



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(MADEMS)
ESPAÑOL
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN LA ESCRITURA LÚDICO-CREATIVA PARA LA PRODUCCIÓN DE UN CUENTO, DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL)

PRESENTA:

ANALLELI FLORES ROCHA

TUTORA PRINCIPAL

DRA. YOLANDA GUILLERMINA LÓPEZ FRANCO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Naucalpan de Juárez, Edo. de México. Abril de 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



DEDICATORIAS

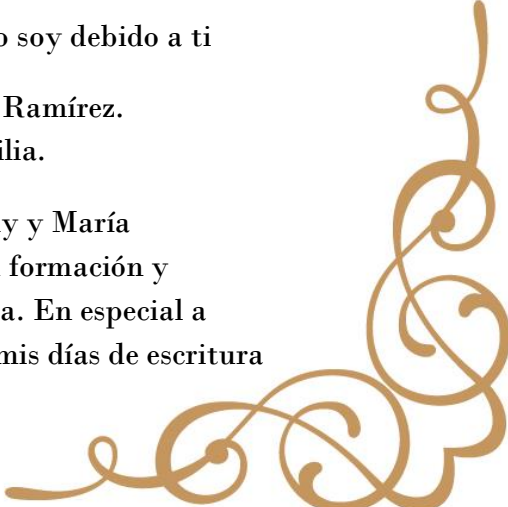
A este suspiro inexplicable llamado VIDA

A mi madre, Juana Rocha Monfil. Sólo tú y yo sabemos lo que pasamos para que yo comenzara esta aventura, GRACIAS por todo

A mi padre, Santiago Flores. Soy y no soy debido a ti

A mi dualidad, Luis Antonio Aguilar Ramírez.
Mis logros son por ti y para nuestra familia.

A mi familia: Armando, Rocío, Arummy y María Guadalupe, quienes son los pilares de mi formación y desarrollo. Mis sobrinos: Said y Fernanda. En especial a Andrik y Emmeline, quienes alegraban mis días de escritura con sus luces de vida.





AGRADECIMIENTOS

A la **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**, por todo lo que soy como persona y profesional. Un agradecimiento infinito por otorgarme la beca de la Coordinación de Estudios de Posgrado (CEP).

A la FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN, orgullosa siempre por ser mi *alma mater*.

A mi tutora Yolanda G. López Franco siempre dispuesta y atenta con un compromiso extraordinario por su labor y mi trabajo.

A mis sinodales: Dr. Jorge Olvera Vázquez y el Dr. Ignacio Pineda Pineda. También, al Mtro. Carlos Alberto Rubio Pacho y a la Mtra. Ma. de los Ángeles de la Rosa Reyes.

A los profesores de la maestría que comparten conmigo la pasión por la docencia: Alejandro, María de los Ángeles y Nora Hilda, se quedarán en mi corazón por siempre.

A mis compañeros de generación: Víctor, César, Bárbara, María, Verónica y Cristina. Las clases inolvidables que tuvimos se generaron por el ambiente de cooperación, respeto, alegrías y ¡mucho comida! Todas las experiencias se quedarán en mi ser.

AI COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, NAUCALPAN por permitir que mi tesis se instrumentara con los extraordinarios aprendientes del grupo 115.

A todas las personas que indirectamente ayudaron para que concluyera la maestría.

A ciertos profesores que han marcado mi trayectoria escolar, sus prácticas inspiran mis clases. Ahora puedo decir que soy docente gracias a mis maestros y formación profesional.

A todos los aprendientes que me permitieron vivir la docencia en todos estos años para convertirla en mi pasión y proyecto de vida.



INTRODUCCIÓN

1. ACERCA DE LAS PERSONAS, LOS TEXTOS, LA ESCRITURA Y SU APRENDIZAJE

<u>1.1 Los textos frecuentes del área del lenguaje en distintos sistemas de bachillerato</u>	.....	1
1.2 Delimitación teórica		
<u>1.2.1 La educación constructivista</u>	.....	9
<u>1.2.1.1 Constructivismo psicogenético</u>	.....	12
<u>1.2.1.2 Constructivismo cognitivo</u>	.....	16
<u>1.2.1.3 Constructivismo sociocultural</u>	.....	23
<u>1.2.1.4 Constructivismo transversal</u>	.....	27
<u>1.2.1.5 Constructivismo en el aprendizaje de la escritura</u>	.....	29
<u>1.2.2 Las propuestas didácticas de la escritura</u>	.....	31
<u>1.2.2.1 El taller</u>	.....	38
<u>1.2.2.2 El proceso</u>	.....	41
<u>1.2.3 El juego, lo lúdico... ¿y el aprendizaje?</u>	.....	51
<u>1.2.3.1 ¿Por qué lo lúdico para aprender?</u>	.....	54
<u>1.2.3.2 Características generales de lo lúdico</u>	.....	59
1.2.4 La creatividad		
<u>1.2.4.1 Lo creativo</u>	.....	68
<u>1.2.4.2 Diferentes perspectivas</u>	.....	70
<u>1.2.4.3 Creativos en el aula</u>	.....	74
1.2.5 Cuento		
<u>1.2.5.1 Teoría del cuento</u>	.....	78
<u>1.2.5.2 Características y elementos esenciales para la creación</u>	.....	82
1.2.6 Consideraciones sobre la juventud y la escritura		
<u>1.2.6.1 La juventud...</u>	.....	92
<u>1.2.6.2 ... ¿Y la escritura?</u>	.....	95

2. MARCO SITUACIONAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

2.1 Contexto institucional		
<u>2.1.1 Esbozo histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades</u>	.....	97
<u>2.1.2 Filosofía, misión y modelo educativo</u>	.....	99
<u>2.1.3 Institución: estructura y números</u>	.....	101
<u>2.1.4 Plan de estudios y mapa curricular</u>	.....	103
<u>2.1.5 Programa de estudios y propósitos generales: Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I- IV</u>	.....	104
<u>2.2 Experiencia institucional en la enseñanza de la escritura</u>	.....	108

3. PROPUESTA DE UN TALLER DE ESCRITURA CREATIVO Y LÚDICO

<u>3.1 Estrategia didáctica del cuento</u>	.....	110
<u>3.1.1 Contexto</u>	.....	112
3.1.2 Los actores principales		
<u>3.1.2.1 Docente</u>	.....	115
<u>3.1.2.2 Aprendientes</u>	.....	116
<u>3.1.3 Tema con tratamiento lúdico</u>	.....	118
<u>3.1.4 Escritura creativa</u>	.....	119
<u>3.1.5 Modelo de estrategia didáctica del cuento:</u> <u><i>Crealudidad</i></u>	.....	120
3.2 Secuencia didáctica del cuento		
<u>3.2.1 Propuesta general</u>		
<u>3.2.1.1 Clase 1</u>	.....	121
<u>3.2.1.2 Clase 2</u>	.....	122
<u>3.2.1.3 Clase 3</u>	.....	125
<u>3.2.1.4 Clase 4</u>	.....	126
<u>3.2.1.5 Clase 5</u>	.....	127
<u>3.2.2 Propuesta particular: secuencia en formato</u>	.....	128
<u>3.3 Evaluaciones</u>	.....	140

4. CLASES LÚDICAS Y CREATIVAS EN ACCIÓN

<u>4.1 Lo que el tiempo se llevó: descripción general de la instrumentación de la práctica</u>	.....	149
4.2 Análisis de resultados		
<u>4.2.1 Comparación entre planeación e instrumentación</u>	.....	158
<u>4.2.2 Fortalezas y oportunidades</u>		
<u>4.2.2.1 Comparación entre redacción de evaluación diagnóstica y presentación de un cuento final</u>	.....	160
<u>4.2.2.2 Logros</u>	.....	163
<u>4.2.3 Reajustes</u>	.....	175
<u>4.2.4 Prisma de la práctica docente</u>	.....	178
<u>CONSIDERACIONES FINALES</u>	.....	183

REFERENCIAS

APÉNDICES

- A. Contrato didáctico
- B. Registro anecdótico
- C. Evaluación diagnóstica
- D. Cuestionario de cierres de clases
- E. Actividades lúdicas
- F. Autoevaluación de actitudes y valores
- G. Autoevaluación de creatividad
- H. Consignas para la creación de cuento
- I. Planeación del cuento
- J. Coevaluación con compañero de aula
- K. Tutorías
- L. Autoevaluación de borradores
- M. Coevaluación con aprendiz de semestre posterior
- N. Autoevaluación del proceso de composición escrita
- Ñ. Evaluación en plenaria
- O. Lista de cotejo final
- P. Evaluación de la práctica docente

ANEXOS

1. Resultados de la evaluación diagnóstica
2. Cuentos y narraciones finales
3. Fotografías de los aprendices en el taller de escritura

I N T R O D U C C I Ó N

Esta tesis surge como proyecto de investigación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) presencial en el campo de conocimiento Español, de la generación 2015. También, como resultado de las vivencias propias de talleres de expresión escrita en lengua extranjera.

La tendencia que se ha observado en la propia práctica profesional de la docencia en asignaturas relacionadas con el Español es que los aprendientes (sobre todo los que inician la Educación Media Superior -EMS-) son apáticos a la escritura en general. La clasificación de textos funcionales, persuasivos y expositivos son temas que los estudiantes sienten lejanos con respecto a su contexto. Los textos por entregar son elaborados sin implicación personal por parte del estudiante, es decir, que sólo se busca cumplir con la actividad, porque se tiene que hacer y no porque represente un conocimiento satisfactorio.

Uno de los pretextos para comenzar una gran aventura llamada maestría es la complejidad de la interacción entre seres humanos, específicamente dentro de un aula. Con lo aprendido en el desarrollo de este trabajo, junto con las clases y las propias vivencias se aspira al equilibrio.

¿Por qué el equilibrio? Debido a que cada docente se desenvuelve en escenarios concretos que difícilmente pueden ser similares entre contextos. Esta propuesta nace con la búsqueda de la liberación de una comunidad de aprendientes a nivel medio superior que están acostumbrados a una práctica educativa extremadamente rígida, por lo que una manera de equilibrarla es a través de lo lúdico y lo creativo, en este caso es en el desarrollo de la escritura, pero puede ser instrumentada en otros saberes.

El objetivo principal de esta tesis es el **desarrollo de la escritura**, habilidad fundamental en los estudios de nivel medio superior y superior. Es imprescindible que los alumnos de bachillerato egresen con competencias de escritura sólidas para su vida personal, académica y social. También, que el aprendiente por sí solo se dé cuenta de lo que necesita mejorar, esto desde lo gramatical, ortográfico, de sentido, la forma textual, la postura adoptada, hasta lo que se quiere lograr en el lector.

Se atiende la necesidad que presenta el nivel superior de educación de tener en sus aulas a personas que sepan expresarse por escrito de una forma óptima, así como desarrollar el aprendizaje esperado en el bachillerato ya que, en su mayoría, como lo indican los estudios del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), los aprendientes pocas veces elaboran textos complejos.

Los métodos varían, sin embargo, aspectos como la unilateralidad de las decisiones, las consignas impuestas rígidamente, dirigidas siempre a un público conocido, la escritura en solitario extraclase, la poca importancia de los borradores y el privilegiar el producto final por encima del proceso, son las prácticas habituales en las aulas. Son muy pocos los docentes que se ocupan de hacer uso de métodos alternativos y que aprovechan las áreas de oportunidad que genera un aula de español. Aquí se opta por el camino de la creatividad y de lo lúdico.

Cuando se les pregunta a los alumnos cómo quieren que se desarrollen las clases durante el semestre, por lo general, responden que no sean aburridas; con el proyecto se busca atender a este llamado tan frecuente, pero que, al mismo tiempo, les permita adquirir las habilidades, competencias y conocimientos (sobre el temario) de los programas institucionales. Así, se pretende

que en el futuro los alumnos puedan movilizar estas habilidades, competencias y conocimientos cuando se integren a la educación superior y, posteriormente en su vida profesional.

La metodología lúdica que se propone, acerca al estudiante a la escritura sin la representación de obligación o aburrimiento que comúnmente se le atribuye. La enseñanza a partir de lo lúdico se explota en los niveles básicos de la educación, sobre todo, en preescolar, pero se descuidan los niveles medio superior y superior.

La creatividad y lo lúdico comparten la motivación intrínseca evidenciada por el interés, placer, satisfacción y desafío del trabajo por sí mismo y no por presiones externas. También, son actividades libremente elegidas y que requieren la participación de los individuos.

Desde esta mirada, se aprende a escribir, escribiendo. Se aprende a organizar las ideas, al leer y corregir el texto propio. De las aportaciones que hace Carlino (2005) a la escritura se retoma: mirar la escritura como proceso, tanto de aprendizaje como de continuo pensamiento, en el que el producto final se vuelve autónomo al autor y sus ideas, para ser comprendidas por un lector.

El lector se adentrará en una tesis que comienza con una investigación de los textos frecuentes del área del lenguaje en distintos sistemas de bachillerato, que nació con la inquietud de conocer qué tipo de textos son los que debe conocer un aprendiz del nivel medio superior en México, en distintos contextos y sistemas educativos, para que este proyecto de investigación se enfocara en algún tipo de texto. De los resultantes se eligió el cuento por ser un género textual que puede ser explotado tanto de manera lúdica como creativa.

En el primer capítulo, se presenta una mediación teórica de los temas, personas e institución que interactúan en un aula, desde el paradigma constructivista, las propuestas didácticas de la escritura, lo lúdico, la creatividad, el cuento y la juventud.

En el segundo capítulo se describe la institución educativa en la que se instrumentó toda la propuesta: el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan.

A continuación, en el tercer capítulo se hace la propuesta de un modelo lúdico-creativo propio llamado *Crealudidad* adaptado para la creación de un cuento. Este modelo pretende visualizar los múltiples factores que convergen en un aula, desde el contexto, los actores hasta los temas con tratamiento lúdico para la redacción creativa.

Además, la propuesta no se queda así, se desprende en acciones concretas planeadas en una secuencia didáctica desglosada en cinco clases.

En el cuarto capítulo, se reporta la instrumentación de esta propuesta al describir qué pasó con el vivir de la propuesta (teoría y metodología), junto con sus fortalezas y debilidades. Además de una autocrítica de la práctica docente.

Al final, se retoman algunas consideraciones como conclusiones tanto generales como particulares de toda la propuesta de intervención didáctica.

La estrategia que se propone en este proyecto está sometida a consideración del docente lector, para que cada uno ayude a desarrollar la expresión escrita de sus aprendientes. La complejidad de un aula es interpretada y sometida a los factores que intervienen en cada situación educativa, es decir, al contexto social, escolar, de aula, así como las personas que recrean el conocimiento por aprender. Debido a que la práctica docente es situada y contextuada, la propuesta es flexible a las necesidades e intereses de quien la lleve a cabo.

De modo que, el lector puede sentirse en completa libertad de utilizar cualquier material aquí dispuesto y adaptarlo a sus necesidades, con el único requerimiento de dar crédito a la autora. La finalidad es reducir los costos que conlleva la elaboración de material didáctico que apoye las relaciones educativas.

* Esta tesis es producto de un esfuerzo individual, sin embargo, al ser creada desde una universidad pública en México, me gustaría que trascendiera y fuera de utilidad, por lo cual, invito al lector me dé a conocer sus comentarios para que la investigación continúe vigente; si algún material que se propone le interesa, me contacte y con gusto envío los archivos electrónicos. Todo esto sin fines comerciales y con crédito a la autora, para mejorar cada vez más la escritura en la Educación Media Superior. Mientras los servidores sigan vigentes, mi direcciones de correo son: yelyafr@hotmail.com // yelyafr@yahoo.com.mx.

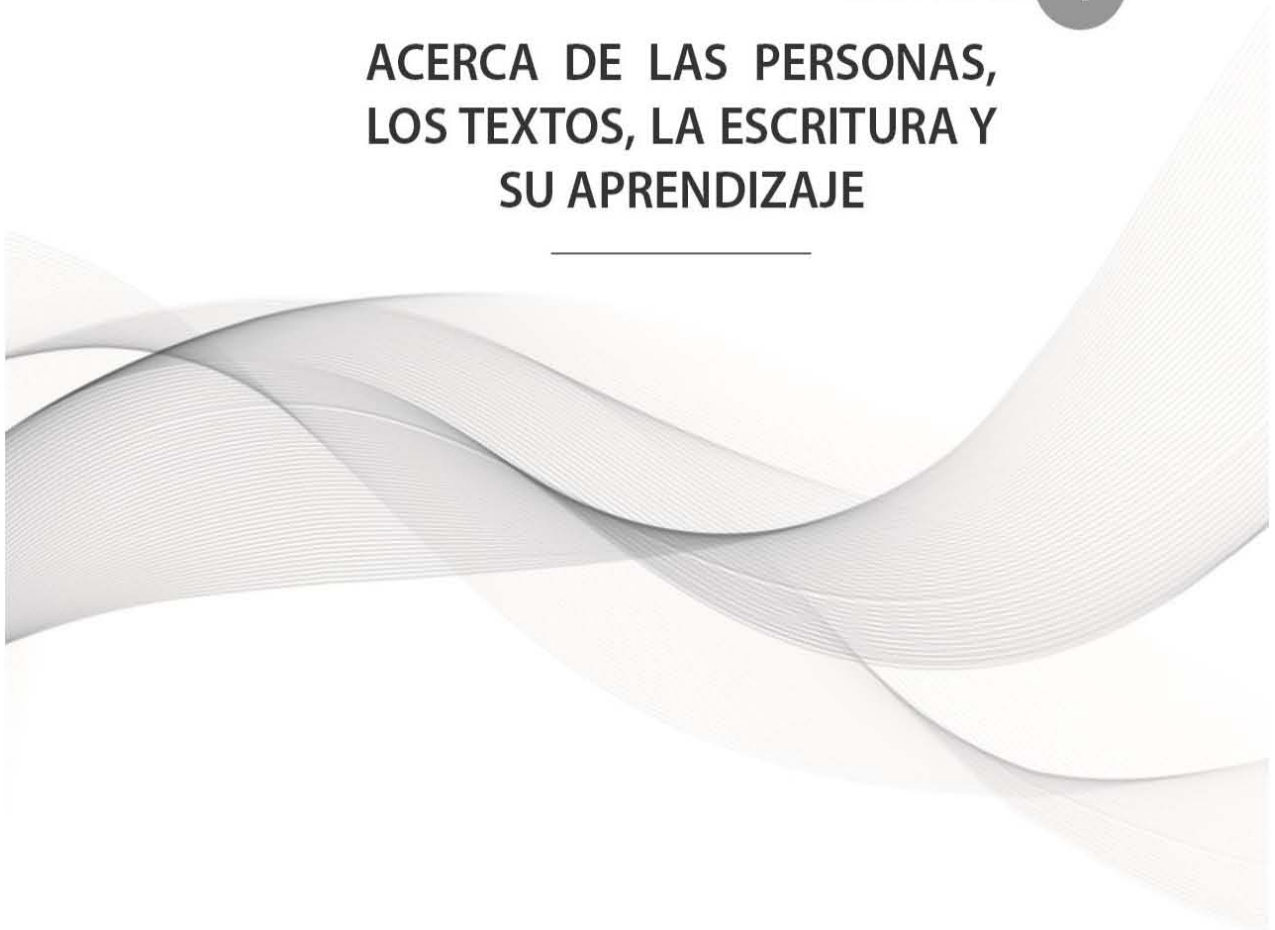


————— CAPÍTULO

1

**ACERCA DE LAS PERSONAS,
LOS TEXTOS, LA ESCRITURA Y
SU APRENDIZAJE**

—————



1.1. LOS TEXTOS FRECUENTES DEL ÁREA DE LA LENGUA EN DISTINTOS SISTEMAS DE BACHILLERATO

La determinación de elegir el cuento como género para la escritura creativa deviene de la siguiente investigación. Esta comenzó a partir de las interrogantes:

¿Qué textos son los que obligatoriamente un aprendiente de bachillerato debe saber escribir?

Con la diversidad de sistemas y subsistemas existentes en México, ¿cómo determinar los textos recurrentes del área de la lengua en el nivel medio superior?

La determinación de los textos que un aprendiente de bachillerato debe saber escribir como parte de su formación académica se puede hacer a partir de la frecuencia en que los textos figuran en los contenidos de los programas de estudios de los distintos subsistemas. La Educación Media Superior (EMS) en México opera desde múltiples planes y programas de estudio, bajo diversas administraciones y financiamientos distintos. Es una diferencia sustancial con respecto a la educación básica, en la que los contenidos curriculares tienen pocas variaciones según los ajustes regionales.

En 2012, al modificar los artículos 3° y 31° constitucionales, el Congreso de la Unión elevó a rango de obligatoriedad el estudio de la EMS. Con estos escenarios, los obstáculos para resolver las cuestiones anteriores se centran en la capacidad de encontrar las coincidencias dentro de la compleja estructuración de la educación media superior en México, con sus dos sistemas de bachillerato: escolarizado y extraescolar. La educación escolarizada se divide en: básica, media superior y superior. La extraescolar está dividida en: abierta, no escolarizada y/o semi escolarizada y está destinada a poblaciones con características específicas que requieren una atención personalizada, diferente y flexible.

Esta investigación se centra en el sistema escolarizado del nivel medio superior que se divide en tres modalidades:

- *General*. Las diferentes asignaturas del tronco común se agrupan en los siguientes campos disciplinarios: Matemáticas, Ciencias Sociales, Comunicación, Ciencias experimentales y

Humanidades, dirigidas a preparar el ingreso a la educación superior. Aunque, también existen instituciones con formación para el trabajo.

- *Tecnológico.* El bachillerato tecnológico prepara a los estudiantes en forma bivalente: por un lado, para continuar estudios de educación superior y, por otro, para recibir formación profesional, consistente en una carrera técnica que los capacita y dispone su incorporación al mercado laboral.
- *Profesional técnico.* Dirigida hacia la formación para el trabajo; en cuanto a los estudios, es de carácter terminal.

De acuerdo con las estadísticas emitidas por el portal de internet del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su publicación *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*, que fue presentada en 2014, los aprendientes a nivel nacional que cursaron el ciclo escolar 2012-2013 fueron 4 443 792.

