estudiantes encuestados, identifican que en la asignatura de Español se escriben textos y que se deben entregar, que con el texto escrito demuestran aprendizaje, aunque manifiestan la preferencia por realizar un examen para demostrar aprendizaje.

De acuerdo con los resultados del diagnóstico educativo llevado a cabo se tiene los siguientes resultados:

- 1.- Los integrantes de la academia interpretan de manera diversa el enfoque didáctico de la enseñanza del Español de la Educación Básica (2011).

2.- Al parecer el proceso de escritura en el contexto escolar no se trabaja con metodología por proyectos.

3.- La escritura de textos se limita a géneros literarios como el cuento y la historieta, en primer grado; y en tercer grado, a textos apelativos, como el ensayo, artículo de opinión y los publicitarios.

4.- No se identifica en que momento detienen el proceso de escritura, solo si limitaron a decir que “no entienden cómo entregar” y queda confuso si se refieren a la forma de entregar un texto académico o al proceso de composición.

5.- En cuanto a la metodología por proyectos, los estudiantes rechazan el trabajo por equipo porque no hay acuerdos, compromiso, responsabilidades adquiridas.

6.- Para los alumnos y alumnas no hay claridad en el proceso de evaluación.

7.- Reconocen tener dificultades en la caligrafía, reglas ortográficas, acentuación, uso de signos de puntuación.

### **3.2. Balance general del diagnóstico**

Con los resultados del diagnóstico educativo aplicado a los diversos sujetos implicados en el proceso de escritura en el contexto escolar (discentes y profesores de la academia de Español) se determina los siguientes supuestos:

1.- La Academia de Español podría unificar la aplicación del enfoque didáctico, sus prácticas sociales del lenguaje, una misma metodología de enseñanza; en el caso del proceso de escritura, trabajar un modelo de producción escrita igual, con la

intención de que los alumnos progresivamente con respecto a la malla curricular vayan desarrollando habilidades de escritura.

2.- Motivar el trabajo en equipo en el que los estudiantes compartan experiencias, conocimiento del lenguaje y su uso para el desarrollo de diversas habilidades como en análisis de la escritura, la construcción de textos propios y originales, acordes a su nivel de desarrollo cognitivo.

3.- Que el docente guíe y oriente el proceso de escritura de manera más cercana, para detectar en qué momento los aprendices detienen el proceso de escritura, responda a sus dudas, observe las interacciones entre los alumnos durante el este proceso e identificar el trabajo en equipo que realizan para posibilitar la generación de acuerdos, colaboración o cooperación, adquisición de compromisos y responsabilidades para la entrega de un texto que construyeron de manera conjunta.

### **3.3. Planteamiento del problema**

¿La medición pedagógica es la clave para que los estudiantes entreguen su texto escrito al final del proyecto didáctico?

## **CAPÍTULO 4. EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

### **4.1. Referentes teóricos que sustentan la estrategia seleccionada**

#### **4.1.1. La teoría socio-cultural del aprendizaje de Lev S. Vigostky**

La teoría histórico-cultural, nombrada por el psicólogo Lev Semiónovich Vigotsky (1886-1934), o también llamada por otros como la teoría sociocultural o socio-histórica o socio-cultural-histórica, será el paradigma que permitirá describir las interacciones en el aula entre los alumnos durante el proceso de escritura de un texto, con la finalidad de identificar en qué momento detienen este proceso e intervenir hasta que su terminación y entrega (Hernández, 2006, p. 160).

Este paradigma es catalogado por los neovigotskianos como constructivismo social o socio-constructivismo, la construcción del conocimiento por parte de sujeto es con los otros y con los artefactos, es una auténtica construcción conjunta; por lo que, la unidad de análisis se sitúa en el plano de los intercambios e interacciones que ocurre entre éste y los otros (las prácticas culturales) y en el importante papel que juegan los instrumentos socioculturales (el lenguaje) como mediadores (Hernández, 2006, p. 160-161).

“En la propuesta vigostkiana para la educación, el énfasis está puesto en lo social como co-construido por el sujeto y por los otros y, en tal sentido, distribuido socialmente. Las líneas de desarrollo cultural son multidireccionales y plásticas, y pueden reorientarse como consecuencia de las prácticas culturales y educativas en las que los aprendices participan y se desarrollan. Si bien el enseñante en el fondo es el que guía los procesos de reconstrucción y co-construcción, no necesariamente

determina el modo exclusivo las rutas de aprendizaje por las que pueden transitar los aprendices: estos también aportan de modo significativo. El discurso pedagógico utilizado en la situación educativa es el elemento central a través del cual se construye conjuntamente el conocimiento y se crean nuevas formas de pensamiento instrumental, además de posibilitar formas de acceso a comunidades culturales y disciplinares” (Hernández, 2006, p. 166).

Lev Vigostky, señaló que el aprendizaje antecede temporalmente al desarrollo y contribuye a su determinadamente a su potenciación. Lo que significa, según Hernández (2006) que las experiencias adecuadas de aprendizaje deben centrarse no en los productos acabados del desarrollo (a nivel de desarrollo real), sino especialmente en los procesos en desarrollo que aún no acaban de consolidarse (nivel desarrollo próximo), pero que están en camino de hacerlo, por lo que la enseñanza adecuadamente organizada debe conducir al buen aprendizaje, basada en lo llamó Vigotsky, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

#### **4.1.2. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**

Semiónovich Vigotsky puntualizó que “la Zona de Desarrollo Próximo como la diferencia entre ejecución de una persona ante la tarea determinada valiéndose de sus propios medios y posibilidades cognitivas ya desarrolladas (lo que reflejaría su nivel de desarrollo real) y la ejecución que puede conseguir gracias a los apoyos de otras personas (adultos, maestros, compañeros, etc.) que saben más (lo que reflejaría el nivel de desarrollo próximo)” (Hernández, 2006, p. 168).



La ZDP representa la cantidad de aprendizaje que un estudiante puede lograr en las condiciones de instrucción apropiadas, (Puntambekar y Hübscher, 2005); es una prueba de desarrollo de un estudiante, que indica su preparación o nivel intelectual en un área específica, es decir, muestra la relación entre el aprendizaje y el desarrollo (Bredo, 1997, Campione, Brow, Ferrera y Bryant, 1984) citados por (Schunk, 2012, p. 244).

Dicha zona es la diferencia entre lo que los niños pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con ayuda de otros. Las interacciones con los adultos y los pares en la ZDP fomentan el desarrollo cognoscitivo (Meece, 2002). En ella, un profesor y un aprendiz (adulto/niño, tutor/alumno, modelo/observador, profesor/aprendiz, experto/novato) trabajan en conjunto, en una tarea que el aprendiz no puede realizar de forma independiente debido a su nivel de dificultad. Para trabajar en la ZDP se requiere mucha participación guiada (Rogoff, 1986), mencionados por (Schunk, 2012, p. 244).

En la ZDP, la presencia del docente es importante porque es quién organiza las experiencias adecuadas de aprendizaje, poniendo mayor atención a los procesos en desarrollo que aún no acaban de consolidar el alumno. También quien logre las condiciones adecuadas, con instrucción apropiada, para que alcance con ayuda de otros trabaja en conjunto en una tarea que el aprendiz no puede realizar de forma independiente, debido a su nivel de dificultad.

### **4.1.3. El papel de docente en el aprendizaje**

Dentro de este paradigma, socio-constructivista existe un término que redime un lugar importante: “actividad mediada” o “mediación”, tema central considerado por la psicología de Lev Vigotsky. El concepto de mediación ocupa un lugar primordial en la filosofía hegeliana y fue a través de Marx que Vigotsky retomó este concepto “la actividad del sujeto sobre los objetos puede ser directa, pero puede también ser mediada por los mediadores (Hernández, 2006, p.161).

Desde la visión de Vigotsky, existen dos tipos de mediadores: El primero, los instrumentos materiales y los psicológicos (lenguaje) para interactuar con ellos y provocar cambios en los sujetos. El segundo, son otros seres humanos, es decir, la asistencia de papá, mamá, maestro, instructor, entre otros, quienes potencializan sus experiencias de aprendizaje en un ambiente familiar, escolar, comunidad, etc.

Enfocado en el ambiente escolar , el mediador es un factor clave en el proceso de aprendizaje; el docente es el mediador, la persona que se encarga intencionalmente de organizar y negociar, a través del discurso pedagógico, la construcción conjunta del conocimiento, desplegado en forma progresiva, organizada estratégicamente, con la finalidad que los discentes vayan apropiándose de los artefactos y los saberes culturales y éstos logren desarrollar su interpretación interna (reconstrucción) de los mismos (Hernández, 2006, p.169).

Asimismo, ser el mediador es conducir a los estudiantes a la construcción de conocimiento y a la adquisición de capacidades, tomar decisiones, solucionar problemas, buscar y analizar la información, con la intención de dominar y

apropiarse de nuevas formas de enseñar, planear, preparar actividades, diseñar apoyos, climas favorables y evaluar (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 2).

Otras cualidades asociadas al docente (mediador) son las que autores como Cool (2002) y Hernández (2006) puntualizan: El mediador es reflexivo, analiza críticamente y toma conciencia sobre su práctica, sus ideas y creencias de la enseñanza y el aprendizaje, pero está dispuesto al cambio; promueve la colaboración, el pensamiento complejo y la participación activa y aprendizajes significativos, vinculado a la vida real y relevancia social; presta ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades e intereses de sus aprendices y establece como meta la autonomía y autodirección de sus discentes, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes, retomado de (Díaz Barriga, 2010, p. 8).

Finalmente, otra cualidad del docente (mediador) es la que Schuck (2012) retoma y que no es propiamente del paradigma socio-constructivismo: Andamiaje. Este concepto no es parte formal de dicho paradigma; pero, dicho por este autor, solo se deriva. Este término fue acuñado por Jerome Bruner y David Wood (1976) y se refiere al proceso de control de elementos de las tareas que rebasan las capacidades de los estudiantes.

El andamiaje es una metáfora asociada a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Consiste en el apoyo que la o el alumno requiere por parte del docente (mediador), para el desarrollo de sus capacidades y habilidades; a menor sean éstas o dificultades tenga, el profesor en su ZDP deberá desarrollar una serie de estrategias de aprendizaje (recursos) con la intención de que las desarrolle.

El docente (mediador) tiene como referente que la o el estudiante aprenda, por lo que su práctica educativa está basada en la planeación un ambiente que propicie el aprendizaje. Dicha planeación se esboza conforme a las necesidades educativas de su aprendiz y propone estrategias de aprendizaje dentro del diseño de sus actividades.

#### **4.1.4. Ambiente de aprendizaje**

La palabra ambiente es introducida en 1921 por los geógrafos para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre el medio, que deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea, según Riachvarg (1994) citado de Duarte (2003).

El ambiente, “alude a las condiciones físicas, sociales, culturales, psicológicas, pedagógicas que a la vez lo conforman y posibilitan que el ser humano experimente situaciones sociales, culturales y procesos pedagógicos que dan lugar a que esté inserto en un ambiente de aprendizaje” (García-Chato, 2014, p. 64).

El término ambiente de aprendizaje puede interpretarse de diversas maneras, debido a que el vocablo ambiente es interpretado por varias disciplinas (geografía, arquitectura, pedagogía).

Sin embargo, el ambiente de aprendizaje o ambiente educativo que alude este trabajo es el de la a pedagogía, en la que se retoman las características de la teoría del aprendizaje socio-constructivista. La construcción del conocimiento mediante las interacciones entre los alumnos y éstos con el docente (mediador) durante el proceso de escritura.

El ambiente de aprendizaje considera al contexto en que se desarrollan las interacciones y el contexto está determinado por cuatro elementos (Shunk, 2012, p. 245).

1) El salón de clases puede verse como multidimensional, el ideal del paradigma constructivista, porque se realizan un mayor número de actividades, hay diversidad en éstas y desempeño de los alumnos y alumnas; además, se utilizan variados materiales, métodos, se trabajan diversas tareas.

2) Los patrones de agrupamiento permiten que se trabaje cuando se incluye a todos, pero si están vinculados sin importar su desempeño.

3) La autonomía, es el grado en que los cognoscentes, eligen lo que harán, cuándo lo harán y cómo lo harán. Sin ella, se obstaculiza la autorregulación y reduce la motivación.

4) La evaluación formal del desempeño, en el aula multidimensional, es ideal cuando está asignada por diferentes proyectos, es menos pública, porque motiva más a los alumnos y alumnas, en especial a los que están progresando y son capaces de aprender.

Mientras que Duarte (2003) mira el ambiente de aprendizaje desde los problemas asociados con la exclusión, los conflictos socio-educativos, desarrollo humano de los sujetos y comunidades. La integración de los alumnos es punto importante, pero en ocasiones, se realiza a partir de afinidad de caracteres, gustos, de relaciones anticipadas, porque se unen para desarrollar o no una actividad, dejando sin posibilidad de intercambiar vivencias, experiencias y saberes. Este es un fenómeno

educativo en el que es pertinente intervenir y cambiar esa dinámica de agrupamiento no permiten desarrollar un trabajo colaborativo o cooperativo.

El Plan de estudios (2011) apunta a 12 principios pedagógicos para el desarrollo curricular de los programas de estudio. Uno de ellos es el tercero: generar un ambiente de aprendizaje. Mismo que define como “el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje”. Este principio pedagógico propone:

- a) Establecer claramente el aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- b) Reconocer el contexto (historia del lugar, las prácticas y costumbres, tradiciones, el carácter rural, zona urbana o rural, clima, flora y fauna).
- c) Usar de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- d) Llevar a cabo interacciones entre los estudiantes y el maestro
- e) Solicitar el apoyo a las actividades académicas a padres de familia (organización, tiempo y espacio en casa).

Con el docente (mediador) bajo sus cualidades de planear, organizar, negociar y su andamiaje, conducirá la construcción de un texto escrito, con los estudiantes de este nivel educativo de secundaria; guiando y orientando desde la ZDP a la adquisición de capacidades y habilidades, en lo que corresponde a la enseñanza del español, del proceso de escritura, apoyado de un método de enseñanza y modelo de producción escrita, con la intención de consolidar progresivamente esta herramienta de y para el aprendizaje: la escritura.

#### **4.1.5. Metodología de enseñanza Aprendizaje cooperativo**

La enseñanza se apoya de métodos. El método de enseñanza es el conjunto de decisiones sobre qué procedimientos seguir y los recursos a emplear en un plan de acción secuenciado para alcanzar los objetivos planeados.

El Programa de estudio de Español (2011) propone el trabajo por proyectos como una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados hacia la resolución de un problema o situación concreta, así como a la elaboración de una producción tangible o intangible (como en el caso de las producciones orales).

Conforme a este programa, los proyectos didácticos son considerados actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que favorecen el desarrollo de competencias comunicativas.

No obstante, planear un proceso de escritura requiere de estrategias de enseñanza, como la selección una metodología. Existen siete metodologías de enseñanza que se pueden trabajar en el aula: 1) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje sirviendo a la comunidad, Simulaciones situadas, Participación tutelada en investigación, Formación a través de la práctica *in situ*, Análisis de casos y Aprendizaje cooperativo (Díaz Barriga, 2006, p. 36).

El término Aprendizaje cooperativo es utilizado por los psicólogos sociales David y Roger Jhonson (1999) desde los años 60. El aprendizaje cooperativo es el empleo

didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

De acuerdo con estos autores, el aprendizaje cooperativo se puede desarrollar mediante tres tipos de grupos: grupos formales, grupos informales y grupos base. En lo referente a este trabajo de investigación, los grupos formales funcionan durante un periodo de tiempo que va de 1 a varias semanas de clase. Trabajan juntos para lograr objetivos comunes. En el aula, el docente debe:

- 1.- Especificar los objetivos de la clase.
- 2.- Tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza.
- 3.- Explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos.
- 4.- Supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervención en los grupos para brindar apoyo en las tareas o mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos.
- 5.- Evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudar a determinar el nivel de eficiencia con que funcionó su grupo.

Finalmente, sostienen que el aprendizaje cooperativo garantiza la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo o integrarlo a las estructuras conceptuales existentes (Jhonson, Jhonson, Holubec, 1999, pp.5-6).

El pedagogo Pere Pujolás (2008) explica que enseñar en la diversidad de experiencias de los alumnos es un reto y no es tarea fácil, pero no imposible. La



idea es cambiar la forma de enseñar y organizar el aula, por lo que propone el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo será enseñado por parte del docente, trabajado entre los estudiantes de manera estable, juntos y continuamente en el aula, porque no solo es un método sino además es un recurso en el ámbito de intervención (Pujolás, 2008)

Según Pujolás (2008) se interviene para cohesionar el grupo en un clima de solidaridad, cooperación y ayuda mutua, por medio de dinámicas de grupo; para crear condiciones necesarias como la reducción de equipos, regular o condicionar lo qué y cómo lo harán los alumnos, con la intención de ayudarse unos a otros; y, finalmente, para prepararlos y que aprendan a trabajar de esta manera, como un contenido más, algo que se debe enseñar de forma sistemática, porque enseñara a trabajar en equipo como otro contenido curricular constituye el objetivo primordial de las actuaciones propias de la intervención.

Por su parte, Díaz Barriga y Hernández (2010) caracterizan al aprendizaje cooperativo:

1.- Una interdependencia positiva, logra un vínculo con los compañeros, coordina esfuerzos para completar la tarea o actividad, comparte recursos y apoyo mutuo, maximiza el aprendizaje de todos, la motivación provoca el esfuerzo de todos hasta lograr resultados.

2.- La interacción cara a cara, promueve la interacción entre los alumnos y alumnas con materiales y actividades, ayuda y asiste a los demás, influye en el razonamiento, la retroalimentación de los demás, ejerce presión sobre los pocos motivados.

3.- La responsabilidad y valoración personal, reconoce quién necesita más apoyo, evita que descansa con el trabajo de otros, el esfuerzo contribuye al trabajo del equipo, no se espera que todos aprendan lo mismo.

4.- Las habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños, permiten desarrollar competencias sociales para la colaboración de alto nivel, conocerse, confiar, comunicación precisa, aceptarse, resolver conflictos, disposición, diálogo, tolerancia, empatía, honestidad, equidad y justicia.

5.- El pensamiento en grupo fortalece la participación consciente, reflexiva y crítica, alcanza la meta, las relaciones interpersonales y de trabajo apropiados, acciones, actitudes útiles, eficaces, apropiadas y la toma de decisiones.

La metodología de enseñanza permitirá desarrollar el proceso de escritura de un texto. Llegando nuevamente a la preocupación temática.

#### **4.2. La escritura en la escuela**

La Real Academia Española, en su versión electrónica define al vocablo escritura en cinco 6 aspectos, solo tomaré los dos primeros, para fines de este trabajo de investigación. Palabra derivada del latín *scriptura*.

1. f. Acción y efecto de escribir.

2. f. Sistema de signos utilizado para escribir.

La escritura, lejos de observarse como una acción o sistema de signos es considerada también una herramienta básica de y para el aprendizaje. La escritura es una de las variadas formas de actividad humana dirigida hacia un objetivo, se escribe para pedir y dar información, expresar conocimientos, influir en los otros, organizar actividades entre otras actividades, por lo que la escritura se vuelve un acto social. Esta actividad lingüística permite el uso del lenguaje y, a su vez, realiza acciones para conseguir objetivos (Cassany, 2000, p. 24)

Asimismo, es considerada una actividad esencial de la escolaridad obligatoria, de esta manera, enseñar estas prácticas es un desafío que trasciende más allá de la alfabetizar, es decir, enseñar a una persona a leer y escribir, esta interacción entre enseñante y aprendiz aparece enfatizada en la escuela del siglo XX (Lerner, 2001, p. 25)

Sin embargo, Lerner (2001) considera que la escuela enfrenta el desafío de incorporar a todos los alumnos y alumnas a una cultura escrita, ésta supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, asumir la herencia que involucra el ejercicio de diferentes operaciones con los textos, conocer y comprender los textos, autores, contextos, etc., por lo que hay que se reconceptualizó el objeto de la enseñanza y se construyeron ahora los referentes de las prácticas sociales de lectura y escritura.

Además, sostiene Lerner (2001) llevar a cabo actividades orientadas de una versión práctica escolar a una versión social, requiere que la escuela funcione como una micro comunidad de lectores y escritores, que acude a los textos a buscar respuestas para resolver problemas; encontrar información para comprender un

aspecto del mundo; buscar argumentos para defender una posición, debatir; conocer otros modos de vida; identificarse con otros autores y personajes; enterarse de otras historias; y sobre todo, a escribir sus propios textos .

No obstante, Ferreiro (2002) señala que la alfabetización enfrenta un problema de “baja calidad” (resaltado por la autora) en las escuelas, al conformarse con “mínimo de alfabetización” (resaltado por la autora) que posibilita decodificar textos breves y de escribir algunas palabras, pero no accede a una lengua escrita como tal. Se confunde con repetir fórmulas estereotipadas, una escritura fuera de contexto, sin ninguna función comunicativa real, de conservar información, a privilegiar el texto narrativo o de literatura olvidando otros textos escritos de los campos de conocimiento, lo que lleva a resultados como no saber resumir, no sacar ideas principales, no saber seguir una línea argumentativa, de modo de identificar si las conclusiones son congruentes con argumentación, no ser lectores críticos.

Por su parte, las prácticas planteadas en el Programa de estudio de Español de la Educación Básica, pretende formar productores de textos competentes, que empleen la lengua escrita para satisfacer necesidades, transmitan ideas y logren efectos en los lectores a través de las prácticas sociales del lenguaje.

El programa de estudio de Español determina que las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos, incluye el intercambio oral, analizar, leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura; es por ello, la lengua oral y escrita son tomadas como objetos de construcción.

La práctica es considerada un acto cognitivo, en la enseñanza del Español puede ser de lectura o escritura. El proceso será social, entre personas, con diversas representaciones sociales e ideológicas que compartirán en ese acto. Desarrollar la capacidad y las habilidades de escritura de los alumnos se requiere del estudio y uso del lenguaje. Agregando que el proceso de escritura requiere un modelo de escritura.

#### **4.2.1. El modelo de escritura de Flower y Hayes (1996)**

Un modelo puede ser considerado una metáfora que explica y representa teorías, consecuencias de las interacciones entre observación y teoría (Álvarez y Ramírez, 2006).

De acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006) explicar la teoría de la escritura a través de un modelo contribuye a esclarecer el marco conceptual y su aplicación, por eso es importante para los propósitos de la instrucción en el aula y para la investigación en didáctica de la escritura el conocimiento de un modelo de producción escrita.

Uno de modelos de producción escrita más reconocido es el modelo de Jhon Hayes y Linda Flower propuesto en 1986, complementado por ésta última en 1996, que en el 2006 añade acotaciones con el avance de la psicología de la escritura (Rodríguez, 2010, p. 212-213).

El modelo de Hayes y Flowers (1996) me permite integrar un marco conceptual y de aplicación al proceso de escritura que años atrás había desarrollado, en prácticas de ensayo y error y que han sido parte de mis experiencias y la construcción de mi andamiaje.

Dicho modelo, describe organizadamente la estructura de la producción escrita al incorporar elementos como la memoria a largo plazo y la memoria del trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. Rescata las interrelaciones en el proceso, en el contexto social (audiencia, colaboradores) con el contexto físico (texto, medios de composición).

La memoria a largo plazo es el conjunto de conocimientos previos que tiene los alumnos, puede ser de la tipología de textos, del tema a abordar, la audiencia a la que se dirigirá en su escrito y el uso del lenguaje (lingüístico) entre otros, para construir una interrelación entre el escritor y el lector. Mientras que la memoria del trabajo se refiere a cómo registran auditiva o visual (libreta) o espacialmente los significados de las expresiones o las instrucciones de la actuación mediadora del docente (mediador) en el proceso de escritura.

Los elementos motivacionales (emociones) incluyen aspectos como las creencias que los estudiantes tienen de la escritura, las actitudes del escritor, la predisposición a realizar la tarea, las estimaciones y el beneficio derivado de la tarea.

Por su parte, los procesos cognitivos de la composición escrita están la reflexión y la interpretación, que serán la tarea (aplicación del modelo de producción escrita). La reflexión se refiere a las actividades mentales que realizan (identificar, analizar, razonar, valorar, decidir, elegir, solucionar, entre otras). La interpretación incluye a la lectura y su comprensión de textos, para continuar con lo que ya está escrito o hacer una revisión conceptual o lingüística.

La reflexión como proceso cognitivo adquiere una dimensión compleja, debido a las operaciones cognitivas: La planificación y textualización en el proceso de escritura.

La planificación del texto se explica como una estrategia para conseguir acciones propuestas para una meta. En ella, se contempla el objetivo de la escritura, los recursos, los materiales, acciones a realizar, la búsqueda y revisión de otros textos, aquí la motivación se valora. En la textualización, se recupera los aprendizajes previos, las notas tomadas y el contenido se vierte en la memoria de trabajo, así elabora una forma verbal en la memoria articulatoria temporal, evalúa la forma y, si es adecuada, redacta tomando en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas.

Por último, en este modelo la revisión o proceso de monitorización, la metacognición es la encargada de guiar y controlar la realización efectiva de la producción textual (Rodríguez Pérez, 2010, p. 213), por lo que reconoce el control estructural o esquema de tarea, la interpretación, la reflexión y la producción; los recursos, memoria de trabajo y a largo plazo. Por otra parte, la lectura adquiere valor para identificar la representación del significado e identificar los problemas y logros del mismo texto, incluyendo la mejora para su edición. La edición (o corrección) es la fase final del proceso y representa la satisfacción del escritor consigo mismo y con el lector (Álvarez y Ramírez, 2006). Aunque debe ser constante en el proceso de escritura.

El pedagogo Daniel Cassany (2000) expresa, desde la perspectiva socio cultural del lenguaje de Lev S. Visgotsky, que los elementos centrados en la enseñanza de la composición escrita son el lenguaje y el pensamiento. Ambos elementos, tiene un

origen social en la interacción contextualizada; es decir, las condiciones para la composición escrita: los hablantes, la interacción en el aprendizaje, el diálogo y la metodología de enseñanza.

En el proceso de escritura, retomando a Scinto (1986) para decir la mediación a través de la oralidad es imprescindible para adquirir un código escrito “el adolescente accede al escrito a través de la mediación del dialogo y las reglas de transferencia del discurso, por lo que la escritura se conecta con la oralidad, es la base de comunicación” (Cassany, 2000).

El dialogo es el instrumento para regular los procesos necesarios para la composición de la escritura del aprendiz y desplegar los procesos de reflexión, interpretación y textualización que requiere. Cuando la o el alumno habla de lo que está escribiendo verbaliza su pensamiento interno y permite que otra persona (estudiante o docente) le ayuda a confirmarlo, le muestra formas y alternativas de pensamiento que no conocía (Cassany, 2000).

#### **4.2.2. El artículo de divulgación científica**

Del proceso de escritura basado en un modelo de producción, ahora a seleccionar un texto propio de Programa de estudios de Español (2011). En el primer bloque que marca dicho programa existen tres, el desarrollo de cartel sobre la defensa de los Derechos Humanos (Participación), un comentario literario con base a autores de la narrativa latinoamericana y el artículo de divulgación científica con un tema de cualquier área del conocimiento.



El artículo de divulgación científica, brinda la posibilidad de que los alumnos desarrollen actividades cognitivas, dentro del ámbito estudio.

La práctica social del lenguaje a desarrollar es analizar y comparar información sobre un tema para escribir artículos. El ámbito de estudio permite que la y el estudiante expresen un lenguaje formal y académico, compartan el conocimiento de las ciencias, las humanidades y el conjunto de disciplina, que se vinculan con el campo de formación Exploración y comprensión del mundo natural y social. Asimismo, preparen información, organicen de manera coherente el texto, delimitado por tema y subtemas, definiciones y explicaciones, utilice un vocabulario especializado, cite adecuadamente las fuentes de información (Programa, 2011, p. 24).

El artículo de divulgación científica tiene como características el uso de un lenguaje coloquial, sencillo y claro y, al mismo tiempo, la apropiación de un lenguaje técnico-científico que posibilite ampliar el léxico de los alumnos; la búsqueda, selección y comparación de fuentes de información verídicas y comprobadas y movilizar en los ellos retos cognitivos como la síntesis, el análisis y la interpretación de información; por lo que es el texto seleccionado para el desarrollo del modelo de producción escrita y las competencias comunicativas.

#### **4.2.3. Competencias comunicativas a desarrollar en el proceso de escritura**

Si se busca en el diccionario de la Real Academia Española (versión digital) el vocablo competencia, encontraremos dos maneras de interpretarlo. Una, del latín *competentia*, competir, se refiere a la disputa o contienda entre dos o más personas

sobre algo, ya sea de manera deportiva o, en analogía con empresa. Dos, en término de competente, describe la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en asunto determinado.

Cuba Ezequiel (2016) señala que el concepto de competencia no es actual ni innovador, promovido en el terreno en la educación en América Latina, por los entes internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); es más bien, un constructo que se reduce a dos nociones semánticas: noción funcional y noción psicológica en ámbito económico.

Estas nociones “se refieren a un mismo constructo que racionalmente establece la correlación entre las variables sobre la base del principio de eficiencia, ya que ambos aspectos de competencia tanto funcional como psicológica se refieren a las capacidades laborales o rasgos personales, que tienen que asegurar el cumplimiento eficiente de las tareas laborales o de las tareas educativas, manifestando que en la base del constructo *competencia* se encuentra el principio científico de eficiencia, que en cuanto aplicación de los principios científicos a la programación y organización del proceso educativo, por un lado, permite preparar la futura mano de obra más rápidamente y con menos esfuerzo y menos tiempo; por otro lado, una gestión científica de la misma institución educativa le permite un ahorro económico...esto no permite objetivos educativos”.

Sin embargo, la competencia a la que hace referencia este trabajo es a la que autores como Guzmán (2008) desde el significado de aptitud, el estudiante aprende a conocer, hacer y ser, a partir de su participación y desempeño en situaciones

escolares y cotidianas del alumno, diseñadas por el docente en el aula y aplicadas en el contexto de aplicación.

La competencia, en el contexto escolar, es una palabra que se utiliza para determinar el aprendizaje que obtuvo el aprendiz, a partir de la resolución de situaciones problemáticas planteadas, en la que movilizaron conocimiento, habilidades y la actitud para responder a ellas.

Desde el contexto educativo, el lenguaje y la comunicación, adquieren un lugar medular para la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permiten a los estudiantes seguir aprendiendo en cualquier área del conocimiento. El lenguaje se adquiere en la interacción social, intercambios orales y actos de lectura y escritura, posiblemente más preponderantes en el contexto escolar.

El concepto competencia comunicativa ha evolucionado a través del tiempo, esta transformación se debe al cambio de énfasis del estudio de los aspectos centrales de la lengua, porque no solo incluye conocimientos fonético, semántico y sintáctico, sino además el conocimiento y la habilidad a nivel textual, discursivo y social Luz (Martínez, 2005, p. 17)

El lingüista Noam Chomsky (1975) considera que la competencia es lingüística e implica la existencia de un individuo que debe conocer los elementos del sistema lingüístico que son la representación mental de las reglas lingüísticas (la gramática que el oyente ha interiorizado) y su ejecución que es la actuación lingüística. El hablante-oyente tiene la capacidad producir e identificar si las formas lingüísticas

son gramaticales estructuradas o no. Es decir, que la competencia, según Chomsky es el conocimiento de las reglas gramaticales y no el uso del lenguaje.

En 1980, Chomsky reconoció que además de la competencia lingüística hay otra competencia pragmática, es decir al conocimiento de las condiciones y el modo del uso apropiado, conforme a varios fines; es decir la lingüística aplicada, donde el contexto es reconocido como aspecto primordial de la adquisición y uso del lenguaje.

El socio-lingüista Dell Hymes (1996) propuso el término competencia comunicativa, después de los planteamientos de Chomsky (1975), bajo el significado referencial y social del lenguaje. Este término incluye la gramática, el interés en la creatividad y la libertad del hablante, pero añade la situación.

Hymes definió a la competencia comunicativa como el grupo de aptitudes o habilidades para comunicarse adecuadamente, estas competencias consisten en (Bermúdez y González, 2011):

- 1) Saber cuándo hablar y cuándo no.
- 2) De qué hablar, con quién, dónde, en qué forma.

Con base a los principios de Hymes se destacan que las competencias comunicativas son habilidades clasificadas de la siguiente manera: lingüística, paralingüística, pragmática y textual (Bermúdez y González, 2011).

La competencia lingüística, es la capacidad de producir e interpretar signos verbales (hablar y escuchar), crear, reproducir e interpretar oraciones escritas (escribir). Por su parte, la paralingüística se refiere a la capacidad de usar los signos de

puntuación, tipos de letra, división de espacios, párrafos, capítulos, temas, subtemas (estructurar un texto).

Mientras que la competencia pragmática, apunta a la capacidad de hacer uso estratégico del lenguaje, con el adecuado empleo de signos lingüísticos o códigos no lingüísticos, a través de plantear:

a) motivo, finalidad y contenido;

b) a quién se dirige; y,

c) dónde se debe efectuar

Finalmente, la competencia textual aprecia la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto (características y propiedades del texto).

En el proceso de escritura, se retomó a Díaz Barriga y Hernández (2010) para determinar las diferencias cognitivas entre el escritor experto y novato que será el nivel de competencia.

Conforme a estos autores, presentan un marco descriptivo (Tabla 2.) basado en el modelo de Hayes y Flower (1996), con la intención de enunciar las diferencias de un escritor experto o novato y reconocer en qué nivel de logro que podrán alcanzar los alumnos.

**Tabla 2. Diferencias cognitivas entre escritor experto y novato.**

Nivel experto	Nivel novato
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dedica mayor tiempo a planear, reflexionar, tomar notas, elaborar esquemas sobre el contenido y la forma de su composición.</li> <li>-Genera un plan de escritura (qué quieren decir y cómo lo quieren decir).</li> <li>-Tiene una serie de presuposiciones sobre necesidades de información de los lectores.</li> <li>-Tiene una representación interna de la tarea a componer.</li> <li>-Organiza jerárquicamente metas y submetas de manera dinámica, con ajustes.</li> <li>-Conoce la estructura de diversos géneros textuales.</li> <li>-Concibe la revisión como una actividad.</li> <li>-Lee completamente el texto y forman metas globales para corregir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comienza a escribir en forma casi inmediata e intempestiva.</li> <li>-Hay poca actividad de planeación.</li> <li>-Tiene dificultades de estructurar y jerarquizar metas y sub-metas en la planeación.</li> <li>-Logra un esbozo pero con poca integración.</li> <li>-Planifica de forma superficial.</li> <li>-Centra su atención en que tiene que decir, pero no lo articula con los propósitos y las características del lector.</li> <li>-Comienza a inferir el valor de la planificación.</li> <li>-Adecua los requerimientos de texto a otras super-estructuras y géneros.</li> <li>-Escribe composiciones cortas.</li> <li>-Textualiza con poca riqueza e integración conceptual de las ideas.</li> <li>-Su escrito es un discurso no dirigido a un lector potencial.</li> <li>-La información está exenta de supuestos, que solo conoce el autor y desconoce el lector, lo que resta claridad a sus ideas expresadas.</li> <li>-Percibe la revisión como una actividad superficial, solo en aspectos locales como ortografía, léxico y morfosintáctico.</li> </ul>

Fuente: Díaz Barriga y Hernández (2010, p. 273-275). Interpretación propia, 2017.

### **4.3. Diseño de la propuesta de intervención educativa**

#### **4.3.1. Población estudiantil intervenida**

Con base la estrategia de investigación estudio de caso, cómo un método descriptivo, que permite centrar la atención en las interacciones de los alumnos para trabajar el proceso de escritura e identificar en qué momento y por qué éstos dejan de trabajar en el proceso para no entregar su texto terminado. La propuesta educativa es la medición pedagógica, clave para que los estudiantes entreguen su texto al final de proceso de escritura.

La población de la propuesta de intervención educativa está diseñada para un grupo específico, con el que se tendrá contacto directo (caso), éste cursa el segundo grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 107, ubicada en la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México. La población estudiantil es el grupo B con un total de 41 estudiantes inscritos de manera formal, pero asisten 38 de manera frecuente. De los cuales 23 son mujeres y 18 hombres; su edad oscila entre los 13 y 14 años de edad.

De acuerdo con el estudio sociocultural aplicado por el tutor del grupo B, el 15% de los alumnos dedica más de dos horas de para estudiar o realizar actividades, 26% dos horas y el 58% de una a de una hora.

En cuanto a los hábitos de lectura, el 68% gusta del género literario: novela (44%) y cuento (38%); el 12% prefiere el texto científico; y, el resto de esta población encuestada no respondió. El medio más utilizado para la lectura es el internet, con el 50%; el 94% dice consultar las páginas electrónicas por diversión.

En cuanto a la organización del trabajo en equipo, el 52.6% acepta trabajar de este modo. El 34% comenta que participa buscando información, el 24% aportando material, mientras que el 21% dice que contribuye a la escritura del trabajo final.

Con base a los resultados del Test de Representación Favorita<sup>28</sup> (1985) los estilos de aprendizaje fluctúan con el 36% auditivos, 41% kinestésicos y 23% visuales. Dado que los alumnos en su mayoría son kinestésicos y auditivos, las instrucciones dadas durante el proceso de escritura serán de manera oral y escrita con materiales visuales.

Mientras que, en la parte kinestésica, los estudiantes podrán tomar nota de las instrucciones en la planeación, composición, revisión y autocorrección, atendiendo tareas individuales para un objetivo común.

Con los alumnos de representación visual, se propone formatos de planeación, trípticos, carteles y trabajos académicos como textos modelos, con intención visualizar el tipo de texto a desarrollar en el proceso de escritura.

A continuación, se presenta el proyecto de intervención educativa.

#### **4.3.2. Propósito General.**

Enseñar a los estudiantes del grupo B de segundo grado a escribir un artículo de divulgación científica.

---

<sup>28</sup> Se aplicó Test para detectar el estilo de aprendizaje, se llama VAK porque utiliza los tres principales receptores sensoriales: visual, auditiva y kinestésica (movimiento) para determinar el estilo dominante de aprendizaje. Diseñado Dun, Dun y Price (1985).



### **4.3.3. Objetivos.**

- 1.- Mediar entre el proceso de escritura y los alumnos de 2° B, a través de la retroalimentación.
- 2.- Identificar situaciones problemáticas o dudas que se presenten en el proceso de escritura.
- 3.- Intervenir en situaciones problemáticas o dudas para que no detengan el proceso de escritura y entreguen el texto.

### **4.3.4. Líneas de acción.**

- 1.1. Seleccionar un método de enseñanza para el proceso de escritura.
- 1.2. Organizar una forma de trabajo (equipos pequeños).
- 1.3. Desarrollar una secuencia didáctica.
- 1.4. Incorporar momentos de mediación pedagógica, a través de la retroalimentación, durante el proceso de escritura.
- 1.5. Seleccionar las competencias comunicativas a desarrollar en la producción de un texto.
- 1.6. Diseñar instrumentos de planeación del proceso de escritura, de seguimiento, de retroalimentación en la identificación de problemáticas o dudas del proceso escritura.
- 1.7. Seleccionar las competencias comunicativas a desarrollar en el proceso de escritura.

1.8. Esbozar instrumentos de evaluación formativa y sumativa para mediar el proceso de escritura.

1.9. Presentar formatos de contenidos para el texto científico (tríptico, cartel y trabajo académico).

#### **4.3.5. Metas**

1.- Obtener el artículo de divulgación científica terminado en el formato de su interés.

2.- Incrementar la entrega del artículo de divulgación científica en un 100%.

Con el diseño de la propuesta educativa, se diseñará la estrategia de enseñanza:

El ambiente de aprendizaje.

#### **4.3.6. Diseño del ambiente de aprendizaje**

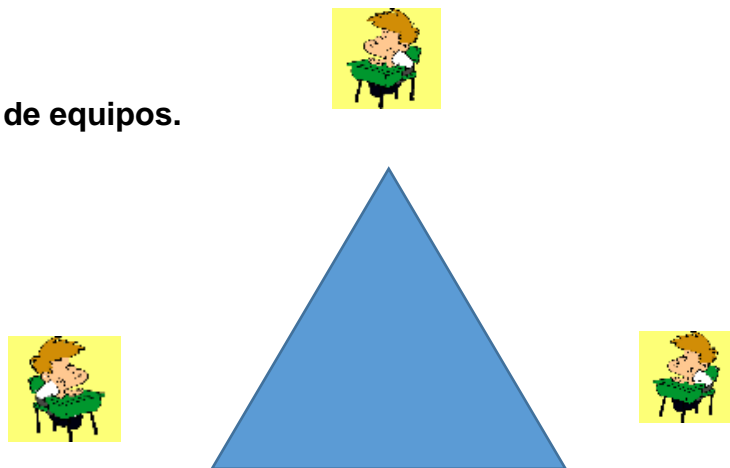
##### **4.3.6.1. Metodología**

Aprendizaje cooperativo

##### **4.3.6.2. Organización del trabajo**

- Triadas. Forman triángulos

**Esquema 1. Triangulación de equipos.**



Fuente: Interpretación propia, 2015.

#### **4.3.6.3. Espacio**

Aula 6

#### **4.3.6.4. Materiales**

Carteles de Divulgación Científica UNAM	Trípticos
Trabajos académicos	Formatos
Hojas blancas y de color	Fichas de trabajo
Marca textos	Plumas
Colores	Copias

**4.3.6.5. Tiempo:** 10 sesiones / 50 minutos cada una.

#### **4.3.6.6 Estrategias de enseñanza**

- Activar una dinámica para integrar equipos, llamada “Dioses del olimpo”.
- Organizar equipos de tres integrantes.
- Movilizar aprendizajes previos.
- Generar expectativas de los alumnos y alumnas.
- Favorecer el diálogo para la construcción de texto e identificación de situaciones problemáticas en el proceso de escritura.
- Focalizar la actividad introductoria del tipo de texto a trabajar y sus aprendizajes esperados.
- Dirigir preguntas que guíen la temática.

- Guiar la planeación de la escritura del texto.
- Promover la búsqueda y selección de la información relevante.
- Orientar el propósito comunicativo, a quién se dirige el texto.
- Incorporar el modelo de producción escrita.
- Usar de organizadores de información (cuadro sinóptico, conceptual, mapa de ideas, comparativos, diagrama de flujo, línea de tiempo o secuencial, código de colores) para comprender fácilmente los subprocesos de escritura.
- Situar temáticas con los intereses y gusto de los estudiantes de secundaria.
- Suscitar aprendizaje socializado, experiencial, vivencial.

#### 4.3.6.7. Cronograma de la propuesta de intervención

Ámbito de Gestión Curricular						
Secuencia	Duración	Fecha de aplicación	Competencia Genérica	Competencia Específica	Actividades	Recursos
1	1 Hora/ Clase	5/10/15	Reconocen sus fortalezas y las áreas de oportunidad para trabajar cooperativamente.	Refuerza su autoconcepto.  Fortalece autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pegar en el pizarrón el nombre de distintos Dioses del Olimpo y sus cualidades.</li> <li>• Entregar a los alumnos y alumnas una hoja para escribir las cualidades en las que se identifican.</li> <li>• Forman equipos de seis.</li> <li>• Socializar entre los alumnos y alumnas sus fortalezas y áreas de oportunidad.</li> <li>• Seleccionar cualidades que debe tener un equipo cooperativo</li> <li>• Leer en plenaria las cualidades que debe tener un equipo cooperativo.</li> <li>• Reflexionar sobre los objetivos de la dinámica.</li> <li>• Integrar equipos de tres integrantes.</li> <li>• Solicitar imprimir formatos de planeación, lista de cotejo y rubrica de desempeño.</li> </ul>	Hojas Letreros con nombres. Letreros con cualidades Bolígrafo

2	2 Hora/ Clase	5/10/15	<p>Planearán el proyecto de la escritura de un texto científico de forma cooperativa.</p> <p>Recopilan y seleccionan información adecuada al tema científico.</p>	<p>Seleccionan un tema científico para investigar.</p> <p>Escriben un cuestionario son 6 preguntas, para guiar la búsqueda de información.</p> <p>Deciden qué y dónde buscar, para desarrollar el tema científico.</p> <p>Escriben cuál es tema, el propósito de la investigación y la importancia del tema.</p> <p>Dividen la búsqueda de información para desarrollar el tema de la investigación.</p> <p>Seleccionan fuentes de información pertinentes.</p> <p>Buscan y seleccionan información sobre el tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar equipos de 3 personas.</li> <li>• Pegar el formato de planeación en el portafolio.</li> <li>• Seleccionar tema.</li> <li>• Esquematizar con un mapa de ideas a partir de la pregunta ¿Qué quiero saber del tema?</li> <li>• Enlistar las preguntas o subtemas.</li> <li>• Contestar dos preguntas individualmente ¿Cuál es el tema? ¿A quién voy a dirigir el contenido? ¿Por qué es importante el tema?</li> <li>• Intercambiar en equipos las respuestas e integrar un párrafo que será llamado introducción.</li> <li>• Leer cada equipo al resto de los compañeros la ficha de planeación hasta el propósito de la investigación.</li> <li>• Dividir el trabajo como una forma cooperativa de trabajar.</li> <li>• Seleccionar fuentes de información a consultar.</li> <li>• Buscar y seleccionar información para la composición del texto.</li> </ul>	<p>Formato de planeación. Pizarrón. Plumones Aula Pegar un formato de planeación.</p>
---	---------------------	---------	---	--	--	---

3	1 Horas/ Clase	6/10/15	Conoce el proceso de escritura.	Identifica cada subproceso de escritura: planeación, composición, revisión y autocorrección.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar una hoja blanca.</li> <li>• Escribir las preguntas: ¿Qué vamos a escribir? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Con qué lo vamos a hacer? Responder a las preguntas.</li> <li>• Elaborar un cuadro conceptual con el esquema del proceso de escritura.</li> <li>• Formar triadas.</li> <li>• Pegar la información en el portafolio de evidencias.</li> </ul>	Hoja blanca Información Tijeras Pegamento Portafolio
4	1 Horas/ Clase	7/10/15	Resumen la información para componer un texto científico.	<p>Identifican las ideas principales y secundarias de la información obtenida.</p> <p>Registran en fichas de resumen la información que responde a cada subtema, para integrar párrafos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pegar la información obtenida de la búsqueda en el portafolio.</li> <li>• Usar técnica de parafraseo o subrayado para sintetizar la información, de acuerdo a cada pregunta.</li> <li>• Registrar en fichas de resumen la síntesis, una por pregunta.</li> </ul>	Formato de planeación. Información consultada. Marca textos. Colores. Bolígrafos Fichas de resumen. Pegamento.
5	2 Horas/ Clase	9/10/15	Componen el primer borrador reuniendo la información registrada en las fichas de resumen.	<p>Articulan la información de cada ficha para integrar un texto cohesivo.</p> <p>Jerarquizan la información para integrar un texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar hojas blancas a cada equipo para la integración del primer borrador</li> <li>• Integrar todas las preguntas y sus respuestas en las hojas blancas.</li> </ul>	Formato de planeación. Hojas blancas Bolígrafos. Fichas de resumen.

				coherente y cohesivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar la información de manera coherente y cohesiva.</li> <li>Revisar si todas las preguntas están completas.</li> </ul>	
<b>6</b>	1 Hora/ clase	12/10/15	Revisan la coherencia y cohesión del texto para autocorregir, a partir de la lectura en voz alta.	<p>Lee la información sintetizada del todo el texto para identificar su cohesión y coherencia.</p> <p>Determina si requiere ser corregida a partir de un proceso metacognitivo. Escribe señalamientos para autocorregir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer cada equipo en voz alta su texto, para escuchar lo cohesión y coherencia del texto.</li> <li>Autocorregir el orden de las ideas de ser necesario.</li> <li>Revisar y corregir ortografía.</li> <li>Verificar orden y jerarquía de la información.</li> <li>Escribir un tercer borrador en caso de ser necesario.</li> </ul>	<p>Formato de planeación</p> <p>Fichas de resumen.</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Bolígrafos.</p> <p>Colores</p>
<b>7</b>	2 Horas/ Clase	13/10/2015	Integran una conclusión y comentarios del equipo con referencia al tema central.	<p>Escriben una síntesis de todos los temas abordados y un comentario tomando una postura sobre el tema, para dar punto final al tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisan la integración del todo el texto.</li> <li>Escribir una conclusión que contenga: breve síntesis de los temas y comentario del equipo.</li> <li>Buscan imágenes para integrar al texto.</li> <li>Expresan dudas sobre la composición del texto.</li> </ul>	<p>Hojas blancas</p> <p>Borradores</p> <p>Bolígrafos</p> <p>Colores</p> <p>Carteles de Divulgación de la Ciencias, UNAM.</p> <p>Trípticos</p> <p>Trabajos muestra.</p>
<b>8</b>	2 Horas/	14/10/15	Componen el segundo borrador, de acuerdo con la lista de cotejo.	<p>Contrasta su borrador con la lista de cotejo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entregar 2 hojas blancas.</li> </ul>	<p>Hojas blancas</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Borradores</p> <p>Colores.</p>



	Clase			<p>Reconoce y agrega los elementos para complementar el artículo de divulgación científica.</p> <p>Integra la introducción y conclusión al texto científico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer la lista de cotejo de los aspectos que integran el artículo de divulgación científica.</li> <li>• Agregar al borrador 2: título, nombre de los autores.</li> <li>• Transcribir los párrafos de introducción y conclusión al borrador.</li> <li>• Cambiar cada pregunta en una oración simple o subtema.</li> </ul>	Bolígrafos
<b>9</b>	2 Horas/ Clase	16/10/15	Escriben la versión final del artículo de divulgación científica, a partir de cumplir con las características de un trabajo académico.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer nuevamente la lista de cotejo para verificar los aspectos a evaluar.</li> <li>• Escribir las características del texto a entregar: Letra Arial a 12, Títulos 16, títulos de los subtemas 14, interlineado de 1.5, justificado, imágenes de 3X4 centímetros, hojas blancas o a color. Si es a mano letra legible.</li> </ul>	Lista de cotejo Borradores Portafolio de evidencias. Bolígrafos
<b>10</b>	2	19/10/15	Evalúan el producto y el proceso mediante la lista de cotejo (producto)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasar a cada equipo.</li> <li>• Usar lista de cotejo para evaluar el artículo de divulgación científica.</li> </ul>	Lista de cotejo. Portafolio de evidencias Bolígrafos Artículo de divulgación científica.
<b>11</b>	Adicional	20/10/15	Evalúan la participación de los integrantes del		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar la rúbrica de desempeño para evaluar las actividades</li> </ul>	Rúbrica de desempeño.

			<p>equipo con la rúbrica de desempeño. Contestan</p>		<p>desarrolladas en clase de cada alumno. Revisar el portafolio para verificar las evidencias que los descriptores y la escala de progresión solicitan.</p>	<p>Portafolio de evidencias. Bolígrafos Artículo de divulgación científica.</p>
--	--	--	--	--	---	---

#### 4.3.6.8. Planeación del proceso de escritura

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA No. 107 "Víctor Bravo Ahuja"	ASIGNATURA: Español 2	Grupo: B	PROFESOR: Eida Adriana Echavarri López
BIMESTRE 1	FECHA DE INICIO Y TÉRMINO: Del 5 al 20 de octubre de 2015.	No. de sesiones: 10	

**Práctica social del lenguaje:** Analizar y comparar información sobre un tema para escribir artículos.

**Función del tipo de texto:** EXPOSITIVO/ REFERENCIAL

**Campo Formativo:** Lenguaje y comunicación.

**Estándares curriculares:**

**Proceso de lectura e interpretación de textos.**

- 1.1. Emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno.
- 1.2. Selecciona de manera adecuada las fuentes de consulta de acuerdo con sus propósitos y temas de interés.

**Producción de textos escritos.**

- 2.1. Produce textos en los que analiza información.
- 2.3. Escribe textos originales de diversos tipos y formatos.
- 2.7. Comprende la importancia de la corrección de textos para hacerlos claros a los lectores y mantener el propósito comunicativo.

**Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.**

- 4.2. Identifica fallas ortográficas y gramaticales en textos para corregirlos.

**Temas de reflexión:**

- Las características y función del artículo de divulgación científica.
- Tipos de párrafos (ejemplos, explicaciones, citas)
- Referencia bibliográfica o electrónica.
- Referencia cruzada.
- Nexos de orden de ideas.