De la cifra anterior, el 60.7 % (2 698 591) pertenece al bachillerato general, 30.6% (1 358 674) al bachillerato tecnológico y 8.7 % (386 527) al profesional técnico.

Los aprendientes en México que cursan la Educación Media Superior (EMS) se distribuyen de la manera siguiente:

SOSTENIMIENTO (CONTROL ADMINISTRATIVO) Y TIPO DE SOSTENIMIENTO		DIRECCIÓN O INSTITUCIÓN	PLANTEL	ALUMNOS	
				Absolutos	%
Centralizados del gobierno federal (SEMS)	Federal	DGETI	CETIS	219 397	4.9
			CBTIS	363 526	8.2
		DGETA	CBTA	142 948	3.2
			CBTF	3 518	0.1
		DGECYTM	CETMAR	23 149	0.5
			CETAC	1 543	0
DGB	CEB	25 680	0.6		
	Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas	4 975	0.1		
Centralizados del gobierno federal (otros)	Federal	Secretarías de Estado	SEDENA	499	0
			SEMAR	107	0
			SAGARPA	653	0
Desconcentrados del gobierno federal	Desconcentrado de la SEP	INBA	CEDART	2 282	0.1
			Escuelas Superiores	1 068	0
		IPN	CECYT	58 689	1.3
			CET IPN	3 248	0.1
Descentralizados del gobierno federal	Descentralizado de la SEP	CONALEP	CONALEP (D.F. Y OAXACA)	50 616	1.1
		CETI	CETI	5 028	0.1
		COLBACH	COLBACH MÉX	85 733	1.9
Centralizados del gobierno del estado	Estatal	Organismos centralizados de los estados	TELEBACH	185 753	4.2
			EMSAD	17 950	0.4
			BIC	4 281	0.1
			CET	5 109	0.1
		Bachilleratos estatales	482 001	10.8	
		Instituto de Educación Media Superior DF	Preparatorias del gobierno del DF	15 019	0.3
Descentralizados del gobierno del estado	Descentralizado del gobierno del estado	Organismos descentralizados de los estados	CECYTE	308 173	6.9
			COBACH	665 088	15
			CONALEP	254 694	5.7
			EMSAD	100 759	2.3
			Bachilleratos estatales	4 110	0.1
			Bintercultural	893	0
Autónomos	Autónomo	UNAM	CCH	59 698	1.3
			ENP	50 700	1.1
		Universidades autónomas	Bachillerato de las universidades autónomas	437 128	9.8
Privado (AC)	Subsidio SEP, asociación civil	Asociación civil	PREFECO	49 875	1.1
Privados (subsidiados)	Subsidio estatal, municipal, particular o asociación civil	Organismos subsidiados por el estado	PREECO	40 310	0.9
			TELEBACH	3 245	0.1
Privados	Particular	Instituciones particulares	Bachilleratos particulares	766 347	17.2
TOTAL				4 443 792	100

Tabla 1

Fuente: http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/B/112/P1B112_05E05.pdf. Págs. 58-59.

Con la información anterior, se hizo una búsqueda de los programas de estudio por los que se rigen los distintos planteles. Lo que se presenta se fundamenta en el número de aprendientes que cursan cada plan de estudios. El porcentaje abarcado es de 60%. Se abordaron los que están sombreados en la tabla anterior.

Los programas de estudio que pertenecen al otro 40% de la población estudiantil del bachillerato no se investigaron principalmente por tres razones: la primera, porque el número de aprendientes no resulta significativo con respecto a su suma total, como son los casos de las instituciones de las Secretarías de Estado (SEDENA, SEMAR, SAGARPA), INBA (CEDART y Escuelas Superiores), Instituto Politécnico Nacional (CET IPN), CETI, CET, Bachilleratos estatales descentralizados de los estados, Bintercultural, Telebachillerato subsidiado por el estado y Preparatorias del gobierno del DF, que suman 41 261 estudiantes.

La segunda razón para dejar de lado estos subsistemas es porque los programas de estudio se multiplicarían por cada estado de la República, en el caso de los Bachilleratos estatales centralizados de los estados, los Bachilleratos de las universidades autónomas y las PREECO (Preparatoria Estatal por Cooperación) que suman 959 439 estudiantes inscritos en estas modalidades. La tercera razón es que la población de los bachilleratos particulares es de 766 347, que, aunque es una suma considerable que representa el 17.2%, resulta complicado determinar cómo está repartida esa suma en cada uno de los programas de estudios; aunque en este porcentaje también incluyen las escuelas incorporadas a los planes y programas de estudios tanto de la Dirección General de Bachillerato(DGB) como de la UNAM (tanto del CCH como de las preparatorias).

La suma total que resulta de lo no investigado y que corresponde al 40% de estudiantes inscritos en el bachillerato en México es de 1 767 047 frente a los 2 676 745 que sí fueron contemplados.

A continuación, se presentan los resultados de los géneros textuales frecuentes de la Educación Media Superior en México que abarcan al 60% de los estudiantes. Si se compara la tabla siguiente (Núm. 2) con la anterior (Núm. 1), se observará que los datos cambian debido a que existen programas de estudio que son compartidos por distintos planteles, independientemente de su control administrativo.

PLANTELES	ALUMNOS		SEMESTRES											
	Absolutos	%	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO		SEXTO	
			MATERIA	TEXTO	MATERIA	TEXTO	MATERIA	TEXTO	MATERIA	TEXTO	MATERIA	TEXTO	MATERIA	TEXTO
CETIS (Centro de estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios)	219 397	4.9	Lectura, expresión oral y escrita I	Resumen	Lectura, expresión oral y escrita II	Informe	Reseña	Ensayo	Literatura	Literatura	Literatura	Literatura	Ensayo	
CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios)	363 526	8.2												
CBTA (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario)	142 948	3.2												
CBTF (Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal)	3 518	0.1												
CETMAR (Centro Tecnológico del Mar)	23 149	0.5												
CETAC (Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales)	1 543	0												
EMSAD	17 950	0.4												
CECYTE (Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados)	308 173	6.9												
CEB (Centro de Estudios de Bachillerato)	25 680	0.6	Taller de Lectura y Redacción I	Anécdota	Taller de Lectura y Redacción II	Carta formal	Literatura I	Cuento	Temas selectos de Literatura	Temas selectos de Literatura	Temas selectos de Literatura	Reseña crítica		
Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas	4 975	0.1		Autobiografía/ Biografía		Artículo de opinión								
PREFECO (Preparatoria Federal por Cooperación)	49 875	1.1		Bitácora		Ensayo								
TELEBACH (Telebachillerato)	185 753	4.2		Carta personal										
BIC (Bachillerato Integral Comunitario)	4 281	0.1		Descripción										
EMSAD (Educación Media Superior a Distancia)	100 759	2.3		Entrevista										
COBACH (Colegio de Bachilleres de los Estados)	665 088	15		Monografía										
CECYT (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos)	38 689	1.3	Expresión oral y escrita I	Resumen	Expresión oral y escrita II	Descripción	Cuento	Poema						

PLANTELES	ALUMNOS		SEMESTRES												
	Absolutos	%	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO		SEXTO		
			MATERIA	TEXTO	MATERIA	TEXTO	MATERIA	TEXTO	MATERIA	TEXTO	MATERIA	TEXTO	MATERIA	TEXTO	
CONALEP (D.F. Y OAXACA)	50 616	1.1	Comunicación para la interacción social	Resumen	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional	Entrevista									
				Poesía		Carta formal									
CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica)	254 694	5.7		Descripción		Instructivo									
				Autobiografía		Informe									
				Instructivos		Bitácora									
						Cuento									
						Artículo de opinión									
COLBACH MÉX (Colegio de Bachilleres)	85 733	1.9	Lenguaje y comunicación I	Resumen		Artículo de opinión		Cuento				Reseña crítica		Reseña crítica	
				Paráfrasis								Comentario analítico			
				Comentario							Poema				
				Carta		Reseña descriptiva en texto literario	Lengua y Literatura I	Ensayo	Lengua y Literatura II		Taller de análisis y producción de textos I	Ensayo	Taller de análisis y producción de textos II		
				Bitácora	Lenguaje y comunicación II										
				Informe/ reporte											
				Instructivo											
				Fichas de trabajo											
CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades)	59 698	1.3	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I *	Autobiografía literaria		Poema lírico		Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica				Cuento		Poesía	
				Cuento y novela								Comentario		Comentario	
				Artículo de opinión. Comentario libre	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II *	Cuento y novela: comentario analítico	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III *	Editorial. Comentario analítico	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV *	Ensayo académico	Lectura y análisis de textos literarios I **	Reseña crítica	Lectura y análisis de textos literarios II **	Reseña crítica	
				Reseña descriptiva				Ensayo literario. Ensayo académico				Ensayo			
*Plan de estudios 2016/ ** Plan de estudios 1996															
ENP (Escuela Nacional Preparatoria)	50 700	1.1	Lengua española			Fichas de síntesis			Literatura universal		Ensayo		Literatura mexicana e iberoamericana	Fichas de comentario	
						Monografía					Fichas de síntesis			Ensayo	
											Reseña			Cuento	
											Poema				
TOTALES	2 676 745	60													

Tabla 2. Fuente: elaboración propia

El análisis anterior arrojó como resultado que 20 géneros textuales y modos discursivos (vistos como las maneras en que el autor organiza sus textos para expresar una intención) figuran en los programas de las materias relativas a la lengua. Son los siguientes:

Anécdota
Artículo de opinión
Autobiografía
Biografía
Bitácora
Carta formal
Carta personal
Comentario
Cuento
Descripción
Ensayo académico/ literario
Entrevista
Fichas de trabajo
Informe/ Reporte
Instructivo
Monografía
Paráfrasis
Poema
Reseña descriptiva/ crítica
Resumen

De esta lista, los textos más recurrentes o *transversales* -por figurar en promedio en cinco distintos programas de estudios debido a que las frecuencias varían en los distintos planteles- son los siguientes:

Carta personal y formal
Cuento
Ensayo académico y literario
Poema
Reseña descriptiva y crítica

También, de manera complementaria se hizo la investigación de pruebas estandarizadas. En el caso de PISA (por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment* o Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) se aplica la comprensión lectora en cartas y cuentos; en CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación) el temario indica tipos discursivos y en ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) de 2014 se evalúa la comprensión de cuentos y cartas, entre otros.

Para este estudio se trabajará bajo el enfoque lúdico-creativo uno de estos cinco géneros: el cuento, porque es un texto literario que requiere ser leído y analizado en las pruebas ENLACE y PISA, además de que produce placer estético y lúdico en el lector-escritor. Los argumentos precisos y especializados de la elección de este género se desglosan a lo largo de este proyecto.

1.2 DELIMITACIÓN TEÓRICA

1.2.1 LA EDUCACIÓN CONSTRUCTIVISTA

Para efectos de este trabajo de grado, se elige el enfoque constructivista como un sistema de principios conceptuales que lo justifican. Este enfoque está planteado para ser instrumentado en opciones prácticas. De este modo, la educación constructivista es el fundamento de la práctica docente que guía la didáctica, en donde se tiene un punto de vista particular del docente, aprendiente y el aprendizaje.

Lo que se presenta a continuación es, por un lado, un enfoque epistemológico y psicoeducativo -que implica la naturaleza del aprendizaje y los factores que lo influyen- para que la estrategia que se plantea se sustente desde lo pedagógico; y por otro, se reflexiona en torno a cómo aprenden los estudiantes y cuál es el mejor camino para favorecer los aprendizajes.

Por lo que respecta a la epistemología, se asume y concibe la producción del conocimiento en el marco de la visión *Interaccionista*, a partir de la propuesta de Adam Schaff (1974), en la que el conocimiento siempre es un proceso, un devenir, y no un dato fijo y definitivo. La relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro en el marco de la práctica social. Según el interestructuracionismo “hay siempre acción del sujeto en o sobre el objeto (para manipularlo y utilizarlo) y acción del objeto en el sujeto por las estructuras de que está provisto el primero” (Not, 1983: 241).

A partir de lo anterior, conocer significa construir y ser construido a su vez, mirar el conocimiento como proceso y producto: como proceso que implica la comprensión e interiorización de éste y que puede ser trasladado en situaciones semejantes, y como producto, al interiorizarse y modificar estructuras mentales.

Por otro lado, la posición psicológica desde la cual se sustenta esta investigación es la psicología cognitiva, distinta a los planteamientos conductistas, que se refieren a las manipulaciones instruccionales externas que supuestamente afectan los cambios de conducta en

las personas. En el conductismo, la figura central es el docente como poseedor único del conocimiento que lo deposita en personas carentes del mismo generalmente a través de clases expositivas dirigidas a individuos pasivos. El modelo está basado en la mera emisión y reproducción de contenidos a través de evaluaciones repetidoras de la información. Todo esto basado en la mirada epistemológica mecanicista, que se finca en un sujeto que construye el objeto (Not: 1983).

En cambio, la psicología cognitiva aplicada a la educación, relaciona entre sí las condiciones que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto factores externos como internos: por un lado, la organización del contenido de los materiales didácticos, el comportamiento del profesor -es decir qué se enseña y cómo- sumado a las características del aprendiz; por otro, el conocimiento previo, y las formas de aprendizaje (en donde se trata de dar sentido a lo que se aprende a partir de la discusión), descubrimiento o construcción supervisada del conocimiento planteado en tareas significativas, así como el contexto en que los actores de la educación interactúan.

El enfoque pedagógico coherente con estas dimensiones epistemológicas es el constructivismo como referente para que guíe, justifique y fundamente el trabajo cotidiano formativo y así se ejecute la labor docente desde esta perspectiva. Es decir, el constructivismo sirve como referente teórico y marco explicativo que guía las acciones que se ejecutan en el aula, su planificación, desarrollo y evaluación, siempre desde un punto de vista flexible a las condiciones contextuales que enmarcan cada situación educativa. Es preciso indicar que no es objeto de este proyecto el presentar el contexto histórico del constructivismo, pues no es relevante para la fundamentación.

El objetivo de sustentar el presente trabajo con esta perspectiva es que los aprendientes comprendan, que sean capaces de integrar nuevos conocimientos y transferirlos hacia otras situaciones. Construir es reunir en el pensamiento dos estructuras cognitivas que jamás han estado reunidas.

En páginas subsecuentes se retoman distintas posturas constructivistas como: **Constructivismo Psicogenético**, propuesto por **J. Piaget**, quien propone al sujeto cognoscente activo en el proceso de construcción del conocimiento y que debe alcanzar el nivel de pensamiento abstracto; incluye, además, los conceptos de asimilación y acomodación para la construcción de los aprendizajes.

El **Constructivismo Cognitivo** según **D. Ausubel**, plantea los conceptos de aprendizaje superficial distinto al significativo; el primero es aprendizaje temporal para cumplir las exigencias externas o cumplir un requisito, como la memorización de información para un examen, mientras que el segundo implica encontrar el sentido de lo que se aprende al relacionar el conocimiento nuevo con lo ya conocido o con experiencias previas. Y el **Constructivismo Sociocultural** propuesto por **L. Vygotsky**, que traza el conocimiento como construcción cultural a partir de las interacciones comunicativas, que implica el origen social de los procesos psicológicos superiores, entre otros.

Así, el aprendizaje se construye desde la implicación cognitiva personal en la que el sujeto no reproduce la realidad, sino que la reconstruye de acuerdo con sus estructuras cognitivas, le otorga significado a través de la experiencia personal y conocimientos previos, así como la naturaleza de los propios aprendizajes. El aprendizaje ocurre mediante la interpretación, cuando el aprendiente selecciona la información relevante, que organiza en estructuras coherentes e interpreta mediante lo que ya conoce.

El acercamiento que se hace desde estas tres teorías psicológicas retomadas por la pedagogía implica una articulación constante entre el sujeto cognoscente y su relación con el entorno social. Así el aprendizaje “es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los <<otros>> significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal” (Coll, 2011: 15).

1.2.1.1 Constructivismo psicogenético

Propuesto por Jean Piaget, se centra en el aprendiente, cuyos niveles de conocimiento evolucionan de menos a más complejos. Así, la teoría de los estadios de desarrollo explica las estructuras desde el estadio sensorio motor, que pasa al estadio operatorio hasta llegar al formal, en donde se explica que “el pensamiento concreto es la representación de una acción posible y el pensamiento formal la representación de una representación de acciones posibles” (Piaget, 1991: 85).

Según esta teoría, los primeros estadios se presentan en edades tempranas. Por su parte, los aprendientes de educación media superior serían capaces de actuar a partir del pensamiento formal, que es el manejo de relaciones entre abstracciones, relaciones hipotéticas entre las ideas, sin necesidad de referencia alguna a la realidad empírica y concreta. La etapa de las operaciones formales implica el manejo de hipótesis, lógica proposicional y operaciones basadas en representaciones.

Sin embargo, en la realidad mexicana actual el desarrollo del pensamiento formal, referido a la escritura, es una de las metas por alcanzar en este nivel de estudios. Esto se evidencia con las investigaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en la publicación *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México*:

Se ha observado que para muchos estudiantes estructurar párrafos de manera coherente y cohesionada resulta una tarea altamente desafiante, debido a que no cuentan –entre otros elementos– con conocimientos sólidos sobre el uso de los signos de puntuación ni de los marcadores discursivos. Ser capaz de vincular hechos y de generar hipótesis, dar evidencia del desarrollo del pensamiento complejo. En este sentido, el análisis reflexivo del uso de recursos discursivos como los mencionados, en distintos géneros textuales, constituye una estrategia metalingüística que contribuiría a desarrollar en los estudiantes su capacidad para expresar coherentemente cómo un hecho se relaciona con ciertas causas y consecuencias, o de cómo un factor puede ser condición de que otro ocurra (González, 2014: 221).

Es por ello por lo que el cambiar la manera en que se enseñan estas habilidades lingüísticas en el bachillerato es fundamental, y es aquí donde se desea insertar la presente propuesta.

Lo que interesa aquí del constructivismo psicogenético es la teoría de la equilibración, que a continuación se explica junto con sus implicaciones educativas. La pertinencia de esta teoría en el presente proyecto es que permite explicar la formación de los conocimientos recurriendo a un proceso de equilibración.

Para que se desarrolle la inteligencia, interactúan entre sí la maduración, el medio social, el ejercicio y la experiencia que se tenga con el objeto de conocimiento.

Para Piaget, existen dos funciones involucradas en el desarrollo cognitivo: la organización y la adaptación. La organización supone esquemas de conocimiento (organizaciones cognitivas del sujeto de la representación que tiene sobre la realidad. Una agrupación de esquemas es una estructura), que son conservados y variables a la vez porque evolucionan al enriquecerse.

En cuanto a la adaptación, se concibe como un ajuste hacia el medio y se llega a ella a través de procesos de asimilación y acomodación: la información nueva se asimila en las estructuras mentales que, al ser reestructuradas en los esquemas cognitivos, se acomodan y forman interrelaciones de conocimientos cada vez más complejas. Así, en general, el desarrollo cognitivo evoluciona de niveles inferiores a superiores cuyo equilibrio es intrínseco a los seres humanos.

Piaget afirma que el aprendizaje se da en procesos continuos de equilibración de las estructuras mentales del sujeto. Define la equilibración como “la compensación debida a las actividades del sujeto como respuesta a las perturbaciones externas” (1991, 126). Este proceso se puede ver desde un punto de inicio en estabilidad, y ya que ninguna estructura cognitiva equilibrada permanece en un estado definitivo, se desequilibra y reequilibra a un estado de equilibrio distinto de la inicial, que sí implica un desarrollo. Este proceso es llamado por Piaget (1998) equilibración maximizadora. Es decir, este equilibrio se alcanza a través del resarcimiento del desequilibrio; lo que vuelve a provocar es un estadio de nuevo equilibrio, que se mantiene hasta que haya otro desequilibrio... en un ciclo dinámico y permanente.

Lo anterior significa que “una estructura estará en equilibrio en la medida en que un individuo es suficientemente activo para poder oponer compensaciones externas a todas las perturbaciones” (Piaget, 1991: 189).

Esto puede traducirse de la siguiente forma: “toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos o, de forma más general, entre la asimilación y la acomodación” (Piaget, 1991: 129). Por ejemplo, un ser humano mantiene estabilidad hasta que presenta necesidades -en el caso de la educación, son intelectuales o afectivas- y pretende satisfacerlas debido a que “aprender quiere decir ver cómo se tambalean las propias certezas, sentirse desestabilizado y necesitar, para no perderse o desalentarse, puntos de referencia estables” (Meirieu, 2006: 26). Estas necesidades pueden verse como desestabilizadoras y tienden hacia la adaptación, que incluye los procesos de:

- *Asimilación*, en el que se pueden encontrar perturbaciones, “si se define una perturbación como aquello que constituye un obstáculo para una asimilación, tal como la llegada a un objetivo, todas las regulaciones son, desde el punto de vista del sujeto, reacciones a perturbaciones” (Piaget, 1998:22). Cuando existe en la conciencia un estado inicial mental que, en el momento de la asimilación de información novedosa, encuentra perturbaciones que provocan un desequilibrio. Este estado inicial puede tomar tres rumbos: permanece sin variación, se reorganiza la información, pero no hay una modificación del estado inicial o se reestructura el estado inicial al incorporar la nueva información, “hay equilibrio cuando estas perturbaciones exteriores son compensadas mediante acciones del sujeto, orientadas en el sentido de la compensación” (Piaget, 1991: 189).

Cuando los aprendientes entran en contacto o actúan con los conocimientos por aprender, los asimilan a sus esquemas cognitivos y a sus conocimientos previos. En el caso de los aprendientes, si sus esquemas cognitivos no alcanzan a asimilar una situación de aprendizaje determinada, probablemente modificarán dichos esquemas adaptándolos a las características de la situación.

- *Acomodación* definida como “la necesidad en que se encuentra la asimilación de tener en cuenta las particularidades propias de los elementos que hay que asimilar” (Piaget, 1998: 8), con esto el aprendizaje es concebido como satisfacción de necesidad o nuevo equilibrio con estructuras cognitivas cada vez más complejas: “el equilibrio final es, por tanto, el producto de una compensación de las perturbaciones mediante las actividades del sujeto, que a su vez están caracterizadas por sucesivas probabilidades” (Piaget, 1991: 140).