**Prioridades educativas:**

- ✓ Mejora de los aprendizajes.
- ✓ Abatir el rezago o abandono escolar.
- ✓ Cumplir con la normalidad mínima.
- ✓ Promover una convivencia escolar.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	FORMAS DE EVALUAR	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona un tema científico para investigar.</li> <li>• Plantea preguntas que ayuden a desarrollar un tema científico.</li> <li>• Divide la búsqueda de información con otros compañeros para investigar.</li> <li>• Busca y selecciona información pertinente sobre el tema científico.</li> <li>• Identifica las ideas principales y secundarias de la información obtenida.</li> <li>• Registra en fichas de resumen la información que responde a cada subtema, para integrar párrafos.</li> <li>• Articula la información de cada ficha para integrar un texto cohesivo.</li> <li>• Jerarquiza la información para integrar un texto coherente y cohesivo.</li> <li>• Contrasta su texto con la lista de cotejo de elementos de un artículo de divulgación científica (estructura).</li> <li>• Escribe un párrafo de introducción en el plantea tema, propósito e importancia del tema.</li> <li>• Escribe una conclusión en el que plantea una breve síntesis de los temas desarrollados y comentario personal.</li> <li>• Entrega una versión final del artículo de divulgación científica.</li> </ul>	<p>Momento: Durante [Formativa]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer qué se está trabajando, cómo se está trabajando y qué dificultad que trabajen a los alumnos y alumnas.</li> <li>• Identificar en los equipos situaciones problemáticas, propuesta de solución y acuerdos para continuar los procesos de producción escrita.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autoevaluación</li> <li>✓ Heteroevaluación</li> </ul> <p>Momento: Final [Sumativa]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los logros obtenidos en el desarrollo de competencias comunicativas.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Heteroevaluación</li> <li>✓ Coevaluación</li> <li>✓ Examen de conocimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formato CQA</li> <li>➤ Formato de Identificación de problemáticas.</li> <li>➤ Lista de Cotejo</li> <li>➤ Rúbrica de desempeño</li> <li>➤ Cuestionario de conocimientos.</li> <li>➤ Entrevista</li> </ul>

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 1</b> Los Dioses del Olimpo <b>Duración:</b> 1 hora/ clase		<b>SITUACIÓN PROBLEMÁTICA</b> ¿Qué es el Olimpo? ¿Cuáles son sus cualidades? ¿Cuáles son áreas de oportunidad? ¿Con cuál te identificas?	
<b>Propósito:</b> Integrar a los alumnos y alumnas en triadas a partir de reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad de sí mismo y el resto de sus compañeros para trabajar cooperativamente.			
<b>Competencia genérica:</b>  ➤ Integra una lista de cualidades que debe presentar un equipo para trabajar cooperativamente.		<b>Competencia específica:</b>  ➤ Identifica sus cualidades y áreas de oportunidad para trabajar en un proyecto cooperativo.	
<b>Evidencia:</b> Hoja de sus cualidades y áreas de oportunidad, Fotos, Dinámica (hojas de colores impresas), Lista de asistencia.			
<b>Contenidos</b>			
<b>Conceptual</b>	<b>Procedimentales</b>		<b>Actitudinales</b>
Cualidades Área de oportunidad Trabajo cooperativo. Líder.	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pegar en el pizarrón el nombre de distintos Dioses del Olimpo y sus cualidades.</li> <li>• Preguntar a los alumnos y alumnas ¿Qué es el olimpo?</li> <li>• Organizar plenaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización</li> <li>• Participación</li> <li>• Integración</li> <li>• Autoconcepto</li> <li>• Autorregulación</li> </ul>
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar a los alumnos una hoja para escribir las cualidades en las que se identifican.</li> <li>• Formar equipos de seis.</li> <li>• Socializar entre los alumnos y alumnas sus fortalezas y áreas de oportunidad.</li> <li>• Seleccionar cualidades que debe tener un equipo cooperativo</li> <li>• Leer en plenaria cada equipo las cualidades que debe tener un equipo cooperativo.</li> <li>• Integrar equipos de tres personas.</li> </ul>	
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre el propósito de la dinámica. Solicitar imprimir formatos de planeación, lista de cotejo y rubrica de desempeño.</li> </ul>	
<b>Fecha de aplicación:</b> 5 octubre de 2015.		<b>Lugar:</b> Aula	
<b>Recursos y materiales:</b> Hojas, letreros.			

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 2</b> Planeación de proyecto <b>Duración:</b> 1 hora/clase		<b>SITUACIÓN PROBLEMÁTICA</b> ¿Qué es planear? ¿Qué se necesita para planear un artículo de divulgación científica? ¿Cómo se organizan para escribir un texto?	
<b>Propósito:</b> Planear el proceso de escritura, para construir un artículo de divulgación científica.			
<b>Competencia genérica:</b>  Planeará el proyecto de la escritura de un texto científico de forma cooperativa.		<b>Competencia específica:</b>  Selecciona un tema científico para investigar. Determina la información que necesita para desarrollar el tema. Escriben un párrafo de introducción en el plantean tema, propósito e importancia del tema.	
<b>Evidencia:</b> Formato de planeación, lista de cotejo, rubrica de desempeño, lista de asistencia, fotos.			
<b>Contenidos</b>			
<b>Conceptos</b>	<b>Procedimentales</b>		<b>Actitudinales</b>
Planeación Artículo de divulgación científica. Introducción	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pegar el formato de planeación, lista de cotejo y rubrica de desempeño en el portafolio.</li> <li>• Integrar equipos de 3 personas de manera voluntaria.</li> <li>• Preguntar a los alumnos y alumnas: ¿Qué es planear? ¿Qué se necesita para planear un artículo de divulgación científica? ¿Cómo se organizan para escribir un texto?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización.</li> <li>• Trabajo cooperativo.</li> <li>• Integración de equipo.</li> <li>• Participación.</li> </ul>
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar en plenaria qué se quiere logra al final del proyecto, el por qué es importante planear.</li> <li>• Seleccionar el tema científico dado una lista de áreas de conocimiento.</li> <li>• Esquematizar con un mapa de ideas a partir de la pregunta ¿Qué quiero saber?</li> <li>• Enlistar los subtemas o preguntas.</li> <li>• Contestar dos preguntas individualmente ¿Cuál es el tema? ¿A quién voy a dirigir el contenido? ¿Por qué es importante el tema?</li> <li>• Socializar cada equipo las respuestas e integrar un párrafo llamado introducción.</li> </ul>	
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer cada equipo al resto de los compañeros: Tema, subtemas y el párrafo de introducción.</li> </ul>	

<b>Fecha de aplicación:</b> 5 de octubre de 2015.	<b>Lugar:</b> Aula.
<b>Recursos y materiales:</b> Formato de planeación, Bolígrafo, tijeras, pegamento.	

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 3</b> Trabajo cooperativo para escribir un texto científico <b>Duración:</b> 1 hora/clase		<b>SITUACIÓN PROBLEMÁTICA</b> ¿Qué vamos a escribir? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Con qué lo vamos a hacer?	
<b>Propósito:</b> Buscar y seleccionar de información para la escritura de un artículo de divulgación científica.			
<b>Competencia genérica:</b> Buscarán y seleccionarán información adecuada al tema científico.		<b>Competencia específica:</b> Divide la búsqueda de información para desarrollar el tema de la investigación. Selecciona fuentes de información pertinentes. Busca y selecciona información sobre el tema.	
<b>Evidencia:</b> Formato de planeación, cuadro conceptual.		<b>Observaciones:</b>	
Contenidos			
Conceptos	Procedimentales		Actitudinales
Procesos: Planeación Composición Revisión y Autocorrección Entrega	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar al grupo que estamos siendo evaluados por la subdirectora académica, como parte de un proyecto de intervención para mejorar mi práctica docente en el aula con los alumnos y alumnas.</li> <li>Preguntar: ¿Qué vamos a escribir? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Con qué lo vamos a hacer?</li> <li>Explicar los procesos de la producción escrita mediante un cuadro conceptual y los productos parciales que nos ayudarán a integrar el texto científico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Socialización.</li> <li>Participación.</li> <li>Trabajo cooperativo.</li> <li>Integración de equipo.</li> </ul>
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Copiar el cuadro conceptual de los procesos de la producción escrita.</li> <li>Solicitar la división del trabajo a las triadas, como una forma cooperativa de trabajar.</li> <li>Seleccionar fuentes de información a consultar cada integrante.</li> <li>Buscar y seleccionar información para la composición del texto.</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer inicio y terminación de la escritura del texto científico.</li> </ul>	
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder dudas.</li> </ul>	
<b>Fecha de ejecución:</b> 6 de octubre de 2015		<b>Lugar:</b> Biblioteca escolar o aula.	
<b>Recursos y materiales:</b> Portafolio, Formato de planeación, Bolígrafo.			

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 4</b> Síntesis e interpretación de la información <b>Duración:</b> 1 horas /clase		<b>SITUACIÓN PROBLEMÁTICA</b>	
<b>Propósito:</b> Sintetizar la información seleccionada para la composición artículo de divulgación científica.			
<b>Competencia genérica:</b> Sintetiza e interpreta la información para componer un texto científico.		<b>Competencia específica (estilística):</b> Identifican las ideas principales y secundarias de la información obtenida. Registran en fichas de resumen la información que responde a cada subtema, para integrar párrafos.	
<b>Evidencia:</b> Información (impresiones), fichas de resumen, formato CQA, formato de identificación de problemáticas.			
<b>Contenidos</b>			
<b>Conceptos</b>	<b>Procedimentales</b>		<b>Actitudinales</b>
Síntesis de la información.	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar del formato CQA a los alumnos y alumnas: Composición y Entrega.</li> <li>• Contestar solo el primer cuadro con las preguntas: ¿Qué estamos trabajando? ¿Cómo lo estamos trabajando? ¿Qué dificultad que trabajemos? En la composición. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer en plenaria algunos formatos.</li> <li>• Repasar cuál es la meta final.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización.</li> <li>• Participación.</li> <li>• Trabajo en equipo colaborativo.</li> <li>• Integración de equipo.</li> </ul>
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pegar la información obtenida de la búsqueda en el portafolio.</li> <li>• Usar técnica de parafraseo o subrayado para sintetizar la información, de acuerdo a cada pregunta de manera individual.</li> </ul>	



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcribir en fichas de resumen la síntesis, una por pregunta.</li> <li>• Identificar equipos con dificultades en el trabajo.</li> <li>• Entregar formato a cada equipo identificado para desprender problemáticas, propuestas de solución, acuerdos.</li> </ul>	
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar fichas de resumen.</li> </ul>	
<b>Fecha de ejecución:</b> 7 de octubre de 2015		<b>Lugar:</b> Aula.	
<b>Recursos y materiales:</b> Portafolio, información (impresiones), fichas de resumen, pegamento, marca texto, formato CQA, de identificación de problemáticas, carteles “Una mirada a la Ciencia, UNAM”, tríptico.			

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 5</b> Composición del borrador 1 <b>Duración:</b> 2 horas/clase		<b>SITUACIÓN PROBLEMÁTICA</b>	
<b>Propósito:</b> Componer un texto con la información sintetizada, a partir de organizar y jerarquizar dicha la información en un borrador (1).			
<b>Competencia genérica:</b> Integrarán un primer borrador reuniendo la información registrada en las fichas de resumen.		<b>Competencia específica:</b> Articula la información de cada ficha para integrar un texto cohesivo. Jerarquiza la información para integrar un texto coherente y cohesivo. Contrastan su borrador con la lista de cotejo.	
<b>Evidencia:</b>  Borrador 1			
<b>Contenidos</b>			
<b>Conceptos</b>	<b>Procedimentales</b>		<b>Actitudinales</b>
Composición de un texto. Borrador Organización de la información.	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar ¿Cómo componemos un texto?</li> <li>• Organizar plenaria a través de la lluvia de ideas responden.</li> <li>• Compartir ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización.</li> <li>• Participación.</li> <li>• Trabajo cooperativo.</li> <li>• Integración de equipo.</li> </ul>

Jerarquización de la información.			
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar hojas blancas a cada equipo para la integración del primer borrador.</li> <li>• Integrar todas las preguntas y sus respuestas en las hojas blancas.</li> <li>• Organizar la información de manera coherente y cohesiva.</li> <li>• Jerarquizar la información de manera coherente y cohesiva.</li> <li>• Revisar si todas las preguntas están completas.</li> <li>• Completar con información si es necesario.</li> <li>• Recordar que el artículo de divulgación científica tiene una trama descriptiva.</li> <li>• Reunir con los equipos que presentan rezago para evaluar avances.</li> </ul>	
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver dudas.</li> </ul>	
<b>Fecha de ejecución:</b> 9 de octubre de 2015.		<b>Lugar:</b> Aula	
<b>Recursos y materiales:</b> Hojas blancas, fichas de resumen, bolígrafo.			

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 6</b> Revisión y autocorrección <b>Duración:</b> 2 horas/clase	<b>SITUACIÓN PROBLEMÁTICA</b>
<b>Propósito:</b> Revisar y autocorregir el texto mediante una lectura en voz alta para identificar coherencia y cohesión de la organización de la información.	
<b>Competencia genérica:</b> Revisan la coherencia y cohesión del texto para autocorregir, a partir de la lectura en voz alta.	<b>Competencia específica:</b> Lee la información sintetizada del todo el texto para identificar su cohesión y coherencia. Determina si requiere ser corregida a partir de un proceso metacognitivo. Escribe señalamientos para autocorregir.

<b>Evidencia:</b> Borrador con señalamientos para corrección, fotos.		<b>Observaciones:</b>	
<b>Contenidos</b>			
<b>Conceptos</b>	<b>Procedimentales</b>		<b>Actitudinales</b>
Revisión Autocorrección	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar borrado 1 a cada grupo.</li> <li>• Preguntar ¿Qué función tiene una revisión? ¿Qué es una autocorrección en el texto?</li> <li>• Organizar plenaria para compartir ideas con el grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización.</li> <li>• Participación.</li> <li>• Trabajo en equipo cooperativo.</li> <li>• Integración de equipo.</li> </ul>
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer cada equipo en voz alta su texto, para escuchar lo cohesión y coherencia del texto.</li> <li>• Autocorregir el orden de las ideas de ser necesario.</li> <li>• Revisar y corregir ortografía.</li> <li>• Verificar orden y jerarquía de la información</li> </ul>	
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder dudas.</li> </ul>	
<b>Fecha de ejecución:</b> 12 de octubre de 2015.		<b>Lugar:</b> Aula.	
<b>Recursos y materiales:</b> Hojas blancas, Lista de cotejo y Rubrica		<b>Observaciones:</b>	

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 7</b> Escribir la conclusión <b>Duración:</b> 2 horas/clase	<b>SITUACIÓN PROBLEMÁTICA</b> ¿Qué características presentará el texto? ¿Qué puedo agregar para ser un texto que llame la atención?
<b>Propósito:</b> Escribir una conclusión y comentario del equipo en referencia a una postura del tema científico.	
<b>Competencia genérica:</b> Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.	<b>Competencia específica (lingüística):</b> Crea un texto propio y original.
<b>Evidencia:</b> Párrafo de conclusión escrito.	<b>Observaciones:</b>

<b>Contenidos</b>			
<b>Conceptos</b>	<b>Procedimentales</b>		<b>Actitudinales</b>
Conclusión Postura de una idea. Comentario	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar ¿Qué es una conclusión en un texto? ¿Dónde encontramos una conclusión de un texto? ¿Qué es un comentario? ¿Qué es una postura?</li> <li>• Organizar plenaria para compartir ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización.</li> <li>• Participación.</li> <li>• Trabajo en equipo cooperativo.</li> <li>• Integración de equipo.</li> </ul>
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer retos a los equipos presentando dos formatos (cartel y tríptico) para entregar el artículo de divulgación.</li> <li>• Revisan la integración del todo el texto.</li> <li>• Escribir una conclusión que contenga: breve síntesis de los temas y comentario del equipo.</li> <li>• Buscan imágenes para integrar al texto.</li> <li>• Expresan dudas sobre la composición del texto.</li> <li>• Leer el párrafo de conclusión en voz alta.</li> <li>• Corregir si es necesario.</li> </ul>	
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder dudas.</li> <li>• Sellar párrafo de conclusión.</li> </ul>	
<b>Fecha de ejecución:</b> 13 de octubre de 2015.		<b>Lugar:</b> Aula.	
<b>Recursos y materiales:</b>			

SECUENCIA DIDÁCTICA 8 Composición del borrador 2 Duración: 1 hora/clase		SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	
<b>Propósito:</b>			
<b>Competencia genérica:</b> Integrarán el segundo borrador, de acuerdo con la lista de cotejo.		<b>Competencia específica:</b> Contrasta su borrador con la lista de cotejo para integrar los elementos de un artículo de divulgación científica.	
<b>Evidencia:</b> Lista de cotejo y rúbrica con puntaje		<b>Observaciones:</b>	
Contenidos			
Conceptos	Procedimentales		Actitudinales
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar a los alumnos y alumnas el primer borrador.</li> <li>• Leer en plenaria la lista de cotejo de los aspectos que integran el artículo de divulgación científica, para identificar qué elemento hace falta por integrar al texto científico.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización.</li> <li>• Participación.</li> <li>• Trabajo en equipo cooperativo.</li> <li>• Integración de equipo.</li> </ul>
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llamar a cada equipo para dar instrucciones de los elementos que deberán integrar el 2° borrador</li> <li>• Entregar 2 hojas blancas.</li> <li>• Agregar al borrador 2: título, nombre de los autores.</li> <li>• Integrar el párrafo de introducción ya escrito al borrador.</li> <li>• Cambiar cada pregunta a una oración simple o subtema.</li> <li>• Dar seguimiento a los equipos detectados con rezago en la producción escrita.</li> </ul>		
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar y aclarar dudas a los alumnos y alumnas.</li> </ul>		
<b>Fecha de ejecución:</b> 14 de octubre de 2015		<b>Lugar:</b> Biblioteca escolar o aula.	
<b>Recursos y materiales:</b> Hojas blancas, primer borrador, bolígrafo.			

SECUENCIA DIDÁCTICA 9 Escritura de versión final Duración: 1 hora/clase		SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	
<b>Propósito:</b> Escribir la versión final del artículo de divulgación científica con las características de un texto académico.			
<b>Competencia genérica:</b> Presenta un artículo de divulgación con sus características, con una estructura y presentación original.		<b>Competencia específica:</b> Entrega una versión final del artículo de divulgación científica.	
<b>Evidencia:</b>		<b>Observaciones:</b>	
Contenidos			
Conceptos	Procedimentales		Actitudinales
Características de un texto formal.	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntar a los alumnos y alumnas si saben las características de un texto formal.</li> <li>Organizar una plenaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Socialización.</li> <li>Participación.</li> <li>Trabajo en equipo cooperativo.</li> </ul>
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enlistar las características de la versión final a entregar.</li> <li>Se preguntó ¿quién de los integrantes del equipo tiene manejo de programa Word?</li> <li>Los alumnos y alumnas tomaron nota.</li> </ul> <p>Letra Arial a 12 puntos.  Título y subtítulos Arial a 14 puntos y en negritas.  Interlineado a 1.5  Justificado  Recursos gráficos que acompañen el tema.  Tamaño de 3 x 4 centímetros.  Imágenes detrás o adelante del texto (opcional).  Referencias bibliográficas al final del texto.  Referencias cruzadas al final del texto.  Expresiones de referencia cruzada intercaladas en el texto.</p>	
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se respondieron dudas a los alumnos y alumnas encargados de escribir la versión final del texto.</li> </ul>	
<b>Fecha de ejecución:</b> 16 de octubre de 2015.		<b>Lugar:</b> Aula.	
<b>Recursos y materiales:</b> Plumones, laptop y pizarrón.			

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 10</b> Evaluación del producto y proceso <b>Duración:</b> 1 hora/clase		<b>SITUACIÓN PROBLEMÁTICA</b>	
<b>Propósito:</b> Evaluar el producto y el proceso de la producción escrita del artículo de divulgación científica, mediante instrumentos como la lista de cotejo y la rúbrica de desempeño.			
<b>Evidencia:</b> Artículo de Divulgación científica (versión original), formato de planeación, borradores, información, fichas de resumen, lista de cotejo y rúbrica con puntaje.		<b>Observaciones:</b>	
<b>Contenidos</b>			
<b>Conceptos</b>	<b>Procedimental</b>		<b>Actitudinal</b>
Lista de cotejo Rúbrica de desempeño.	<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entregar a cada equipo Una lista de cotejo. Rúbrica del desempeño. Dar instrucciones a los alumnos y alumnas de seguir las instrucciones para el llenado de la evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Socialización.</li> <li>Participación.</li> </ul> Trabajo en equipo cooperativo
	<b>Desarrollo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pasar a cada equipo.</li> <li>Usar lista de cotejo para evaluar el artículo de divulgación científica.</li> <li>Usar la rúbrica de desempeño para evaluar las actividades desarrolladas en clase de cada alumno.</li> <li>Revisar el portafolio para verificar las evidencias que los descriptores y la escala de progresión solicitan.</li> </ul>	
	<b>Conclusiones</b>	Responder a dudas.	
<b>Fecha de ejecución:</b> 19 de octubre de 2015		<b>Lugar:</b> Biblioteca escolar o aula.	
<b>Recursos y materiales:</b> Artículo de divulgación científica, lista de cotejo y Rubrica			

## **CAPÍTULO 5. LA APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

### **5. 1. Narración cronológica de la aplicación de la propuesta de intervención educativa.**

Del 5 al 20 de octubre de 2015 se aplicó la propuesta de intervención educativa al grupo 2°B. El grupo contó con la presencia de 38 estudiantes. La implementación, se desarrolló con 10 sesiones programadas y una sesión no contemplada dentro del cronograma de actividades y planeación didáctica, éste fue uno de los ajustes durante la intervención.

#### **Primera sesión.**

Los estudiantes se acomodaron en un círculo al interior del aula las bancas. Se contaron de tres en tres al azar (se integró un equipo). Se llevó a cabo la dinámica llamada “*Los dioses del olimpo*”, para detectar cualidades individuales y de grupo, fortaleciendo la cohesión y comunicación. Se pegaron en el pizarrón blanco, tres columnas con papeles de colores; una, con nombres de distintos Dioses del Olimpo; la segunda, con las cualidades de cada Dios; y la tercera, las áreas de oportunidad en la que cada uno puede trabajar para mejorar. Se les preguntó ¿Qué cualidades son importantes para trabajar en equipo? ¿Qué áreas de oportunidad identificar las personas para trabajar en equipo?

A cada alumno se le entregó una hoja blanca, en ella escribieron su nombre y seleccionaron una lista de cualidades y áreas de oportunidad, para que reconocieran sus propias fortalezas (autoconcepto y autoestima).





**Foto 1: Alumnos en equipo socializando la lista de cualidades.**

Cada equipo, compartió y socializó sus respuestas, para crear una lista de cualidades que pudiera tener un equipo cooperativo. En plenaria, cada equipo leyó las posibles cualidades a considerar “las fortalezas individuales de los estudiantes, de este modo podrían

generar relaciones sólidas de grupo.

Se solicitó reflexionar, de manera escrita, sobre la importancia de cooperar, tener una meta en común y objetivos compartidos para desarrollar un proyecto. Nuevamente, socializamos las respuestas en plenaria. Aunque, se observa que el grupo tiene baja participación oral en la plenaria.

La dinámica de integración fue implementada bajo uno de los principios del diseño de un ambiente de aprendizaje: favorecer la convivencia social, la interacción, la comunicación entre los aprendices y con el docente; se consideró los patrones de agrupamiento, la inclusión de todos los estudiantes presentes en el aula, unidos por habilidades para motivar el aprendizaje (Schunk, 2012).

Organizadas las triadas, se reflexionó sobre la integración de equipos pequeños, favoreciendo el desarrollo de habilidades interpersonales, de retroalimentación, confianza, comunicación, resolución de conflictos, diálogo, compromisos y responsabilidades. Solo dos equipos se formaron en pareja, porque pretendía incorporar a otro compañero que no se presentó en esta primera sesión.

Para cerrar la sesión, se solicitó imprimir de la página oficial de la escuela (<https://secundariatecnica107.es.tl/>) el formato de planeación del proceso de escritura y los instrumentos de evaluación (rúbrica de desempeño<sup>16</sup> y lista de cotejo) para evaluarlo.

### **Segunda sesión.**

Al comienzo de la sesión, se fueron acomodando en equipos, en forma de triángulo, con la finalidad de propiciar una interacción cara cara.

Acto seguido, se pidió pegar en el cuaderno el formato de planeación del proceso de escritura<sup>17</sup> llamado *“El mundo científico”*. En un recorrido a los equipos, se identificó que solo el 50% imprimió el formato de planeación del proceso de escritura y los instrumentos de evaluación del proyecto, que pegaban en la libreta. Inmediatamente, se indicó que copiaran a mano el formato.

Se solicitó que cada equipo contestar la primera parte del formato, los datos generales: fecha, número de equipo, nombre de los integrantes del equipo.

La falta de material sobre el formato y los instrumentos de evaluación, me permitió reflexionar sobre prever formatos o pensar que tal vez no están motivados para cumplir con el material. Después de 5 minutos, se recorrió por los equipos para

---

<sup>16</sup> La evaluación del desempeño es una evaluación que comenzó a ejercerse en el Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC), involucra la acción, el seguimiento y la medición de las conductas de los alumnos. El alumno demuestra la adquisición de conocimientos y habilidades, a raíz de los productos, que se generen conforme las evidencias que permite inferir competencias logradas (Trends, Edu, 20016, p, 5). Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edutrends-evaluacion-desempeno>

<sup>17</sup> Ver anexo 4

orientar el llenado de la primera parte del formato, a través del diálogo. Algunos todavía seguían copiando el formato de planeación.

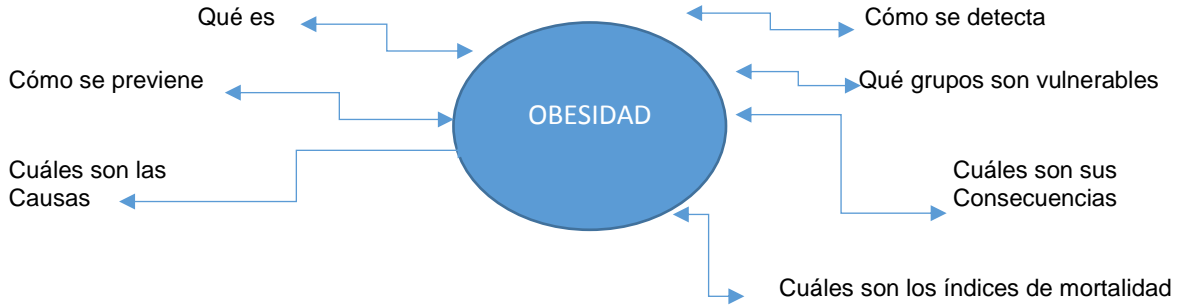
Consideré que era pertinente dar instrucciones a los equipos más avanzados. Contestar la segunda parte, la toma de decisiones en equipo, desarrollando el diálogo, la cohesión del equipo, el consenso, el objetivo en común es un punto que considero crucial, porque me permitiría observar si están motivados. Esta segunda se selecciona el tema científico de su interés, el propósito de la escritura de este tema, decidir a quién dirigen la lectura de este texto y determinar la trama a utilizar en la redacción, en este caso será la descripción. En plenaria, se lanzó la pregunta: ¿Qué temas pueden ser de interés para los adolescentes?

Los estudiantes propusieron: juegos de video, enfermedades, problemáticas como el **bullying**, la anorexia, el calentamiento global, las estrellas, los temblores, el aborto, etc. Se escribieron agruparon en áreas: biodiversidad, descubrimientos científicos, historia, salud, universo, tecnología.

Cada equipo en plenaria socializó el tema de su interés. Posteriormente, se instruyó plantear 6 preguntas, con la intención de guiar la búsqueda de información y responder: ¿Qué quiere saber el lector del tema?

A través de un mapa de ideas, diseñado el siguiente ejemplo:

### ESQUEMA 3. Mapa de ideas para guiar la investigación del tema.



**Fuente:** Interpretación propia, 2015.

En plenaria, cada equipo socializó su tema y sus preguntas, apoyados de su esquema, otros equipos retroalimentaron las preguntas, para mejorar su planteamiento, ya que éstas serían el hilo conductor de la investigación documental o electrónica que se llevarían a cabo.

Al término de la plenaria, se solicitó a los equipos escribir un párrafo de introducción de 5 a 6 líneas, contenido el formato de planeación. Para guiar la construcción del párrafo y escribir el propósito comunicativo de escribir el texto, se solicitó reflexionar sobre las siguientes interrogantes:

- 1.- ¿Cuál es el tema?
- 2.- ¿A quién voy a dirigir el contenido del tema?
- 3.- ¿Por qué es importante el tema?

Dentro del formato de planeación, los alumnos escribieron el propósito comunicativo, a partir de la reflexión anterior.

Un integrante de equipo, leyó en voz alto el párrafo de introducción, para identificar la estructura del párrafo de forma oral, con esta actividad otros equipos se dieron



Foto 2: Alumnos en equipo leyendo la construcción del párrafo de introducción para autocorregir.

idea de cómo plantear su escrito.

Con esta actividad, se identificaron los equipos que tienen dificultad en la redacción de su párrafo de introducción, se estableció un diálogo directo entre docente y equipo, para orientar la coherencia del escrito, a través de la lectura y

la autocorrección de los propios párrafos escritos.

Con el diálogo directo, los estudiantes leen en voz alta, al escuchar, ellos mismos reconocen que la idea es poco coherente. Se preguntó si creen que requiere agregar palabras claves al texto como nexos, verbos o preposiciones, que son los errores más constantes. Se van a su lugar a reescribir nuevamente su idea.

“Cuando el alumno habla de lo que está escribiendo, verbaliza su pensamiento interno y permite a otra persona, compañeros y docente le ayuda a confirmarlo, le muestra nuevas alternativas de pensamiento que no conocía” Cassany (2000).

Mientras, se estableció el diálogo con los equipos que requerían apoyo en la composición del párrafo de introducción, se pidió completar la tercera parte del formato: seleccionar cuáles son las fuentes de información a consultar y dividir la búsqueda con base a las preguntas planteadas por los integrantes de cada equipo.

En la tercera parte del formato, se organiza el trabajo de investigación, los escolares



**Foto 4: Equipo tomando decisión para la búsqueda de información la socializando la lista de cualidades.**

escribieron la selección de las fuentes de información a las que tienen accesibilidad, como materiales (libros, enciclopedias, internet, impresora) con los que cuentan en casa. En la institución educativa se cuenta con la biblioteca escolar para la consulta

documental.



**Foto 3: Docente leyendo la composición del párrafo de introducción para retroalimentar a alumnas.**

La toma decisión fue de cada uno de los equipos, con la intención de propiciar en los estudiantes, autonomía, acuerdos, disposición, diálogo, compromiso, responsabilidad, interdependencia positiva, meta en común, confianza, cooperación, de acuerdo a las “cualidades de cada uno de los

estudiantes y se posibilita la motivación” (Shunk, 2012).

Para cerrar la sesión, se solicitó a las y los alumnos, organizarse para traer la información impresa, fotocopiada o escrita en su cuaderno, fichas de trabajo, marca texto o colores para desarrollar las próximas actividades.

### **Tercera sesión**

Para empezar sesión, se pidió a los estudiantes sentarse en triángulos nuevamente. Al término de la organización, se hacen tres preguntas: ¿Qué vamos a escribir? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Con qué lo vamos a hacer?

Con la participación de los alumnos, se presenta ideas que permitirán la elaboración de un mapa conceptual que separará las acciones realizadas en el proceso de escritura, se orienta las dudas sobre los subprocesos<sup>18</sup>: planeación, composición, revisión y autocorrección y las acciones que se emprenden en cada uno de ellos. Los estudiantes copian los cuadros conceptuales en la libreta.

Se explicaron cada uno de los subprocesos a desarrollar para la escritura del artículo de divulgación científica, con el esquema escrito en el pizarrón blanco por la amplitud del proceso se envía a otro espacio.

En el subproceso de composición, se pidió que pegar la información investigada en el cuaderno, con la finalidad de revisar la habilidad de seleccionar información para el propósito del texto a escribir. En caso necesario, solicitar una nueva búsqueda y sección.

---

<sup>18</sup> Ver anexo 6

Al monitorear el avance de su formato, como punto de partida del proceso de escritura, se detectó que faltan 4 de 13 equipos con información para desarrollar la composición del texto. Inmediatamente, se llamó a cada equipo para preguntar el por qué no se cumplió con la tarea de investigación. A manera general, se escucharon señalamientos y se observa que hay cohesión en el equipo, no hay un objetivo en común, no se asumen compromisos y responsabilidades individuales, no hay organización, acuerdos, diálogo positivo, hay interdependencia negativa, se espera que otro aporte el material. Se tomó nota en diario de observación. Esta situación, que propició pensar que se detuvo el proceso de escritura.

Dicha situación, ocasionó que el tiempo programado para cotejar con cada equipo la información con base a las preguntas planteadas en el formato de planeación, no se terminará en esta sesión. Nuevamente no se cumplió con las actividades programadas.

Al término de la sesión, se determinó diseñar un formato para registrar las problemáticas internas del equipo y los acuerdos de organización y desarrollo del proceso de escritura. Este formato se integra a los ajustes para reorganizar equipos y materiales con los que trabajaran, como parte de las estrategias docente durante la intervención educativa.

#### **Cuarta sesión**

En plenaria, se retomaron las acciones emprendidas para la planeación. Se continuó con las actividades programadas con los equipos que iban avanzando en



el proceso de lectura. Se comenzó a cotejar la información investigada por los equipos y las preguntas de la planeación.

Al término, se entregó a los alumnos el formato CQA<sup>19</sup> para verificar si comprenden lo que hay que hacer en el subproceso de composición. Con las preguntas: ¿Qué estamos trabajando? ¿Cómo lo estamos trabajando? ¿Qué dificultad que trabajemos?

Después de 5 minutos, a través del diálogo en plenaria, se revisó el formato CQA, para escuchar las acciones emprendidas en la planeación e identificar las acciones que deberán realizar para componer un texto. Se recogió el formato CQA ya contestado.

Se comenzó el proceso de composición. Cada alumno leyó la información investigada. Utilizó una técnica de síntesis o resumen (subrayado, parafraseo o cita textual) e identificar la idea principal y las secundarias, con la intención de responder a las preguntas (de la planeación). Registraron en fichas de trabajo pregunta y respuesta (explicación). Se explicó cuál es la técnica de subrayado, parafraseo, o la cita textual y se escribieron en el pizarrón.

Al final, cada equipo reunió sus fichas, para verificar que cada pregunta estuviera resuelta y comenzar a integrar la información en un borrador. Cada pregunta se transformaría en subtema del texto.

---

<sup>19</sup> Ver anexo 7. El formato CQA es una estrategia de lectura, con la intención de verificar qué conoce, qué quiere descubrir y evaluar, lo que aprendió el alumno, solo adaptada a los requerimientos de este proceso de escritura. Recuperado de: [http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1144/1144\\_u1\\_ad2.pdf](http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1144/1144_u1_ad2.pdf)



**Foto 5: Alumno elabora una ficha de resumen, a partir de la lectura y selección de información para la composición del texto.**

Mientras tanto, los equipos que detuvieron el proceso de escritura, fueron llamados uno por uno. Se entregó a cada integrante de equipo el formato de problemáticas. Cada uno debía responder de puño y letra su experiencia o la causa del porqué no ha cumplido con la información. La finalidad

cohesionar al equipo y dar continuidad del proceso de escritura del artículo de divulgación científica.

El formato está conformado con el nombre de los integrantes, la causa de la problemática (desde su experiencia), la posible solución a ésta (compromiso adquirido o acuerdo) y la nueva división del trabajo (organización), para lograr escribir un texto científico.

Se tomó la decisión, por parte del docente, de unir dos equipos (ahora en cuatro integrantes) en uno solo, con la intención de aminorar la carga de trabajo del docente.

A cada integrante de equipo, se solicitó su cuaderno y revisar su formato de planeación a cada uno. Se identificó que los estudiantes no contaban con formato de planeación, proceso que dirige y organizar el desarrollo del proceso de escritura.

Los ahora tres equipos, no contaban con el formato de planeación, aun cuando ya se había dado la instrucción de copiarlo directamente en su libreta. Se sentó alrededor de la mesa del docente a todos los integrantes de los tres equipos y se entregó una copia del formato a cada uno.

En una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se ejemplifico con hacer el llenado del formato de planeación, se dialogó con cada equipo; se observó cómo se ponían de acuerdo sobre el tema de su interés a desarrollar, plantear preguntas, y la división de las preguntas a investigar, para finalmente traer información y continuar con su proceso de composición.

La sesión se quedó sin hacer el cierre programado; no sé hizo revisión de las fichas de trabajo con el resto de los equipos.

### **Quinta sesión**

Se comenzó con la instrucción de integrar el primer borrador con la información de las fichas de trabajo. Con la pregunta: ¿Cómo componemos el texto?

Se dio la explicación de las partes que conforman el artículo de divulgación científica: introducción, desarrollo y conclusiones. Se elaboró un mapa conceptual de las características y las partes de este tipo de texto. Se entregaron dos hojas de color por equipo, iniciar su primero borrador organizando la información en subtemas, tachando (eliminando) en cada ficha el signo de interrogación. Revisaron que cada pregunta estuviera debidamente contestada.

También se comentó que cada subtema debía tener una extensión mínima de un párrafo, a través de los recursos de explicación, ejemplificación o descripción, ya

sea utilizando la paráfrasis o la cita textual. Con apoyo del pizarrón y la socialización de que significa parafrasear o qué es una cita textual y su característica de las comillas se explicó uno de las características del tipo de texto. Si añadió que si la información era insuficiente podían complementar su párrafo.

Mientras el resto del grupo atendía las instrucciones arriba mencionadas, se inició con el proceso de monitoreo de los avances de cada equipo que había detenido su proceso de escritura.

Con el primer equipo la situación fue: tres de los integrantes ya contaban con el tema, las preguntas y la información; mientras que un integrante no cumplió, pero el resto del equipo resolvió en ese momento dar información para que leyera y sintetizara, es decir que cooperara en el proceso de composición. Uno de los integrantes que se reusaba a trabajar en equipo de cuatro, tomó el liderazgo y comenzó a dirigir el proceso de composición del texto, contaban con el material.

Se llamó al segundo equipo que había detenido el proceso de escritura, tres alumnas. Una de ellas, que no había presentado desde el comienzo del proceso de escritura. Aunque el resto del equipo contaba con su planeación como guía para continuar con el proceso de composición, no traían información. Se determinó llevar a las alumnas a realizar una búsqueda de información a la Biblioteca Escolar, con apoyo la encargada de dicho espacio escolar, como una acción inmediata.

Al regreso, se llamó al tercer equipo que detuvo el proceso de escritura, en el momento de la planeación; ahora correspondía revisar la información para comenzar el subproceso de composición. Dos alumnas que ya tenía el tema, una

de ellas había traído información, misma que se cotejo con las preguntas de la planeación y no correspondía a las respuestas esperadas en cada pregunta.

Por su parte, con la segunda alumna se observa que es tímida para expresar sus dudas y contestar lo que se le pregunta. Se reflexionó con ella la importancia de trabajar en equipo por un bien común, a raíz de ello se le preguntó deseaba cooperar con la otra integrante de equipo o buscamos otra solución, ella se comprometió a traer información.

Se revisó su formato de planeación, estaba incompleto, entonces se sentarse y las tres nos sentamos para completar. La ayude con la explicación de lo que debía completar, ya que la otra compañera comentó que apoyaría a su compañera a terminar de completar el formato. Ambas se quedaron dialogando para replantear el tema, preguntas, fuentes y la búsqueda de información.

Las alumnas que consultaron información en la biblioteca, estaban de regreso con la información en hojas sueltas, que se solicitó pegar en su cuaderno. Una de ellas, tomó el liderazgo del equipo.

Comencé a llamar a algunos equipos, se les preguntó si tuvieron algún contratiempo en la composición o dudas sobre lo que estaban desarrollando. Respondieron que no. Solo puede hacer el monitoreo de tres equipos que lograron avance, según lo programado.

Me detuve por unos minutos para explicar al grupo lo significaba ser coherente y cohesionar la escritura de un texto, haciendo uso del pizarrón escribí ejemplos.

Pregunté si fue comprendida la información dada. Al menos, algunos alumnos respondían que sí.

No se logró monitorear el avance del resto de los equipos, el momento de composición de su primer borrador. Otra vez el tiempo no fue suficiente para monitorear a todos los equipos y completar las actividades programadas.

### **Sexta sesión**

Se comenzó a sellar las actividades o tareas instruidas (información subrayada, las fichas de resumen y el borrador) a cada equipo. No todos los equipos habían terminado el borrador, por lo que se le dio continuidad y se amplió el tiempo. El ritmo de trabajo fue variado, algunos grupos lograban realizar las actividades programadas de modo puntual, otros eran más lentos, pero los 10 grupos seguían trabajando. A cada equipo se le fue asignado un número para la revisión del primer borrador, según el grado de avance, de mayor a menor. Creí que no debía presionar su ritmo de trabajo.

Escribí y expliqué con apoyo del pizarrón (elaboré un cuadro conceptual) los elementos del subproceso de la revisión y autocorrección<sup>20</sup> del texto.

---

<sup>20</sup> Ver anexo 8

Posteriormente, la revisión comenzó con indicación de leer en voz alta mientras que



**Foto 6:** Alumnas mostrando de su portafolio el proceso de planeación (formato), composición (información, fichas y borrador) para su registro, antes de iniciar lectura de la autocorrección.

el resto escuchaba atentamente las ideas escritas, al término de la lectura, se preguntó al equipo si harían algún cambio a la redacción, ellos mismos debían escuchar si las ideas desarrolladas eran claras. En cuanto a la ortografía, solo marqué con un círculo las incorrectas (uso de mayúsculas, acentos son lo más

frecuente). Se hizo observaciones sobre la jerarquía de la información, como un elemento de la cohesión. Una vez revisado el borrador, se escribieron las observaciones para integrar el segundo. Del mismo modo, se trabajó con el resto de los equipos.

Nuevamente el factor tiempo apareció. Por lo que tomé la decisión de solicitar a los equipos que faltaron de revisar y se le dio un número para su revisión fuera de clase y escribir observaciones (retroalimentación) para mejora su escrito.

### **Séptima sesión**

Se entregaron los borradores a cada equipo, por la premura de tiempo con las mismas observaciones se retroalimentación para mejorar el borrador 2.

Una manera de agilizar el trabajo y la pronta entrega fue presentarles textos



Foto 7: Alumno leyendo su borrador 1 terminado, mientras el resto del equipo escucha para hacer las correcciones pertinentes.

modelos (cartel, tríptico o texto académico) para que el equipo decida cómo entregar su texto final del proceso de escritura y los recursos gráficos que pueden acompañar el texto para hacerlo más atractivo al lector.

Estos fueron los ejemplos:

## El cartel<sup>21</sup>



Foto 8: Muestra de un cartel.

La función del cartel es lanzar un mensaje al espectador con el propósito de que éste lo capte, lo recuerde y actúe en forma concordante a lo sugerido por el propio cartel. El cartel formativo [sugerido para entregar en este proceso de escritura] se utiliza como un medio para propiciar el establecimiento de hábitos de higiene, salud, limpieza, seguridad, orden, etc. También se usa para propiciar actitudes de confianza, actividad, esfuerzo, conciencia, etc.

<sup>21</sup> Area Moreira, Manuel (2010). Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. Tecnología educativa (PDF). Recuperado de: <https://previa.uclm.es/profesorado/Ricardo/cartel.htm>



En el cartel formativo la imagen tiene preponderancia sobre el texto, el mensaje es expresado gráficamente en forma clara y sólo se apoya en un corto texto, que dé énfasis a la idea sugerida.

El cartel formativo usado adecuadamente en la promoción de la salud, puede convertirse en un magnífico recurso para evitar las enfermedades, los accidentes y promover los hábitos higiénicos.

### El tríptico

La expresión tríptico tiene origen griego *τρίπτυχο*, se forma con las voces, *τρι-* (*tri-*), que significa tri-, y *πτύξ, πτυχος* (*ptýx, ptychos*), que traduciría pliegue, es decir:

significa "plegado tres veces".<sup>22</sup>

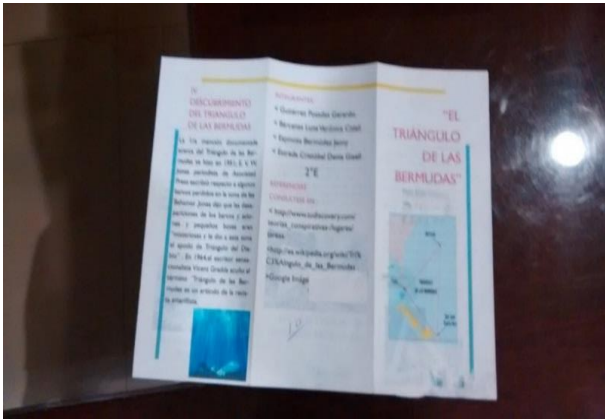
Un tríptico es un documento impreso dividido en tres secciones o paneles y que sirve para presentar información de forma breve y concisa, en la que incluyen imágenes llamativas para ilustrar el tema. La división de una hoja en tres franjas verticales del mismo



Foto 9: Ejemplo de un tríptico, como formato para la entrega del texto científico.

tamaño permite organizar y sintetizar el contenido de la información.

<sup>22</sup> Significados. Sitio web (2016). Recuperado de: <https://www.significados.com/triptico/>



**Foto 10: Reverso del ejemplo de un tríptico. La otra cara del tríptico.**

Este tamaño permite que el texto que sea colocado en este documento no vaya en detrimento de ser alternado con imágenes, para que sea ameno al lector.

## El texto académico<sup>23</sup>

**TOXICOLOGIA**

La Toxicología, estudia los mecanismos de los efectos tóxicos que producen los xenobióticos que dañan el organismo. Los efectos nocivos de los agentes químicos, biológicos y de los agentes físicos en los sistemas biológicos y además, la magnitud del daño a la exposición de los organismos vivos a sustancias o factores físicos, buscando a su vez identificar, prevenir y tratar los efectos.

En la actualidad la humanidad está cada vez más expuesta a agentes que generan toxicidad, por ignorancia a las sustancias, es importante que las personas, aprendan de los efectos que causan estas sustancias, sus efectos y sus tratamientos ya que se vive día a día con estas sustancias.

A continuación explicare algunas sustancias sus efectos y antídotos de tratamiento para la intoxicación.

**INTOXICACION BOTULINICA**

Se desarrolla en condiciones sin oxígeno, en conservas de carne, pescado y vegetales, produciendo una toxina de gran actividad. La toxina botulínica es el más potente veneno conocido; un miligramo es suficiente para matar 100 personas. Afortunadamente, la toxina se destruye por la cocción y no se encuentra por tanto en los alimentos recién cocinados.

**SINTOMAS**

- Tras un período de incubación de 12 a 24 horas, aparecen dolor de cabeza, mareo y diarrea.
- Defectos en la acomodación del ojo.
- Caída de párpados.
- Escasez de secreción de saliva.
- Dificultad difícil o paralizada.
- Debilidad de las extremidades.
- Dificultad para orinar.
- Estreñimiento.

**TRATAMIENTO**

- Traslado rápido al hospital.

**Foto 11: Muestra de un texto académico.**

Un texto académico hace referencia a los trabajos propios del ámbito estudiantil, como pueden ser una monografía, un artículo de revista, un ensayo, comentarios de textos ponencias, tesis, entre otros. Aunque en la mayoría de ellos se maneja un lenguaje formal y riguroso, algunos géneros como el ensayo, permiten una expresión más subjetiva.

Entre las características de los textos académicos están que se presta mucha atención al lenguaje y el

estilo empleado, a la forma en que se haya estructurado el texto, las normas de citas bibliográficas; el estilo formal y técnico, ciertas condiciones formales de redacción;

<sup>23</sup> Cáseres Ramírez, Orlando (2019). About. Español. Recuperado de: <https://www.aboutespanol.com/ejemplos-de-textos-academicos-2879454>

variedad temática: educativos, sociales, naturales, científicos; dirigido a un público especializado; demostrar un conocimiento en forma sistemática, científica.

Se continuó con la revisión del resto de los equipos. Son un total de 13 equipos. Algunos más avanzados que otros. Realizando el mismo procedimiento de autocorrección. Mientras, se pidió al resto de los equipos que ya pasaron la autocorrección, escriban el párrafo de conclusión, que contiene una síntesis del tema, una reflexión sobre la importancia del tema o un punto de vista.

Posteriormente, se pidió contrastar su borrador con la lista de cotejo que solicito en



**Foto 12: Docente revisando a cada equipo el borrador 1. Otros equipos trabajando sobre la composición el borrador 2.**

la primera sesión. Con la intención de incorporar los elementos que hacen falta para estructurar del artículo de divulgación científica, según esta lista de cotejo.

Se solicitó a un alumno leer la lista de cotejo en voz alta, para que los equipos que no contarán con ella

escucharán y tomarán nota atrás de su borrador 1. Después de escuchar la lectura escribieron los componentes estructurales: título, introducción, desarrollo (subtemas), conclusión (puede incluirse reflexión del tema) que debía integrar en el artículo de divulgación científica para el borrador 2.

Se llamó al primer equipo que se encontraba en rezago de su producción escrita, para dar continuidad a la intervención educativa, con el borrador 1; se observó que

hacía falta elementos estructurales, se retroalimentó de manera escrita y oral. El segundo equipo, llegaron con borrador 1, se comentó que hay que añadir los nuevos elementos (introducción, conclusión) para integrar el borrador 2. Solo que no cuentan con lista de cotejo ni rúbrica de desempeño, se sugiere imprimirlo para la siguiente clase, ya que con estos instrumentos les permitirá conocer que se va a evaluar para determinar al final una calificación. Se concluyó la clase sin completar las acciones programadas en el cronograma y la planeación.

### **Octava sesión**

Se pasó por los lugares donde se encuentran cada equipo construyendo el segundo borrador, hasta este momento los equipos trabajan en ello.

Se llamó al tercer equipo rezagado, que por falta de tiempo no había llamado. Se



**Foto 13: Uno de los equipos detuvo el proceso de escritura. Docente monitoreando y retroalimentando su composición la texto.**

observa que el día de hoy llega una alumna que no se había presentado en las siete sesiones anteriores. Se encuentra una copiando las fichas de resumen de la otra compañera. Dice que no sabe qué hacer.

Se comenzó un diálogo con las tres alumnas. Se pregunta que llevan avanzado. Se pide incluir a la

estudiante que ha faltado días antes, que se le asignara una nueva tarea en ese momento. Se preguntó a las alumnas que falta para comenzar el borrador 1. Al

observar que, de acuerdo a las preguntas planteadas, la información está incompleta, se envió a las alumnas con la doctora del servicio escolar a solicitar apoyo para consultar información, ya que la Biblioteca Escolar estaba cerrada.

Cinco minutos más tarde, las alumnas regresaron con dos libros de biología prestados. Se sentaron a trabajar con la nueva integrante de equipo., en la elaboración de fichas de resumen.

Se preguntó a los equipos quiénes faltaban de realizar su autocorrección para comenzar la composición del segundo borrador. Se contó a la mitad de los equipos, que era es necesario acortar tiempos para guiar y orientar cada subproceso y no detengan su escritura.

La intervención con los equipos que en un principio detuvieron su proceso de planeación y composición, ocasionó que otros equipos se detuvieran por la falta de guía y orientación para continuar con los otros subprocesos. Mientras, otros equipos tomaban decisiones autónomas para producir su texto científico.

Por lo que se tomó acción inmediata, se solicitó entregar su borrador y llamar a cada uno de los equipos para la autocorrección y revisión, se determinó un tiempo límite a cada equipo, porque el factor es tiempo, comenzó a ser más constante la revisión, trabajando a marchas forzadas, por el número de equipos a los que hay que guiar y orientar en el proceso de composición. Uno de los procesos más complejos y extenso.

## **Novena sesión**

Se continuó con la revisión de borradores 1 y 2 sin ninguna novedad, dando indicaciones y sugerencias escritas en cada uno de los equipos. Se preguntó en plenaria a cada equipo cuál es formato con el que entregarán el producto final del proceso de escritura. Todos los equipos votaron por el trabajo académico. Se comenzó a escribir en el pizarrón las características del texto académico para la entrada de la versión final.

En computadora: Letra Arial a 12, Títulos 16, subtítulos en 14 puntos (negritas), interlineado de 1.5, justificado, imágenes de 5x5 centímetros, hojas blancas o a color. A mano: Letra legible., imágenes o dibujos de 5X5 centímetros, hoja blanca o a color.

El segundo equipo intervenido, las alumnas se acercaron a la autocorrección de su primer borrador, una de ellas comenzó a leerlo, se hizo retroalimentación a su texto, pero casi estaba terminado. Se pidió contar con la lista de cotejo. Se escribió en la parte de atrás del borrador las sugerencias para mejorar el segundo borrador en vías de entregar el artículo de divulgación científica.

En esta novena sesión, se programó la revisión del segundo borrador. Se solicitó a los estudiantes escribir un resumen del contenido de su artículo y una reflexión sobre la importancia de tema. Se llamó a cada uno de los equipos para acortar tiempos. No todos entregaron puntual, pero seguían trabajando en el borrador 2.

Se llamó a los otros dos equipos intervenidos. Se comenzó con dos alumnas que se pensó ya tenía el segundo borrador. Ambas alumnas solicitaron hablar para

aclarar una situación problemática suscitada<sup>24</sup> misma que se mencionará detalladamente en los cambios efectuados en la aplicación, que se intervino inmediatamente. La segunda alumna se llevó el trabajo y ella se comprometió a pasar en limpio en borrador.

Para cerrar la clase, se pidió a los equipos entregar el segundo borrador con el párrafo de conclusión incluido. Estos borradores se revisaron en un tiempo libre que tuve dentro de la escuela. Más tarde, se solicitó un permiso al profesor en turno, para la entrega, se anotó la retroalimentación para la entrega final del artículo de divulgación científica.

### **Décima sesión.**

Se entregó nuevamente a los escolares el formato CQA, solo para responder el espacio de la entrega. Con las preguntas: ¿Qué sé? ¿Qué logré hacer? ¿Qué aprendí?

Después, se llamó a cada equipo a la mesa para entregar una rúbrica de desempeño, en una triangulación cada uno de los integrantes de equipo co-evaluó al otro compañero. Se solicitó a cada integrante traer consigo su portafolio, de acuerdo con las evidencias pegadas en el portafolio se señalaba el nivel de desempeño, para determinar el nivel de logro. Cada equipo al pasar fue entregando su artículo de divulgación científica. El tiempo no alcanzó en esta sesión, por lo que se continuó en una sesión no programada.