Lo anterior aplicado a las situaciones educativas sugiere que “en una perspectiva de equilibración una de las fuentes de progreso en el desarrollo de los conocimientos ha de buscarse en los desequilibrios como tales, que por sí solos obligan a un sujeto a superar su estado actual” (Piaget, 1998:14). Como docente, se buscará desencadenar desequilibrios cognitivos en los aprendientes que hagan necesaria su reelaboración, planear desfases que conduzcan a estabilizar la representación en un grado superior.

El docente promoverá desequilibrios en los aprendientes para provocar el proceso, por ejemplo, cuestionando tanto los conocimientos *a priori* con respecto de los nuevos que se presentarán en clase, es decir, planteando conflictos cognitivos, como la representación de que el profesor es el poseedor del conocimiento y sólo hay que sentarse en clase a escuchar; así como plantear preguntas estratégicas (centradas en los cómo y porqué) o escenarios novedosos que provoquen contradicciones en sus esquemas. Deberá fomentar la formulación de hipótesis sobre lo nuevo que aprenderán y si su concepción es errónea llevarlos a que se reajuste a través de la problematización del error hasta que ellos mismos comprendan por qué están equivocados.

Como sugiere Hernández (2001: 202) los “problemas que se presenten a los alumnos deberán tener una distancia cognitiva apropiada para que puedan *disparar* una actividad asimiladora significativa que les provoque un desequilibrio cognitivo óptimo, el cual, gracias a la actividad reconstructiva, deberá ser adecuadamente subsanado”. Es necesario que aquello que se aprenderá sea presentado para que provoque desequilibrio en las estructuras cognitivas del aprendiente, si no provoca ninguno, o por el contrario provoca un desajuste radical en las estructuras cognitivas, perderá interés por ser demasiado fácil o demasiado complicado. La clave es proponer una tarea que esté entre ambos niveles de dificultad.

1.2.1.2 Constructivismo cognitivo

D. Ausubel habla de este tipo de constructivismo endógeno a los seres humanos, e indica que desarrollan conocimiento al integrarlo o asimilarlo a los esquemas que ya poseen sobre la perspectiva de la realidad. Lo que hace significativo un conocimiento es precisamente su inserción en estos esquemas previos, lo que no se asimila a un esquema previo carece de significado para los sujetos.

El representante de esta rama del constructivismo indica que los aprendizajes se clasifican en dos tipos: por recepción y por descubrimiento, ambos con dos modalidades a su vez, por repetición (en donde el aprendiente memoriza la información por aprender; consta de aprendizaje mecánico y no relacional con sus estructuras cognitivas) y significativo.

- Por *recepción*. De acuerdo con Díaz y Hernández (2010) en el aprendizaje por recepción el contenido se presenta en su forma final, el sujeto debe internalizarlo en su estructura cognitiva (organización de ideas que un individuo tiene sobre determinado conocimiento) y no es sinónimo de memorización. En palabras de Ausubel este tipo de aprendizaje “se refiere al proceso de *adquisición de significados* a partir de los significados potenciales expuestos en el material de aprendizaje y en hacerlos más disponibles” (1981: 123).

- Por *descubrimiento*. Aquí, “el alumno debe descubrir el contenido por sí mismo, generando proposiciones que representan ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos” (Ausubel, 1981: 75). La desventaja de este tipo de aprendizaje es que “si los estudiantes de secundaria y universidad fuesen obligados a descubrir por sí mismos todos los conceptos y los principios incluidos en el plan de estudios, nunca avanzarían más allá de los rudimentos de cualquier disciplina” (Ausubel, 1981: 549).

Aunque Ausubel se inclina más por el aprendizaje significativo en su modalidad de recepción, indica que en los dos casos se construye aprendizaje significativo “si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud hacia el tipo de aprendizaje correspondiente para hacerlo así” (Ausubel,

1981: 40). Esto implica la modificación y evolución de la nueva información; la condición necesaria es que se dé un cambio en la cognición del sujeto a propósito de lo que va a aprender.

Lo contrario al aprendizaje significativo es el aprendizaje por repetición o mecánico, que ocurre cuando la información nueva no interactúa con los conocimientos anteriores, y se relaciona arbitrariamente. En el aprendizaje repetitivo los conocimientos se acumulan en la memoria sin ser comprendidos porque no se interrelacionan con los esquemas previos de conocimiento, es decir, son conocimientos aislados.

Dicho lo anterior, ahora se detallan las características que evidencian un aprendizaje significativo:

- **El estudiante debe tener una disposición favorable para aprender**, esto implica que debe estar dispuesto a asimilar la información nueva y querer aprender, a lo que se suma su naturaleza y estructura cognoscitiva particulares, es decir, el entramado psicológico del aprendiente que “es la experiencia cognoscitiva totalmente idiosincrática” (Ausubel, 1981: 64).

Esta primera proposición conlleva la cuestión ¿todos los estudiantes de educación media superior en México tienen una disposición favorable para aprender? Como docente, ¿cómo se trabaja con las gradaciones de disposición que van desde las favorables hasta las nulas? Un primer acercamiento lo plantea el mismo autor:

La escuela, naturalmente, no puede asumir nunca la responsabilidad completa de que el estudiante aprenda. Éstos deben realizar su propia parte aprendiendo activa y críticamente, persistiendo en aprender y atender a lo que se les enseña, integrando las nuevas tareas de aprendizaje con los conocimientos previos y la experiencia idiosincrática, traduciendo los nuevos enunciados a sus propios lenguajes, esforzándose por cuenta propia en dominar las materias nuevas y difíciles, planteando preguntas significativas, y emprendiendo conscientemente los ejercicios de solución de problemas que se les asignen (Ausubel, 1981: 50).

Pero, en caso de no presentar disposición para aprender, ¿cómo generarla? En este apartado conviene discutir algunos acercamientos a la **motivación** que los estudiantes necesitan para que su aprendizaje sea significativo. Se parte de su implicación en las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se les plantean debido a que “los adolescentes tienden a perder interés en los estudios académicos si advierten que la escuela ve con indiferencia sus problemas” (Ausubel, 1981: 48).

Existen múltiples factores por los cuales un estudiante presenta disposición para aprender, tanto contextuales como particulares, que van desde las circunstancias individuales, el tema por aprender y su tratamiento, hasta el docente que interactúa con ese estudiante. Pero, es “en el curso de esas interacciones cuando se construye la motivación intrínseca, que no es una característica del alumno, sino de la situación de enseñanza-aprendizaje, y que afecta a todos sus protagonistas” (Coll, 2011: 33). Resulta necesario confrontar al aprendiente con situaciones novedosas, complejas, ambiguas o que posean incongruencia a fin de activar la motivación intrínseca del aprendiente. Las representaciones que tienen entre sí los protagonistas de la situación de enseñanza-aprendizaje influyen en sus interacciones y en sus valoraciones.

Diversos autores defienden que la actitud de los estudiantes por aprender se modela por parte del docente, quien proporciona (muchas veces inconscientemente) tratamientos y ayudas educativas que difieren entre aprendientes, como “apoyo emocional y retroalimentación más o menos positiva que reciben, tipos de actividades en que se les permite participar, oportunidades que se les ofrece para aprender, cantidad y dificultad de los materiales que se utilizan como recurso educativo” (Coll, 2011: 37). Todo esto provoca actitudes positivas o negativas en los aprendientes.

Las ayudas para que se dé la motivación pueden ser traducidas en todo lo que el docente puede controlar. En palabras de Javier Onrubia (*apud* Coll, 2011) parten desde las elecciones de duración de la clase, el espacio, la disposición del mobiliario, el tipo de materiales de consulta, las actividades individuales o en grupos, el momento durante el curso que se aborda determinado contenido, la estructuración de los contenidos, las formas de participación de los aprendientes, la corrección de errores, el ofrecer posibilidades de acción y la valoración de los esfuerzos. Todo esto porque “hay, por un lado, estrecha relación entre saber cómo aprende un alumno y las variables manipulables que influyen en ese aprendizaje y, por otra, saber qué hacer para ayudarlo a aprender mejor” (Ausubel, 1981: 26).

La motivación se despierta o sostiene cuando el docente promociona los aprendizajes de manera flexible y estratégica, trata de liberar la potencialidad que los estudiantes tienen al estar compartiendo aprendizajes; como docente se requiere dejar de mirar sólo los defectos, y no las posibilidades, valorar al aprendiente como persona, confiar en él, establecer empatía.

De acuerdo con Isabel Solé (*apud* Coll, 2011: 30), los aprendientes se implicarán en el aprendizaje a partir de “que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan irlas regulando”. Así, el trabajo crea la motivación, no a la inversa. El trabajo se muestra interesante cuando los aprendientes se han implicado en él y le dedican tiempo y esfuerzo.

También influye el tipo de profesor, ya que los aprendientes prefieren a docentes con determinado perfil: personas auténticas, reales, que no sólo se limiten a la realización del rol docente, “valoran que él y la docente sean *personas* y agradecen que se les trate también como tales. Eso no quiere decir que no aprecien la competencia profesional del profesorado, competencia que no hay que entender sencillamente como *saber* sino, más bien, como *saber enseñar*” (Fabra y Domenech, 2001: 82). Esto incluye una personalidad encaminada hacia la sencillez, apertura, equidad, responsabilidad, empatía, accesibilidad y congruencia, así como la tolerancia, respeto de las opiniones y flexibilidad, además de dinamismo y práctica a la hora de enseñar, rasgos que los estudiantes solicitan de los maestros (Covarrubias y Piña, 2004).

La práctica docente deberá modelar la consideración hacia los otros, los que habitan el aula, para favorecer la interacción respetuosa de sus opiniones. También, flexibilizar la planeación del programa de estudios de acuerdo con las necesidades del grupo, y en lo ideal ser un asesor más que en un docente transmisor de conocimientos. Todo esto porque “el comportamiento de los alumnos en clase es producto (y respuesta) a las interpretaciones que de su rol hace el profesor y de su estilo de enseñanza” (Hargreaves, 1986: 133).

El estudiante aprende significativamente cuando es capaz de otorgarle un significado a aquello que aprende. De acuerdo con Isabel Solé (*apud* Coll, 2011), para que una tarea de aprendizaje o de cualquier tipo tenga sentido, son necesarias algunas condiciones: que el aprendiente tenga claro el objetivo a perseguir, que la tarea por hacer sea atractiva, que interese, que se perciba que cubre una necesidad que pueda funcionar como motor de la acción, que se revise la forma de presentación u organización de las tareas, que éstas sean un reto que se encuentre dentro de las posibilidades del aprendiente, aunque le exijan cierto esfuerzo, es decir, el reto debe ser alcanzable.

Esto se refiere a que “lo realmente imprescindible es que quien debe aprender entienda que, con su aportación y esfuerzo, y con la ayuda necesaria, va a poder superar el reto que se le plantea” (Coll, 2011: 43).

- **El nuevo conocimiento se interrelaciona con esquemas previos y los transforma**, es decir se relaciona “de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición)” (Ausubel, 1981: 56). Necesariamente debe haber interacción entre los conocimientos previos y los nuevos, que en la estructura cognitiva se relacionan intencionadamente e interactúan con ésta.

El estudiante construye aprendizajes y significados sobre la base de lo que ha aprendido previamente y son fundamentos para lo nuevo por aprender. Un aprendizaje significativo supone numerosas relaciones entre lo que se aprenderá y lo ya aprendido, “los dos procesos, cognición y percepción, terminan por *ensamblarse* y formar uno solo” (Ausubel, 1981: 78).

Entre más se relacionen los conceptos serán más fáciles de recordar, son perdurables, se comprende lo que se aprendió, porque también “aprender significativamente permite una funcionalidad de lo aprendido, es decir, posibilita un mayor grado de transferencia a situaciones nuevas y una mejora en la habilidad para solucionar problemas relacionados” (Hernández, 2006: 96).

Los conocimientos previos son relevantes para los procesos de asimilación. En el caso de que, a través de la evaluación diagnóstica, se conozca que los aprendientes carecen de los conocimientos previos necesarios para los nuevos, es recomendable presentárselos a partir de un organizador gráfico, debido a que están organizados y relacionados en esquemas cognitivos, construidos anteriormente en diversos contextos. Los esquemas de conocimiento de cada grupo de aprendientes entre sí varían en cantidad, organización y coherencia.

De esta manera, Mariana Miras (*apud* Coll, 2011: 55) indica que “al tener en cuenta nuestros objetivos podemos seleccionar de manera más precisa en cada caso concreto cuáles son los conocimientos previos realmente pertinentes y necesarios para llevar a cabo un determinado

proceso de enseñanza y aprendizaje”. En este sentido, los instrumentos para explorar los conocimientos previos deben ser más abiertos y flexibles y no cerrados y rígidos, como los exámenes.

Se aconseja partir de la idea de Arquímedes: *dadme un punto de apoyo y moveré el mundo* en el que, como docente, hay que buscar un punto de apoyo para articular y sostener el desarrollo del individuo, para que docente y aprendiente se adapten y evolucionen en el conocimiento.

- **Las tareas de aprendizaje deben ser potencialmente significativas**, relacionables, intencionadas sustancialmente con la estructura cognoscitiva del aprendiente: “es lo que las hace potencialmente significativas para éste; y así se origina la posibilidad de transformar el significado lógico y psicológico en el transcurso del aprendizaje significativo” (Ausubel, 1981: 64). Aquí, el reto para el docente es que determinado conocimiento se planea para abordarse en aula con una tarea que sea potencialmente significativa y que ayude a relacionar el conocimiento por aprender con el que previamente ya construyó el estudiante. En clase, es necesario dejar en claro ¿qué, cómo y por qué se va a aprender? Es decir, presentar la tarea como algo que al estudiante le interesa y que es valioso aprender, en este caso, la justificación del porqué aprender el cuento, género que, como se verá más adelante, es transversal a los distintos programas de las materias de lengua en el bachillerato.

- **La información nueva establecida en el material debe estar estructurada lógica y coherentemente.** Se pone especial atención en la naturaleza del material que se va a aprender, pues “contiene significado lógico cuando puede relacionarse de manera no arbitraria y sí sustancial a correspondientes ideas pertinentes que se hallan dentro de la capacidad de aprendizaje humana” (Ausubel, 1981: 63). La significatividad del material radica en que pueda insertarlo a sus experiencias previas, aunque si la actitud es escasa probablemente el aprendiente se limitará a memorizar.

Con respecto a esto, las acciones que se deben considerar son:

1. *Significatividad psicológica*: el material contendrá evaluaciones diagnósticas para hacer los ajustes pertinentes entre el conocimiento previo y el nuevo. Para que tanto el aprendiente como el profesor tengan claro el lugar en el que se encuentra el primero dentro del proceso de aprendizaje.

2. *Significatividad lógica* necesaria en el material: contendrá actividades que favorezcan el aprendizaje de vocabulario claro, que contenga términos precisos y definidos, escrito en un lenguaje llano y sin ambigüedades; deberá estimular al aprendiente a ser activo, al fomentar la expresión de las ideas desde su propio vocabulario y experiencias; el contenido estará organizado partiendo de lo general y sistemático según el nivel de dificultad; contendrá apoyos empíricos concretos y analogías pertinentes; las explicaciones serán coherentes y el material estará presentado con ayuda de organizadores gráficos que mejoren la significatividad lógica de los contenidos.

Por tanto, el aprendizaje significativo surge a partir de la interacción entre el material potencialmente significativo y la disposición por parte de quien aprende. Se puede promover mediante estrategias apropiadas que ayuden a la estructuración del conocimiento, “esta interacción de las nuevas tareas de aprendizaje con los conocimientos previos del alumno es el rasgo característico del aprendizaje significativo” (Ausubel, 1981: 36).

Las dos primeras proposiciones enunciadas anteriormente para que se construya aprendizaje significativo se centran en el aprendiente, mientras que las dos últimas se relacionan con el docente y lo que puede hacer en el proceso educativo.

En resumen, “el verdadero aprendizaje significativo presupone tanto que la tarea de aprendizaje es potencialmente significativa como que el alumno muestra disposición hacia el aprendizaje significativo” (Ausubel, 1981: 81). Es decir, el aprendizaje significativo se refiere a atribuirle un sentido y una razón a la información novedosa. Produce esquemas más complejos que se relacionan con todas las estructuras cognitivas, que pueden ser trasladados a situaciones futuras y escenarios nuevos.

1.2.1.3 Constructivismo sociocultural

Este tipo de constructivismo exógeno al individuo complementa la sección anterior al prestar atención a los componentes sociales que influyen en el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje puesto que desde esta perspectiva “la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual” (Vygotsky, 1992: 43).

Para una comprensión de la conciencia, Vygotsky planteaba el estudio de las funciones psicológicas inferiores (filogenéticas) y superiores (ontogenéticas) éstas últimas determinadas por la cultura y el lenguaje. Estas funciones son completamente humanas. El contexto sociocultural es reconstruido por el sujeto y éste a su vez influye en su conciencia, así el desarrollo total del pensamiento se produce en esta forma: “la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse” (Vygotsky, 1992: 42).

Es decir que la cultura, modela la conciencia de los seres humanos con la mediación de los signos, y es de la misma forma en la que la cultura se transforma y evoluciona: “el desarrollo humano debe entenderse como un proceso dialéctico de internalización de la cultura provista por un contexto sociohistórico determinado” (Hernández, 2001: 226).

En la escuela, como institución legitimada, se desarrollan los procesos psicológicos superiores de los aprendientes que generan conocimientos cada vez más complejos, en una cultura específica. El estudiante es concebido como un ser social que aprende a ser miembro de la cultura a través de las interacciones que tiene con los que saben más y así desarrolla su personalidad: “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotsky, 1988: 136). El maestro cumple el papel de mediador sociocultural de los saberes determinados por la cultura en una construcción conjunta del conocimiento con otros enmarcados en significados culturales y mediados por el lenguaje.

Así, pensamiento y lenguaje son indisociables para la actividad cognitiva del ser humano; el pensamiento se expresa a través de las palabras, “la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufren cambios que pueden ser considerados como desarrollo” (Vygotsky, 1992: 166).

Por lo tanto, el lenguaje es visto como mediador de conversaciones entre enseñante y aprendiente para la construcción conjunta de conocimientos que está mediatizada culturalmente por los otros. Desde el constructivismo sociocultural los procesos de desarrollo personal están correlacionados con los procesos de inculturación que el propio sujeto experimenta.

Uno de los objetivos de la educación, desde esta perspectiva es que los aprendientes se apropien de los instrumentos culturales, de los cuales el más importante es el lenguaje: “la relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra” (Vygotsky, 1992: 196). El otro objetivo importante es que permita a los aprendientes desarrollarse tanto individual como socialmente, ya que en estos intercambios los aprendientes se convierten en reproductores y a su vez en productores de la cultura.

En palabras de Vygotsky (1988), el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados. Por lo tanto, el aprendizaje es social, por medio de las interacciones de enseñanza-aprendizaje dentro del intercambio cultural e histórico, proceso social en el que las potencialidades cognitivas y afectivas del aprendiente surgen a partir de la ayuda de los otros que conocen más sobre el tema por aprender.

Uno de los conceptos medulares que impulsa Vygotsky es el de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) que puede ser aplicado a las aulas, y que:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (1988: 133).

Esto es, una persona tiene dos niveles evolutivos: el *real*, determinado por las capacidades que evidencia por sí solo a través de sus propios medios y posibilidades, resultado del desarrollo previo; mientras que el *potencial* es el que está en curso de maduración: no sólo incluye lo que se ha completado evolutivamente, sino aquello que puede conseguir gracias a otros que saben más, independientemente de la edad que tengan. Ésta es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), por lo que “el estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1988: 134).

La ZDP se basa en la ayuda de otro, lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otros es más significativo que lo que pueden hacer por sí solos, puesto que el aprendizaje constructivo no puede realizarse en solitario debido a que no habría quién asegurara cuál fuera el conocimiento correcto. “El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (Vygotsky, 1988: 134).

Las situaciones de enseñanza deben conformarse de tal manera que impliquen una transferencia de la responsabilidad y el control del conocimiento por aprender, es decir, que la ayuda que el aprendiente necesitaba para llevar a cabo determinada actividad, no le será ya necesaria al volverse autónomo.

Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (Vygotsky, 1988: 139).

Las ayudas que el profesor incorpora a la situación de enseñanza están encaminadas a desaparecer una vez que los aprendientes forjaron su autonomía, que implica la propia gestión de las normas convencionales, es decir, que la modificación de los esquemas de conocimiento debe ser lo suficientemente profunda para que en situaciones similares puedan ser transferidos. Lo que el aprendiente en un momento puede realizar con ayuda heterorregulada, cuando aprenda, lo realizará de manera independiente y será autorregulada.

Aunque el aprendiente realice la construcción, es necesaria una ayuda transitoria que varía en cantidad y calidad, que se ajusta a las necesidades de quien pretende aprender. “Los apoyos que ofrece el docente a sus estudiantes a través del modelado o la demostración, la supervisión, la participación guiada, la retroalimentación, las explicaciones y analogías, la conducción de diálogos reflexivos, promueven sustancialmente el aprendizaje de los alumnos” (Díaz y Hernández, 2010: 6).

Pero ¿cómo entender las palabras *desarrollo próximo*? Puesto que el aprendizaje se potencia con ayuda, el desarrollo sucede por proximidad en las interacciones con otros ya que ayudan al proceso de maduración. Los otros que contribuyen al aprendizaje auxilian para que la ayuda deje de necesitarse y el aprendiente actúe en situaciones similares sin necesidad de los demás.

El trabajo en la ZDP en aula implica que el docente o la persona experta en determinado conocimiento no actúe en la zona de desarrollo ya consolidado, sino que debe operar con el nivel potencial a partir de actividades que impliquen esfuerzos o retos alcanzables por los estudiantes. La escuela debería ayudarlos a desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente, “dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario” (Vygotsky, 1988: 134).

¿Cómo aplicar esto en clase?

Si un niño tiene dificultades con un problema de aritmética y el profesor lo resuelve en la pizarra, el pequeño podrá captar la solución rápidamente. Pero si el profesor resolviera un problema de matemática avanzada, el niño nunca podría comprenderlo por mucho que tratara de imitarlo (Vygotsky, 1988: 135).