---

<sup>24</sup> Véase en el numeral 5.1.1. Especificación de los cambios efectuados durante la aplicación, p.150

## **Décima primera sesión (No programada)**

En esta sesión, se sentaron en triadas nuevamente. Se repartió un artículo de divulgación científica y la lista de cotejo de cada integrante (pegada en cada portafolio), con la intención de que cada equipo identificará si el equipo había cumplido con la estructura y las características de texto escrito. En materia de evaluación de competencias comunicativas (lingüísticas, textuales, paralingüísticas y pragmática) los estudiantes habían logrado desarrollar a través de la escritura de su texto académico.

### **5.1.1. Especificación de los cambios efectuados durante la aplicación.**

La aplicación de la propuesta de intervención comenzó con varios ajustes a partir del segundo día. Éstos se numeran, aunque no propiamente de manera cronológica.

- 1.- El tiempo en varias sesiones, se tuvo que abrir otra sesión no programada.
- 2.- Copiar el formato de planeación, ya que el 50% de la población asistente a la sesión, no trajo su formato. El tiempo asignado a esa sesión era la evaluación diagnóstica del primer subproceso de la escritura: la planeación.
- 3.- Diseñar un formato de intervención para detectar y dar seguimiento a problemáticas en el interior de cuatro equipos (interacciones), como parte de mi intervención educativa y dar continuidad al proceso de escritura.
4. Reorganizar equipos desintegrado desde el interior.
- 5.- Abordar temas importantes de manera rápida porque el tiempo era limitado por las situaciones no contempladas en el cronograma o en la planeación. Los temas



fueron la cohesión y la coherencia y los recursos para escribir las ideas principales de la información seleccionada en su investigación.

6.- El uso de pizarrón para la elaboración de cuadro de conceptuales en los que explicaba cada momento del proceso de escritura: planeación, composición, revisión y autocorrección. Así como las características y las partes del tipo de texto que estaban desarrollando.

7.- Abordar temas solo con equipos que avanzaban de manera autónoma y sin dificultades. Los temas fueron la referencia bibliográfica, la referencia cruzada y los nexos de orden para explicar el tema.

8.- Hacer revisiones fuera del cronograma establecido en las sesiones planeadas. Algunos equipos no lograron observar de manera directa en sus borradores sus fallas, se conformaron con la retroalimentación que aporté, mediante las observaciones escritas para mejorar su trabajo.

9.- No observar las interacciones producidas al interior de cada equipo, eran demasiados, sobre todo porque los equipos trabajan a un ritmo diverso.

10.- La integración de alumnos que faltaron desde el principio de las sesiones y otros que asistían irregularmente.

11.- Crear nuevos vínculos de trabajo con la cohesión de equipos para trabajar para cumplir con una meta en común, el desarrollo un su texto científico y la entrega.

12.- Pasar de un artículo de divulgación científica a un texto académico (otro formato).

13.- Darle cuenta que el texto que se estaban construyendo los equipos no contenía las características propias de un artículo de divulgación científica, si no la de un texto con contenido científico, ya que una de las características la profundidad de su investigación. Este fue un ajuste curricular.

14.- Que no contemple trabajar con la incertidumbre, pensé que todos los alumnos cumplirían con los materiales para el desarrollo del proceso de escritura. Eso me hizo ajustar mi intervención a los equipos que había detenido este proceso y dejar que otros equipos resolvieran de manera autónoma; y otros, detuvieran por momentos la escritura de su texto. Dejé de lado observar de manera próxima sus interacciones, en cada uno de los equipos.

15.- Apoyarme del servicio de la Biblioteca Escolar y de otra docente para prestar material de consulta.

16.- Imprimir formatos de planeación para la tercera sesión, que fueron de utilidad para los integrantes de equipos rezagados en su proceso de escritura, ya que algunos sí copiaron el formato a mano en su cuaderno.

17.- Leer la lista de cotejo en plenaria para revisar las partes que integran el texto científico.

18.- Se llevó a cabo un protocolo de intervención de conflicto de resolución de conflictos.

19.- Mi diario de campo lo trabajaba después de la clase, porque por la cantidad de estudiantes, actividades, el tiempo se volvió muy valioso.

Con intención, deje el ajuste que considero detenerme a comentar de suma importancia, la situación problemática que se desarrolló durante la aplicación del proyecto de intervención educativa, con uno de los equipos que estaban en vías de detener el proceso de escritura desde el momento de la planeación.

Me refiero al equipo que se conformó con dos alumnas, después de la llegada de la otra alumna que no se había presentado en las siete sesiones anteriores, que por cierto dejó de asistir nuevamente a las sesiones. La situación fue la siguiente:

En el subproceso de composición, al solicitar el borrador 1 a este equipo, se observó que éste estaba en computadora, con letra a color azul claro, mayúsculas y centrado se observó que era la integración de un texto copiado de internet.

Al preguntar si las dos habían realizado este borrador, me comentaron que no, que era el texto terminado. Entonces, solicité que me entregarán su borrador, como evidencia del proceso de composición. Una de las alumnas contestó que no lo traía. Yo recordaba que se les habían escrito observaciones para mejorar su trabajo; y que comenzarían la escritura del segundo borrador.

Comenté a ellas que requería platicar con ellas en un momento. Entonces pedí que se sentarán en lo daba instrucciones al resto del grupo, para dialogar con ellas.

Al terminar de dar las siguientes instrucciones y dirigirme a ellas, noté que la que entregó el trabajo a computadora estaba llorando. Y su compañera mostraba una actitud de molestia.

Primero, separé a las alumnas para tratar de indagar cuál fue la causa de dicha situación. Apliqué el protocolo de resolución de conflictos. La que estaba molesta

se quedó en el aula; con la otra decidí salir con ella para calmar su estado de ánimo. Avisé al grupo que saldría por un par de minutos. Noté que la alumna que consideraba en estado de vulnerabilidad, tenía entre sus manos el trabajo arrugado, antes mencionado. Le pedí que por favor me lo depositará en mis manos. Así lo hizo. Entonces, asumí que su estado se debía ese trabajo. Le pregunté que si anteriormente hubo desacuerdos entre ellas. No hablo, solo movió la cabeza negando, pero seguía llorando.

En seguida, solicité la presencia de la trabajadora social, a través de un prefecto para determinar las causas de la situación, que se estaba saliendo de control del diseño del ambiente de aprendizaje para el desarrollo del proceso de escritura, situación que se pensó correspondía ser intervenido en el ámbito socioemocional y no curricular, en ese momento.

Solicité al prefecto que guará a la alumna a Trabajo Social y solicitará me dieran tiempo para hablar con la otra alumna y dar instrucciones al grupo.

Al regresar al aula inmediatamente, me senté con la otra alumna, observé que ella ya estaba tranquila y le solicité que narrará lo sucedido (desde su perspectiva). Ella me comentó: “Yo solo le pregunte: ¿Por qué entregaste así? [Acto seguido] ella se enojó y arrugó con sus manos el trabajo y empezó a llorar”. La sesión termino.

Terminada la sesión, para saber cómo se encontraba la alumna, me comentaron que no había dejado de llorar. Por lo que se determinó llamar madre de la alumna (en situación de vulnerabilidad). Comenté a la trabajadora social más a detalle lo

ocurrido. Solicité me avisaran de la asistencia de la mamá, en ese momento me sentía responsable del estado socioemocional de alumna, por lo sucedido

Una hora más tarde llegó, de acuerdo con lo dicho de la trabajadora social, al comentar lo sucedido en el salón de clase a la tutora, ella respondió que su “hija tiene problemas emocionales y que se la llevaría a casa, si había alguna situación, que ella considerada por su parte lo platicaría personalmente con la docente”.

Al día siguiente, la madre de la alumna se presentó y se logró un diálogo de apertura. La tutora se encontraba preocupada por el trabajo, no por el estado de ánimo de su hija. Requería a que dijera yo aceptaría nuevamente el trabajo. Le pedí que trajera el borrador, ya que era la construcción de un trabajo entre dos y que yo retroalimentaría ese trabajo para mejorarlo.

La alumna lo entregó dos días después cuando se presentó. No se logró retroalimentación con las alumnas, pero se aceptó su trabajo. Si fue el acuerdo con la madre de familia debía respetar.

Otra situación, que ya se comentó en la narración de la sesión es la de la estudiante que no se presentó en las siete sesiones anteriores. Como se menciona no hubo inconveniente para que se integrará justamente con el equipo de las dos alumnas, antes citadas. No obstante, al día siguiente la alumna no se volvió a presentar en los siguientes días. Básicamente se presente en todo el ciclo escolar como cinco veces. Una situación que valoro como una alumna con Barrera de Aprendizaje, la inasistencia y rezago educativo, aunque el motivo se desconoce.

## **5.2. Plan de evaluación del proyecto de intervención**

La evaluación en el contexto escolar, se define como un proceso que permite obtener evidencias, juicios y brindar retroalimentación sobre los logros del aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación (Plan, 2011, 35).

Por su parte, Ander Egg (2003) determina que la evaluación consiste en el uso variado de diversas actividades humanas para hacer valoraciones o medir algo (un objeto, una situación o un proceso), ésta se basa en cuatro principios: validez, confiabilidad, objetividad y practicidad.

La validez se determina por ser demostrable y controlable. La confiabilidad porque se aplican instrumentos por diversas personas. La objetividad por presentar la realidad de una situación o proceso, que no se distorsione lo ocurrido. La practicidad por la utilidad de los instrumentos y adecuación para arrojar conclusiones y recomendaciones (Ander Egg, 2003, p. 14).

Asimismo, comenta que la evaluación ayuda al docente a potenciar los logros y a enfrentar dificultades en el proceso, la situación o el objeto que se desarrolla. Para ello, el profesor debe comunicar a los participantes y responsables lo que se espera en la tarea asignada y los criterios para alcanzar la meta de aprendizaje.

Finalmente, comenta que la evaluación tiene dos modalidades: como última fase de un procedimiento y como un proceso permanente de control operacional, con la intención de comprobar el cumplimiento de objetivos y metas, identificar factores que influyeron en los resultados y formular recomendaciones o ajustes en la tarea.

La evaluación también mide o hace valoraciones sobre competencias, lo que supone un proceso diferente que se va desarrollando al entrar en contacto con la propia tarea; es decir, se entiende también como un acompañamiento en el proceso.

Evaluar por competencias tiene un enfoque constructivista, porque mide las actuaciones, las construcciones y las evidencias (situación, proceso, objeto) que los alumnos entregan y éstas se relacionan con lo planeado por el docente. La evidencia puede ser el objeto que construye, el conocimiento, el desempeño y la actitud del alumno. (Cazares y Cuevas, 2012, p. 110-111).

Otros puntos que hay que saber son: cuándo y con qué se aplica una evaluación.

La evaluación se aplica en tres momentos: inicio, durante y final de un proceso desarrollado. Lo que llaman evaluación diagnóstica (inicio), formativa (durante) y sumativa (final) (Gutiérrez y Castañeda, 2001).

La evaluación diagnóstica permite obtener información de las características, situaciones, necesidades educativas detectadas, barreras de aprendizaje de los estudiantes para determinar estrategias que favorezcan el aprendizaje.

Mientras que, la evaluación formativa coloca al docente cerca de las actuaciones, interacciones, del proceso, de los contenidos, de las situaciones problemáticas, con la intención de intervenir o retroalimentar u orientar.

Finalmente, la evaluación sumativa permite al profesor identificar el logro de la competencia; ajustar y valorar procedimientos, actitudes de los alumnos y utilizar esta información para acreditar o certificar un aprendizaje.

También, la evaluación requiere que sea aplicada desde la perspectiva de los involucrados en el proceso; lo que significa que maestro y estudiantes sean los que interpreten la realidad. A éstos le llaman fuentes de información.

De acuerdo a quién realice la evaluación esta será llamada: Autoevaluación (alumno), coevaluación (alumno a otro alumno) y heteroevaluación (maestro). La autoevaluación la realiza el alumno en función de su propio aprendizaje, es la percepción de sí mismo con respecto a su la autorregulación, la responsabilidad en el autoaprendizaje, el autoexamen y el desarrollo de su capacidad crítica. Mientras la coevaluación, la lleva a cabo el alumno sobre el desempeño de otros compañeros, útil para la retroalimentación adicional y contrastar la información y desarrolla la emisión de juicios, las posturas de otros y se obtiene mayor claridad de cómo mejorar el desempeño. Finalmente, la heteroevaluación, la puede hacer el profesor o tutor, que registra a partir de la observación directa o indirecta o por medio de instrumentos objetivos (Gutiérrez y Castañeda, 2001, p. 152).

Llevar a cabo un plan de evaluación se requiere, además del momento y las personas que lo realizarán, de técnicas e instrumentos de evaluación.

Las técnicas de evaluación son el conjunto de acciones o procedimientos que conducen a obtener información relevante<sup>25</sup>, éstas pueden ser: la observación, la interrogación) mediante el diseño de instrumentos.

---

<sup>25</sup> Sence. Ministerio del Trabajo y Previsión Social (s.f.). Recuperado de [http://www.sence.cl/601/articles-4777\\_recurso\\_10.pdf](http://www.sence.cl/601/articles-4777_recurso_10.pdf)



El instrumento es una herramienta específica, un recurso concreto o material estructurado, que permite recopilar datos al aplicar la técnica seleccionada<sup>26</sup>. El instrumento es el soporte físico que se emplea para recoger datos acerca del aprendizaje. Entre los instrumentos de evaluación pueden ser: una lista de cotejo, una escala estimativa, la rúbrica, un test, una prueba objetiva.

La lista de cotejo, es un instrumento estructurado que registra la ausencia o presencia de un determinado rasgo, conducta o secuencia de acciones. Se caracteriza por ser dicotómica, es decir acepta solo dos alternativas.

Por su parte, la rúbrica es una herramienta de evaluación que se emplea para medir el nivel y calidad de la tarea o actividad. En ella, se realiza una descripción de los criterios utilizados para evaluar el trabajo del estudiante.

La escala estimativa es un instrumento de observación que sirve para evaluar la conductas, productos, procesos o procedimientos realizados por el estudiante; marcan el grado en el cual la característica o cualidad está presente. Se trata de una metodología mixta que incorpora aspectos cualitativos (criterios de evaluación) y cuantitativos (escalas: numéricas, simbólicas o imágenes) con los cuales será medida la actuación del evaluado.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> *Ibíd.*

<sup>27</sup> (s.a.) (2020). Docentes al día. *La escala estimativa*. Recuperado de <https://docentesaldia.com/2020/07/12/instrumento-de-evaluacion-escala-estimativa-que-es-como-se-disena-y-ejemplos-descargables/#:~:text=La%20escala%20estimativa%20o%20escala%20de%20apreciaci%C3%B3n%20es%20un%20instrumento,presente%20una%20caracter%C3%ADstica%20o%20indicador.>

Test es una palabra inglesa aceptada por la Real Academia Española (RAE). Este concepto hace referencia a las pruebas destinadas a evaluar conocimientos, aptitudes o funciones.<sup>28</sup>

La prueba objetiva es un examen escrito estructurado con diversas preguntas o ítems, en las que el alumno o bien elige la respuesta que considera correcta o bien la complementa con elementos precisos como una palabra o frase breve.<sup>29</sup>

El instrumento llamado CQA, originalmente una estrategia de lectura para propiciar el aprendizaje significativo, adaptado para este proceso de escritura en dos momentos de evaluación (formativa y sumativa). Revisar si existía alguna situación de comprensión del proceso u organización en cada equipo.

Lectura	Proceso de escritura (Adaptación)	
	Composición	Entrega del producto
<b>C:</b> lo que conocen <b>Q:</b> qué quieren describir <b>A:</b> qué aprendieron <b>Pronosticar:</b> qué falta por aprender	¿Qué estamos trabajando? ¿Cómo lo estamos trabajando? ¿Qué dificultades que trabajemos?	¿Qué sé? ¿Qué logré hacer? ¿Qué aprendí?

Fuente: Interpretación propia.

Un diario de Campo<sup>30</sup> es un documento que tiene la finalidad de anotar situaciones no previstas, necesidades de materiales, detección de problemas o su resolución o cualquier anotación que me permitiera recordar lo sucedido dentro de espacio áulico.

<sup>28</sup> Definición.de (s.f.), Recuperado de <https://definicion.de/test/>

<sup>29</sup> *Ibidem.*

<sup>30</sup> Ver anexo 10

Un instrumento diseñado propiamente y aplicado durante la implementación de la propuesta fue un formato de detención de equipos que detuvieron el proceso de escritura, para identificar en el interior las causas y soluciones.<sup>31</sup>

El formato está conformado con el nombre de los integrantes, la causa de la problemática (desde su experiencia), la posible solución a ésta (compromiso adquirido o acuerdo) y la nueva división del trabajo (organización) lo que cada escolar se compromete al traer materiales necesarios para cumplir con la meta del proceso de escritura. Contestado con puño y letra de cada estudiante.

Evaluar por competencias requiere de un plan para obtener información sobre los resultados de la puesta en marcha de la propuesta de intervención educativa; en este caso será el proceso de escritura que los estudiantes desarrollaron, de este modo se podrán hacer recomendaciones y ajustes de dicho proceso. El plan se determinó a partir de las preguntas:

---

<sup>31</sup> Ver anexo 11

**Tabla 3. Plan de evaluación**

Pregunta		Respuesta
¿Qué se va a evaluar?		1.- El proceso de escritura (planeación, composición, revisión y autocorrección). 2.- El objeto que es un artículo de divulgación científica. 3.- El desempeño de los alumnos en el proceso de escritura.
¿A quién se va a evaluar?		Alumnos y alumnas de 2° B
¿Dónde se va a evaluar?		Aula 6 de la E.S.T. 107, en la CDMX.
		<b>¿Con qué se va a evaluar?</b>
¿Cuándo se va a evaluar?	Diagnostica	Test VAK Encuesta sociocultural
	Formativa	Diario de campo Matriz CQA (composición) Formato para detectar situaciones problemáticas
	Sumativa	Matriz CQA (entrega) Prueba objetiva Lista de cotejo
¿Quién va a evaluar?	Autoevaluación Alumno	Matriz CQA (composición) Matriz CQA (entrega)
	Coevaluación Alumno-alumno	Rubrica de desempeño
	Heteroevaluación Docente	Lista de cotejo Prueba objetiva Rubrica de desempeño

Fuente; Interpretación propia acorde a la propuesta de intervención educativa con datos de (Gutiérrez y Castañeda, 2001, 152)

Una vez que se determinó el Plan de evaluación, ahora se determinan las evidencias a evaluar: el objeto (texto), el proceso (escritura) y las actuaciones (desempeño).

**Tabla 5. Evidencia producida en el proceso de escritura.**

Proceso de escritura			Texto (Evidencia)
Planeación	Composición	Revisión y autocorrección	
1.-Formato de planeación.	1.- Investigación. 2.- Búsqueda y selección de información impresa. 3.- Registro de fuentes de consulta. 4.- Lectura e interpretación de la información recabada (subrayado) 5.- Fichas de resumen. 6.- Construcción de del borrador 1.	1.-Borrador 2 con correcciones y especificaciones de entrega (características formales del trabajo académico).	Artículo de divulgación científica a formato de trabajo académico.

Fuente: Interpretación propia.

Con las evidencias, se determinará si se cumplieron las metas de la propuesta de intervención educativa:

- 1.- Obtener el artículo de divulgación científica terminado en el formato de su interés
- 2.- Incrementar la entrega del texto escrito, en un 100%.

Dentro de esta propuesta de intervención educativa, se evaluó en texto científico y a través un proceso de escritura y el nivel de desempeño cada estudiante, para determinar su nivel de competencia: deficiente, aceptable y sobre saliente (rúbrica de desempeño).

**Tabla 4. Los componentes de las competencias evaluadas en el proceso de escritura del artículo de divulgación científica.**

Conocimiento/ Conceptual	Procedimientos/ Producto	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifica qué es un artículo de divulgación científica.</li> <li>-Conoce las características tiene un artículo de divulgación científica.</li> <li>-Sabe qué trama utiliza el artículo de divulgación científica.</li> <li>-Reconoce la utilidad y diferencia entre una referencia bibliográfica y una cruzada.</li> <li>-Conoce los datos que contiene una referencia bibliográfica.</li> <li>-Organiza y jerarquiza la información en un texto científico.</li> <li>-Identifica un párrafo de introducción, desarrollo y conclusión.</li> <li>-Sabe la función y localización de los recursos gráficos en un texto científico.</li> <li>-Conoce la utilidad e identifica unnexo en un texto científico.</li> </ul>	<p><b>En el proceso de planeación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Delimita un tema.</li> <li>-Plantea un propósito comunicativo.</li> <li>-Realiza preguntas en concordancia con el tema.</li> <li>-Investiga.</li> <li>-Selecciona información adecuada.</li> </ul> <p><b>En el proceso de composición:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lee y sintetiza ideas principales y secundarias con la información obtenida.</li> <li>-Construye párrafos de explicación, ejemplificación, de citas o parafraseo en un borrador.</li> <li>-Utiliza la referencia cruzada para ampliar la información.</li> <li>-Presenta las referencias bibliográficas o electrónicas utilizadas para la composición de su texto científico.</li> <li>-Organiza la información en tres partes: introducción, desarrollo del tema y conclusión.</li> </ul> <p><b>En el proceso de revisión y autocorrección:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lee en voz alta.</li> <li>-Reconoce errores a través de su lectura.</li> <li>- Autocorrige.</li> <li>-Presenta un segundo borrador con correcciones.</li> <li>-Selecciona recursos gráficos para el texto.</li> <li>- Entrega el artículo científico con los elementos de forma de un texto académico, cartel o tríptico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desarrolla actividades en clase.</li> <li>-Manifiesta dudas.</li> <li>-Entrega sus actividades con puntualidad.</li> <li>-Participa oralmente.</li> <li>-Responde cuestionarios.</li> <li>-Se integra al trabajo con el grupo.</li> <li>-Trae sus materiales para trabajar en el aula.</li> <li>-Conoce la meta en el proyecto.</li> <li>-Tiene disposición para el trabajo individual y por equipo.</li> <li>-Conoce el tema y el producto a trabajar.</li> <li>-Comparte sus experiencias con los compañeros de manera oral.</li> <li>- Organizan el trabajo.</li> <li>-Toma responsabilidad de su trabajo.</li> <li>-Trae materiales para el desarrollo de su trabajo individual en cooperación con otros compañeros.</li> <li>-Asiste de manera continua a las sesiones.</li> </ul>

Fuente: Interpretación propia.

### 5.3. Evaluación de las actividades

El instrumento de evaluación diagnóstica, el test VAK de representación favorita, ayudó a identificar el estilo de aprendizaje del grupo B de segundo grado, con la intención de seleccionar estrategias de didácticas con materiales (visuales) y auditivas (diálogo, instrucciones, plenarias, socialización).

1. Formato de planeación
2. Cuadros conceptuales del proceso de planeación
3. Textos modelos (cartel, tríptico, texto académico.
4. Mapa de ideas
5. Instrucciones escritas en el pizarrón blanco
6. Formato CQA (reconoce qué y cómo hará) responde por escrito
7. Preguntas generadoras
8. Instrucciones orales
9. Plenarias en equipos
10. Socialización
11. Retroalimentación oral y escrita (competencias textuales, paralingüísticas y lingüísticas).
12. Lectura del texto escrito
13. Auto-corrección del texto

Por otra parte, la aplicación de instrumento sociocultural, para focalizar situaciones académicas que pudieran detectarse con tiempo, fue insuficiente. Debido a que se centró en situaciones generales, no en habilidades escritas o, en casos particulares como la detección de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con

Barreras de Aprendizaje (BAP). Tal es el caso de estudiantes que no se presentaron en toda la implementación de la propuesta de intervención, quienes se presentaron de manera parcial o llegaron en el momento de la evaluación sumativa del desarrollo del proceso de escritura. Además de dos alumnas que, de acuerdo con sus características, se valoraron como casos de NEE y de BAP, a partir de una situación socioemocional que se presentó durante el proceso de escritura (composición) y fue detectada en la evaluación formativa.<sup>32</sup>

Durante la implementación de la propuesta de intervención educativa, la mediación docente en la enseñanza de la escritura de un artículo de divulgación científica, el instrumento CQA, permitió evaluar, en un momento, la comprensión del proceso de composición del texto (qué y cómo hacer) y, en otro tiempo, la entrega (aprendizaje la escritura del texto)<sup>33</sup>.

Con la primera pregunta, se observa que de 32 alumnos que asistieron, el 56.2%, comprendía qué texto va a construir al final del proceso de escritura. El 28.1% recordaba el tema que estaban desarrollando, el 15.7% hicieron mención a la organización del proceso. En la segunda pregunta, cómo lo desarrollará, el 6.2% mencionaron un proceso, el 93.8% recordó dos momentos. Finalmente, en la tercera pregunta, las dificultades fueron falta de material para trabajar en clase, desacuerdos, los ruidos como distractores, no saber redactar un texto, el límite de tiempo.

---

<sup>32</sup> *Consúltese* 5.1.1 Especificación de los cambios efectuados durante la aplicación, pp. 135-137.

<sup>33</sup> *Ver* anexo 14



A partir de la lectura del primer instrumento CQA aplicado, me mantuve en observación el trabajo de cada equipo, anotar en un diario de campo parte de la narración de las situaciones no esperadas y el registro de acciones desarrolladas en el aula, verificar que cada equipo cumpliera con los materiales necesarios para trabajar. Se identificaron cuatro equipos con dichas dificultades para continuar el proceso de escritura.

El segundo instrumento de evaluación, diseñado para identificar la principal dificultad de cada equipo identificado que detiene el proceso de escritura. Se entregó el formato de identificación de problemáticas y se logró intervenir para continuar con la escritura del artículo de divulgación científica y dar seguimiento hasta su entrega.

Se logró identificar que algunos equipos se rezagaban durante el proceso de planeación, debido a la falta del formato de planeación, como primer momento, material que se considera el punto de partida de dicho proceso.<sup>34</sup>

De los 4 equipos que comenzaron a detener el proceso de escritura, identificados en el momento de la planeación del proceso de escritura, de acuerdo con la información recabada, se logra reconocer que se detiene porque no traen material para trabajar (información investigada), lo que supone que no hay cohesión en el equipo; por ende, compromisos, no se asume un objetivo en común, no comparten recursos, las relaciones interpersonales son dispersas. <sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Ver anexo 15

<sup>35</sup> Ver anexo 16

Los resultados de este instrumento arrojaron que existen Barreras de Aprendizaje como el ausentismo, motivación, distractores ajenos a la clase (concentración), interdependencia negativa, falta de materiales (no se explica el motivo).

Por su parte, en la evaluación sumativa, se aplicó nuevamente el instrumento CQA (entrega del producto final), los aprendizajes del alumno (conceptual y procedimental). De los 32 alumnos que contestaron la pregunta qué sabes (conceptual) respondieron: organizar sus ideas, más sobre el tema y las características del artículo de divulgación científica, sintetizar información, los pasos para escribir un texto científico.

Mientras que en la pregunta sobre que lograron hacer (procedimental) señalaron: un texto científico, planear la escritura de un artículo, apoyar al equipo, terminar un proceso de escritura, trabajar en equipo, sintetizar lo más importante de un tema.