Esto tiene relación con la tesis que se sustenta en este trabajo: el nivel de desarrollo real de los aprendientes en cuanto a la escritura, en general, es deficiente; si a esto se agrega que los trabajos escolares que se les solicitan son complejos en la medida en que no están en su zona de desarrollo próximo, las evidencias de la escritura deficiente son diversas. Así, este proyecto pretende partir del nivel real de la escritura que tienen los aprendientes y crear zonas de desarrollo próximo en su dominio, a partir de la escritura creativa, que implique el aprendizaje de cierto género y tipo textual y que, cuando esta *Zona de Desarrollo Próximo* se convierta en desarrollo *real* en cada aprendiente, pueda ser transferible a otros temas que se trabajen. Ello les permitirá resolver de un modo independiente problemas que inicialmente excederían su capacidad.

1.2.1.4 Constructivismo transversal

Aunque las posturas de los teóricos citados anteriormente pudieran tener puntos de desencuentro, se pueden abordar desde la complementariedad; las diferencias radican en que los constructivismos psicogenético y cognitivo están centrados en lo intraindividual y el sociocultural en lo extraindividual, “aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje, éste se compone no sólo de representaciones personales, sino que además se sitúa en el plano de la actividad social y la experiencia compartida” (Díaz y Hernández, 2010: 3).

El sujeto cognoscente construye representaciones sobre el conocimiento, inmerso en un marco cultural a través de las reestructuraciones de los esquemas debido a la propia actividad cognitiva. Visto desde este punto de vista, el proceso permitirá a quienes aprenden, construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado: “los constructivismos en educación hacen una apuesta en favor de un alumno activo como constructor de sí mismo y como reconstructor y constructor; a la vez, de los saberes que la sociedad y la cultura le aportan” (Hernández, 2006: 10). La construcción no sólo puede darse como cambio de conducta evidente, sino cambio de estructuras mentales que no siempre se evidencian en comportamientos específicos.

A estas variantes teóricas se les atribuye la idea de constructivismo a partir de que “el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, es decir, no se recibe pasivamente del ambiente o de los otros” (Díaz y Hernández, 2010: 22). La construcción del conocimiento concibe el aprendizaje como la representación personal de un objeto de conocimiento, en el que la construcción del contenido escolar es “un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos” (Díaz y Hernández, 2010: 28).

Para que se construya aprendizaje, es necesario contemplar: la complejidad del objeto de conocimiento, las estructuras cognitivas del aprendiente tanto previas como potenciales y las estrategias del docente para el desarrollo autónomo de los estudiantes, “la verdadera enseñanza a

todos los niveles adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria” (Meirieu, 2006: 25).

En el constructivismo, bajo cualquiera de sus variantes, lo que se persigue es la modificación de esquemas de conocimiento de los aprendientes que impliquen la reorganización de los esquemas previos, “el análisis de los conocimientos y la búsqueda de los puntos de apoyo en el sujeto, sólo son posibles en el caso en que uno y otro se regulen recíprocamente” (Meirieu, 1997: 47), el papel del docente consiste en desequilibrar los esquemas iniciales y provocar reequilibrarlos con lo nuevo por aprender, desde una mirada en que “el alumno siempre debe ser visto como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre ciertos contenidos escolares” (Hernández, 2001: 193).

Antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier objeto de conocimiento, es necesario indagar qué disposición tienen los aprendientes, qué capacidades demuestran y qué conocimientos previos tienen.

En este proyecto se plantea una visión del profesor como creador de condiciones para que los estudiantes aprendan, más allá de la visión del transmisor o facilitador de la información.

Un profesor constructivista es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes, es un profesional reflexivo que analiza su propia práctica docente, se autocritica, promueve aprendizajes significativos, la participación y la colaboración entre los estudiantes, se ajusta a las necesidades educativas y fija como meta la autonomía de sus aprendientes (Díaz y Hernández, 2010). Además de crear condiciones óptimas para el aprendizaje, dirige hacia la construcción del conocimiento.

1.2.1.5 Constructivismo en el aprendizaje de la escritura

La finalidad primaria de la escolaridad en el área del lenguaje es guiar a los aprendientes para que sean usuarios autónomos del sistema de su lengua, en este caso el español.

A partir de mi experiencia como docente, en el plano de la escritura por parte de los adolescentes, los problemas radican en que los aprendientes de educación media superior en México se encuentran en su mayor parte todavía, en el pensamiento concreto “mientras que los mismos razonamientos, en apariencia, pero exigidos en el plano del lenguaje y de los enunciados verbales, constituyen de hecho, otros razonamientos más difíciles, debido a que están relacionados con simples hipótesis sin realidad efectiva” (Piaget, 1991: 84).

La escritura creativa podría convertirse en una “situación- problema que pone sencillamente al sujeto en camino, lo compromete en una situación activa entre la realidad y sus proyectos, en una interacción desestabilizadora y estabilizadora, por medio de los desfases introducidos por un formador” (Meirieu, 1997: 70). La escritura es, pues, un desafío que, con la práctica cotidiana llegará a ser superado. La habilidad lingüística se desarrollará con mayor plenitud en un proceso que dura toda la vida, y de ello serán conscientes los aprendientes. Uno de los principales retos es que el escritor debe tomar el papel del lector, lo que implica un diálogo entre ambos para que, en la medida de lo posible, el pensamiento se desarrolle en formal (desde el punto de vista de Piaget) y contribuya a la creación de nuevos textos escritos.

En este trabajo se opta por tomar en cuenta al individuo, como persona y como aprendiente, con sus expectativas, intereses, conflictos, necesidades, conocimientos previos y perspectivas propias. Se quiere poner atención a la motivación relacionada con el sentido de la tarea por realizar, a partir de la propuesta de metas. Con ella se “reconoce que una tendencia o motivo central para el ser humano es el de convertirse en un agente causal que propone, dirige y controla sus propias acciones” (Díaz y Hernández, 2010: 56).

En este sentido, la motivación depende del aprendiente en sí mismo, del contexto y del profesor. Los docentes, como responsables de las situaciones pedagógicas, en el manejo de la motivación favorecerán los mensajes y la retroalimentación dirigida a los aprendientes, más allá de

premios y castigos, con lo que tendrá en cuenta las expectativas para la organización de la clase. De esta manera, si se despierta y sostiene la motivación de profesores y aprendientes “el deseo nace entonces del reconocimiento de un espacio que habitar, de un lugar y un tiempo en donde estar, crecer o aprender” (Meirieu, 1997: 101).

El conocimiento supone ciclos dinámicos de reconstrucción continua. En palabras de Carlino (2005: 24): “la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender”.

Todo lo que se dijo anteriormente presenta una postura general tanto epistemológica como pedagógica, acerca del conocimiento y el aprendizaje. lo que a continuación se presenta tiene que ver con lo que se concibe específicamente con el aprendizaje de la escritura ya en particular, y cómo se relaciona con este proyecto.

1.2.2 LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE LA ESCRITURA

Día tras día como seres humanos, somos intenciones que se expresan a través de palabras y lenguaje. En la interacción social, la acción de escribir es una de las variadas formas de comunicación.

Algunas razones por las que es importante el desarrollo de la escritura en comparación con la oralidad se evidencian en que lo escrito es una forma de comunicación diferida que permanece en el tiempo y espacio; el escritor no puede saber cuál es la reacción inmediata del lector; además, permite ser reconstruida, es decir, una vez que se escribe, el texto puede ser modificado cuantas veces el autor necesite para exponer sus ideas. Asimismo, implica tener enfrente lo pensado para releerlo y saber si lo que el autor quiere comunicar es coherente con lo que externó con palabras; de este modo, un acto comunicativo por escrito necesita tiempo para ser creado debido a la complejidad que conlleva.

La escritura es un producto autónomo que debe comprenderse por sí solo, a diferencia de una comunicación oral que se produce conforme se interactúa, a la vez que se reajusta sobre la marcha.

En México, el promedio de los años escolares aprobados por los estudiantes entre 15 y 17 años de edad es de 10 a 12 años. Las materias de español y las relacionadas con el desarrollo del lenguaje son obligatorias desde la educación básica hasta la media superior. Debido a este lapso podría suponerse que los estudiantes ya deberían saber escribir con un dominio avanzado en su lengua materna o en la oficial (si no es materna), en este caso el español. Lo hacen, pero no en la forma óptima y con convenciones de escritura cada vez más complejas. En general, en la escuela se enseña a reproducir las normas de la lengua y no a producir textos propios.

Pero ¿por qué sucede este fenómeno? ¿por qué después de tantos años de estudio de la lengua española no se logra un dominio avanzado?

Esto se debe, quizás a la postura epistemológica de los docentes, que podría desglosarse en dos visiones distintas:

1. *La escritura como expresión de las ideas.* Corresponde a los planteamientos que indican que pensamiento y lenguaje están dissociados en tanto las ideas están preestablecidas en la mente y que la escritura sólo es su medio de expresión espontáneo.

La mayoría de las personas cree que la acción de escribir consiste en ir anotando a medida que la idea se les va ocurriendo, con espontaneidad, y que no hace falta reelaborar ni revisar en numerosas ocasiones ni tan minuciosamente.

En general, la postura del profesor de educación básica y media superior sobre la escritura es esta, puesto que las experiencias más habituales son:

El docente suele decidir por su cuenta las prácticas de composición que se realizarán en clase, utilizando el libro de texto como referencia, pero prescindiendo de la opinión del alumnado. A partir de unos objetivos y contenidos relacionados con el currículum (gramática, tipos de texto, temas), diseña una tarea de escritura que se manifiesta en una consigna o instrucción directiva para el aprendiz, la cual suele describir con cierto detalle el producto final que este debe realizar (tipo, tema, propósito, destinatario, extensión) [...]. El aprendiz trabaja generalmente solo y fuera de clase, por lo que carecemos de información sobre el proceso de composición que sigue. El escrito que presenta en clases posteriores no permite conocer los procesos cognitivos que utilizó para producirlo, las decisiones lingüísticas que tomó o las correcciones y reformulaciones que hizo en borradores que tampoco podemos ver. [...]. A causa de esta opacidad, la evaluación del docente se concentra en el producto final y analiza su calidad lingüística, según criterios derivados de la consigna o de una norma estándar general (Cassany, 1995: 132).

Aunado a lo anterior, el desarrollo de la escritura es atribuido sólo a los maestros de las materias relacionadas con el lenguaje.

Es decir, en palabras de Paula Carlino (2003: 412) tenemos una “falsa creencia de que escribimos para pensar lo que ya hemos pensado [...] suponiendo –equivocadamente– que es posible ayudar a conocer y a desarrollar el pensamiento en ausencia de la escritura”. Se debe evitar la mirada de la escritura como producto terminado que refleja los pensamientos tal cual son y que sólo necesitan ser externados: esto no es así, la escritura descuidada no es fiel a los pensamientos ni a la inversa.

Se cree que la escritura es la evidencia del pensamiento, por eso los exámenes y trabajos de cualquier materia, proponen como forma de evaluación algún tipo de escritura, ya sea un ensayo, un artículo o simplemente alguna respuesta ante alguna pregunta abierta.

Esta postura epistemológica se despreocupa de enseñar a escribir y no resuelve los problemas a los que se enfrentan los aprendientes en el momento de escribir, que suelen ser: a) no tener en cuenta al lector, b) no tomar en cuenta la intención de comunicar por escrito, sino que se escribe para sí mismo; c) desaprovechar la potencialidad epistémica de escribir, en donde la escritura no sólo es el reflejo del pensamiento, sino una reconstrucción del pensamiento al tomar en cuenta el propósito y el destinatario; d) revisar sólo la superficie del texto, en la que no se considera a la escritura como un instrumento para repensar un tema, y por último, e) postergar el momento de empezar a escribir, que impide el esbozo de ideas y perspectivas desde las cuales se escribe, al no dedicar tiempo a la revisión de los escritos para su entrega (Carlino, 2005b).

La segunda postura epistemológica de los docentes es:

2. *La escritura como instrumento de construcción del conocimiento*, cuando, en el momento de escribir, se lo construye al transformarse simultáneamente tanto el pensamiento como el lenguaje en el desarrollo de las ideas en papel.

A esta postura pertenece una minoría de personas que escribe para enriquecer sus ideas, organizarlas para un lector, realizar esquemas y varios borradores.

Por lo tanto, para este proyecto de investigación, se torna relevante aclarar que la escritura es un fin en sí mismo. La escritura es heurística ya que permite descubrir nuevas ideas, además de ser epistémica, pues permite construir conocimientos nuevos. Es importante entrenarse y saber escribir correctamente (de acuerdo con aspectos gramaticales, de ortografía y género discursivo) y no sólo un medio para evaluar algún contenido de cualquier plan de estudios.

Se piensa erróneamente que la escritura es fiel a los pensamientos de las personas y sólo falta expresarlos para que se conozcan esas ideas. Sin embargo, en el proceso de escribir, se modifican los pensamientos y estos modifican la escritura. A esto se le llama el **potencial epistémico de la escritura**. Es decir, que el pensamiento se construye y reconstruye a través de esta acción y su revisión. La escritura no sólo implica la expresión del pensamiento y la trasmisión del conocimiento, sino que la “escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sólo sirve para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2004a: 1).

El desarrollo del lenguaje permite el desarrollo de los seres humanos. En palabras de Vygotsky (1988), lenguaje e inteligencia están interrelacionados, por lo que el proceso de internalización del lenguaje social es también el proceso del desarrollo de la inteligencia.

Aprender a escribir es reflexionar sobre el lenguaje y el propio pensamiento. Al empezar a escribir se despliegan recursos cognitivos que generan decisiones sobre el tema, vocabulario, lector, contexto y tipo de texto, entre otros aspectos. Esto implica pensar desde una mirada epistemológica de la escritura como *construcción y transformación de conocimiento*, desde que el escritor adecua sus pensamientos al contexto y finalidad, al hacer coherente su intención con lo que realmente se plasma en el escrito, hasta la reelaboración constante de estructuras mentales, conforme se van mejorando los borradores.

También, aquí se procura mirar a la escritura desmitificándola de algunos aspectos por los que normalmente se ha definido, con base en la propuesta de Carlino (2005 a., 2003):

- Se cree que la enseñanza-aprendizaje de **la escritura se concluye en los primeros años de escolaridad**. En México, en promedio los planes de estudio de materias relacionadas con la lengua abarcan desde el preescolar hasta los primeros dos años de Educación Media Superior; en ocasiones, algunas licenciaturas o ingenierías incluyen en su plan de estudios alguna materia sobre escritura y redacción. Con exclusión de las que se ocupan concretamente de la lengua, como Comunicación o Letras e incluso las de formación docente.

Sin embargo, la escritura es un proceso que no deja de aprenderse y no deja de practicarse como método para aprender. Así, el desarrollo de la habilidad para la expresión de ideas por escrito no cesa en su aprendizaje con las materias que los aprendientes cursan, sino que debe proseguir a lo largo de toda la formación y de toda la vida.

- El hecho de aprender a escribir implica que esta habilidad se adecua a diferentes contextos, esto significa que no es una habilidad acabada, sino que se reconstruye con cada **práctica social** y cada una es **situada**. Los modos de escritura no son iguales en todos los ámbitos, no es una habilidad general, sino una práctica particular social, del propio texto y disciplina.

Es imprescindible definir los tipos de texto por construir, es decir, si es un texto descriptivo, narrativo, argumentativo o expositivo. Junto con esto se proyecta el propósito, ¿para qué va a ser construido? La respuesta implica la planeación del mismo.

También, conocer el género del texto que se va a escribir, puesto que esto implica una estructura definida que espera ser encontrada por los lectores. Ceñirse lo más posible al género implica una mejor comprensión del mismo. Escribir textos que pertenecen a un género específico no concierne totalmente a elecciones individuales, sino que éstas deben ajustarse a aquél.

- La diferencia entre un escritor experimentado y uno que no lo es, radica en que en el momento de escribir **se tiene en cuenta al destinatario**, por lo tanto, el escrito de quien se dirige a un destinatario definido presenta características retóricas, que difiere de los escritos de quienes sólo redactan lo que saben.

Siempre pensar en la audiencia, es decir, tener conciencia de cómo, de qué manera, por qué y para qué se comunicará lo que se hará por escrito. Si la audiencia conoce mucho o poco sobre lo que se pretende escribir, si es posible utilizar determinado vocabulario o si es preciso definirlo. Las ideas se reestructuran al tomar en cuenta a los lectores, pues con esto, la redacción adquiere sentido, no sólo se escribe lo que se sabe, sino que se reescribe para que sea comprendido. La conciencia se da en el momento en que se toma en cuenta al lector, sus expectativas y posibles objeciones.

- Una parte imprescindible del proceso de composición de un texto es la **continua revisión** del mismo, no sólo de la superficie, de estructura (que en general, es lo que examinan los lectores evaluadores) sino como mecanismo de aprendizaje de lo que se expresa, es decir, al escribir y reescribir lo que se está haciendo es construir y reconstruir el pensamiento, así que es importante que el texto se revise las veces necesarias para que comunique lo que el escritor quiso decir.

Por lo tanto, antes de ser escrita, la información es caótica y se tiene que organizar para ser propuesta ante un lector. Escribir implica: ordenamiento, tanto de ideas como de estructura discursiva y ubicarse como lector del propio texto para reconocer si es entendible o no.

Esto implica dejar de lado la representación de que los aprendientes son los responsables de mejorar su propia escritura: necesitan acompañamiento y la retroalimentación para sus textos.

Este es un problema frecuente de los estudiantes de la educación media (a partir de la experiencia propia como docente), sus propios textos no son revisados por ellos mismos debido a que se tiene la concepción que son productos que pueden ser redactados de una sola vez y no se cambian porque ya se expresaron de una manera. Es difícil incitarlos a revisar sus ideas, puesto que el punto final es decisivo para ellos, es decir, pueden cambiar sólo aspectos de forma, de fondo no, porque ello implicaría un doble esfuerzo que la propia escritura necesita y no están dispuestos a realizarlo; “este endurecimiento temprano de un texto inmaduro aparece como una constante en los escritos de los alumnos, quienes tienden a revisar sus producciones línea a línea y a modificarlas sólo en superficie” (Carlino, 2005: 31).

- La **evaluación** de un texto escrito se debe **evitar** y **prolongarse** hasta que haya un producto terminado que previamente se ha revisado numerosas veces y que sea entendible. “A pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido usada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente” (Carlino, 2004: 2). Es decir, si se quiere orientar los escritos hacia el continuo aprendizaje es indispensable que el docente acompañe en todo momento el desarrollo del escrito y que lo conozca desde el primer borrador para señalar mejorías.

Es imprescindible para el proceso de aprendizaje de la escritura que no sea vista como un simple medio de evaluación que permite atribuir una calificación, sino que el profesor debe acompañar en forma continua al aprendiente durante el proceso de escritura, que este reciba retroalimentación para que el texto pueda ser acorde con lo que el autor quiere comunicar, al texto mismo y al lector. Escribir implica la participación activa en clase, puesto que los aprendientes son actores de sus aprendizajes en el proceso mismo de la escritura.

Esto parece una tarea imposible en la realidad mexicana por el número de aprendientes, de horas clase y contenidos saturados en los planes de estudio del área del lenguaje, pero si se trabaja

con proyectos, con un género discursivo que predomine en el semestre, este texto puede ser único por cada aprendiente en distintas entregas con mejoras en cada etapa.

Aun si se está en la mirada epistemológica de la escritura como *transformación*, uno de los grandes problemas a los que se enfrenta el docente en la enseñanza de la escritura es el de elegir el método adecuado para proponer a sus aprendientes. Aquí se deja abierta la elección del método a criterio del profesor, puesto que implica una serie de decisiones que van desde la propia personalidad hasta el contexto en el que se trabaja. Sin embargo, se recomienda tomar en cuenta esta postura de construcción y transformación del conocimiento.

Además de lo anterior, en que los docentes asumen una postura epistemológica, también deciden (conscientes o no) alguno de los cuatro enfoques metodológicos con que se puede enseñar la expresión escrita. Según Daniel Cassany (1990), cada metodología parte de un punto de vista y propone un trabajo prioritario. Así, se dividen los enfoques basados en:

- a) *Gramática*. Da prioridad a la enseñanza de la estructura de la lengua y a las reglas de gramática.
- b) *Funciones*. Percibe la lengua como herramienta comunicativa útil para conseguir cosas, objetivos y metas.
- c) *Contenido*. La producción de textos académicos requiere un tipo de estrategias distintas a las necesarias para el dominio de textos sociales más generales. Tiene un enfoque especializado en la enseñanza de las habilidades lingüísticas académicas.
- d) *Proceso*. Presenta las características del perfil del escritor competente que tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla ideas, reelabora el texto... Lo importante no sólo es enseñar cómo debe ser la versión final de un texto, sino mostrar y aprender los pasos que deben seguirse durante el proceso de creación y composición. Por lo tanto, este enfoque se centra en el aprendiente, más que en el producto escrito.

Con esto, y de acuerdo con Cassany (1990), si se opta por el proceso, una de las propuestas didácticas más viables para este enfoque es el del formato taller (distinto a un curso de escritura que se centra en lo general y en los aspectos teóricos más que en los prácticos) en donde

básicamente se propone un tema y los aprendientes se pasan todo el tiempo escribiendo sobre éste y el papel de profesor consiste en guiar dicho proceso.

El taller es una forma didáctica más productiva y menos intrusiva (en tanto ordenar que se haga una actividad u otra), tiene congruencia con los planteamientos de la creatividad y lo lúdico en aula pues permiten que los aprendientes decidan sobre las alternativas que tienen para aprender.

Lo necesario es resignificar la escritura como práctica vital y cercana, que precisa de un proceso y que es necesaria para la expresión propia. La cualidad del taller precisamente consiste en eso, en practicar la escritura, con esto se produce aprendizaje. En la práctica se desarrolla esta capacidad. Pero, además permite (re) descubrir el placer de escribir, tanto en los aprendientes como en los docentes.

1.2.2.1 El taller

Aprender haciendo es el objetivo de un taller. Es preciso delimitar que el aula- taller no es un lugar para la discusión de temas tanto teóricos (teoría del cuento) como de los textos que se leerán (cuentos), sino que, en el caso del taller de escritura, la representación común que se tiene es “buscar un tiempo (una clase de una o dos horas), un espacio (el aula) y un tema para que los alumnos desarrollen un texto escrito y para que el maestro les ayude realmente a hacerlo” (Cassany, Luna y Sanz, 2007: 283).

Se concibe la escritura como una capacidad en la que se promueve el despliegue de la individualidad y la liberación al crear un texto, que presenta los estándares mínimos de un género discursivo. Se permite la libre expresión de opiniones, razonamientos y valoraciones. En palabras de Kohan (2012), el taller de escritura es: la fábrica del texto para intentar infinitas variaciones, un lugar de juego revelador (donde afloran los laberintos más internos y los mundos más privados) y un territorio para la libertad. Al final, cada persona tiene un producto terminado que ha sido

mejorado gradualmente y que permitió la expresión de sí mismo con base en el respeto entre los participantes.

El lenguaje es ambiguo, por tanto, se busca clarificarlo; conseguir esto es lo más difícil. Son necesarios varios borradores para conseguir comunicar lo que intencionalmente se busca. El objetivo no es crear escritores, sino reconciliar la relación de los aprendientes con las producciones escritas, a las que no están acostumbrados ni practican cotidianamente. Pero también enseñarlos a ordenar y jerarquizar sus pensamientos mediante la escritura: se aprende a pensar mejor escribiendo, esta es la propiedad heurística de la escritura.

Con este método los aprendientes se sienten motivados para escribir con la garantía de elaborar un relato original que provoca placer y gusto por el propio trabajo. La función del profesor es motivar y orientar el proceso para un perfeccionamiento del producto. Cuando los estudiantes se sienten orgullosos de sus textos, su relación con la escritura ha cambiado y la representación que tienen de ella ha mejorado.

¿Cómo se conforma un taller de escritura?

Una norma para trabajar este proceso didáctico (que no siempre se puede seguir) es la conformación de grupos pequeños para una asesoría más personalizada. Puesto que en México los grupos en educación pública del nivel medio superior - también en la mayoría de la privada - oscilan entre 40 y 60 aprendientes, es difícil, aunque no imposible, trabajar en grupos reducidos para que estos sean atendidos con calidad. Éste es el escenario para trabajar y se buscará que no sea impedimento.

Una propuesta es formar seis equipos de diez personas que trabajan simultáneamente: se leen, se retroalimentan, los autores reescriben y se retoma el proceso. Mientras tanto, el docente circula entre los equipos y conversa en la medida de las necesidades de cada aprendiente o equipo.

Como docente del taller, la única condición que se solicita a los aprendientes es la de tener voluntad para aprender. Sin esta disposición básica en cualquier clase, no es posible el aprendizaje, con este requisito mínimo pero indispensable, se puede trabajar con la construcción de conocimientos. Con la voluntad, se puede crear la motivación, “los alumnos tienen que pasárselo bien escribiendo, lo que les hará sentir más ganas de escribir, y poco a poco, empezar a apreciar la escritura. No se tratará tanto de motivar al alumno como de conseguir que él mismo desarrolle sus intereses” (Cassany, Luna y Sanz, 2007: 260).

Aprender a escribir exige más que dominar los manuales de redacción y ortografía, que es en lo que se centran los niveles básicos de educación. El taller funciona como ayuda para el perfeccionamiento del dominio de la lengua en los aprendientes, de las estructuras discursivas que necesitan en la escritura de textos, en particular de un género (cuento) y que idealmente este dominio pueda ser utilizado posteriormente en otros géneros y contextos, puesto que la escritura es situada y cada disciplina tiene su cultura escrita. Sin el dominio de la lengua, las personas no pueden construir conocimientos complejos interrelacionados, ni comunicarlos.

No existe un único modo genérico y correcto, sino que cada escritor desarrolla sus propias estrategias de acuerdo con su personalidad y contexto. Sin embargo, en general los puntos más importantes para organizar un taller son: temas variados (que motiven al aprendiente y al docente), el papel del maestro (asistente o asesor que circula por el aula dialogando con los aprendientes, leyendo sus textos y dando pautas para continuar) y el proceso de escritura.

Este último, se comienza con atención y conciencia, está estructurado en tres etapas fundamentales: planificación, producción y revisión. Durante cada una el escritor pone en práctica diversas habilidades y destrezas que le permiten ir desarrollando la capacidad de escritura. Cabe aclarar que estas fases no son consecutivas, sino recursivas y que en la práctica no se excluyen, sino que se interactúan. Esto se debe a que el proceso no es lineal, en el que se planifique, escriba y revise, sino que implica la reiteración en la planificación, en la reescritura de los borradores que reformulan la estructura inicial, que se revisan y autoevalúan constantemente para encaminarse hacia una versión final.

La ventaja que la escritura presenta frente a la oralidad es que:

Gracias a que no tiene enfrente a su lector, puede tomarse tiempo para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir: puede planificar los contenidos, aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización de su texto. En segundo lugar, puede revisarlo: volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de nuevo, objetarlo y cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con su escritura: puede volver a planificarla (Carlino, 2005: 26).

Además de estas tres fases, se incluye una cuarta que no está contemplada como tal en los manuales de redacción: la edición. Esto importa en la medida en que se escribe para ser leído, y que con este paso se genera una manera de llevarlo a cabo.

1.2.2.2 El proceso

Planificación

La fase de preparación del texto y es muy importante ya que “la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, quienes escriben profesionalmente manifiestan que componer un texto incide en el desarrollo de su pensamiento” (Carlino, 2005: 26).

Está constituida por tres subprocesos (Díaz y Hernández, 2010):

1. Establecimiento de metas u objetivos generales
2. Generación de ideas o del contenido a escribir
3. Determinación del género y la organización estructural del texto

Estos tres aspectos se detallan a continuación:

1. Al comienzo, se establecen los objetivos que se persiguen en clase o clases, en este caso la escritura de un cuento, las reglas y cuál va a ser el papel tanto del docente como de los aprendientes.

2. Después, se visualiza la generación del contenido por escribir. Se puede comenzar desde que se sabe cómo se desarrollará el texto o tomarse un tiempo para que la idea surja. En todo acto creativo está “en germen, la sospecha de que en el pensamiento del creador exista ya cada una de las cosas creadas y que las creaciones efectivas no sean otra cosa que una realización (o un intento de realización) de aquel lenguaje ya vivo en la mente” (Corradini, 2011: 29). Aquí es donde entran los detonadores o consignas (como canciones, artículos, programas radiofónicos, videos, juegos, experiencias, entre otros).

Los obstáculos en este subproceso radican en que, en general, a la escritura se le ha considerado como medio para la expresión o comunicación de información interpersonal, y forma de intercambio que sirve de vehículo comunicativo social. A esto se suman a los prejuicios de los aprendientes que “creen que no se puede escribir sobre temas personales, que el tema lo ha de dar el docente, que ellos no pueden tener iniciativa para buscar ideas, que escribir es una actividad académica, alejada de los intereses personales” (Cassany, 1995: 196). Y en pocas ocasiones se hace relevante su uso para fines creativos o expresivos intrapersonales.

Uno de los aspectos que caracterizan los talleres de escritura es el tema libre, en este caso se sigue la norma para quienes son muy creativos y pueden expresar temas sin problema. A esto se le asemeja el concepto de *texto libre*, propuesto por Célestin Freinet (2002) en el que se solicita a los aprendientes que escriban en una hora determinada un texto con total libertad. En lugar de darles el tema, se les deja la elección del mismo.

Para quienes no saben sobre qué escribir, es recomendable utilizar un catálogo de consignas que fomenten la creatividad y el desborde de ideas (APÉNDICE H). El docente elabora su propio catálogo que adapta a las necesidades del grupo y lo ofrece a los aprendientes, esta acción si bien limita la escritura, al mismo tiempo la orienta. El catálogo es adecuado cuando tiene un grado alto de ambigüedad y los resultados que produce son variados; estas consignas deben ser flexibles, motivadoras, sintéticas y presentar un reto por superar.

La consigna no es recomendable para la motivación intrínseca de los aprendientes que saben lo que quieren escribir y se sienten coartados por un tema que no han elegido por su cuenta. Sin embargo, el lado positivo de las consignas es tener por dónde empezar, éstas son genéricas y

flexibles, tienen estímulos iniciales y permiten que el estudiante elija libremente [o al azar] los temas sobre los que escribe (Cassany, 1995).

Una vez que se ha elegido el tema, es posible desarrollarlo al utilizar la técnica de torbellino de ideas. Se comienza con la escritura de ideas sin organización, casi de forma automática, de todo lo que se le ocurre a la mente (incluso lo obvio y lo más absurdo). Se apunta sin ningún juicio, es posible sólo anotar palabras e ideas sueltas para no perder tiempo estructurándolas, se pueden usar líneas, flechas o cualquier marcador que oriente la idea. Esto generalmente suele ser desorganizado y sucio.

Después, las ideas se deben depurar y organizar con estructura de inicio a fin, si es del agrado del autor se puede hacer de forma esquemática para tener la visión general del tema. Una sugerencia es la utilización de los mapas mentales que dará un conjunto de palabras ordenadas que favorecen la anticipación de ideas por descubrir (López, 2010: 181).

3. Por último, en la selección del género el camino está trazado, este es el narrativo con subgénero de cuento. Pero falta la organización y jerarquización de la estructura del texto en donde se establece un plan. Implica la organización de la información, tanto de la consigna como del tratamiento que se le va a dar. Después, se establecen los objetivos de cómo se desarrollará la historia.

A partir de lo anterior, la planificación podría evidenciarse en un guion antes de comenzar el borrador. La habilidad de elaborarlo es un distintivo de los escritores expertos (Mayer, 2002) (APÉNDICE I).

El escritor debe tener en cuenta para quién está escribiendo, en qué contexto y de qué manera. Con las respuestas a este cuestionario, es preciso reordenarlas en un esquema que ayudará a la redacción, pues es el mapa trazado que se seguirá. El esquema es de formato libre, siempre y cuando sea entendible para otras personas, los que se sugieren aquí son la elaboración de un mapa conceptual o mental.

En todo este camino, la labor docente radica en orientar en esta fase, pues “las habilidades de fomento de la planificación en los alumnos incluyen el ayudarles a que aprendan a crear, evaluar y organizar ideas” (Mayer, 2002: 118).

Una vez que este esquema esté concluido, ya se puede pasar a la siguiente fase. Es importante insistir con los aprendientes en que no pueden saltarse la primera etapa.

Producción

Es el momento de escribir. En el entendido que convergen simultáneamente los conocimientos previos y por conocer de la lengua española, desde aspectos motrices, la caligrafía, conocimiento de normas, distribución de información, género discursivo, hasta el de selección de información en el que todo desemboca en el proceso de producción.

Durante el taller, los aprendientes se dedican únicamente a escribir; pueden dialogar con sus compañeros y con el docente sobre lo que se está haciendo. No hay otra actividad por hacer para que no distraiga la atención y concentración. En este paso, se traslada al papel todo lo planeado sin miedo y dejando que las ideas surjan hasta completar el primer borrador del texto.

Es importante la relectura (en silencio o en voz alta) puesto que se compara constantemente la imagen mental que se tiene del texto con lo que se planeó frente a lo que se escribió. La corrección adquiere un valor distinto, en el que el primer borrador solo es una aproximación de lo que se quiere comunicar y el corregirlo constantemente ayuda tanto a desarrollar estas ideas iniciales, como a definir el contenido final y la forma del escrito.

Aquí el docente sin ser intrusivo “sugiere, dirige, orienta, ayuda, escucha, discute, muestra, estimula [...] Se interroga constantemente acerca del texto, la escritura, el placer de escribir, las causas de los bloqueos en el proceso de cada alumno y las necesidades del grupo” (Kohan, 2012: 90). Sin condicionar ni imponer, éste debe enfocarse en ser un acompañante, más que una autoridad; dialoga con todos sobre dudas que se tengan, se resuelven todos los problemas que se

expresen, si son generales, se resuelven ante el grupo, si son particulares, únicamente con los involucrados.

A los lectores les interesan solo las versiones finales de los escritos, sin embargo, el trabajo previo no se ve. A veces se piensa que los escritos deben estar con pulcritud desde el inicio, pero los borradores con sus tachaduras, correcciones y rectificaciones son importantes para el proceso de composición escrita. En el caso del escritor, el interés por los borradores promueve una actitud positiva hacia el ejercicio de escribir, pues pone atención al proceso y no sólo al producto.

Por ello, es posible, necesario y permitido equivocarse, pues se está en proceso del despliegue de la creatividad y cualquier aspecto de forma que se atienda puede que quebrante la intención de escritura, “la prometedora investigación sobre borradores imperfectos sugiere que la calidad del producto final puede ser mayor si no se fuerza a los alumnos a escribir una primera versión perfecta” (Mayer, 2002: 125).

Todo esto con el objetivo de buscar una escritura exitosa, que consiste en equilibrar la intención del escritor al comunicarse con el lector. También por ello se recomienda guardar los borradores hasta el final del curso, pues así los aprendientes pueden ver cómo fue evolucionando su texto.

Las metas por alcanzar son: superar el inicio del acto de escribir, encontrar placer en la escritura, respetar puntos de vista de los otros, entender que no hay textos mejores ni peores y encontrar el lenguaje y estilo propio (Kohan, 2012).

Durante el proceso pueden surgir múltiples problemas que impidan continuar con eficacia: desconocimiento del tema, falta de organización y/o de estructuración del texto, uso inadecuado de las reglas del lenguaje escrito y de dispersión y extravío en la escritura. Para lo cual, se sugiere como solución el consultar fuentes expertas sobre el tema (libros, artículos, personas expertas etc.), estructuración de textos (manuales de redacción y revisión de textos modelo), sobre aspectos de la lengua (diccionarios y expertos) así como consultar el plan inicial (esquema de escritura) (Díaz y Hernández, 2010). Aunque, cabe recordar que la persona o recurso inmediato es el docente.

Ya que se ha terminado un primer borrador con revisiones y correcciones previas, se inicia otra fase de corrección más minuciosa y detallada.

Revisiones

¿Por qué es tan importante la corrección en la evaluación?

Quienes estudian van desarrollando gradualmente a lo largo de su trayectoria académica diversas estrategias que les permiten resolver los distintos tipos de corrección. Así, el que aprende lo hace a partir de ensayo y error en la propia experiencia, en la que toma en cuenta las sugerencias, recomendaciones y advertencias de los otros.

La revisión y corrección no sólo implican un único texto, no se trabaja sólo para una producción, sino que las sugerencias se encaminan hacia el desarrollo de las habilidades de escritura en general. Si la enseñanza constructivista se centra en el aprendiente, la corrección también. Y para que esto ocurra, se debe dar tiempo suficiente para dialogar y comentar: esto ayuda mucho en el proceso.

En este sentido, la práctica de valores implícita en esta práctica se encamina hacia el respeto. Los errores de redacción son uno de los aspectos en que los docentes más se centran en corregir, no se atiende el impacto que causa ni lo que sentirá el autor al ver su escrito después de pasar por la lupa y los comentarios sobre las deficiencias. Por eso, es indispensable y necesario atender tanto los aspectos positivos como negativos, en equilibrio para alentar la corrección y no frustrar a quienes escriben. Siempre debería hacerse con la perspectiva de una corrección constructiva, puesto que se aprende tanto de los errores como de los aciertos. Desde la perspectiva complementaria del autor, es importante que los aprendientes estén abiertos a las opiniones que se expresen de su texto. Recordarles que se habla de su trabajo, no de ellos.

Pero ¿cómo poner en acción este proceso con grupos numerosos?

El proceso de revisión se puede hacer desde la autocorrección (al adoptar la perspectiva del destinatario), ayuda en pares [en donde los coeditores no comparten la coautoría de los textos, sino que más bien dentro de un grupo, los textos son planeados y producidos individualmente y son revisados en forma conjunta. Todos son escritores y entre todos se revisan (Díaz y Hernández,

2010)], en parejas, grupos pequeños o en plenaria. Para los diversos procesos de revisión, es importante proporcionarles instrumentos de evaluación, que orienten y guíen hacia el aprendizaje (APÉNDICES F, G, J, L, M y N).

Es preciso dejar de lado los papeles que comúnmente se asumen en un aula de redacción en la que el docente tiene la decisión de cómo, cuándo y sobre qué escribir, donde él es quien posee la única responsabilidad de corregir todos los errores, de todos los escritos de todos los aprendientes, mientras que estos quedan inactivos y sin responsabilidad en la revisión, una vez que entregan la última versión de su escrito.

¿Por qué pareciera que, dentro del proceso, la corrección es en lo que menos se pone atención? Porque en general, la práctica se centra en el producto y no en el proceso. En general los docentes actuamos con relación a los escritos suponiendo que todos deben ser corregidos de manera personal. Sin embargo, con grupos numerosos y con tantas producciones, se hace un círculo vicioso en el que el aprendiente hace y el docente corrige, por lo que, la carga de trabajo se vuelve monumental por todo lo que hay que corregir. Como es una práctica habitual no se le da la importancia que debería y los docentes tampoco ayudan mucho a trabajar de otra manera, pues “pocas veces renunciamos a nuestra autoridad de maestros para aprender de lo que los alumnos escriben o quieren escribir, para entenderlos y ayudarles a saber decirlo. Simplemente tachamos las faltas que han cometido y adjuntamos la solución correcta al lado” (Cassany, 2004: 17).

Lo que provoca una constante revisión minuciosa y unilateral de los errores es, en general, desmotivación en el acto de escribir. El protagonismo del docente seducido por su rol miraría “con cristales embebidos de escolástica y en nombre del conocimiento y la autoridad saquearía a placer todo lo que da sabor al texto libre. Y el niño, que ya no reconocería su obra bajo aquel barniz estafalario, no querría volver a pasar por esa experiencia” (Freinet, 2002: 42).

Como docentes es necesario dejar la autoridad del corrector que da la última palabra e impone su estilo para escuchar a los aprendientes en sus intenciones de expresión y orientarlos hacia el mejoramiento de lo que no se entiende. Modifiquemos “la enseñanza tradicional de la composición que comúnmente se ha centrado en el producto logrado (el texto final) por los alumnos, donde el

profesor señala y trata de corregir sus errores, pero donde poco o nada se enseña sobre cómo construirlo” (Díaz y Hernández, 2010: 268).

Por lo tanto, es más fácil evaluar un texto que se ha corregido durante el proceso, que conocerlo únicamente en la presentación final; corregir borradores es mejor que únicamente la última versión. El docente se adapta a las expresiones y potencialidades del aprendiente y no a la inversa. Le muestra que “para ser comprendido a la distancia (espacial o temporal), es preciso usar el lenguaje de un modo particular: dotándolo de pistas informativas que guíen al lector hacia lo que el autor intenta decir” (Carlino, 2005: 26).

Para las revisiones, es importante distinguir dos tipos: las generales, que se presentan como comentarios, y las particulares, que se centran en las faltas o errores concretos.

Aquí se propone centrarse en lo general puesto que no es posible atender todos los errores particulares siempre. Se recomienda atender algunas faltas (las más graves) puesto que corregir todo resultaría contraproducente al no poder tener en cuenta todos los errores en un solo escrito, mejorarlos y que no se vuelvan a cometer. Por esto es mejor “concentrar la corrección en los puntos que puedan ser más provechosos para el alumno: corregir los errores más importantes, unos cuantos, pocos, los que pueda entender fácilmente” (Cassany, Luna y Sanz, 2007: 289). Sacrificar la cantidad de errores por la calidad relacionado con aquello que pueda aprenderse y no sólo centrarse en un texto por mejorar. Así, como hay varios borradores, lo que quedó fuera de las observaciones, se va señalando en las versiones siguientes.

La propuesta es que sean menos trabajos de producción escrita que se corrijan con calidad que a la inversa. Los comentarios deben ser relevantes (lo más importante), claros (sin ambigüedades y con palabras comprensibles), breves (con frases esenciales) y localizados (con exactitud a qué parte del texto se refiere) (Cassany, 2004). Se puede hacer de manera oral, puesto que implica un ahorro temporal considerable que hacerlo por escrito, si todavía se comparte el aula.

Si ya no se encuentran los escritores y correctores en el mismo espacio, una técnica por utilizarse en este proyecto procede de Cassany (2004: 37) en la que el objetivo es escribir en el texto lo positivo “(con el signo de sumar +) y los mejorables - ¡que no negativos! - (con el signo de restar -). Intento que cualquier texto tenga dos o tres + e igual número de -”. Con esto el autor

tiene puntos de referencia para valorar lo que hizo mejor y lo que faltó. Puesto que en este proyecto se persigue el placer de la escritura de cuentos y si los aprendientes sienten que en el momento de escribir sólo se les señala los errores, la motivación disminuirá.

Se debe ser consciente de que incluso las versiones publicadas serán perfectibles, pero se acepta que son estudiantes y que están aprendiendo.

Aunque, si el contexto institucional educativo demanda numerosas producciones, la etapa de corrección se convertirá en estratégica: no se atenderán a todos los textos de cada aprendiente, sino que se sugiere trabajar con muestras. Esto porque entre la redacción y la corrección no debe pasar mucho tiempo, ya que se pierde el interés por mejorar y quizá se torne más relevante el producto que el proceso.

Por esto, las recomendaciones para la revisión radican en: a) comparar el escrito con relación a lo planificado para modificarlo y mejorarlo; b) observar si se ha respetado la estructura del texto; c) leerlo desde la perspectiva del juicio de un lector; d) que una persona ajena lo lea y dé sus opiniones, y si es posible reducirlo a pequeñas frases que reflejen el sentido del texto. Es importante aclarar que, si el docente asume el papel de corrector, puede optar por dar la solución o por dejar abierto el error para ser corregido por el escritor, puesto que “marcar la incorrección es suficiente cuando se trata de faltas o errores cuya solución correcta suponemos que el alumno será capaz de deducir. En cambio, cuando se trata de incorrecciones difíciles o las cuales sabemos con seguridad que el alumno no podrá corregirlas, es mejor dar también la solución correcta” (Cassany, 2004: 51).