Finalmente, en la pregunta qué aprendí, según sus propias valoraciones (autoevaluación) fueron: más sobre el tema, elaborar un artículo de divulgación científica, los procesos de escritura y terminar el trabajo<sup>36</sup>.

En cuanto a la entrega del producto con el instrumento Rúbrica de Desempeño realizada por el docente (heteroevaluación), a partir de la información recabada con las evidencias pegadas en el portafolio, se obtuvo las siguientes valoraciones:

En el proceso de planeación, el 40% de los estudiantes obtuvieron un nivel de desempeño Sobresaliente, planean la escritura del artículo de divulgación científica, además de entregar con puntualidad. Mientras que el 60% tuvieron un nivel de

---

<sup>36</sup> Ver anexo 17

Aceptable, al planear parcialmente las actividades a desarrollar y no entregar con puntualidad.

En la búsqueda de información el 70% obtuvo nivel de desempeño Sobresaliente, con la información que tienen pegada en el portafolio. En la selección de información, ésta proviene de una fuente confiable, es pertinente y suficiente para desarrollar explicaciones, ejemplificaciones o descripciones del tema. La elaboración de fichas de resumen se acercó al 68% en nivel Sobresaliente, cuenta con fichas de resumen pegadas en el portafolio. Contiene pregunta o respuesta desarrollado en un mínimo de dos párrafos. El 32% con nivel Aceptable cuentan con la información que responde de cada pregunta (sin material) que escribieron en el portafolio, desarrollado solo un párrafo (insuficiente información).

En cuanto al resumen, se logran identificar ideas principales y secundarias que sustenta el desarrollo de cada pregunta o subtema. El 30% en un nivel Aceptable, está pegada en el portafolio su información. La información no proviene de una fuente confiable, pero es pertinente y aunque no suficiente para desarrollar los temas asignados. El resumen comprende ideas principales, pero no ideas secundarias que amplían la información.

En el proceso de composición, el 100% cuenta con un nivel de Sobresaliente, los alumnos participaron en la escritura del primer borrador, al integrar la información obtenida en sus fichas de resumen y jerarquizar la información obtenida en el texto.

En cuanto al proceso de revisión y autocorrección, el 100% se presentó a la revisión del borrador 1. Leyeron en voz alta para identificar la coherencia y la cohesión del

texto, escribieron las correcciones y marcas sobre las líneas del texto, con la intención de mejorar la redacción.

De este proceso, el nivel fue Sobresaliente con el 92 % de logró en la entrega de del segundo borrador con las mejoras en la redacción. No obstante, en la entrega de la versión final, la incorporación de los aspectos estructurales y funcionales del tipo de texto, aún está por determinar su nivel de logro, con la lista de cotejo.

Con la Rúbrica de desempeño (coevaluación)<sup>37</sup> aplicada entre los estudiantes pertenecientes al mismo equipo de trabajo, se obtuvieron los siguientes resultados. Con la organización del trabajo, se pusieron de acuerdo en la búsqueda de la información, 73% es sobresaliente, el 18% aceptable y 8% deficiente, el resumen de información el 59% logra su producto (fichas de resumen) en sobresaliente, 20% aceptable y 11% deficiente.

Según la información recabada, el 72.9 % tiene un nivel Sobresaliente en la selección de información que responda a cada pregunta planteada por el equipo, el 18% su selección es Aceptable y 8.1% es Deficiente. Si de resumir la información se trata, el 51% lo realiza de forma Sobresaliente, el 18% es Aceptable y el 21% es Deficiente.

La lista de cotejo<sup>38</sup> permitió evaluar el nivel de logro de los elementos funcionales y estructurales<sup>39</sup> del artículo de divulgación científica, con los siguientes aspectos a

---

<sup>37</sup> Ver anexo 18

<sup>38</sup> Ver anexo 19

<sup>39</sup> Véase numeral 4.2.1. La producción de textos, p. 83.

presentar, según las partes y características textuales. Valorar la calidad del trabajo académico.

De los 13 artículos de divulgación científica entregados el 100% presenta con título; el 92.3% nombre de autores; el 84.6% logra escribir con claridad en la introducción el tema, el propósito comunicativo y la importancia del tema; el 69.2% escribe los subtemas con explicaciones, repeticiones, ejemplos o citas de manera clara; el 61.5% presenta la conclusión con una síntesis del tema en un párrafo y comentario; el 84.6% incluye recursos gráficos para llamar la atención del lector; el 92.3% no incluye la referencia bibliográfica o cruzada (datos del libro o envía al lector a ampliar la información); el 100% utiliza un lenguaje especializado o técnico acorde al tema; el 84.6% presenta por lo menos de una a tres faltas de ortografía; el 76.9% presenta un texto coherente y cohesivo.

De los niveles de logro, el 23% entregó un texto Sobresaliente (de 10 a 9 aspectos); el 54% es Aceptable (de 8 a 7 aspectos); y, el 23% es Suficiente (de 6 a 5 aspectos).<sup>40</sup>

#### **5.4. Balance general de la intervención**

De acuerdo al supuesto de intervención, el docente es guía y orientador del proceso de escritura de manera cercana, con la intención de detectar en qué momento los aprendices detienen el proceso de escritura, responda a sus dudas, observe las interacciones entre ellos durante el este proceso e identifique cómo trabajan en equipo y ayude a posibilitar la generación de acuerdos, colaboración o cooperación,

---

<sup>40</sup> Ver anexo 20.

adquisición de compromisos y responsabilidades para la entrega de un texto que construyeron de manera conjunta.

Considero que es fundamental que los alumnos vean al docente como un guía y orientador del proceso de escritura. De acuerdo a la perspectiva constructivista sociocultural planteada J.S. Vigotsky, el docente es la persona con mayor experiencia en el proceso de escritura (conocimiento) y a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), intervendrá en las interacciones que realizan en cada momento de la construcción del texto científico (planeación, composición, revisión y autocorrección) y promoverá en ellos retos cognitivos de búsqueda, selección, interpretación, clasificación, jerarquización, análisis y síntesis de la información propios del tipo textual.

La propuesta de intervención educativa determina que la mediación pedagógica, posibilite que el aprendizaje llegue a todos los estudiantes y el docente reflexione durante el proceso de escritura sobre problemas que se generen y afecten al proceso de aprendizaje e interacción entre ellos.

La escritura es un acto social, en el contexto escolar, el proceso de escritura permitió a los estudiantes socializar, intercambiar experiencias y conocimientos, cooperar, dialogar, tomar acuerdos y decisiones para la construcción y la entrega del texto escrito.

Con la aplicación de la propuesta de intervención educativa, observe dos factores decisivos que afectan el aprendizaje del proceso de escritura, de no contemplarse en la enseñanza; además, ambos tienen estrecha relación. El primero, la evaluación

formativa, vista como el momento donde el docente va comprobando constantemente que los alumnos están logrando aprender y si no, va reflexionando sobre su propio perfeccionamiento de la enseñanza, durante la puesta en marcha. En él, detecte áreas de oportunidad.

1. No indagar a profundidad sobre alumnos con Barreras de Aprendizaje o Necesidades Educativas Especiales.
2. Indagar sobre sus necesidades educativas y valoraciones sobre la escritura (evaluación diagnóstica).
3. Explorar conocimientos previos sobre el proceso de escritura y de tipo de texto a escribir (artículo de divulgación científica), también en la evaluación diagnóstica.
4. Revisar con los alumnos que se espera que aprendan y los criterios de evaluación para determinar un valor numérico.
5. Determinar las competencias comunicativas a desarrollar en el proceso de escritura.
6. Guiar con mayor tiempo el proceso de planeación como punto de arranque y motivación.
7. Prever materiales para esta intervención educativa (formatos de planeación, lista de cotejo, rúbricas, CQA).
8. Emplear estrategias de aprendizajes significativos como recursos de motivación.
9. Prevenir un instrumento para detectar problemáticas.
10. Detener el monitoreo de avances varios equipos.

11. Guiar el proceso de búsqueda, selección y comparación de información y registro de fuentes de información consultadas.
12. Dar más importancia al proceso que a la entrega del texto.
13. Determinar la entrega dentro del mismo contexto escolar.
14. Hacer más énfasis en las características del tipo de texto.
15. Buscar reducir actividades complejas para cumplir con tiempos establecidos.
16. Ajustar las prácticas sociales del lenguaje al contexto interno de los alumnos.

También me permitió desarrollar y mirar mis fortalezas.

1. Proponer un método de enseñanza más acorde al contexto de escolar, la cooperación y no la colaboración.
2. Ampliar mis conocimientos con el modelo de producción de textos.
3. Detectar equipos que detuvieron el proceso de escritura.
4. Diseñar un formato de detección de problemáticas y dar la posibilidad de resolución por parte de los alumnos, generando acuerdos y compromisos de manera voluntaria.
5. Ayudar a los alumnos a desarrollar su autonomía, toma de decisiones, acuerdos que los motivaron a trabajar y cohesión en el equipo.
6. Determinar la entrega de un texto científico en formato académico y no el artículo de divulgación científica, mismo que no estaba acorde con las circunstancias de tiempo y al contexto de practicidad.
7. Monitorear a los equipos que requirieron de guía y orientación hasta la entrega de su texto.



8. Mostrar textos modelos acordes a sus contextos culturales como son el tríptico, trabajo académico o carteles de divulgación científica.
9. Reflexionar de manera directa sobre la problemática de las alumnas que no lograron el trabajo cooperativo (cohesión, ayuda mutua, diálogo y la interdependencia positiva) en el aula, porque existen otros factores internos (emocionales) ajenos al contexto escolar que coexisten y que, en ocasiones, como docente no puedes resolver directamente.
10. Apoyar y empatizar con las alumnas que no lograron concretar aprendizaje en equipo, a pesar de la responsabilidad de ejecutar una propuesta de intervención educativa.
11. Comprender que no se tiene todo controlado, que hay que seguir trabajando en la incertidumbre, pero con la mente más abierta.

En la práctica educativa, la evaluación formativa me permitió, en punto medio con cada equipo y el proceso de escritura, identificar que la planeación es el momento de arranque y el punto fundamental para el desarrollo de este proceso, porque permite visualizar que establecen objetivos y metas en común, toman decisiones en la elección del tema y su propósito comunicativo, dialogan sobre la búsqueda de información y la separación de responsabilidades y generan una interdependencia positiva. La participación activa, el esfuerzo, ayuda mutua, comparten recursos (materiales).

Mientras que, como docente reflexiva entiendo que no debo avanzar con el desarrollo de otros momentos del proceso de escritura hasta que la planeación esté

consolidada y diseñada para que los alumnos compartan compromisos y responsabilidades adquiridas en una planeación en la que ellos se vincularon.

El segundo factor decisivo que afecta el aprendizaje del proceso de escritura, es el trabajo en equipo. Este problema se detectó desde el diagnóstico educativo que se llevó a cabo, la muestra de alumnos de segundo y tercer grado que respondieron a una entrevista y encuesta, respondieron que al trabajar en equipo muchas veces no se ponen de acuerdo, algunos trabajan y otros no, pero se les asigna una misma calificación, a veces injusta por el docente, no traen materiales, a eso se debe la negación de trabajar de esta manera.

Aunque admito que no se consideró de manera explícita en el planteamiento del problema, solo se quedó como uno de los supuestos de intervención. La medición pedagógica, entendida como las acciones que planea el profesor para llevar a cabo una práctica educativa con miras al aprendizaje de todos los alumnos, una de las decisiones tomadas e implementadas en el proyecto de intervención educativa, fue cambiar la metodología de enseñanza, bajo el mismo enfoque socio-constructivista.

El Programa de estudios de la enseñanza de Español, propone metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, la cambié por la metodología de enseñanza Aprendizaje cooperativo (Pujolás, 2008), como parte de la mediación pedagógica que me permite decidir sobre el diseño de un ambiente de aprendizaje, en él se contempla el cómo pueden aprender el proceso de escritura de un texto científico.

En el desarrollo de la propuesta de intervención educativa, durante el acercamiento con cada equipo, se detectaron cuatro de trece equipos integrados en el grupo que

detuvieron el proceso, sin formato de planeación o parcialmente completado, por algún integrante.

Mediante el diseño y la aplicación de un instrumento para detectar las causas de la detención del proceso de escritura. Los resultados de este instrumento arrojaron que existen Barreras de Aprendizaje como el ausentismo, motivación, distractores ajenos a la clase (concentración), interdependencia negativa, falta de materiales (no se explica el motivo).

Lo que condujo al docente de mantenerse en Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), con la intención guiar la toma de decisiones de los estudiantes, atender dudas, retroalimentación, observar avances, evitar el rezago del proceso de escritura (aprendizaje), para continuar con las metas establecidas el diseño de la propuesta de intervención educativa: la escritura de texto científico y su entrega en su versión final del 100% del equipo.

Ahora, en la reflexión de mi intervención educativa, considero esencial la Zona de Desarrollo Próximo; sobre todo, en la enseñanza del trabajo en equipo, fortaleciendo la cohesión de equipo, la mejora de las relaciones interpersonales, aprendan a trabajar todos, conforme a la diversidad de intelectual, social o experiencial.

Como lo comenta Pujolás (2008), cambiar la forma de enseñar, de organizar el aula, aunque los alumnos sean diferentes. Trabajar en equipos reducidos como uso didáctico, permite aprovechar al máximo la interacción y se maximiza el aprendizaje (Jhonson, Jhonson y Holubes, 1999).

De acuerdo con la experiencia adquirida, antes de esta propuesta de intervención, los equipos se organizaban de 4 a 5 integrantes. Había entrega de textos en 52.8% como evidencia del proceso de escritura, era baja la Zona de Desarrollo Próximo con todos los equipos (solo los equipos que se acercaban con dudas u observaba que avanzaban), era nula la información de las causas del por qué detenía o no desarrollaban su texto, en el desarrollo del proyecto didáctico, en ese momento.

Trabajar con equipos reducidos es una carga más grande. El docente requiere de mejorar su planeación, de centrarse en el proceso y no en la entrega de la evidencia, no porque no sea importante, sino porque si es el primer texto que se va a trabajar con los alumnos, la experiencia debe ser agradable y motivadora para dar continuidad a los siguientes textos que se deben trabajar, propuestos por el Programa de estudios 2011.

Recordar que los principios de esta metodología de enseñanza son la cohesión, ayuda mutua, solidaridad, la pertenencia, el aprendizaje con otros juntos, la cooperación, la empatía.

No puedo saber si la experiencia del proceso de escritura fue agradable, motivadora y gratificante para los involucrados, porque reconozco que mi propósito era detectar en qué momento detenían este proceso. De antemano, sé que para la alumna que se encontraba en un estado vulnerable o en estado de shock, no lo fue, aun cuando dicho su tutora, fueron situaciones familiares las que detonaron en el aula su comportamiento.

En este sentido, considero que trabajar con la metodología Aprendizaje cooperativo fomentando de sus principios, posibilitaría que el proceso de escritura motive a los alumnos en el proceso de escritura de la enseñanza del Español, que este proceso se trabaje bajo un enfoque más de prácticas sociales del lenguaje (conozca y utilice el lenguaje) y no con rigurosidad de un proceso cerrado a la entrega de un trabajo con estrictas norma convencionales, que bien se pueden ir fortaleciendo cuando de verdad el docente trabaje con alumnos integrados, motivados y queriendo vivir una experiencia social de escritura agradable, con vista a crear nuevas maneras de comunicar.

No quiero dejar de omitir, el por qué decidí que los alumnos contemplarán la posibilidad de escribir un texto científico con un formato diferente, a lo que sería un artículo de divulgación científica. El Programa (2011) de Educación secundaria, propone en la escritura de un artículo. Determiné que, para llegar a la escritura de este tipo de texto, requería de más tiempo, del que no tenía, porque un artículo requiere de ser más estricto en la recopilación de fuentes de información confiables, en la citación de dichas fuentes, en la fijación de una postura para integrar una tesis y argumentos para sustentar la postura de los alumnos.

El ámbito de estudio, en la enseñanza del Español, contiene una serie de actividades excesivas con la realidad de nuestros contextos escolares, que es trabajar con más de 40-45 alumnos por grupo, en cinco sesiones de una hora a la semana. Como lo comenté anteriormente, hubo ocasiones que al ver grupos cohesionados y que eran equipos autónomos, me enfoqué en equipos que requerían más de mi guía y mi orientación para resolver o tomar decisiones y

permitir que no abandonaran el proceso de escritura, pero eso no sucede con todos lo grupos. Cada grupo tiene diversos contextos internos, porque yo trabajo con cinco grupos cada año.

Los contenidos curriculares de la enseñanza del Español de la educación secundaria son excesivos. Solicita que se desarrollen en el proceso de escritura de textos, temas de reflexión que abarcan la comprensión e interpretación de textos, la búsqueda de y manejo de información, propiedades y tipos de textos, el conocimiento del sistema de escritura (ortografía y puntuación) y aspectos sintácticos y semánticos. Son 14 tipos de textos a desarrollar en todo el ciclo escolar.

Finalmente, debo reconocer que la profesionalización y el desarrollo de competencias docentes ha sido el proyecto que me está permitiendo fortalecer mi quehacer pedagógico y sigo sin terminar. La enseñanza de la asignatura de Español, comenzó desde mi trayecto formativo, referente de una enseñanza tradicional. Una práctica de comprensión lectora con base a la lectura en voz alta y la verbalización de su comprensión, práctica que fue un rotundo fracaso. No obstante, con la inquietud de demostrar a mis autoridades la mejora de los resultados de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) y ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) con los grupos de segundo grado asignados, me embarque a un viaje para descubrir mi pasión por la enseñanza y la educación.

Hoy reconozco lo fundamental que ha sido mi constante actualización y, sobre todo mi profesionalización pedagógica, que comenzó hace más tres años atrás. Al recordar las palabras de un maestro al iniciar la maestría, “no te sugiero una

propuesta que satisfaga las prioridades de un sistema, sino una necesidad de tu práctica educativa para tus alumnos”.

Me hace recordar lo que Cecilia Fierro<sup>41</sup> comenta lo indispensable que es para la práctica educativa tener la oportunidad de hacer frente a los problemas más frecuentes en el aula que limitan el trabajo, por la falta de un método sistemático de trabajo que permita avanzar a la dirección esperada: el logro de los aprendizajes. Este es el método investigación acción, una herramienta eficaz para responder a las dificultades y tener la ocasión de compartir estas experiencias, descubrimientos y problemas educativos a otros educadores, con la intención de fortalecer sus alcances.

La maestría en Educación Básica, me ha permitido logros profesionales, como la Certificación de evaluadora del Desempeño Docente (primera generación 2014), pertenecer al Comité de Validación de Reactivos para el Examen de Desempeño Docente 2017, ser idónea del Concurso de Oposición para la promoción de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de expresión oral y escrita y un referente en el Consejo Técnico Escolar de mi centro de trabajo, en reconocimiento a mi preparación y la temática abordada, para realizar recomendaciones de mi especialidad.

De la práctica educativa en el aula hay todavía mucho que hacer, desafíos que enfrentar, si de necesidades básicas de aprendizaje se trata: lectura y escritura. Considero el docente de la asignatura de Español o al que desee fortalecer la

---

<sup>41</sup> Fierro Cecilia (2015). *Transformando la práctica docente*. Slideshare. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/martinalejandrobarraganfernandez/cecilia-fierro-transformando-practdocent-er>

escritura de textos académicos o de recreación, requiere de bases teóricas pedagógicas y metodológicas, además de desarrollar competencias acordes con un perfil.



## Referencias consultadas

Acuerdo 664 (2013). Por el que se emiten las reglas de operación del programa de Escuelas de Tiempo Completo, Diario Oficial de la Federación, México.

Acuerdo 717 (2014). Por el que se emiten lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, Diario Oficial de la Federación, México.

Ander- Egg, Ezequiel (2003). Metodología del trabajo social, Lumen, Argentina.

Álvarez Angulo, Teodoro y Ramírez Bravo, Roberto (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura

Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/27592413\\_Teorias\\_o\\_modelos\\_de\\_produccion\\_de\\_textos\\_en\\_la\\_ensenanza\\_y\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_escritura](https://www.researchgate.net/publication/27592413_Teorias_o_modelos_de_produccion_de_textos_en_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_de_la_escritura)

Area Moreira, Manuel (2010). *Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. Tecnología educativa.* Recuperado de:

<https://previa.uclm.es/profesorado/Ricardo/cartel.htm>

Banco Mundial BIRF -AIF (s/f). *Organización.* Recuperado de:

<http://www.bancomundial.org/es/about/leadership>

Bausela Herreras, Esperanza (2004). *La docencia a través de la investigación-*

*acción,* Revista Iberoamericana de Educación, Recuperado de:

<file:///C:/Users/ALFREDO/Downloads/682Bausela.PDF>

Benneti, Santos (2016). *Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales*,

*NEE*, Formación integral, Recuperado de <https://formacion-integral.com.ar/website/?p=1476>

Bermúdez, Lily y González Lilian (2011). *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*, Quorum Académico, vol. 8, número 1.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>

Carlos Guzmán, J. (2008). Modelos e implicaciones curriculares de la Educación Basada en Competencias. Coordinación Psicología educativa, UNAM, México.

Cassany, Daniel (2000). *Construir la escritura*, Paidós, España.

Cuba Ezequiel, Amadeo (2016). *Constructo competencia: Síntesis histórico-epistemológico*. Revista Educación, No, 48, Recuperado de

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1019-94032016000100001](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032016000100001)

Cazares Aponte, L. y Cuevas de la Garza (2012). *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde el preescolar hasta el posgrado*, Trillas, México.

Cáseres Ramírez, Orlando (2019). *Ejemplos de textos académicos. Fragmentos de obras académicas*. About Español, Recuperado de

<https://www.aboutespanol.com/ejemplos-de-textos-academicos-2879454>

Cuellar Reyes, Fernando (1999). *Análisis del informe del UNESCO de la Comisión*

*Internacional sobre Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors.*

*Globalización, educación, posmodernidad*, Revista Perspectiva Docente

Recuperado de:

[www.revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/739](http://www.revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/739)

Definición. Recuperado de: <http://definicion.de/diagnostico/>

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). Estrategias para el

aprendizaje significativo, McGraw-Hill, México.

Definición.de (s.f.), Recuperado de <https://definicion.de/test/>

Diccionario de etimologías. (s.f.), Recuperado de: <http://www.dechile.net/>

Diccionario de español de Google (s.f.). Recuperado de

<http://definicion.de/diagnostico/>

Duarte Duarte, Jacqueline (2003). *Ambientes de aprendizaje, una aproximación*

*conceptual*, Revista Latinoamericana de Educación, Recuperado de:

<https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Duarte.pdf>

El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo

profesional docente (2013), SEP, México.

Ferreiro, Emilia (2002). *Alfabetización de los niños en la última década del*

*siglo*. Revista Docencia: Reflexiones pedagógicas. Recuperado de

<https://docplayer.es/274169-La-alfabetizacion-de-los-ninos-en-la-ultima-decada-del-siglo-1.html>

Fierro Cecilia (2015). *Transformando la práctica docente*. Slideshare. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/martinalejandrobarraganfernandez/cecilia-fierro-transformando-practdocent-er>

Fondo Monetario Internacional (2018). *El FMI: Datos básicos*. Recuperado de: <http://www.imf.org/external/spanish/>

García- Chato, Guadalupe Irais (2014). *Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar*, Revista de educación y desarrollo, Recuperado de [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/29/029\\_Garcia.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf)

Gutiérrez Nava, Ana María y Guillermina Castañeda Solís (2001). Propuestas teóricas de evaluación en la Educación Basada en Competencias, Revista Enfermería, México.

Hernández Rojas, Gerardo (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la Educación*, Páidos, México.

INEGI (2015). *Población: número de habitantes*. Recuperado de [cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/](http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/)

Jhonson David, Jhonson Roger y Edythe J. Holubec (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado de:

<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Lerner, Delia (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, SEP-Fondo de Cultura Económica, México.

Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares Educación Básica (2013), SEP, México.

Martínez Peña, Luz Mariana (2005). *Comunicación y lenguaje: Competencia comunicativa. Supuestos de profesores de básica primaria*, Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=zvOwzwpATD0C&oi=fnd&pg=PA10&dq=competencia+del+lenguaje+y+comunicaci%C3%B3n+en+la+educaci%C3%B3n+básica&ots=UveuvDVHF&sig=F->

OCDE (s/f). *El programa de Pisa de la OCDE: Qué es y para qué sirve* (s.f.)

Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Plan de Estudios (2011), SEP, México.

Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (s.f). Recuperado de:

[zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf](http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf)

Plan Nacional de Educación: por una educación de buena calidad, un enfoque educativo para el siglo XXI (s.f.), Recuperado de:

[file:///C:/Users/ALFREDO/Downloads/Plan\\_educ\\_2001\\_2006%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ALFREDO/Downloads/Plan_educ_2001_2006%20(1).pdf)

Programa de Estudio, Educación Secundaria. Guía para el maestro (2011), SEP, México.

Programa Nacional de Educación, ProNaE (s.f.), Recuperado de:

[www.oei.es/historico/quipu/mexico/Plan\\_educ\\_2001\\_2006.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf)

Pujolás, Pere (2008). *El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido*,

Revista Aula de innovación educativa 170, Recuperado de:

[http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso\\_contenido.pdf](http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf)

Ramón Ramos, Rocío (2013). *Las teorías de Shön y Dewey: Hacia un modelo de*

*reflexión en la práctica docente*, Recuperado de

[file:///C:/Users/ALFREDO/Downloads/2456-Texto%20del%20art%C3%ADculo-10841-1-10-20180411%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ALFREDO/Downloads/2456-Texto%20del%20art%C3%ADculo-10841-1-10-20180411%20(1).pdf)

Reforma de la Educación Básica: Fundamento curricular (2006), SEP, México.

Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1996).

*La metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/44376485\\_Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_cualitativa\\_Gregorio\\_Rodriguez\\_Gomez\\_Javier\\_Gil\\_Flores\\_Eduardo\\_Garcia\\_Jimenez](https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez)

Rodríguez Pérez, Celestino, González Castro, Paloma, Álvarez Pérez, Luis, et al

(2010). *El análisis de los modelos teóricos actuales de escritura y su relación con el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDH)* en Revista Papeles del psicólogo. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/778/77813509007.pdf>

Rodríguez del Villar, Violeta (2012). Gasto público delegacional y marginación en el Distrito Federal. Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, Recuperado de <https://rde.iiec.unam.mx/revistas/1/articulos/3/32.php>

s/a (s.f). *¿Qué es un cuadro C-Q-A?* Recuperado de

[http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1144/1144\\_u1\\_ad2.pdf](http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1144/1144_u1_ad2.pdf)

s/a (2020). Docentes al día. *La escala estimativa*. Recuperado de

<https://docentesaldia.com/2020/07/12/instrumento-de-evaluacion-escala-estimativa-que-es-como-se-disena-y-ejemplos-descargables/#:~:text=La%20escala%20estimativa%20o%20escala%20de%20apreciaci%C3%B3n%20es%20un%20instrumento,presente%20una%20caracter%C3%ADstica%20o%20indicador>.