Otra recomendación son las lecturas en voz alta, en las que todos escuchan para conocer cómo se resolvió la consigna. Se pueden hacer comentarios sobre el texto, que ayuden a enriquecerlo; si gusta o disgusta debe ser respaldado por una argumentación precisa que ayude al lector a mejorarlo. Es útil retomar en plenaria algunos errores importantes o recurrentes (oraciones auténticas tomadas de los borradores) y encontrar en grupo las soluciones, correcciones o alternativas, a esta pedagogía suele llamarse del error. También, pueden hacerse comentarios por escrito tanto de las virtudes como de las fallas, ya sea para entregarlos a los autores o leerlos en voz alta con un tiempo determinado. Con esto se ejercita el comentario preciso y sintético en

contraposición con el vago y general. Además, esto favorece el placer de compartir los textos (APÉNDICE O).

Todo esto está a consideración de la práctica docente. Se propone ver esta fase como flexible, que no siempre sea de la misma manera, con la ventaja de dejar de lado el protagonismo de señalar siempre los errores.

Edición

Por último, el proceso de edición va encaminado hacia una lectura del producto concluido. Aunque la teoría sobre los momentos de la escritura se queda en la revisión, aquí se propone que es indispensable la publicación, puesto que no tendría objetivo redactar y pasar por todo el proceso que implica, si no existe algún lector. Debe haber un público que lea lo que se hace y eventualmente opine. Esto permite dar seguimiento a lo hecho y que no se quede como mero trabajo escolar.

Al ser presentado en su forma definitiva, en este punto se distribuye el texto con señales tipográficas y disposición visual de modo que sea fácil de leer. Se publica en algún medio que haya decidido el grupo, puede presentarse de forma virtual o impreso. Otras formas de presentar ante lectores son: someter los escritos a concursos de cuentos, organizar la lectura en voz alta de los propios textos, exponerlos con soporte multimedia ante un público con algún acompañamiento musical u otro tipo de arte... Estas presentaciones de los escritos quedan a consideración del docente, al tomar en cuenta el contexto en el que se encuentra.

En suma, el taller de escritura es una de las actividades que más alientan a los aprendientes para escribir. A pesar de ello se practica con escasa frecuencia y con modalidades distintas. Esta es una propuesta que se pone a disposición de quien busque el desarrollo de las habilidades de escritura. Lo anterior se complementa con motivación en el aula, se vuelven menos formales las relaciones entre docente y aprendientes, con lo que se tornan más cordiales. Aquí se sugiere el camino lúdico, que dentro de sus potencialidades está el comprometer al aprendiente.

1.2.3 EL JUEGO, LO LÚDICO... ¿Y EL APRENDIZAJE?

Para la propuesta que se hace en este proyecto, es necesario definir el concepto de juego, diferenciarlo de lo lúdico y presentar aquellas características que lo potencian como instrumento pedagógico. Todo esto con el fin de que el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato sea significativo.

El punto de partida obligado, como una primera definición del juego y por ser la más recurrente, es:

Una actividad u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de *ser de otro modo* que en la vida corriente (Huizinga, 2007: 45).

Jugar es fundar un orden distinto a lo cotidiano, jugamos para evadirnos de nuestra vida, problemas, trabajo, familia... El juego es punto de fuga, somos libres en el juego, evadimos y habitamos un mundo que sí controlamos. Así, “el juego está inmerso en ese mundo de seducción, lo que quiere decir que cuando verdaderamente jugamos somos apartados de nuestra producción de sentidos” (Holzapfel, 2003: 103). Cuando se está inmerso en el juego, generalmente se olvida lo racional en tanto actores sociales, es decir, se olvida que existen espectadores e incluso una vida que no es el juego.

Según Scheines, (1998: 24), los juegos también son definidos como “microcosmos perfectos, herméticos: nada se gasta, ningún agente externo los deteriora. Productos de la imaginación y la inventiva, no tienen falla”. Es decir, responden a una lógica interna perfecta en la que los jugadores median sus relaciones a partir de situaciones imaginativas, y que se ajustan de acuerdo con las interacciones.

Cuando se indaga el concepto de juego, se evidencia el número limitado de definiciones actuales que existen en torno a éste. Sin embargo, sí se hace hincapié en caracterizarlo por sus fines, es decir, puede ser visto desde dos perspectivas: “la palabra juego hace referencia a dos cosas diferentes: el juego como rasgo genérico de una situación y el juego como una actividad específica, culturalmente reconocida como *juego* [...] Es, en otras palabras, la diferencia entre lo

lúdico y los juegos” (Brailovsky, 2011a: 10). La diferencia entre el juego y el no juego en nuestra sociedad actual, radica en que el no juego está ligado con la productividad y el trabajo, todo aquello que carece de productividad es ocio y se puede dedicar al juego. Sin embargo, el juego es asimilado por el sistema social y se convierte en lúdico aquello que sí tiene relación con lo productivo y se forma como alternativa para determinados fines. De aquí surge la definición actual del *juego serio* empleado en las empresas.

Según D. Brailovsky (2011: a), el juego tiene dos acepciones, una como actividad recreativa libremente elegida o aceptada que se realiza para producir algún tipo de goce en sus participantes. Esta actividad consiste básicamente en la inclusión del sujeto-jugador en una situación hecha de elementos imaginativos y relaciones regladas, enmarcada en tiempo-espacio reconocidos, con un nombre como una convención social. Y la otra, como rasgo “lúdico”, aquello que tiene características de juego sin serlo.

De esta manera, se distinguen dos aspectos del juego:

a. *Como fin en sí mismo.* Aquí entra todo tipo de actividad espontánea en la que no se persigue un fin preestablecido, únicamente el saber que se está jugando. Se le conoce como juego libre, como placer que genera la propia actividad, sin necesidad de que haya otros factores del porqué jugar, más que por ocio.

En el primer caso, el **juego** es en sí improductivo, las personas son sus protagonistas y deciden todo acerca de éste; si aprenden, no es por decisión ni por objetivo perseguido. El juego es utilizado como distracción, no tiene finalidad alguna desde el punto de vista de los jugadores. La psicología afirma que en el juego se desarrollan habilidades tanto físicas como cognitivas, y permite abstraerse de la cotidianidad y de las actividades de satisfacción de necesidades. Se tiene una libertad total, puesto que hay una inmersión completa en donde se despliegan ciertas actividades, aunque se enmarca en los límites que lo caracterizan.

Según Johan Huizinga (2007) filósofo e historiador neerlandés, en su libro *Homo ludens* (publicado por primera vez en 1938), las características que posee el juego son las siguientes: es una actividad libre, en el hecho de encontrar gusto en jugar; una escapada de la vida cotidiana.

Mientras se está jugando, se evidencia lo serio –mientras que quizá antes de jugar, se le quitaba esa seriedad al mismo-; también, se juega en límites de tiempo y espacio; exige un orden que si se transgrede, rompe con el juego; del mismo modo si existe el aguafiestas que termina la ilusión del juego, es condenado; pone a prueba las facultades de cada jugador; permite la comunidad porque crea un cierto tipo de lazo en un mundo que fue habitado por quienes jugaron, además de que el jugador tiene una conciencia del juego.

b. *Como instrumento.* Remite a los usos que se le puede dar, como el educativo -que es el que aquí interesa-, en donde se tiene el fin del aprendizaje y el camino es el divertido. Aquí se inserta lo lúdico, por lo cual, las actividades no dejan de tener un fin productivo y tienen rasgos de juego.

Lo **lúdico**, puede existir en cualquier situación sin que haya mucha distinción de la vida cotidiana. Así, las actividades lúdicas se caracterizan por aquellas formas en las que la sociedad permita la creación de juegos con relación a las actividades productivas. En este sentido, lo lúdico puede pertenecer a cualquier actividad social en donde existe un por qué, y se marca el camino por seguir. En este caso, la libertad es controlada por fines externos a quienes juegan. En el contexto educativo, se le denomina juego pedagógico.

En el caso de las actividades lúdicas pedagógicas, el aprendizaje es el objetivo. Por tanto, lo lúdico es definido como: aquello “revestido de alguna/s cualidades del juego como actividad, sin ser reconocido como tal. Entre estas cualidades, se destacan: diversión o alegría, informalidad o espontaneidad, competencia o enfrentamiento, desafío, imaginación, creatividad, movimiento”, de este modo lo lúdico se caracteriza “como aquel objeto, espacio, actividad o fenómeno que se reconoce como alegre, imaginativo, creativo, etc.” (Brailovsky, 2011a: 11).

Cabe aclarar que el concepto de juego en este proyecto se dirige hacia lo pedagógico, persigue el fin del aprendizaje de algún conocimiento, en este caso el de desarrollar la escritura. De este modo, para fines de este trabajo se caracteriza al juego como una actividad voluntaria, ejercida en límites espacio-temporales, con reglas aceptadas y obligatorias, que difiere de la vida cotidiana, además de que tiene un fin y que sirve como coadyuvante para el aprendizaje constructivista; también se busca el gozo, el disfrute y el placer que genera.

En este sentido, en clase los participantes/ aprendientes deben saber que el juego persigue el fin del aprendizaje de los contenidos del programa de estudios de la materia en cuestión, que no es un juego como fin, sino como medio.

1.2.3.1 ¿Por qué lo lúdico para aprender?

En lo sucesivo se justifica por qué lo lúdico es una forma viable de crear las clases en cualquier nivel, y en este caso del bachillerato, puesto que las características del mismo implican un despliegue de capacidades por desarrollar en los aprendientes.

Una de las falsas creencias que se busca desplazar en esta propuesta es que se concibe al juego como una actividad inútil, que es practicada sólo por niños. Esto se evidencia en las personas adultas e incluso jóvenes, quienes se resisten a participar en actividades encaminadas a lo lúdico. Socialmente se ha concebido esta posición, que se legitima cada vez que se descalifica a las alternativas de aprendizaje, sin embargo, su utilidad en el aprendizaje está probada.

En todas las civilizaciones y sociedades se juega en el mundo de los adultos: en la cultura, con sus mitos, valores y símbolos se ve una organización en donde cada uno encuentra su lugar propio. Se participa en los juegos con apuestas o de contemplación y disfrute: los de azar, lotería, quinielas, de competencias deportivas y la búsqueda de actividades lúdicas en los tiempos libres. De aquí resultan formas de vida para quienes lucran con este tipo de actividades y el Estado también gana en este entramado social que afirma que, paradójicamente, los juegos son sólo para niños.

Otra de las falacias en torno al juego es que ayuda a formar personas competitivas en sentido negativo. Esto depende de la situación de la que se hable: en un ambiente semi-controlado como es el escolar, se busca que las personas trabajen en colaboración y en pro del grupo.

Quizá el lector cuestionará: ¿qué tan fructíferas son las clases lúdicas? ¿cuáles son los beneficios?

Las actividades lúdicas son subestimadas por las escuelas, sobre todo aquellas que están deseosas de orden, donde un buen maestro se caracteriza por tener control de grupo y durante su clase todos permanecen en quietud y pasividad. Pero vale la pena preguntarse si esa práctica educativa es útil y funcional. Quizá en algunos contextos y cierto tipo de aprendientes, esa manera de crear ambientes didácticos lo sea, pero en otros casos esa manera de actuar en clase hace que los aprendientes se aburran porque pasan mucho tiempo sentados, y necesitan hacer varias actividades simultáneas. La escuela tradicional (cuyos profesores desarrollan sus clases con dichas expectativas de silencio, orden y pasividad), ofrece pocas opciones.

Visto desde la escuela tradicional, el juego está planteado en la actualidad como una distracción, y no lo es, puesto que está relacionado con la creatividad. En el caso de la mayoría de las escuelas de educación media superior, sobre todo las privadas, el juego se considera una actividad en un tiempo y espacio determinados distinta al aprendizaje en aula. Por eso existe el recreo o descanso: para distinguir las actividades de aula que son importantes, de las que no lo son.

Si antes el aula sólo estaba enmarcada por algunas actividades que debían ser específicas para ese espacio, ahora se consideran otras opciones para un aprendizaje significativo. Una de éstas es plantear escenarios lúdicos. El juego, la enseñanza y el aprendizaje pueden coexistir a partir de la creatividad de los docentes, de los aprendientes e incluso de las instituciones.

Este apartado está dedicado a mostrar una alternativa que comúnmente no es utilizada en las aulas de lengua materna, porque se inclina hacia el lado opuesto de la educación tradicional (maestro que transmite-estudiante que recibe). Indagar sobre esta alternativa implica intersticios que pueden ser aprovechados para las clases.

Resulta más fácil motivar a los aprendientes cuando aprenden por medio de una actividad que al mismo tiempo les es divertida, que cuando se les propone una que no les atrae. Esta disposición favorable facilita el aprendizaje y despierta el interés por los contenidos que se construyen en el juego.

Al contrario de lo que se pudiera pensar (desde el punto de vista de la práctica docente tradicional) sobre el caos que se formaría en un aula con actividades lúdicas, jugar implica orden, ya sea creándolo o sometiéndose a éste, eso restringe la libertad del jugador y sugiere un límite de acción que se ha aceptado voluntariamente.

Cuando el maestro protagoniza la clase, se espera que los aprendientes sean reproductores; por el contrario, en lo lúdico la clase se centra en el juego y los jugadores, que expresan cierta libertad que puede emerger a partir de la creatividad. Se funda un nuevo orden, el lúdico, de este modo “desarticular el orden del mundo o vaciarlo: es la consigna para empezar a jugar. Sólo sobre el vacío y el caos podemos plantar los propios juegos” (Scheines, 1998: 36). Para esto es necesario interrumpir el orden que rige la vida, en este caso con un objetivo de aprendizaje.

De lo que se trata es de vincular lo lúdico con el propósito de aprendizaje. Entonces, resulta necesario conocer las características del juego, ya sea utilizándolo como tal o adaptándolo a las necesidades didácticas. Es flexible con respecto a los distintos contextos pedagógicos, pues se adapta a casos particulares de cada situación de aprendizaje (niveles, aprendientes, objetivos...). ¿Qué sucede si un contenido por aprender se aborda desde la perspectiva del juego en lugar de las perspectivas usuales? Mi práctica docente ha demostrado que la mayoría de los aprendientes se muestran interesados. Incluso en el juego es más evidente la cooperación de los aprendientes, que pueden ser atraídos por la situación lúdica, mientras que, en otros formatos de clase, se suele simular el interés, cuando no se manifiesta una clara resistencia.

Las propuestas de juego se pueden incrementar al infinito, todo dependerá de la postura, criterio y creatividad del docente, los aprendientes y la institución (si es flexible o no) y si deciden o no instrumentarlas. Es difícil, sobre todo para profesores y escuelas tradicionales, ya que, al no tener experiencias lúdicas en la práctica docente previa, se dificulta la creación de este tipo de clases. El carácter lúdico se presenta como alternativa a las clases a que están acostumbrados los aprendientes, desde niveles anteriores hasta las clases análogas del mismo semestre.

La diferencia entre los niveles de estudio básicos con los de la educación media superior, radica en que los niños no perciben la situación de juego con la finalidad de aprendizaje, se despliegan en

el juego y lo disfrutan, mientras que, en el nivel medio superior, los jóvenes necesitan que se les explique cuál es el aprendizaje perseguido y la finalidad.

Las actividades lúdicas ayudan al desarrollo del pensamiento creativo, como posibilidad de simbolizar un mundo ficcional, organizar escenarios que se habitan por características propuestas por los jugadores. Permiten acercarse a un problema desde distintas perspectivas, dirigen el pensamiento hacia lo flexible e imaginativo. En el juego convergen emociones: cuando las personas se involucran en el mismo se siente satisfacción y el trabajo se convierte en voluntario, emerge la toma de conciencia de lo que se trabaja.

Lo lúdico permite el desarrollo de las inteligencias múltiples, no sólo la lógica matemática y del lenguaje, (que son las inteligencias calificadas en los exámenes internacionales estandarizados): también las otras planteadas por Gardner (2008), en donde las situaciones didácticas se proponen para su desarrollo: la musical (de explorar sonidos y ritmos, como cuando se escriben poemas), espacial (habilidad de apreciar las relaciones visuales-espaciales, como cuando se describen escenarios de relatos), movimiento (utilizar el cuerpo para solucionar problemas, como las actividades lúdicas aquí propuestas), interpersonal (interactuar exitosamente con otras personas, por ejemplo, cuando se dialoga en busca de argumentos para un ensayo) e intrapersonal (conocerse a sí mismo en fortalezas y debilidades. Cuando se explora el propio pensamiento que encontrará su cauce en el texto escrito).

La actividad lúdica permitiría al sujeto, de acuerdo con Mercado (2009), jugar con las frustraciones, desplegar emociones, estimular la imaginación, crear, reconocerse y ser reconocido, liberar tensiones y ser espontáneo. A la vez que desarrolla su competencia escrita.

A partir de lo anterior, se plantean las ventajas del juego según Haydée Silva (2008), que son las motoras, afectivas y cognitivas. Las motoras permiten a los participantes conocer mejor sus capacidades y encuentran motivantes incrementarlas. Las afectivas incluyen la superación del egocentrismo. Las cognitivas incluyen la lógica para la solución de problemas, el desarrollo del pensamiento simbólico, de la expresión y de la comunicación.

Además, el juego pedagógico favorece el trabajo en equipo, la socialización, la confianza en sí mismo, el desarrollo de la inteligencia, la motivación, el espíritu crítico, la libertad, así como las facultades de análisis y síntesis.

Veamos ahora cómo desde las perspectivas de Piaget y Vygotsky se plantea la importancia del juego en el desarrollo de la persona, tanto en lo cognitivo como en lo social.

A través de lo lúdico el niño desarrolla nuevas estructuras mentales. Piaget (1961) distingue tres clases de juego: el motor (lanzar, chupar), el simbólico (evocación de situaciones imaginativas) y el de reglas (que comparte con otros). Además, los niños no aprenden nuevas habilidades cuando juegan, ellos hacen prácticas y consolidan las habilidades recién adquiridas. A su vez, el autor consideró muy importante esta consolidación, porque sin ella muchas habilidades recién adquiridas se perderían rápidamente.

Por su parte, Vygotsky (1988) indica que la persona desarrolla tres clases de juegos: con distintos objetos, constructivos y de reglas. En ellas se apropia de la cultura a partir del respeto e internalización de normas. Según este autor, la imaginación es una actividad consciente y afirma que el juego es ese mundo en el que se desplazan aquellos pensamientos irrealizables, aquellos que se han postergado, y “desde el punto de vista del desarrollo, el hecho de crear una situación imaginaria puede considerarse como un medio de desarrollar el pensamiento abstracto” (1988: 157).

Según la teoría sociocultural, el juego sirve para el desarrollo del pensamiento abstracto en tanto los objetos se abstraen en lo que representan, es decir, en un juego se hace "como que", esto indica que se simula y se pasa a un estado de abstracción conjunta acordada.

De este modo, las actividades llevadas a cabo en el aula desde lo lúdico orientan el desarrollo personal del aprendiente en sus diferentes inteligencias. Por ello, es necesario plantear escenarios que coadyuven a mejorar tanto en lo cognitivo con aprendizaje constructivo como en lo afectivo y social, en tanto momento de adolescente y joven que viven los aprendientes. Es decir, provocar reacciones psicológicas (imaginación, creatividad), sociales (cooperación, sociabilidad) y axiológicas (honestidad, solidaridad, respeto, compromiso, justicia).

Con lo anterior, se complementa el concepto complejo de lo lúdico al presentar sus características.

1.2.3.2 Características generales de lo lúdico

Lo lúdico en las actividades que propondré aquí no es lo más relevante, sino en qué medida éstas ayudan al aprendizaje de determinados contenidos. A la variedad de juegos, le corresponde un número ilimitado de variantes por cada uno, que poseen rasgos en los que se despliegan actividades tanto cognitivas, como afectivas y sociales. Jugar es pensar, sentir y actuar.

Aquí, se propone que se involucre a los aprendientes en las actividades por realizar, que deben ser simples, productivas y flexibles. Esto favorece el clima y la actitud que todos tienen en torno a lo que se realizará. Según Brailovsky (2011b), las diferencias entre la estructura aula y el ambiente aula radican en que la estructura aula los objetos y las reglas ya están definidos en sus funciones, es una aula visible, medible y controlable, regulada por un tiempo y espacio definidos. En contraposición, en el ambiente aula, tanto los objetos como las reglas se resignifican en grupo y el espacio-tiempo se concibe de manera distinta al estar los actores involucrados. Difícilmente un actor externo puede explicarlos.

Según, Haydée Silva, en *Paradigmas y niveles de juego*, lo lúdico se divide en cuatro niveles de referencia:

- *Material*: son los objetos usados para jugar. Aquí cualquier objeto que se use para el juego es considerado como material potencial. Las características de un material exitoso son la simplicidad, estética, polivalencia, pertinencia y manejabilidad.
- *Estructura*: implica las reglas que se siguen. Aquellos principios precisos propios del juego.
- *Contexto*: es todo aquello que condiciona, ya sea objetiva o subjetivamente, los elementos que intervienen en el juego: hay contextos históricos, ideológicos y el entorno físico.
- *Preparación de un clima lúdico*: implica la adecuación del lugar correspondiente a la actividad por realizar. Incluye el acondicionamiento del ambiente en cuanto a comodidad, temperatura, etcétera.
- *Actitud*: disposición del espíritu del jugador, mediadora de la inmersión en el juego. Sin esta actitud, el juego se convierte en sólo una actividad. El profesor es ejemplo de esta actitud para que atraiga a los aprendientes.

Desde una perspectiva que complementa lo anterior, las características que debe presentar una actividad lúdica en clase son:

- *Libre elección o aceptación de la actividad.* No se puede obligar a las personas a participar, se corre el riesgo de que no sean respetadas las reglas. “Somos libres de jugar o no jugar: la elección es siempre nuestra. El juego por mandato es una parodia o un simulacro. No es juego. Pero una vez que decidimos jugar, nuestra libertad debe amoldarse a la legalidad libremente aceptada” (Scheines, 1998: 29).

- *Tiempo y espacio propios.* Éstos deben ser definidos con anticipación a la actividad para que no haya distracciones.

- *Placer y diversión,* con un objetivo concreto de aprendizaje. Aunque no sea considerado como tal, un juego escolar en buena medida debe encontrar un punto de placer personal. Sin embargo y de acuerdo con Vygotsky (1988) el placer no puede ser inherente al juego, debido a aquellos resultados desfavorables en los que se involucra el niño en un juego. Es decir, no importa si después de la partida, este placer se convierte en sufrimiento por el resultado final. Perder es parte de lo que implica jugar, y se debe encontrar una manera de atenuar esta emoción, puesto que, de otra forma, disminuiría el interés en jugar.

- *Rasgos competitivos y/o de cooperación.* En el juego no hay enemigos, sí rivales. La competitividad vista en escenarios de clase con componentes lúdicos tiende hacia lo positivo puesto que ésta permite probarse a sí mismo, verificar las propias capacidades y limitantes, evidenciarse ante los demás con las reacciones ante ganar o perder. La competencia se maneja en un marco de respeto y tolerancia para no caer en conductas negativas. La cooperación se puede producir en juegos intergrupales, no se trata sólo del juego como medio para el aprendizaje; también, el juego es una actividad socializadora porque permite el despliegue de la subjetividad, la co-construcción de la cultura y el forjamiento de los lazos sociales.

- *Reglas* (aunque no necesariamente lógicas). Esto implica que se descarten una serie de posibilidades de acción. Su transgresión implica exclusión. Las básicas pueden ser formuladas con anticipación, e incluso, en el momento de la actividad se pueden acordar algunas nuevas.

- *Procedimiento o espontaneidad con persistencia.* Se debe perseguir un objetivo claro, aunque el procedimiento no lo sea; incluso si se juega con espontaneidad, ésta debe dirigirse hacia un fin específico.

- *Movilización física y/o cognitiva.* Las actividades lúdicas implican movimiento: pueden ser o no físicas, pero definitivamente hay movilización cognitiva en tanto actividad y aprendizaje. Como es una situación de juego, el aprendiente no se toma muy en serio sus deficiencias de conocimiento sobre el tema, esto implica que incluso coopere con la situación para que aprenda lo que no conocía. Durante el juego, este ratifica lo que conoce o evidencia lo que desconoce. En el espacio lúdico es imposible no moverse.

- *Grados de dificultad.* Depende del nivel de los participantes, se puede flexibilizar la actividad y agregarle complejidad para que el desafío sea más atractivo.

- *Nombre de la actividad.* Esta puede ser nombrada con anterioridad o también en el momento mismo de la participación conjunta.

- *Superación de conflictos, tareas o desafíos.* Siempre debe haber un estadio mayor al cual aspirar, en el que se solucione algún tipo de problema, puesto que “en la persecución de un objetivo hay aliados y contras, oportunidades que conviene aprovechar, golpes desafortunados y situaciones inesperadas que deben neutralizarse o compensarse con ingenio, habilidad y rapidez” (Scheines, 1998:21)

- *Con posibilidad de hacer trampa.* Las personas que atentan contra el juego, es decir, no se involucran en éste, casi siempre buscan la posibilidad de estropearlo al hacer trampa.

- *Victoria/ derrota.* Esto implica la búsqueda del éxito del mismo juego, manejar la derrota como aprendizaje, explorar otros caminos para la victoria o volver a jugar.

- *Situación imaginaria compartida* que hace posible una evasión temporal. Aquí forzosamente hay una escisión psíquica. Es un estado entre la fantasía y realidad y se es consciente del mismo.

Aunque existen tendencias que perciben como un motivador para la escritura las situaciones reales, en este proyecto, se sugiere que en este tipo de prácticas se pierde el placer de la escritura por su utilidad. Sin embargo, no es posible considerar destinatarios reales o imaginarios que posiblemente nunca llegarán a leer el texto para criticar o responder, siempre se debe pensar con relación al otro y sus reacciones ante el escrito. Para que los estudiantes encuentren motivación es recomendable permitirles decidir sobre lo que quieren escribir (Freinet, 2002), esto con el fin de encontrar gusto por la escritura.

- *Clima de diversión*. Debe ser evidente un clima positivo de respeto y cordialidad; es necesario terminar la actividad si se torna difícil en algún aspecto de socialización.

- *Construcción de roles o personajes*. Los juegos en equipo permiten la participación de todos sus integrantes, en el que cada uno tiene un rol o personaje específico.

- *Materiales*: ya sea físicos, o abstracciones de otros materiales que puedan servir como material lúdico. Si se da el caso: *objetos*, que entre más ambiguos son más enriquecedores, al desplegarse la creatividad, que aquellos que sólo tienen una interpretación y no pueden usarse para otros fines. Para su uso, hay distintos tratamientos, por ejemplo: El objeto-testigo que funciona como vehículo dirigido a una realidad distinta de aquella para la que se ha acuñado. El objeto-evidencia contiene en sí mismo pruebas de hechos históricos; y el objeto-enrarecido es aquel que se tiene en lo cotidiano pero que se vuelve exótico (Brailovsky, 2011b).

Por último, se busca un:

- *Orden intrínseco*. Aquello que se desvía anula el juego, puesto que responde a reglas y quien las quebrante es sancionado.

Todo lo anterior puede ser reunido en su mayoría para describir lo lúdico y el juego en general. Con esto se llega a una perspectiva de lo que es, que complementa a la definición.

La propuesta que en este proyecto se hace se basa en el uso de distintas actividades lúdicas para que los aprendientes conozcan los aspectos teóricos del tema del programa que se tratará en la clase. Con ello dichas actividades forman parte de la planificación de la sesión y se enfocan en la práctica del contenido más que en el estudio teórico.

Para que una clase se base en el juego, se necesitan planear y plantear las actividades por realizar, además de evaluarlas al concluir para ajustarlas en posteriores usos. Las fases son:

- *Previa.* Aquí, se planifica la actividad con respecto a tiempo y espacio, objetos y materiales necesarios, y se puede hacer en plenaria con el grupo o como planeación del docente.
- *Durante.* El docente juega o actúa como observador (la decisión depende de la actividad) para potenciarla y enriquecerla, deja lugar a la incertidumbre y al desafío en un ambiente abierto y flexible. Modera las partidas sucesivas que se verán enriquecidas con las experiencias previas.
- *Posterior.* En este momento se dedican unos minutos a los ganadores (se les premia o reconoce con aplausos) y en plenaria se discuten los aspectos positivos y negativos de la actividad, así como los aprendizajes construidos durante la misma. En este momento, el docente ayudará a sistematizar los conocimientos teóricos que se practicaron a fin de que no haya equivocaciones ni dudas.

Quizá se llegue al acuerdo de volver a jugar, si esto sucede, se verá que:

La repetición tiene como resultado el perfeccionamiento del juego y el jugador, a la vez que el descubrimiento de jugadas inéditas, en un proceso de nunca acabar. Hay juegos que se agotan [...] Cuando las posibilidades de descubrimiento y de mayor destreza llegan a la saturación, el incentivo se acaba. El jugador ya no tiene ganas de jugar a ese juego nunca más. Lo desecha y lo reemplaza por otro. Los juegos con muchas determinaciones se gastan más rápidamente. Los más ambiguos llegan a ser inagotables (Scheines, 1998:22).

Cuando ya se ha jugado y se determinan los ganadores hay dos temas que podrían ser problemáticos por definir: el primero es el premio o recompensa, pues es bien sabido por todos que siempre debe haber un incentivo para el ganador; el segundo, es el hecho de proponer a un único vencedor.

En primer lugar, en clase es importante definir que no se está jugando por un premio, puesto que toda la actividad se desvirtuaría en pro de la adquisición del mismo. Quizá es necesario

explicar que el premio es el aprendizaje o simplemente no darle importancia al mismo. Al final, se anunciaría al ganador y se le solicitará que explique el método que le resultó útil para llegar al éxito y que enuncie lo que aprendió. Las recompensas según Haydée Silva (2008) pueden ser simbólicas, alguna medalla de chocolate, algunos segundos de aclamaciones y aplausos, regalos simples, en tanto no se anuncien desde el principio, pues los jugadores deberían jugar por el simple placer de participar.

En segundo lugar, siempre en el juego, está la concepción de ganar. La victoria es la que está en juego, la supremacía ante otros. De este modo, en los juegos en el aula, se propone mencionar a diversos ganadores, puesto que una persona no es competente en todo, las victorias se dividen entre los que alcanzaron distintas competencias. Así serán ganadores los más veloces, los que presentaron mejor lo solicitado, los que aportaron algo nuevo al trabajo, los que se esforzaron más, e innumerables categorías que se pueden proponer para que haya distintos ganadores. Esta es una opción; la otra mucho más importante, y al parecer difícil de conseguir en los estudiantes, es disfrutar el juego sin importar lo que venga después (Huizinga: 2007).

Por otro lado, las preguntas ante esta metodología de aprendizaje continúan. Una de éstas es: ¿y la disciplina en el juego que contrasta con escuelas autoritarias? Aunque se señala el juego como una ruptura de las actividades tradicionales de aprendizaje, a veces se necesita autorización institucional para poder desarrollarlo. Puesto que no todo el tiempo de clase se emplea jugando, hay una secuencia didáctica donde las actividades lúdicas encuentran su lugar. El juego puede ser la actividad principal de la secuencia didáctica, pero no es la única.

Es sustancial convencer a las autoridades de esas escuelas de que las actividades lúdicas no son las que se imaginan como ruidosas o caóticas, en donde todos los aprendientes están dispersos y no saben qué hacen. Cuando en algún punto la actividad empiece a salirse de control por el mismo interés que produce en los aprendientes, el docente buscará contenerla, sobre todo si se está en una institución que sancione las transgresiones a los límites de espacio y se consideren falta de respeto hacia los demás.

Desde la perspectiva de Merieu (2006), los aspectos más importantes por cuidar para que el juego sea didácticamente provechoso son: preparar el trabajo, mantenerse firmes con las

consignas y encontrar la manera de que cada cual sepa su papel. Es decir, estructurar el espacio escolar como espacio de trabajo, que invita a la situación de aprendizaje. Esto facilita la disciplina y evita el caos que se formula al no entender las indicaciones sobre lo que se hará en clase.

En la estructuración del juego se evita la dispersión y la pérdida de tiempo, pues se trata de actividades que se realizan en el marco escolar. Es necesario explicar las consignas del trabajo en aula a todos los aprendientes, para que en el desarrollo de la clase no quepa duda sobre lo que se está haciendo ni cuál es el objetivo: cada uno sabe cuál es su trabajo y papel. Esto implica organizar el trabajo de manera que implique disciplina intrínseca de todos los participantes.

Sin embargo, aún con el escenario y las actividades presentados en forma de juego, habrá quienes se resistan a participar porque no encuentran satisfacción en el juego, por múltiples razones, ya sea por el grado de timidez o porque su forma de aprendizaje concuerda más con el modelo tradicional (estudiantes acostumbrados a que se les proporcione toda la información que hay que aprender/memorizar). En estos casos, se sugiere que se les explique el contexto de la actividad, de modo que adquiera sentido. Se les puede conceder el papel de organizadores o planeadores/mediadores del juego. Con esto es posible que colaboren y desarrollen otro tipo de habilidades y aprendizajes.

Es importante conocer siempre cuáles son las inquietudes y necesidades de aquellos que no se interesan en clase y tratar de involucrarlos, en la medida de su voluntad. Si no se involucran, para preservar su buena disposición, es necesario concederles una cierta independencia y acordar con ellos cuál es el camino que tomarán para llegar al aprendizaje esperado.

Una ventaja adicional de este tipo de actividades es el desarrollo de la afectividad. Uno de los principales valores que se desarrollan en el juego es el compromiso en el que se cumplen las reglas y acuerdos por decisión propia. También la cooperación (para la búsqueda de la victoria), la solidaridad (en tanto saber ganar o perder con humildad), la tolerancia (con el equipo y los adversarios) y el respeto (por la actividad y las personas).

Algunas desventajas de la metodología lúdica

Algunos aspectos desfavorables de esta metodología aplicada al aula residen en que no siempre se consiguen los resultados esperados, además del riesgo siempre latente de que haya quienes arruinen el juego.

El primero de estos aspectos se explica porque el docente puede malinterpretar esta metodología limitándola a un sentido mecanicista de acción-reacción. Los aprendientes, el aula y contexto institucional/social son tan complejos que no siempre es factible plantear y llevar a cabo determinadas actividades. Sin embargo, las actividades lúdicas son tan flexibles que pueden adaptarse a distintos contextos, sólo se requiere la creatividad y el conocimiento del docente sobre la metodología del juego didáctico. Sin embargo, no hay que caer en el error de creer que sólo mediante un material y la planeación necesaria se creará el ambiente y la actitud que requiere el juego pedagógico. Es imprescindible crear un ambiente conjunto entre todos los participantes para que se involucren y se logren los aprendizajes.

El segundo aspecto que hay que tomar en cuenta, es la corruptibilidad en el juego, que comprende aquello que lo aleja del placer, cuando los participantes comienzan a enojarse y agredir a sus compañeros. Cuando se da cabida a lo menos importante como la victoria, cuando se tiene en cuenta únicamente el ganar y competir por un premio; cuando no se respeta el juego como tal al hacer trampa. Aquellos que hacen trampa son quienes no se pueden autocontrolar ni auto limitarse al contexto del juego: se alejan por decisión propia o del grupo. Son los que quedan excluidos por romper el mundo imaginario y no someterse a las reglas. “El tramposo es vulgar, porque ya no se expone a la seducción del juego, porque rehúye el vértigo de la seducción [...] en realidad hace trampas para *escapar* de la seducción, hace trampas por miedo a ser seducido” (Baudrillard, 1992:133). En este sentido es demasiado libre por no someterse al contexto ya sea por temor o ansiedad.

Lo que se propone para evitar estos aspectos desfavorables es una reflexión grupal, ya sea antes de la actividad o posterior a ésta, en la que se expresen los objetivos y que se busque conseguirlos o resignificarlos. Puesto que es un aula habitada por seres humanos, las relaciones que convergen son complejas y necesitan ser concientizadas a través del lenguaje y el diálogo conjunto.

En conclusión, en este trabajo se desea proponer la alternativa de actividades lúdicas para la escritura de relatos en el aula. Se debe ser consciente de los obstáculos y riesgos que representa el juego para superarlos. Se tomarán en cuenta los tipos de juegos y sus características, todo esto dirigido a un objetivo: el aprendizaje de la escritura y el cambio hacia representaciones más positivas. Este tipo de trabajo en el aula presenta ventajas innegables, como el desarrollo de competencias, así como el logro de habilidades, un mayor involucramiento de los participantes, es decir que los aprendientes se vuelven activos en sus construcciones cognitivas, al ser partícipes de estos procesos.

1.2.4 LA CREATIVIDAD

1.2.4.1 Lo creativo

El presente trabajo se ocupa de que los aprendientes construyan cuentos (tipo de texto que forma parte de los contenidos transversales de los programas de español en el bachillerato), género que necesita creatividad. Por esto, se presenta su concepto, características y procesos.

Habitamos el mundo que alguna vez muchos imaginaron. La creatividad ha existido en los seres humanos desde siempre, sin embargo, como concepto es relativamente reciente puesto que se han hecho aportaciones en este rubro desde inicios del siglo XX.

El concepto es tanto multidimensional como polisémico, por tanto, las definiciones aquí presentadas son las que están acordes con esta propuesta de intervención didáctica. Por tanto, la creatividad es vista como:

- “Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas” (De la Torre, 1999: 60).
- “Imaginación aplicada. Es el proceso de tener ideas nuevas que sean valiosas” (Robinson: 2011).
- “Crear es el acto a través del cual el cerebro genera un pensamiento original fruto de la relación nueva entre dos o más percepciones” (Corradini: 2011, 40).

A partir de esto, se propone la siguiente definición de creatividad:

Capacidad para interrelacionar lo conocido con lo desconocido y que se expresa en productos, ideas o resultados novedosos con valor y originalidad.

Para complementar la definición, se señalan los puntos en común o constantes que caracterizan la teoría de la creatividad:

- Es intencional, no es producto del azar
- Capacidad para crear nuevas relaciones de elementos asociados, cuanto más disociados parezcan en el origen, más creativa es la relación
- Tiene por finalidad la solución de situaciones
- Relaciona hechos que producen un nuevo modelo, idea o producto
- Proporciona una visión diferente de conceptos *inmutables*
- Es deliberadamente irrazonable con el fin de provocar la reordenación de modelos

Las siguientes características tienen relación con la teoría de Piaget (1991):

- Implica una transformación que reacomoda perspectivas para obtener otras distintas
- Produce nuevas formas y reestructura las existentes
- Descompone las partes para producir una ordenación distinta
- Reestructura modelos en nuevas ideas o en un orden distinto

Por tanto, crear implica un acto sólido de reflexión, así como la voluntad del creador. Esto significa que no se parte de la nada para crear algo, sino que forma parte de un proceso que debe seguirse para que signifique novedad ante la visión de los demás.

Aunque complementarias, se suelen diferenciar las perspectivas cognitivas en dualidades del pensamiento lógico con el creativo. Algunos autores los nombran de distintas maneras. Edward de Bono (2015) diferencia el pensamiento vertical del lateral (centrado en el proceso creativo):

- *Pensamiento vertical*: selecciona un camino, el enfoque más prometedor, se mueve en una dirección, es analítico y sigue los caminos más evidentes.
- *Pensamiento lateral*: trata de seguir todos los caminos, busca nuevos enfoques, crea una nueva dirección, es provocativo y sigue los caminos menos evidentes.

El pensamiento lateral encuentra nuevos caminos, y el vertical elige los más adecuados. Son complementarios en la medida en que uno permite la generación de ideas y el otro es necesario para valorarlas y ponerlas en práctica.

Sin embargo, aunque existe esta diferenciación, no hay antagonismo entre los pensamientos lógico-racional y el creativo, ambos son necesarios y entran en acción en la solución de problemas.

Con esto, la creatividad permite el cambio en los seres humanos, que es necesario para su desarrollo. Si los fenómenos permanecieran estáticos, la humanidad no evolucionaría.

1.2.4.2 Diferentes perspectivas

Según Acuña (1986), la creatividad puede ser vista desde distintas concepciones: a) como alternativa para la solución de problemas, b) como una instancia en el inconsciente, c) como pensamiento divergente y lateral, d) como revelación súbita o e) como inspiración o actualización de las potencialidades de un individuo.

Aquí se opta por la creatividad que puede ser aplicada tanto al **proceso**, a la **persona** como al **producto**. A continuación, se expone cómo la creatividad “se hace capacidad en la persona, estímulo en el medio, secuencia en el proceso y valor en el producto” (De la Torre, 1999: 154). Para llevarse a cabo es necesario un contexto o clima, con factores que favorezcan la creatividad de los individuos. Este medio debe ser estimulante y comprensivo, hallar un justo medio entre la permisividad excesiva y el autoritarismo; y debe otorgar una libertad enmarcada por determinados objetivos.

Proceso creativo

El proceso creativo designa los pasos que se siguen en el momento de producir o combinar elementos que conllevan a algo novedoso y valioso.

Las fases del proceso se inician desde una necesidad o dificultad ante un problema o situación que se quiera mejorar. Es preciso definir con exactitud lo que se quiere cambiar, se hace énfasis en la percepción de todos los detalles que lo integran, al enfocarse hasta en lo más mínimo. Además de que “disfrutar del proceso es la primera sensación positiva del creador, que disfruta imaginando, en ese actuar movido por la fantasía, aún antes de verla realizada” (Corradini: 2011, 31).

En este punto, es relevante traspasar los bloqueos que impiden el desarrollo creativo, es decir, no creer que sólo ciertas personas son creativas, que no se pueden encontrar alternativas y que sólo hay un único camino por seguir (a esto se le conoce como fijación cognitiva). También existen los

bloqueos emocionales de la persona que le impiden ser creativa: temor a equivocarse o a hacer el ridículo, aferrarse a la primera idea que se le ocurre o rigidez en su pensamiento. Si no se está en posibilidad de arriesgarse y equivocarse, el camino hacia la creatividad no puede recorrerse.

Los estudiosos de la creatividad han propuesto diversos nombres a sus fases e incluso las han aumentado, sin embargo, aquí se retoman las constantes más comunes:

1. Preparación. En esta primera fase, todas las alternativas son viables en el comienzo, desde las más absurdas hasta las tradicionales y lógicas. En este punto es importante no dejarse llevar por los juicios críticos que impiden el despliegue de la imaginación.

A continuación, se clasifican aquellas alternativas que son útiles para el propósito deseado. Enseguida se acopia información sobre cada uno de los aspectos que tenga relación con el problema. Después, todo se organiza al depurar la información: es conveniente hacer una lista de ideas que puedan ayudar a solucionar el problema.

2. Incubación. En esta fase se sugiere dejar el proceso de lado, por el tiempo que la persona requiera o la situación lo demande, para que la actividad y el problema descansen. Se recomienda dedicarse a cualquier actividad que estimule la imaginación. Se dice que aquí el subconsciente encuentra las relaciones entre los elementos encontrados en la primera fase. “Por muy heroicos que sean nuestros esfuerzos, el momento creativo no puede forzarse; llega naturalmente, cuando las circunstancias son adecuadas” (Goleman, Kaufman y Ray, 2014: 59).

3. Iluminación. Es el momento del hallazgo de la idea, la solución de lo que se plantea resolver. Es el instante en el que la mente encuentra el mejor camino por seguir al haber relacionado de forma novedosa algo que antes no se había propuesto.

4. Verificación. En este punto la idea se somete a prueba o se lleva a cabo, se pregunta ¿funciona? ¿es lo que busco?

Aquí también se puede transformar la idea en objeto o resultado concreto, con esfuerzo y constancia. No basta con sugerir ideas, es necesario demostrarlas, expresarlas y plantearlas. Y después, evaluar el resultado.

Persona creativa

En esta perspectiva se hace énfasis en la persona como creadora: “la persona creativa es aquella que tiene la potencialidad y posibilidad de crear, de generar y comunicar ideas o realizaciones nuevas [...], es aquella capaz de mirar donde otros ya miraron y ver lo que ellos no vieron” (De la Torre, 1999: 104).

En este sentido, siempre se aclara que una persona no nace creativa, no es una cualidad exclusiva de algunas personas, sino que se desarrolla. Todos somos capaces de ser creativos, tenemos el potencial, solo hace falta tener actitudes y aptitudes que lo permitan. Implica tener una visión desde distintos enfoques, lo que implica flexibilidad y tolerancia en lo que se quiere resolver.