Sence: Ministerio del Trabajo y Previsión Social (s.f.). Recuperado de

[http://www.sence.cl/601/articles-4777\\_recurso\\_10.pdf](http://www.sence.cl/601/articles-4777_recurso_10.pdf)

Significados (2016). Recuperado de: <https://www.significados.com/triptico/>

Schunk, Dale H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa,*

Pearson, México.

Sobrado Fernández, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de investigación educativa*.

Trends, Edu, (2016). Evaluación del desempeño. Educateka, Recuperado de:  
<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edutrends-evaluacion-desempeno>

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación, Marco de acción para Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Recuperado de  
<http://www.unesco.org/education/pdf/JOMITE.SPDF>

UNESCO (2000). *Declaración Mundial sobre Educación, Marco de acción para Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Recuperado de  
<http://www.unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001275/1275583s.pdf>

Vázquez, Rosa Blanca (2012). Diagnóstico educativo. Recuperado de  
<https://es.slideshare.net/brvasquez1968/diagnostico-educativo-14169332>



# ANEXOS

## Anexo 1. Guía de preguntas. Matriz categórica de entrevista no estructurada de docentes.

### Guía de preguntas a docentes de la academia de Español de la E.S.T. 107 “Víctor Bravo Ahuja”.

- 1.- ¿Cuál es el enfoque de la enseñanza del Español en el Programa 2011?
- 2.- ¿Qué actividades planeadas son más frecuentes con los alumnos para desarrollar la competencia comunicativa propuesta por el Programa 2011?
- 3.- ¿Desde tu experiencia qué textos escriben los alumnos con mayor interés?
- 4.- ¿Qué dificultades encuentras en los alumnos para que escriban un texto?
- 5.- ¿Cómo socializas con los alumnos la producción de textos para que se motiven?
- 6.- ¿Cómo desarrollas un proyecto para la escritura de un texto?
- 7.- ¿Qué textos trabajan los alumnos de la enseñanza del Español I o III?

### MATRIZ- PRÁCTICA DOCENTE: LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

<b>Indicadores</b>	<b>Enfoque comunicativo</b>	<b>Didáctica</b>	<b>Tipo de texto de interés en el alumno</b>	<b>Dificultades en la escritura</b>	<b>Motivación</b>	<b>Desarrollo de proyectos</b>	<b>Tipos de textos desarrollados</b>
<b>ED1</b>	Leer Escribir Escuchar Hablar	Investigar Compartir Participar Coevaluar	Cuentos Historietas	Coherencia Uso de nexos Puntuación Acentuación	Coevaluar Compartir Intercambiar	Secuencia Características Contenido Estructura Tipo de lenguaje	Cuento Leyenda Reporte de Ciencias.
<b>ED2</b>	Comunicativo	Lectura Escribir oral y escrito	Puntos de vista. Temas libres	Coherencia Ortografía	Plenaria Periódico Mural	Investigar Leer Función del texto Selección del tema Creatividad	Ensayos Poemas Cuento Fábula Carteles Mensajes publicitarios

## Anexo 2. Guía de preguntas. Matriz categórica de entrevista no estructurada a alumnos de 2°.

### Guía de preguntas a alumnos de segundo grado de la E. S. T. 107 "Víctor Bravo Ahuja".

- 1.- ¿Qué aprendes en la asignatura de Español?
- 2.- ¿De las actividades de Español: leer, comprender, escribir un texto o exponer un tema cuál te agrada más, por qué?
- 3.- ¿Qué tipos de textos te gusta leer?
- 4.- ¿Cuándo escribes un texto en la materia de Español que dificultades tienes?
- 5.- ¿Cómo te gusta trabajar más: individual o en equipos, por qué?
- 6.- ¿Cómo te organizas para trabajar en equipo la escritura de un texto?
- 7.- ¿Qué ventajas y desventajas tienes para trabajar en equipo?
- 8.- ¿Te gusta más que la profesora explique el tema o que te ponga actividades o que utilice en el pizarrón diagramas, esquemas, mapas...?
- 9.- ¿Qué te distrae en la clase para evitar que termines un trabajo?

### MATRIZ: LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

<i>Indicadores / Entrevista</i>	<b>Aprendizajes del Español</b>	<b>Competencia comunicativa</b>	<b>Textos de interés</b>	<b>Dificultades en la escritura</b>	<b>Trabajo en equipo o individual</b>	<b>Organización del trabajo en equipo</b>	<b>Ventajas y desventajas del trabajo en equipo</b>	<b>Tipo de aprendizaje</b>	<b>Atención Ritmo de aprendizaje</b>
<b>EA1</b>	Sobre los textos Sinónimos Mapas	Escribir	Leyendas	No tengo	Equipo porque nos repartimos el trabajo, es menos.	Nos ponemos de acuerdo. Buscamos información. La redactamos. Memorizamos, no nos la aprendemos. Aprendemos lo que nos toca a nosotros.	Desventajas: Luego Peleas o se enojan porque algunos les toca más o más fácil. Ventajas: Algunas veces si todos se ponen y	Me gustan las actividades a realizar como un resumen.	Ruidos Me hablen los compañeros.

							quien trabajar algunos les toca de a poquito de acuerdo y es más fácil		
<b>EA2</b>	Uso de mayúsculas Escribir bien	Exponer aprendo más y me comunico solo.	Cuentos	Signos de puntuación Acentos	Individual porque luego no quieren trabajar.	Platicamos Yo les digo que hay que trabajar	Desventajas: Los que no quieren trabajar te perjudican la calificación Ventajas: Te ayudan para sacar mejores calificaciones.	Me gustan las actividades manuales. Dibujar Esquemas	Me distraen los ruidos.
<b>EA3</b>	Diferenciar los tipos de textos. Ortografía como coherencia de la escritura.	Hablar a través de la exposición.	Leyendas. Cuentos Temas misterioso	Signos de puntuación. Mi letra es grande.	Individual porque en equipo algún compañero falla.	Elegimos el tema. Hacemos preguntas. Recabamos información Resumir. Pasar la información a cartulinas o algún cartel.	Desventajas: no todos cumplen y se quedan con una calificación. Ventajas: Menos pesado Compañerismo. Confianza en sí mismo	Me gusta la clase con gráficas es más sencillo.	Me distraen los ruidos y los movimientos.
<b>EA4</b>	Hacer temas científico Investigación	Escribir puntos de vista	Fantasia Literatura	Mejorar la letra.	Individual No dejan opinar	Jefe de equipo decide	Desventajas: Los jefes de equipo no dejan opinar. Ventaja: Que opinamos	Escuchar al profesor	Trabajo bien sin distracciones.

**Anexo 3. Cuestionario aplicado a los alumnos de 3er. grado de la E.S.T. 107 “Víctor Bravo Ahuja”.**

**DATOS PERSONALES.**

*I.- Escribe los datos que te solicitan, pero si te hace sentir mejor, puedes No escribir tu nombre, pero los demás datos sí son importantes responder.*

Nombre del alumno:_____.			
Grupo: _____	Sexo: M___	H___	Edad: _____.

**TRABAJO POR PROYECTO**

**II.- De la pregunta del 1 al 3, lee con atención y escribe una X a la opción que más acerca a la experiencia que tienes con tus actividades desarrollas en clases.**

**1.- ¿Qué entiendes por proyecto? Señala solo una opción.**

Trabajo extra\_\_\_\_\_ Trabajo Final\_\_\_\_\_ Trabajo de investigación\_\_\_\_\_

Exposición\_\_\_\_\_ Trabajo colaborativo\_\_\_\_\_

Otra:\_\_\_\_\_.

**2.- ¿En qué asignaturas desarrollas proyectos? Aquí puedes seleccionar más de una opción, las que sean necesarias.**

Español\_\_\_\_\_ Matemáticas\_\_\_\_\_ Ciencias\_\_\_\_\_ Historia\_\_\_\_\_

Formación Cívica y Ética\_\_\_\_\_ Taller o Laboratorio\_\_\_\_\_

Artes\_\_\_\_\_ Geografía\_\_\_\_\_ Educación Física\_\_\_\_\_

**3.- ¿Qué entregas al finalizar un proyecto? Señala con X una opción.**

Trabajo de investigación\_\_\_\_\_ Una exposición\_\_\_\_\_ Examen o Prueba\_\_\_\_\_

Un texto\_\_\_\_\_ Una maqueta\_\_\_\_\_ Un cartel o Tríptico\_\_\_\_\_

**III.- De las preguntas 4 a la 6, coloca del 1 al 3 las opciones que tú personalmente consideres las más importantes.**

**4.- ¿Qué te califican al desarrollar un proyecto en clase?**

Trabajo colaborativo\_\_\_\_\_ La presentación del producto final\_\_\_\_\_

Planeación\_\_\_\_\_ Organización\_\_\_\_\_ Puntualidad\_\_\_\_\_

Características del trabajo final\_\_\_\_\_

**5.- ¿Qué representa para ti la entrega de un producto final al desarrollar un proyecto individual o colaborativo?**

Una calificación\_\_\_\_\_ Aprendizaje\_\_\_\_\_ Desarrollar mis habilidades\_\_\_\_\_

Relacionarme con mis compañeros\_\_\_\_\_ Nada\_\_\_\_\_

**6.- ¿Qué se te dificulta cuando trabajas por proyectos?**

Organizar\_\_\_\_ Planear\_\_\_\_ Buscar\_\_\_\_  
Seleccionar información\_\_\_\_ Leer\_\_\_\_ Exponer\_\_\_\_  
Escribir\_\_\_\_

**IV.- De las pregunta 7 a la 9 señala con una X la opción más acercada a tu experiencia en clase.**

**7.- ¿Cuánto tiempo te llevas en desarrollar un proyecto en la asignatura de español?**

Tres días\_\_\_\_ Una semana\_\_\_\_ Dos semanas\_\_\_\_ 1mes\_\_\_\_

**8.- Al desarrollar un proyecto ¿Qué se califica al final del proyecto didáctico en la asignatura de Español?**

Planeación\_\_\_\_ Desarrollo\_\_\_\_ Compartir el trabajo\_\_\_\_

**9.- ¿Qué proyecto desarrollas en la asignatura de Español?**

Un objeto\_\_\_\_ Un trabajo de investigación\_\_\_\_ Un texto\_\_\_\_  
Un análisis de lectura\_\_\_\_

**Anexo 4. Formato de planeación del Proyecto didáctico “El mundo científico”.**

PLANEACIÓN DEL PROYECTO 1  
ESCRITURA DE UN ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA  
ASIGNATURA DE ESPAÑOL 2 ——— PROFESORA: ELDA A. ECHAVARRI LÓPEZ

FECHA DE INICIO DEL PROYECTO: \_\_\_\_\_

GRUPO: \_\_\_\_\_ EQUIPO: \_\_\_\_\_ NOMBRE DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO:

1.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_

TEMA CIENTÍFICO: \_\_\_\_\_  
ESQUEMATIZA IDEAS.

PROPÓSITO DEL TEMA: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

TRAMA A UTILIZAR: \_\_\_\_\_.

PREGUNTAS:

1.- \_\_\_\_\_  
2.- \_\_\_\_\_  
3.- \_\_\_\_\_  
4.- \_\_\_\_\_  
5.- \_\_\_\_\_  
6.- \_\_\_\_\_

SELECCIÓN DE FUENTES DE INFORMACIÓN:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

DIVISIÓN DEL TRABAJO:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

FECHA DE TERMINACIÓN DEL PROYECTO 1: \_\_\_\_\_.

Anexo 5. Esquema de planeación de escritura de un texto.





## Anexo 6. Esquema de proceso de escritura de un texto.



**Anexo 7. Formato de CQA para el proceso de composición del artículo de divulgación científica.**

ESCRITURA DE UN ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA  
ASIGNATURA DE ESPAÑOL 2 PROFESORA: ELDA A. ECHAVARRI LÓPEZ

NOMBRE DEL ALUMNO (A): \_\_\_\_\_ EQUIPO: \_\_\_\_\_

Matriz de cuadro C-Q-A:

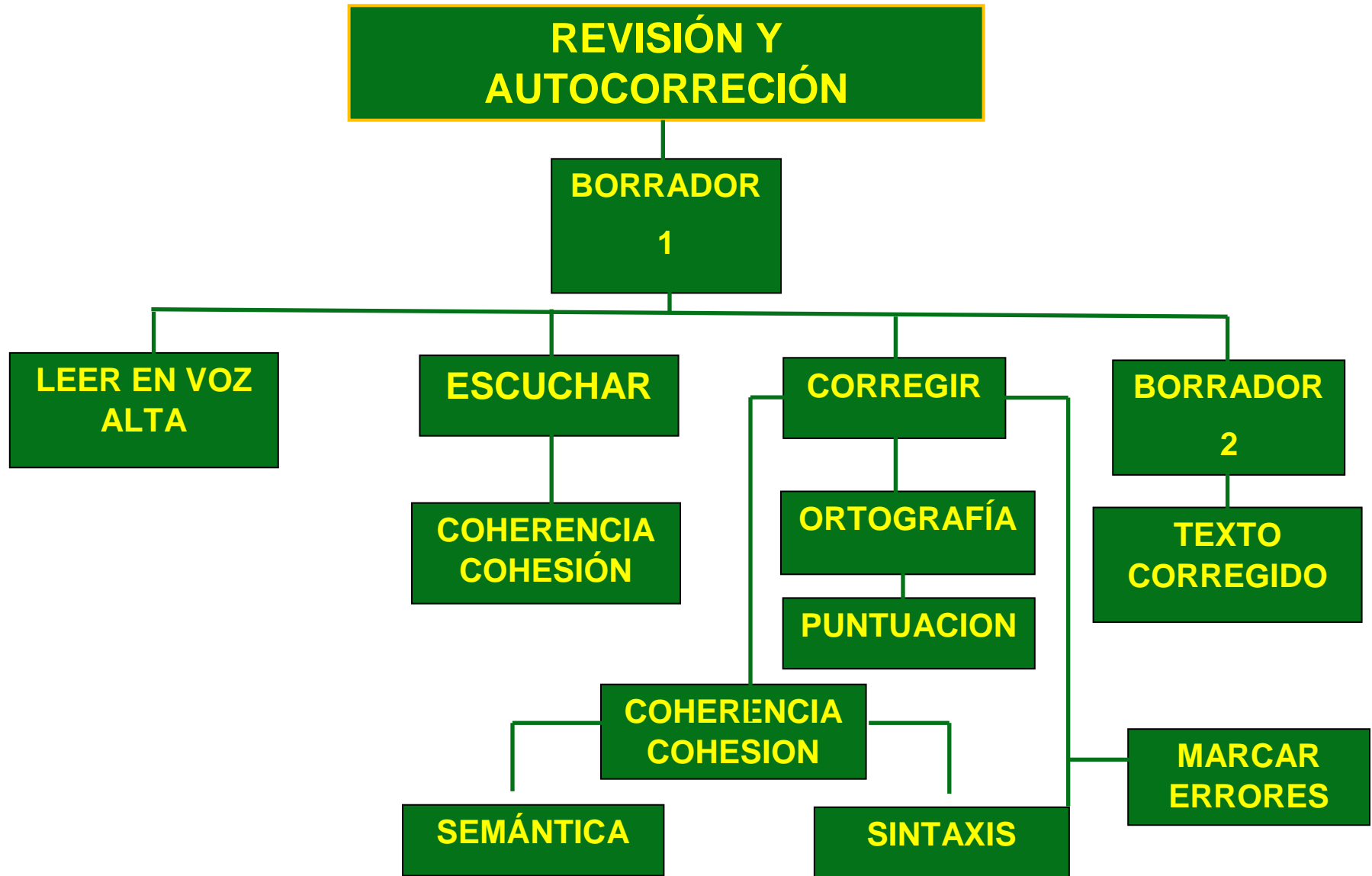
**COMPOSICIÓN DEL TEXTO**

¿Qué estamos trabajando?	¿Cómo lo estamos trabajando?	¿Qué dificultad que trabajemos?

**ENTREGA DEL PRODUCTO**

¿Qué sé?	¿Qué logré hacer?	¿Qué aprendí ?

Anexo 8. Esquema del proceso de revisión y autocorrección de un texto.



## Anexo 9. Test de representación favorita (VAK) y cuestionario sociocultural aplicado a los alumnos de 2° B.

### ESCUELA SECUNDARIA TECNICA 107 " VICTOR BRAVO AHUJA" EXAMEN DIAGNOSTICO

NOMBRE \_\_\_\_\_  
GRUPO \_\_\_\_\_

V	A	R	K

**Elije las respuestas que mejor expliquen tu preferencia y encierre con un círculo la letra de tu elección. Puedes seleccionar más de una respuesta a una pregunta si una sola no encaja con tu percepción. Deje en blanco toda pregunta que no se aplicó a tus preferencias.**

**1. Estás ayudando a una persona que desea ir al aeropuerto, al centro de la ciudad o a la estación del metro, tú:**

- a) Irías con ella.
- b) Le dirías cómo llegar.
- c) Le darías las indicaciones por escrito (sin un mapa).
- d) Le darías un mapa.

**2. No estás seguro de que la siguiente palabra se escribe como "trascendente" o "tracendente", tú:**

- a) Verías las palabras en su mente y elegirías la que mejor luce.
- b) Pensarías en cómo suena cada palabra y elegirías una.
- c) La buscarías en un diccionario.
- d) Escribirías ambas palabras y elegirías una.

**3. Estás planeando una salida con un grupo de amigos y desearías mostrar sobre tu plan de diversión:**

- a) Describirías algunas cosas atractivas que hacer.
- b) Utilizarías un mapa o un sitio web para mostrar los lugares.
- c) Les darías una copia con lo que tienes planeado.
- d) Les llamarías por teléfono, les escribirías o les enviarías un e-mail.

**4. Vas a cocinar algún platillo especial para tu familia:**

- a) Cocinarías algo que conoce sin la necesidad de instrucciones.
- b) Pedirías sugerencias a tus amigos.
- c) Hojearías un libro de cocina para tomar ideas de las fotografías.
- d) Utilizarías un libro de cocina donde sabes que hay una buena receta.

**5. Un grupo de familiares o amigos de provincia desean aprender sobre los parques y atractivos cercanos al D.F, tú:**

- a) Les darías una plática acerca de parques o atractivos cercanos.
- b) Les mostrarías imágenes de Internet, fotografías o libros con imágenes.
- c) Los llevarías a un parque o atractivo y darías una caminata con ellos.
- d) Les darías libros o folletos sobre parques y atractivos en el DF.

**8. Tienes un problema con tu rodilla. Preferiría que el doctor:**

- a) Te diera una dirección web o algo para leer sobre el asunto.
- b) Utilizará el modelo plástico de una rodilla para mostrarle qué está mal.
- c) Te describiera qué está mal.
- d) Te mostrara con un diagrama qué es lo que está mal.

**9. Deseas aprender sobre un nuevo programa o juego de computadora. Debes:**

- a) Leer las instrucciones escritas que vienen con el programa.
- b) Platicar con personas que conocen el programa.
- c) Utilizar los controles o el teclado.
- d) Seguir los diagramas del libro que vienen con el programa .

**10. Te gustan los sitios web que contienen:**

- a) Cosas que se pueden picar, mover o probar.
- b) Un diseño interesante y características visuales.
- c) Descripciones escritas interesantes, características y explicaciones.
- d) Canales de audio para oír música, programas o entrevistas.

**11. Además del precio, ¿qué influiría más en tu decisión de comprar un nuevo libro que no fuera de ficción?**

- a) La apariencia le resulta atractiva.
- b) Una lectura rápida de algunas partes del libro.
- c) Un amigo le habla del libro y se lo recomienda.
- d) Tiene historias, experiencias y ejemplos de la vida real.

**12. Estás utilizando un libro, CD o sitio web para aprender cómo tomar fotografías con tu nueva cámara digital. Te gustaría tener:**

- a) La oportunidad de hacer preguntas y que te hablen sobre la cámara y sus características.
- b) Instrucciones escritas con claridad, con características y puntos sobre qué hacer.
- c) Diagramas que muestren la cámara y qué hace cada una de sus partes.
- d) Muchos ejemplos de fotografías buenas y malas y cómo mejorar éstas.

**13. Prefieres a un profesor que utiliza:**

- a) Demostraciones, modelos o sesiones prácticas.
- b) Preguntas y respuestas, charlas, grupos de discusión u oradores invitados.
- c) Folletos, libros o lecturas.
- d. Diagramas, esquemas o gráficas.

**6. Estás a punto de comprar una cámara digital o un teléfono móvil. ¿Además del precio, qué más influye en tu decisión?**

- a) Lo utilizas o lo pruebas.
- b) Leerías los detalles acerca de las características del aparato.
- c) El diseño del aparato es moderno y parece bueno.
- d) Los comentarios del vendedor acerca de las características del aparato.

**7. Recuerdas la vez que aprendiste cómo hacer algo nuevo. Evita elegir una destreza física, como montar bicicleta u otra. ¿Cómo aprendiste mejor?:**

- a) Viendo una demostración.
- b) Escuchando la explicación de alguien y haciendo preguntas.
- c) Siguiendo pistas visuales en diagramas y gráficas.
- d) Siguiendo instrucciones escritas en un manual o libro de texto.

**15. Vas a elegir tus alimentos en un restaurante o café; tú:**

- a) Elegirías algo que ya has probado en ese lugar.
- b) Escucharías al mesero o pedirías recomendaciones a tus amigos.
- c) Elegirías a partir de las descripciones del menú.
- d) Observarías lo que otros están comiendo o las fotografías de cada platillo.

**16. Tienes que hacer una exposición importante para una materia que te gusta mucho:**

- a) Elaborarías diagramas o conseguiría gráficos que te ayuden a explicar las ideas.
- b) Escribiría algunas palabras clave y practicaría exposición repetidamente.
- c) Escribirías tu exposición y te lo aprendería leyéndolo varias veces.
- d) Conseguirías muchos ejemplos e historias para hacer charla real y practica

**ESPERA INSTRUCCIONES:**

	A	B	C	D
1	K	A	R	V
2	V	A	R	K
3	K	V	R	A
4	K	A	V	R
5	A	V	K	R
6	K	R	V	A
7	K	A	V	R
8	R	K	A	V
9	R	A	K	V
10	K	V	R	A
11	V	R	A	K
12	A	R	V	K
13	K	A	R	V
14	K	R	A	V
15	K	A	R	V
16	V	A	R	K

**MARCA CON UNA X LA RESPUESTA O LAS RESPUESTAS QUE CONSIDERES.**

**¿QUIENES INTEGRAN TU FAMILIA?** Papá ( ) Mamá ( )

Hermanos ( ) Otros ( ) ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

**14. Has acabado una actividad escolar o un examen y quisieras revisar tus resultados:**

- a) Utilizando ejemplos de lo que ha hecho.
- b) Utilizando una descripción escrita de sus resultados.
- c) Escuchando a alguien haciendo una revisión detallada de su desempeño.
- d) Utilizando gráficas que muestren lo que ha conseguido.

**¿QUÉ SERVICIOS TIENES EN TU CASA?** TV de paga ( )

Internet ( ) Teléfono Local ( ) TV abierta ( ) ninguno ( )

**¿QUÉ APARATOS TIENEN EN TU CASA?** Televisión ( )

Computadora Personal ( ) Lap-Top ( ) Tablet ( )

Consola de Video Juego ( ) Celular ( ) Impresora en servicio ( )

Reproductores de Música (MP3, iPod, etc.) ( )

**¿QUIEN ESTA AL PENDIENTE DE TU DESEMPEÑO ACADEMICO?**

Tu papá ( ) Tu mamá ( ) Ambos ( ) Abuelos ( )

Hermanos ( ) Otros ( ) \_\_\_\_\_

**¿QUIEN TE AYUDA EN CASA SI NECESITAS APOYO ESCOLAR?**

Tu papá ( ) Tu mamá ( ) Ambos ( ) Abuelos ( )

Hermanos ( ) Nadie ( ) Otros ( ) \_\_\_\_\_

**¿EN CUAL MATERIA O MATERIAS CONSIDERAS ERES MAS FUERTE?**

Español ( ) Matemáticas ( ) Geografía ( ) Ingles ( )

Ciencias ( ) Formación Cívica y Ética ( ) Tecnología ( )

Artes ( ) Estatal ( ) Educación Física ( )

Otra: \_\_\_\_\_

**¿EN CUAL MATERIA NO TE CONSIDERAS TAN FUERTE?**

Español ( ) Matemáticas ( ) Geografía ( ) Ingles ( )

Ciencias ( ) Formación Cívica y Ética ( ) Tecnología ( )

Artes ( ) Estatal ( ) Educación Física ( )

Otra: \_\_\_\_\_

**¿PRACTICAS ALGUNA ACTIVIDAD EXTRA POR LA TARDE?**

SI ( ) NO ( ) ¿CUAL?

**¿ESTUDIAS ALGUN IDIOMA EXTRA EN OTRO LUGAR?**

SI ( ) NO ( )

**¿DE QUIÉN DEPENDES ECONÓMICAMENTE?**

Papá ( ) Mamá ( ) Hermanos ( )

Otros ( ) ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

**¿ESTAS EN TRATAMIENTO MÉDICO QUE DURARA MUCHO TIEMPO?** Sí ( ) No ( )

**¿CÓMO ES TU VISIÓN?** Buena ( ) Mala ( ) Regular ( )

**¿UTILIZAS LENTES?** Sí ( ) No ( )

**¿QUÉ SERVICIO MÉDICO UTILIZAS?** ISSSTE ( )

IMSS ( ) Seguro Popular ( ) Medico Particular ( )

Medico de Farmacia ( ) Sector Salud ( ) Ninguno ( )

**¿QUE TIEMPO TARDA EN LLEGAR A LA ESCUELA APROX?**

5 a 15 min ( ) 16 a 30 min ( ) más de 30 min ( )

**¿HABLAS ALGUNA LENGUA O DIALECTO?** Sí ( ) No ( )

¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¿CUENTAS CON UNA BECA O APOYO ECONÓMICO?**

SI ( ) NO ( ) ¿Cuál?

**¿CUAL FUE TU PROMEDIO DEL AÑO ANTERIOR?**

**¿QUE TIEMPO DEDICAS AL DIA PARA ESTUDIAR EN CASA O REALIZAR TAREAS?**

Una hora ( ) 2 horas ( ) más de 2 horas ( )

**¿TE GUSTA TRABAJAR EN EQUIPO?**

Mucho ( ) poco ( ) nada ( )

**SI TIENES QUE TRABAJAR EN EQUIPO ¿QUE TE GUSTA HACER?**

Buscar información ( ) Elaborar el trabajo en maquina ( )

Ayudar con la estructura y contenido ( ) Aporta con material ( )

Nada ( ) todo ( )

**COMO TE CONSIDERAS AL MANEJAR LOS SIGUIENTES PROGRAMAS O APLICACIONES**

**Word** bueno ( ) regular ( ) excelente ( )

**Excel** bueno ( ) regular ( ) excelente ( )

**Power point** bueno ( ) regular ( ) excelente ( )

**Uso de buscadores** bueno ( ) regular ( ) excelente ( )

**Editor de video** bueno ( ) regular ( )

bueno ( ) regular ( ) excelente ( )

**¿QUE TIEMPO DEDICAS AL NAVEGAR EN INTERNET?**

EN DIVERSIÓN \_\_\_\_\_ PARA TRABAJO \_\_\_\_\_

**¿TE GUSTA LEER?** SI ( ) NO ( )

**¿QUÉ TIPO DE LECTURA REALIZAR?**

Novela ( ) Cuento ( ) Revistas ( ) Comics ( )

Textos científicos ( ) Periódicos ( )

Páginas electrónicas ( )







## Anexo 12. Rubrica de desempeño de alumnos de 2°B. Heteroevaluación.

RÚBRICA DE DESEMPEÑO

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS  
(PROCESO)

HETEROEVALUACIÓN

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

CRITERIO	ESCALA		
	Deficiente	Aceptable	Sobresaliente
	1	2	3
<b>Planeación del proyecto</b>	El alumno (a) no contestó todos los espacios para planear la escritura de un artículo de divulgación científica	El alumno (a) contestó parcialmente los espacios para planear la escritura de un artículo de divulgación científica.	El alumno (a) contestó todos los espacios para planear la escritura de un artículo de divulgación científica. Cuenta con el sello de puntualidad.
<b>Participación cooperativa</b>	El alumno (a) no participó en la toma de decisiones; no trajo información para trabajar en el aula los temas que le fueron asignados y no cooperó en la meta: escritura de un Artículo de Divulgación Científica.	El alumno (a) no participó en la toma de decisiones; sin embargo, trajo información puntualmente, para trabajar en el aula los temas que le fueron asignados y cooperó en la meta: escritura de un Artículo de Divulgación Científica.	El alumno (a) participó en la toma de decisiones; trajo información puntualmente para trabajar en el aula los temas que le fueron asignados y cooperó en la meta: escritura de un Artículo de Divulgación Científica.
<b>Fuentes de información</b>	El alumno (a) no cuenta con el registro de los datos de su fuente de información. Ya sea referencia bibliográfica (autor, título, año, editorial, país de publicación, páginas) o dirección electrónica URL, completa.	El alumno (a) cuenta con el registro de algunos los datos de su fuente de información. Ya sea referencia bibliográfica (autor, título, año, editorial, país de publicación, páginas) o dirección electrónica URL, completa.	El alumno (a) cuenta con el registro de todos los datos de su fuente de información. Ya sea referencia bibliográfica (autor, título, año, editorial, país de publicación, páginas) o dirección electrónica URL, completa.
<b>Información</b>	El alumno (a) no tiene pegada en el portafolio su información. La información no proviene de una fuente confiable. No es pertinente y suficiente para desarrollar los temas asignados. No fueron leídas en clase y subrayadas las ideas principales (sin sello).	El alumno (a) tiene pegada en el portafolio su información. La información no proviene de una fuente confiable, pero es pertinente y suficiente para desarrollar los temas asignados. Fueron leídas en clase y subrayadas las ideas principales (sello).	El alumno (a) tiene pegada en el portafolio su información. La información proviene de una fuente confiable. Es pertinente y suficiente para desarrollar los temas asignados. Fueron leídas en clase y subrayadas las ideas principales (sello).
<b>Fichas de trabajo</b>	El alumno (a) no trajo sus dos fichas de resumen, ni las escribió en el portafolio.	El alumno (a) no trajo sus dos fichas de resumen; sin embargo, las escribió en portafolio. Contiene una pregunta por subtema desarrollado en un mínimo de un párrafo.	El alumno (a) trajo sus fichas de resumen, están pegadas en el portafolio. Contiene pregunta o subtema desarrollado en dos párrafos.
<b>Borrador 1 y 2</b>	El alumno (a) no participó en la integración de del borrador 1 y 2, al preguntarle sobre el tema y no contesta. Solo se presenta con el equipo. No cuenta con su lista de cotejo para integrar los elementos del artículo de divulgación científica.	El alumno (a) participa parcialmente en la integración del borrador 1 y 2, no cuenta con su lista de cotejo para integrar los elementos de un artículo de divulgación científica, pero la copia en su portafolio. Se le pregunta y contesta sobre el tema. Escucha y no pide el turno en la lectura del borrador (revisión y autocorrección).	El alumno (a) participa en la integración del borrador 1 y 2, cuenta con la lista de cotejo, se siente motivado porque participa en la lectura del texto (revisión y autocorrección), manifiesta dudas para elaboración de los borradores.



## Anexo 14. Matriz categórica del instrumento CQA. Composición.

### COMPOSICIÓN DEL TEXTO

ALUMNOS	¿Qué estamos trabajando?	¿Cómo lo estamos trabajando?	¿Qué dificultad que trabajemos?
A1	Tema de los Buhos	Individualmente traer información	Organizar ideas
A2	Artículo de divulgación científica	Elaborado por partes	Acomodando párrafos.
A3	Artículo de divulgación científica	Procesos de investigación planeación, composición y redacción.	Redactar.
A4	Tema el tiburón toro	Trabajar lo que a cada quien corresponde	No tener acuerdos y distracción.
A5	Texto de divulgación científica	Hacer un cartel, investigar, subrayar información.	Que no cumplan. Ponernos de acuerdo.
A6	Tema los delfines	Hacer un texto científico	Tolerancia, claridad en lo que hacemos, comprender el texto.
A7	Individualmente	Individual	Discutir.
A8	Tema los osos panda	En equipo e individual	Prevenir las cosas.
A9	Investigar sobre los buhos	Investigar, subrayar y pasar en limpio.	Hallar información.
A10	Tema el condón	Traer información, elaborar un cartel.	Falta de material.
A11	Tema TV digital	Repartir trabajo, investigar.	No cumplir con el material.
A12	Artículo de divulgación científica	En equipos y planeado la investigación	No traer lo necesario. Distracción.
A13	Proyecto: artículo de divulgación científica	En equipos buscar información, dividir el trabajo.	La información.
A14	Documento de divulgación científica	Con Información	Hablar mucho. No traer la información.
A15	Artículo de divulgación científica	Por partes, investigar, hacer borradores y después el producto.	No traer material.

A16	Proyecto en equipo	Repartir trabajo	Hacer enojar a la maestra.
A17	Tema científico	Trabajo en equipo	El tiempo pasa rápido.
A18	Texto de divulgación científica	Colectivamente. Dividir el trabajo, y redactar.	Poco tiempo. Distracción.
A19	Texto de divulgación científica	En equipos y seleccionar tema	Perder el tiempo.
A20	Artículo de divulgación científica	Traer cada uno información	El tiempo es poco
A21	Artículo de divulgación científica	Repartir información	Incumplimiento y el tiempo
A22	Artículo de divulgación científica	Sacar información y resumir.	Distracciones
A23	Artículo de divulgación científica	Buscar información y hacer resumen	Distracción como platicar
A24	Artículo de divulgación científica	Proceso de elaboración paso a paso.	Distracción
A25	Proyecto sobre pastillas anticonceptivas	Sacar información de internet	Platicar mucho.
A26	Trabajar con el libro y el cuaderno	Trabajar de manera serena y en paz.	Distracción de mi parte
A27	Artículo de divulgación científica	Trabajar bien	Hablar demasiado.
A28	El tema sobre pandas	En equipos y con reglas	Distracciones
A29	Artículo de divulgación científica	En equipos	Los ruidos nos distraen
A30	Artículo de divulgación científica	Trabajar todos	Platicar, jugar, no todos trabajan.
A31	Artículo de divulgación científica	En equipo trabajar un tema	Ninguna todos apoyamos.
A32			

**Anexo 15. Ejemplos de formatos de planeación de alumnos en proceso de ser competentes y alumnos novatos durante la aplicación de la propuesta de intervención educativa al grupo 2° B.**

**PLANEACIÓN INCOMPLETA**

*Alumno Echevarri López*

PLANEACIÓN DEL PROYECTO 1  
ESCRITURA DE UN ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA  
ASIGNATURA DE ESPAÑOL 2 PROFESORA: ELDA A. ECHAVARRI LÓPEZ

FECHA DE INICIO DEL PROYECTO: \_\_\_\_\_

GRUPO: 2° B EQUIPO: 8 NOMBRE DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO:  
 1- Rosas Castillo Luis Angel  
 2- Castro Roman Victor mano  
 3- Diaz Galanna Cesar Felice

TEMA CIENTÍFICO: Tv digital  
 ESQUEMATIZA IDEAS:

PROPÓSITO DEL TEMA: tiene como propósito de a conocer como la invención como los ventajas de la tv digital este artículo puede ir dirigido a un

TRAMA A UTILIZAR: \_\_\_\_\_

PREGUNTAS:  
 1- ¿Qué es?  
 2- ¿?  
 3- ¿?  
 4- ¿?  
 5- ¿?  
 6- ¿?

SELECCIÓN DE FUENTES DE INFORMACIÓN:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

DIVISIÓN DEL TRABAJO:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

FECHA DE TERMINACIÓN DEL PROYECTO 1: \_\_\_\_\_

**PLANEACIÓN COMPLETA**

PLANEACIÓN DEL PROYECTO 1  
ESCRITURA DE UN ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA  
ASIGNATURA DE ESPAÑOL 2 PROFESORA: ELDA A. ECHAVARRI LÓPEZ

FECHA DE INICIO DEL PROYECTO: 2-10-15

GRUPO: 2° B EQUIPO: 7 NOMBRE DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO:  
 1- Gonzales Gonzales Arizbeth  
 2- Gomez Garcia Maria Fernanda  
 3- Avellana Baste Stephanie Kenneth

TEMA CIENTÍFICO: Sinotoma  
 ESQUEMATIZA IDEAS:

PROPÓSITO DEL TEMA: Este artículo de divulgación científica se elabora con el propósito de darle a conocer al lector la terminología y todo lo que concierne la sinotoma con la finalidad de dar a conocer a los cabildos chicos y chicas de esta institución debido que un es muy conocida y aminor un papel a

TRAMA A UTILIZAR: Descriptiva

PREGUNTAS:  
 1- ¿Qué es?  
 2- Origen  
 3- Síntomas  
 4- Causas y consecuencias  
 5- ¿En que parte del cuerpo se aloja?  
 6- ¿De que es responsable?

SELECCIÓN DE FUENTES DE INFORMACIÓN:  
internet, enciclopedia

DIVISIÓN DEL TRABAJO:  
Gomez Garcia ¿Qué es? origen  
Gonzales Gonzales Arizbeth Síntomas causas y consecuencias  
Avellana Baste Stephanie ¿En que parte del cuerpo se aloja?  
¿De que es responsable?

FECHA DE TERMINACIÓN DEL PROYECTO 1: \_\_\_\_\_

**Anexo 16. Cuadro de concentración de problemáticas detectadas en el momento de la planeación.**

**CONCENTRADO**

Situación problemática	Propuesta de solución	Acuerdo	Seguimiento
<p><b>EQUIPO 1.</b>                      1.-No traer información para trabajar en clase.                      2.- Pertenece a otro equipo que no asistió, trae información de otro tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trae la información y fichas de trabajo para resumir.</li> <li>✓ Unir a los dos equipos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer un solo equipo.</li> <li>• Cumplir con el material.</li> <li>• Una temática para todos</li> </ul>	<p>7/10/15                      Integraron un solo equipo con tema acordado por todos.                      9/10/15                      Trajeron información tres integrantes.                      La alumna se envía a la Biblioteca Escolar a buscar información.                      Un alumno toma el liderazgo.                      12/10/15                      Continúan con el borrador.                      La alumna solo está de polizon.                      13/10/15                      Leen su texto en la revisión.</p>
<p><b>EQUIPO 2</b>                      1.- Platicar de asuntos personales.                      2.- Confiar que otros traigan el material.                      3.- Faltar a clases o llegar tarde.                      4.- No ponerse de acuerdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dejar de platicar.</li> <li>✓ Traer el material para trabajar en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traer todo el material.</li> <li>• No platicar de cosas personales o no platicar.</li> </ul>	<p>9/10/15                      Se envía a las dos alumnas a la Biblioteca Escolar a buscar información.                      12/10/15                      Se integra la alumna que falta o llega tarde.                      Una alumna toma el liderazgo.                      13/ 10/15                      Integran el borrador 1                      16/10/15                      Entregan en computadora el</p>

			borrador 2, se pide que agregar los componentes que falta, trabajar la introducción y conclusión.
<b>EQUIPO 3</b> 1.- No traer información. 2.- No hay coordinación con los demás. 3.- No poner atención por platicar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organizar al equipo.</li> <li>✓ No platicar.</li> <li>✓ Cumplir con el material.</li> <li>✓ Traer información</li> <li>✓ Terminar el trabajo-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en clase.</li> <li>• Entregar el trabajo.</li> <li>• Traer información.</li> <li>• Ser responsable.</li> </ul>	11/10/15 Una alumna llegó con más material para complementar. Se incorporó la tercera alumna al trabajo y cuenta con información y fichas de resumen elaboradas. 13/10/15 Faltó nuevamente a clase la alumna. 16/10/15 Falto nuevamente la alumna. Las dos alumnas continúan con su composición.
<b>EQUIPO 4</b> 1.- Distracción en clase. 2.- No trabajar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poner atención.</li> <li>✓ No distraerse.</li> <li>✓ Ser organizadas.</li> <li>✓ Ser responsables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traer información</li> <li>• Trabajar.</li> </ul>	13/10/10 Se complementa la información. Una alumna está copiando la información y fichas de resumen en vez de hacer las propias para complementar el trabajo. 14/10/15 La alumna complementa la información 16/10/15 Ya cuenta con el primer borrador y comienzan a integrar el segundo borrador.

<p><b>EQUIPO 5</b></p> <p>1.- No cumplir con las tareas en clase.</p> <p>2.- Distraerse en clase.</p> <p>3.- No traer información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Responsabilizarse.</li> <li>✓ Comprometerse</li> <li>✓ Entregar el trabajo.</li> <li>✓ Cumplir con el trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponerse al corriente.</li> <li>• Traer información.</li> <li>• No distraerse.</li> <li>• Platicar menos.</li> </ul>	<p>9/10/15 No traen material dos integrantes. La da al resto del equipo información para trabajar.</p> <p>12/10/15 Se sigue trabajando solo con material de una compañera. Se habla nuevamente con el equipo y se comprometen.</p> <p>16/ 10/ Presentan un borrador</p>
--	--	--	---



## Anexo 17. Matriz categórica del instrumento CQA. Entrega del producto final.

### ENTREGA DEL PRODUCTO

ALUMNOS	¿Qué sé?	¿Qué logré hacer?	¿Qué aprendí?
A1	Organizar mis ideas, trabajar en equipo y organizarnos.	Un texto de divulgación científica.	Organizar mis ideas.
A2	Sobre el tema	Un texto de divulgación científica	Que la música relaja.
A3	Que el artículo de divulgación informa.	Escribir un texto por medio de un proceso de planeación e investigación	Redactar un texto de divulgación científica y sobre el tema.
A4	Los pasos para hacer un texto de divulgación científica	Terminar el texto científico.	El tema del tiburón toro.
A5	Sobre el tema	Apoyar al equipo con información.	Sobre el tema.
A6	Realizar un texto de divulgación científica.	Trabajar en equipo	Sobre el tema.
A7	Sintetizar información, escribir una introducción y fichas de resumen.	Terminar el proyecto.	Escribir una introducción, sintetizar la información, hacer fichas y finalizar el trabajo.
A8	Que es un artículo de divulgación científica.	Hacer un texto en equipo.	Sobre el tema.
A9	Trabajar una investigación.	Traer información, subrayar, hacer fichas y pasar en máquina.	Para hacer un artículo de hay que seleccionar información y hacer borradores.
A10	Elaborar un artículo de divulgación científica.	Un artículo de divulgación científica.	Elaborar textos.
A11	El lenguaje formal en los artículos de divulgación científica.	Trabajar en equipo, entregar el trabajo y hacer borradores.	Que los artículos se pueden encontrar en carteles, trípticos y folletos.
A12	El contenido	Artículo de divulgación científica.	Que contiene.
A13	Sobre el tema	Sobre el tema	Sobre el tema
A14	Sobre el tema	Sobre el tema	Sobre el tema
A15	Sobre el tema	El producto	Hacer borradores y sobre el tema
A16	Que es un texto informativo	Un texto de divulgación científica	Elaboración, elementos y su escritura.
A17	El texto científico		

A18	El texto de divulgación informa, se dirige a un público y con redacción técnica	Escribir un texto	Sobre el tema.
A19	El artículo de divulgación científica es un texto informativo.	Escribir un artículo de divulgación científica.	Escribir un texto científico.
A20	Artículo de divulgación científica	Sobre el tema.	Sobre el tema.
A21	Texto científico	Escribir un texto divulgación científico	Elaborar un texto.
A22	Fichas de resumen y sobre el tema	Terminar un proyecto y sus procesos.	Sobre el tema
A23	Hacer un artículo de divulgación científica mediante un proceso	Escribir un texto científico.	Los procesos a seguir para hacer un artículo.
A24	Llevar un orden para elaborar un artículo de divulgación científica.	Escribir un artículo.	Su trama, lenguaje, los pasos a seguir para elaborarlo.
A25	Sobre el tema.	Un proyecto	Sobre el tema.
A26	Hacer un artículo de divulgación científica	Sintetizar lo más importante de un tema	Hacer un tema.
A27	Un texto de divulgación científica y su utilidad.	Elaborar un texto sobre tema a mi gusto	Elabora un artículo de divulgación científica, el proceso, buscar información confiable.
A28	Un texto de divulgación científica.	Escribir un texto.	Sobre el tema.
A29	Proyecto, reflexionar.	Un proyecto	Elaboración de un artículo de divulgación científica.
A30	Elementos de un artículo de divulgación científica.	Un texto científico	Organizarme, trabajar en equipo, hacer un texto.
A31	Sobre el tema	Elegir un tema en el proyecto	Sobre el tema
A32			

## Anexo 18. Matriz categórica del proceso de escritura coevaluación (alumnos).

RÚBRICA DE DESEMPEÑO

PROCESO DE ESCRITURA

COEVALUACIÓN

EVALUACIÓN SUMATIVA

CONCENTRADO

(1) Deficiente

(2) Aceptable

(3) Sobresaliente

NOMBRE DEL ALUMNO (A):							
	PLANEACIÓN	DIVISIÓN DEL TRABAJO	INFORMACION	FICHAS DE TRABAJO	ESCRITURA INTRODUCCION	ESCRITURA DE CONCLUSIÓN	ENTREGA
ACOSTA SANCHEZ ADALELI SARA	2	2	2	1	1	1	1
ARELLANO ROSETE STHEPANIE JANETH	3	2	3	3	2	2	3
BARCENAS CASTILLO ALINE	3	3	3	3	3	2	3
BECCERRIL HEREDIA MARISOL	2	1	1	1	1	1	2
BELLO JUAREZ RAYMUNDO	3	3	3	2	3	2	2
CLORIO OXTE JESSICA	3	3	3	3	3	2	3
CRUZ LÓPEZ ALEXIS EMMANUEL	2	3	3	3	3	2	2
DAMIAN GARCÍA DIANA	1	2	3	1	2	1	3
DE LA CALLEJA TORRES VICTOR A.	3	3	3	3	2	2	3
DIAZ GALAENA CESAR FELIPE	2	3	3	3	3	2	3
DIAZ SANCHEZ MARIA FERNANDA	2	2	3	3	2	3	3
ESCAMILLA BECCERRIL YAHIR							
ESCOBEDO YEBRA NATHALIA							
ESCUDERO MORA ZZAYETZY	3	3	3	3	3	3	3
ESCUDERO RAMOS VICTOR MARIO							
FERNANDEZ CHAVEZ CLAUDIA YAZMIN	1	1	2	1	1	1	2
FRANCO CAMPOS NAMOR RAMSES							
GOMEZ GACÍA MARÍA FERNANDA	2	3	3	3	3	3	2
GONZALEZ BURGOS MIGUEL ANGEL	2	3	3	2	2	3	2
GONZALEZ GONZALEZ ARIZBETH	2	3	3	3	3	2	3
GONZALEZ HUERTA DANNA PAOLA	2	2	3		2	3	2
GONZALEZ VAZQUEZ YAZMIN	2	2	2	1	1	2	1
ISLAS ZAMORA DAFNE ELIDEA							
HERNANDEZ LAMADRID JAZMIN	3	2					
HERNANDEZ MORELOS FRANCISCO	3	3	3	3	3	3	3
HERNANDEZ SÁNCHEZ ITZEL ABIGAIL							

HERNANDEZ SANTIAGO DIEGO CESAR							
JUAREZ CAMACHO MARIA FERNANDA	2	3	2	3	2	2	3
JUAREZ MARTINEZ CHRISTOPHER	3	3	3	3	3	2	3
LARA RAMOS EMMANUEL ADRIAN	2	3	3	2	3	2	3
LUNA HERREJON EMMANUEL GERSON	2	1	1	1	1	2	1
MARIN AGUIRRE ANGELA	3	2	2	3	3	2	3
MARTINEZ GARCIA DIEGO ARMANDO							
MARTINEZ GUERRERO CESAR JOAN							
MORENO CHAVEZ ULISES	2	2	3	2	1	2	1
PEREZ AMENEIRO ABRIL YULIANA							
PEREZ GARCIA KARLA DANIELA	2	2	2	1	2	3	3
PEREZ RODEA JOEL BENJAMIN	2	3	3	3	2	3	2
PICHARDO MORA AIXA SCARET	2	2	2	1	1	1	2
ROSAS CASTILLO LUIS ANGEL	3	3	3	3	3	3	3
VARGAS OLIVARES MANUEL	2	3	3	3	2	3	3

**Anexo 19. Lista de cotejo de características y estructura textuales del artículo de divulgación científica. Producto final.**

PROYECTO 1: EL MUNDO CIENTÍFICO    PRODUCTO: ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA    HETEROEVALUACIÓN GRUPO: 2° B  
 EVALUACIÓN SUMATIVA  
 LISTA DE COTEJO

NOMBRE DEL PROYECTO (A):	COMPOSICIÓN											
	Aspecto 1 Titulo		Aspecto 2 Nombre de los autores		Aspecto 3 La introducción contiene: tema, propósito y la importancia del tema.		Aspecto 4 Describe las ideas en párrafos de explicación, ejemplos, repeticiones, citas y comentarios.		Aspecto 5 Escribe una conclusión resaltando una síntesis del tema en un párrafo y comentario.		Aspecto 6 Cuenta con recursos gráficos para llamar la atención del lector	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
EQUIPO 1 TEMA: SEROTONINA	1		1		1		1		1		1	
EQUIPO 2 TEMA: LA PASTILLA ANTICONCEPTIVA	1		1			0	1			0	1	
EQUIPO 3 TEMA: EL PANDA	1		1		1		1		1		1	
EQUIPO 4 TEMA: EL VIDEOJUEGO	1		1		1		1		1		1	
EQUIPO 5 TEMA: EL CONDON	1		1		1			0		0	1	
EQUIPO 6 TEMA EL BUHO	1		1		1		1			0	1	
EQUIPO 7 TEMA : EL TIBURON TORO	1		1			0	1		1		1	
EQUIPO 8												

TEMA: CONTAMINACIÓN DEL AGUA	1		1		1			0		0	1	
EQUIPO 9 TEMA: TV DIGITAL	1		1		1		1		1		1	
EQUIPO 10 TEMA: RIESGO EN EL EMBARAZO	1		1		1		1		1			0
EQUIPO 11 TEMA: EL MEDICAMENTO	1			0	1			0		0	1	
EQUIPO 12 TEMA: LOS DELFINES	1		1		1		1		1		1	
TEMA 13 TEMA: LA MUSICA TERAPÉUTICA	1		1		1			0	1			0

ORGANIZACIÓN	Aspecto 7 Registra referencias con sus datos específicos al final del texto.		Aspecto 8 Utiliza un lenguaje especializado o técnico acorde al tema desarrollado.		Aspecto 9 Faltas de ortografía aceptable (3) en la versión final.		Aspecto 10 El texto tiene coherencia y cohesión.		PUNTAJE TOTAL Y PORCENTAJE DE AVANCE	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
EQUIPO 1 TEMA: SEROTONINA		0	1		1		1		9	
EQUIPO 2 TEMA: LA PASTILLA ANTICONCEPTIVA		0	1		1		1		7	
EQUIPO 3 TEMA: EL PANDA		0	1		1		1		9	

EQUIPO 4 TEMA: EL VIDEOJUEGO		0	1		1			0	8	
EQUIPO 5 TEMA: EL CONDON		0	1			0	1		6	
EQUIPO 6 TEMA EL BUHO		0	1		0		1		7	
EQUIPO 7 TEMA : EL TIBURON TORO		0	1	1			1		8	
EQUIPO 8 TEMA: CONTAMINACIÓN DEL AGUA		0	1		1		1		7	
EQUIPO 9 TEMA: TV DIGITAL		0	1			0	1		8	
EQUIPO 10 TEMA: RIESGO EN EL EMBARAZO		0	1			0	1		7	
EQUIPO 11 TEMA: EL MEDICAMENTO		0	1		1			0	5	
EQUIPO 12 TEMA: LOS DELFINES		0	1		1		1		9	
TEMA 13 TEMA: LA MUSICA TERAPÉUTICA		0	1		1			0	6	

NOMBRE DEL ALUMNO (A):	ENTREGA													
	Aspecto 1 Letra Arial		Aspecto 2 Interlineado 1.5		Aspecto 3 Justificado		Aspecto 4 Imágenes que llaman la atención.		Aspecto 5 Puntualidad		Aspecto 6 Borrador 1		Aspecto 7 Borrador 2	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
EQUIPO 1 TEMA: SEROTONINA	1		1		1		1		1		1		1	
EQUIPO 2 TEMA: LA PASTILLA ANTICONCEPTIVA	1			0		0		0		0	1			0
EQUIPO 3 TEMA: EL PANDA	1		1		1		1		1		1		1	
EQUIPO 4 TEMA: EL VIDEOJUEGO		0	1		1		1		1		1		1	
EQUIPO 5 TEMA: EL CONDON	1			0		0		0		0	1			0
EQUIPO 6 TEMA EL BUHO	1			0		0	1			0	1		1	
EQUIPO 7 TEMA : EL TIBURON TORO	1		1		1		1			0	1			0
EQUIPO 8 TEMA: CONTAMINACIÓN DEL AGUA	1			0	1			0		0	1			0
EQUIPO 9 TEMA: TV DIGITAL	1		1			0	1			0	1		1	
EQUIPO 10 TEMA: RIESGO EN EL EMBARAZO	1			0		0		0		0	1		1	
EQUIPO 11 TEMA: EL MEDICAMENTO		0	1			0		0		0	1		1	
EQUIPO 12 TEMA: LOS DELFINES	1		1		1		1			0	1		1	
TEMA 13 TEMA: LA MUSICA TERAPÉUTICA	1		1			0		0		0	1		1	



## Anexo 20. Collage de artículos de divulgación científica entregados.