Las características de las personas creativas se han estudiado y presentado como aquéllas que no se sienten bien haciendo las cosas como marca la rutina, buscan maneras distintas de acción y creación. Se muestran como personas observadoras, imaginativas, curiosas, con apertura, disciplinadas, autónomas, seguras (saben qué quieren y a dónde dirigirse) y que tienen un alto nivel de energía. También demuestran sensibilidad hacia los problemas, fluidez (facilidad en el manejo de la información), flexibilidad (manejar de distintas maneras la información) y originalidad.

A pesar de no existir un perfil específico, en general las personas creativas poseen: “dominancia, sensibilidad, imaginación, autosuficiencia, reserva, adaptación, sencillez, seguridad y despreocupación de las normas sociales” (De la Torre, 1999: 123).

Éstas son características de una persona creadora, sin embargo, la única actitud de la que se parte hacia el proceso creativo es la voluntad, porque sin ésta es difícil comenzar con cualquier proceso de aprendizaje.

Producto creativo

La creatividad no puede permanecer en la mente del creador, esto es, “la creatividad que no se manifiesta, que no se expresa de una u otra forma, es como una palabra sin significado” (De la Torre, 1999: 13). Sin embargo, las nuevas ideas no son siempre evidentes en un producto, también se dan en nuevas formas de comprensión, organización, presentación o acción.

En el caso de que lo creativo se muestre como un producto (puesto que la solución creativa de problemas puede ser visto en un resultado intangible) se referirá tanto a su mejoramiento como a la elaboración de uno nuevo.

Los criterios para denominar un producto creativo son: novedad, originalidad y utilidad. También, “para ser creativo, de algún modo debe ser apropiado, útil, valioso, significativo” (Goleman, Kaufman y Ray, 2014: 30). En esta categoría entran los cuentos escritos por los estudiantes puesto que son el producto tangible de su creatividad.

1.2.4.3 Creativos en aula

En un contexto social de cambio vertiginoso, se vislumbra como esencial que los aprendientes desarrollen capacidades para enfrentar un futuro distinto al presente en el que se están formando. El que los modelos sociales actuales funcionen, no significa que no haya otros más eficaces.

Howard Gardner (2005) indica que en un mundo globalizado se plantean cinco objetivos: La mente disciplinada (dominar las principales formas de pensar, así como la capacidad de ampliar la propia formación), la mente sintética (resumir el enorme caudal de información), la **mente creativa** (que pueda trascender para formular nuevas preguntas, descubrir nuevos fenómenos, y

solucionar problemas), la mente respetuosa (actitud de respeto y tolerancia) y la mente ética (que ayude a las personas a interrelacionarse constructivamente). Por esto es relevante esta investigación que propone el desarrollo de la mente creativa en los aprendientes de educación media superior mediante el aprendizaje y la práctica de la escritura narrativa.

Habilidades importantes como el trabajo autónomo y cooperativo, iniciativa e innovación, adaptación a nuevas situaciones, diversificación en nuevas formas de aprender son requerimientos fundamentales en la educación que fomenta lo creativo. La creatividad es necesaria para el cambio, dado que se requieren nuevos modelos de pensar, ser o actuar. Esta reestructuración de la información debe ser de orden distinto al lógico o al acostumbrado.

Estas nuevas exigencias difícilmente pueden alcanzarse con la educación tradicional. En palabras de Ken Robinson (2006), tal educación nos hace menos creativos, sólo se interesa en las materias de lengua y matemáticas en comparación con las humanidades y artes. Se educa en la cabeza y sólo un hemisferio cerebral. Lo decisivo consiste en preparar a los estudiantes para resolver los nuevos imprevistos: educar es una actividad prospectiva.

En el entramado social, hay que cambiar para seguir siendo. No es suficiente reproducir lo mismo, es preciso hacer algo más o diferente porque en ello está el futuro. En este sentido se torna indispensable propiciar la actividad creadora que implica dejar de ofrecer una educación anclada sólo en el pensamiento lógico, para formar aprendientes que no se habitúen a los mismos caminos de siempre, que no sean conformistas con lo que ya está dado o probado. La creatividad desarrolla también el pensamiento crítico, ya que, el “estimular la creación se convierte en una cuestión espinosa, peligrosa para la autoridad y para la sociedad: en su germen de anti-idolatría y de rechazo del dominio, la creación plantea preguntas desconcertantes, duda, avanza” (Corradini: 2011, 28).

El desarrollo de un futuro social mejorado se germina desde las aulas de todos los niveles, es por eso importante favorecer en los aprendientes actitudes y capacidades creativas: “el cambio real ha de pasar por la confrontación de sus ideas con las de los otros y la implicación en proyectos concretos de innovación” (De la Torre, 1999: 146).

La creatividad es esencial en todas las actividades del ser humano, se requiere para la solución de problemas, toma de decisiones, relaciones interpersonales y en el trabajo diario en general.

Para generar esta capacidad en el aula, es necesario estructurar un ambiente educativo que ayude a promover el pensamiento creativo enfocado en permitir la manifestación de los aprendientes, no coartarlos a los mandatos del docente, otorgar libertad y respeto hacia las capacidades de cada individuo. En lugar de obligar a hacer cosas, se debe dar oportunidad a los aprendientes de elegir e involucrarse en actividades y, por tanto, en métodos que les gusten, “las estrategias docentes y actividades discentes se caracterizarán por su pluralidad y diversidad para que puedan adaptarse a los diferentes sujetos. El punto de apoyo en una metodología creativa descansa sobre el alumno” (De la Torre, 1999: 147).

De acuerdo con Alsina *et al.* (2009) los principios que ayudan a diseñar un currículo global e integral basado en un aprendizaje creativo consisten en determinar junto con los estudiantes el objetivo por conseguir, proporcionar estrategias que ayuden a entusiasmarse, proponer actividades que contribuyan a tomar iniciativas, involucrar al alumnado en la participación activa, favorecer la motivación a través de actividades que despierten su talento creativo, propiciar el uso de respuestas originales y enseñar a preguntar y relacionar lo aprendido vinculándolo con sus experiencias de vida, entre otros principios.

Importa ofrecer a los aprendientes recursos atractivos: no sólo emplear los mismos de siempre - pizarrón, cuadernos y libros de texto- que generalmente provocan poca motivación en el momento de aprender. Las experiencias de aprendizaje se encaminan a trabajar con recursos que promuevan la creatividad desde el pensamiento, hasta la acción y el producto. No se trata de elaborar materiales vistosos o con colores, sino que sean funcionales y prácticos. Por tanto, se puede adaptar el ambiente o trabajar con técnicas creativas.

Así, el docente permite el aprendizaje auto iniciado (de exploración y espontaneidad), un medio de aprendizaje no autoritario (libertad que permite la creatividad), estimula procesos intelectuales creativos (induce a los aprendientes a establecer nuevas asociaciones), pospone el juicio (resta importancia a las equivocaciones), promueve la flexibilidad intelectual (varía los enfoques de los problemas), fomenta la autoevaluación, ayuda al aprendiente a ser una persona más sensible a los

problemas de los demás, emplea la pregunta (abierta, que fomente la curiosidad); supera la frustración y el fracaso (Hallman, 1989). Con esto, el interrelacionar, introducir variables, combinar, inventar, recrear, hacer preguntas y otras tantas capacidades pueden convertirse en hábito y conformarse en personas creativas.

Parece que el camino por recorrer en este tema es positivo y prometedor, pero existen una serie de obstáculos que impiden que en el aula se promueva esta capacidad, algunos arraigados en la práctica docente, que es preciso conocer para evitarlos, estos son:

- *Sancionar* los errores. El error es una experiencia que se usa para aprender, en este sentido no es recomendable penalizarlo porque inhibe la participación, sino corregirlo colectivamente sin poner en evidencia al que se equivocó.
- *Criticar* las aportaciones de las personas que no estén en el rango de lo esperado. Si es creativo no necesariamente es lógico, por esto se deben evitar los juicios. Cambiar las críticas en sugerencias de mejora.
- *Controlar excesivamente*, tanto de las actividades como de las personas, sin rango de libertad y variación fuera de las instrucciones rígidas.
- *Usar en exceso las recompensas*. Si se privilegian los estímulos, se deja de trabajar por un objetivo específico.
- *No complejizar las actividades, ni simplificarlas*. Debe haber un justo equilibrio en el nivel de complejidad para que sea atrayente para los aprendientes.
- *Supervisar constantemente* y corregir la manera de hacer de los aprendientes para inducirlos hacia el camino trazado por el docente. Es mejor acompañar y sugerir.
- *Ignorar el proceso creativo y privilegiar el producto*. Si no se comprende el esfuerzo y los logros parciales, aunque no se llegue a un resultado, la evaluación sólo se centraría en el producto. Por tanto, es importante tanto el proceso como el producto y la persona.
- *Penalizar* a los aprendientes con castigos o calificación por no realizar las actividades que se plantean. Es mejor proporcionar otras alternativas de trabajo a quien se autoexcluya.
- *No escuchar las propuestas* de los aprendientes para la realización de las actividades.
- *Fomentar la competencia* desbocada entre los aprendientes.

- *Centrar los esfuerzos en la evaluación.* Si los aprendientes trabajan únicamente por la calificación, el proceso creativo se desvirtúa, lo que importa es el placer, no la perfección.

A manera de cierre, el pensamiento creativo no es una cualidad innata que sólo ciertas personas poseen y otras no. La práctica del pensamiento creativo permite el desarrollo de nuevas perspectivas al hacer una reestructuración perspicaz de los conceptos ya existentes de la mente. Habitar mundos que desconocemos es uno de los propósitos de la creatividad, gracias a ésta reafirmamos nuestra individualidad.

Con todo lo anterior descrito, lo lúdico y creativo se desbordan en un tipo de texto: el cuento.

1.2.5 CUENTO

1.2.5.1 Teoría del cuento

La complejidad y multiplicidad de los textos demanda una clasificación que los reagrupe según características comunes. En el caso de los literarios, el criterio es a partir de los géneros; éstos “son productos culturales, [que] han codificado las maneras en que se expresan ciertos significados, y por eso provocan expectativas que automáticamente deben cumplirse para lograr la construcción del significado intentado” (Reyes, 1998: 18), que producen ideas previas de lo que se va a leer. Esto es, su interpretación y las expectativas del lector dependen del género al que estén adscritos los textos, además de que comparten características semejantes y cumplen funciones sociales.

El género define lo que se ha escrito y lo que se escribirá, las formas que repetirá o transgredirá. En todo caso, se parte de la convencionalidad ya sea para refrendarla o incumplirla.

Desde la antigüedad griega se dividían los textos en épicos o dramáticos, a los que se les sumó la lírica en el siglo XVIII. En la actualidad, la clasificación convencional está centrada en tres géneros:

- *Lírico o poético*. Comprende todos aquellos textos escritos con ritmo y generalmente en verso
- *Dramático o teatro*. Incluye las obras que se escriben para ser representadas
- *Narrativo*. El lenguaje narrativo se caracteriza por contarse en prosa con estructura en planteamiento, nudo y desenlace. En este tipo de texto un narrador cuenta acciones (ficticias o reales) que suceden a uno o varios personajes en un tiempo y lugar determinados).

La acción de narrar es considerada como el “contar una o varias acciones. La narración es una escena compleja, y, también, un encadenamiento de escenas” (Martín, 1994: 380) que presenta acontecimientos en una línea temporal en donde actúan personajes y desemboca en un desenlace.

El género narrativo, etimológicamente deriva de *computum* (cálculo, cómputo) y es considerado como una de las formas primitivas de expresión literaria. El significado proviene de contar, en el que en la actualidad se hace un recuento de hechos.

El cuento es uno de varios textos narrativos; lo que lo diferencia de otros es la función estética predominante, que lo constituye en un objeto artístico.

Tiene comienzo en la oralidad, “el cuento, en sus orígenes históricos, fue una diversión dentro de una conversación; y la diversión consistía en sorprender al oyente con un repentino *excursus* en el curso normal de la vida” (Anderson, 1999: 29). En la actualidad, el cuento literario pertenece al discurso de la escritura; como se lo entiende actualmente, se configuró en el siglo XIX (Baquero, 1988); se diferencia del cuento tradicional o popular, que está ligado a las antiguas formas tradicionales orales.

El cuento literario puede ser definido como una **narración ficticia breve, en la que un narrador relata acciones con pocos personajes en un tiempo y espacio, inmersos en una intriga sencilla dirigida rápidamente hacia el clímax y desenlace.**

Por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción -cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas- consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio (Anderson, 1999: 52).

Los tipos de cuento desde la perspectiva de Anderson (1999: 239) se dividen en:

- *Ordinarios*: Probables. Sucesos que se presentan de manera realista, en donde los acontecimientos son verosímiles. Reproducen el mundo tal cual es, con acontecimientos probables.
- *Extraordinarios*: Improbables. Cuando ocurren hechos asombrosos y sorprendentes.
- *Extraños*: Posibles. Ambiguos, sucesos que tienen explicación pero que tienen el efecto de extrañeza. La realidad como mágica o realismo mágico. Los sucesos siendo reales producen la sensación de irrealidad.
- *Sobrenaturales*: Imposibles. Subdivididos en...
 - a) Fantásticos: lo sobrenatural es parcial. Que plantea un escenario verosímil o cotidiano y en algún momento se incorpora lo inverosímil o sobrenatural. El mundo normal es transgredido por fenómenos desconocidos.
 - b) Maravillosos: lo sobrenatural es total. Lo posible de lo inverosímil. Se cuentan acciones alejadas de la lógica, absurdas e imposibles.

Con estas clasificaciones se crean otras mezclas y desembocan en tradiciones literarias. La acotación sobre el cuento que aquí interesa versa sobre la clasificación anterior, escrita en prosa y de ficción, que pertenece al género narrativo y con estructuras contemporáneas.

La justificación del porqué se ha optado por el cuento -además de haber resultado de los más frecuentes que se encontraron en la investigación descrita en la primera parte de este proyecto- abarca numerosos factores, entre los que se encuentran:

- Como todo texto literario, es **artístico** y ayuda en la incursión de la experiencia estética. Por tanto, es universal en la exploración de la conducta humana de un modo comprensible que traspasa fronteras geográficas y temporales.

- Permite que en **la escuela** (lugar idóneo para conducir a los aprendientes hacia el placer de la lectura y escritura) se **dé un acercamiento hacia el arte**, del que generalmente en la vida cotidiana no se es consciente, tampoco se problematiza la propia existencia. En un lugar donde se pasa mucho tiempo de vida, es indispensable brindar recursos que permitan la aproximación en sí a los libros y a la pluma.

- Busca conmover, no convencer ni informar. No emite razonamientos que pueden ser aceptados o no, no es represivo y cabe la dualidad bien/ mal de los seres humanos. Invita a los lectores a involucrarse en situaciones que se encuentran en **mundos posibles**, a acceder a maneras distintas de ver y sentir el mundo. Este tipo de textos no aceptan la discusión de su validez o duda, el lector está comprometido al comenzar a leer que creará todo lo que el escritor exprese pertenece a un universo ficcional.

- Permite en su lectura y producción, la posibilidad de: incrementar la experiencia del lector a través de los personajes, tener vivencias inmediatas en distintos espacios, tiempos y realidades desconocidas; extraer conclusiones que se **incorporen a la experiencia propia**, a la vida cotidiana, que generen una reflexión constante sobre el individuo. Todo esto para comprender el mundo social e individual de las situaciones cambiantes futuras.

- Por ser breve, en clase invita la **lectura y escritura en poco tiempo**, además de centrarse en su única trama que fomenta la participación del lector para captar el enigma que se lee.

- Es diverso, y esto provoca flexibilidad, todo lo que pasa por la mente es posible convertirlo en historia, a través de temáticas que tratan sobre aspectos humanos. Y por esto, inculca la semilla de la **imaginación y la creatividad**, donde se producen experiencias que no se tienen normalmente. Se puede ser más de una persona al mismo tiempo, ser otro sin dejar de ser uno

mismo. Con esto, se aprecian distintas perspectivas, lo que ayuda a desarrollar la capacidad de crítica.

- Suscita comentarios personales y grupales, esto contribuye tanto a la socialización a través del debate, como a la estimulación de las discusiones al **converger diversas interpretaciones** de un texto.

Esto podría provocarse a través de las consignas propuestas en esta intervención didáctica, debido a que “los textos narrativos son más conocidos para los alumnos (en comparación con los expositivos y argumentativos), sin embargo, ante situaciones de composición no parecen hacer un buen uso consciente de dicho conocimiento” (Díaz y Hernández, 2010: 287).

Aunque el cuento es una unidad cerrada, en la que los hechos ocurridos sucedieron con anterioridad (en donde el inicio y término se relatan ya no se le hacen modificaciones a la historia, que queda tal cual el autor la concluyó), no es restrictivo, puesto que pueden combinarse los elementos, crear a partir de estos, experimentar, construir o reconstruir. En tanto estructura abierta, existe en las múltiples interpretaciones del lector.

La dificultad por superar radica en la comprensión de los elementos que lo conforman, con esto, podría decirse que se es consciente de lo que se lee como cuento y, por tanto, de lo que se escribirá. Es de suma importancia atender la estructuración del contenido, pues su descuido puede provocar resultados insatisfactorios o incomprensibles.

1.2.5.2 Características y elementos esenciales para la creación

Algunos componentes del cuento (retomados a partir de Zavala: 2007 y Beristáin: 2004) son:

Título

El único dato sobre la presentación del escrito. Un título claro facilita la lectura e interpretación. Debe incluir palabras clave que eviten ambigüedades.

Narrador

Es preciso hacer una diferenciación entre persona, autor y narrador. El hombre permanece lejos del cuento. El autor es el escritor fuera del texto que decide sobre éste del que no forma parte y que elige el punto de vista más adecuado (el narrador). Y el narrador, es la voz ficcionalizada que cuenta el relato, enfoca los hechos de determinada manera y conoce los sucesos que va contando palabra a palabra.

Todo esto con el intento de afectar de algún modo la sensibilidad y la inteligencia de sus potenciales destinatarios: los lectores. No cualquier lector. Se trata de un lector previsto por el autor, un lector a quien se le atribuyen saberes, posibles reacciones; un lector al que se le dedican todas las sutilezas del relato. Imaginando a la medida de su narrador y, como tal, coincide sólo en ciertos aspectos con cada lector que se enfrenta a su misma obra (Ferreiro y Siro, 2008: 20).

Por tanto, la importancia del narrador radica en que es el elemento central del relato, pues cuenta los hechos de la historia, al encadenar unos hechos tras otros.

Las tipologías del narrador distinguen los poderes que se le otorgan y los que justifican su grado de conocimiento con respecto a los personajes

Estos son los distintos tipos de narrador, según su posición con respecto a la historia:

- *Intradiegético*. Que actúa dentro de la historia. Está subdividido en...

a) *Autodiegético*. Es el protagonista de la historia y la cuenta desde su punto de vista. Relata sus propias acciones y vivencias.

b) *Heterodiegético*. Es testigo de lo que pasa en la historia. Personaje distinto al protagonista que relata los acontecimientos. Su punto de vista es limitado a lo que tiene acceso: está en el lugar de los hechos o recibe información.

- *Extradiegético*. Que está ajeno a la historia. Presenta todo lo que pasa con los personajes y no participa en los hechos relatados.

Por el grado de conocimiento del narrador, se clasifica como:

- *Omnisciente*. Conoce más que los personajes, sus personajes no tienen secretos para él. Es aquel que tiene un conocimiento total de todo lo narrado; conoce los acontecimientos exteriores y los sentimientos más íntimos de los personajes. Aunque está ausente, dice más que cualquier personaje.

- *Equisciente*. Conoce lo mismo que los personajes. No ofrece una explicación de los acontecimientos antes de que los personajes mismos los hayan actuado.

- *Infrasciente*. Conoce menos que los personajes. No tiene acceso a ninguna conciencia, sólo describe lo que ve y oye. Relata lo que cualquier observador o personaje percibe de lo acontecido.

Además de elegir la voz del narrador, el autor elige los modos discursivos del relato en el que presenta su historia, éstos son divididos en:

- *Discurso directo*: reproduce íntegramente las palabras del personaje, generalmente en forma de diálogo, en el que el narrador desaparece tras los personajes que manifiestan ideas y afectos propios.

- *Discurso indirecto*: la forma que usa el narrador para presentar el habla de los personajes sin usar las citas textuales, o más bien son suprimidos los signos gráficos que representan el diálogo en forma de narración.

- *Monólogo interior*: muestra los pensamientos del personaje que habla solo para sí.

Personajes

Son los agentes que actúan dentro de la historia y reflejan la condición humana. Se presentan con humanidad capaces de sentir y hacer sentir al lector.

A través de los personajes se reflejan las dimensiones artísticas de la literatura para profundizar en la psique humana, o aclarar las dimensiones más profundas de la personalidad.

No se definen por lo que son, sino por lo que hacen. También, por las relaciones que establecen con los demás elementos textuales. El diseño incluye un sentido universal como portavoz de un grupo social. Su visión de la existencia predomina en el texto.

Todo esto se da como evidencia a partir de la constitución de la identidad del personaje, que es manifestada en las acciones, pensamientos y palabras que emite en la composición textual. Su descripción y relación son acordes a su propia identidad. Por tanto, las tres dimensiones de los personajes abarcan la física, social y psicológica, aunque se sabe de estos lo que el escritor quiere que como lectores sepamos.

Para el diseño de un personaje en lo social y físico, se consideran los siguientes elementos: nombre, descripción (tanto física – vestuario, estatura, edad- como moral), mientras actúa se ve el carácter en reacciones a través de la presentación indirecta (las relaciones que tiene con los demás que definen la construcción social de su identidad con ademanes, gestos, modo de hablar o lo que los demás dicen) y la voz (lo que expresa también define su ser).

En cuanto a la dimensión psicológica, es posible vislumbrar las motivaciones o intenciones personales que incitan a los personajes a actuar. Se les puede caracterizar como (Garrido, 2007: 29):

- *Estáticos*. Que no varían en la historia, tienen pocos atributos y funcionan como paradigma de virtud o defecto.
- *Dinámicos*. Que se transforman durante el relato.
- *Planos o sencillos*. Que no pasan de un simple esbozo y participación en la historia.
- *Esféricos o redondos*. Complejos e imprevisibles, poseen mayor complejidad en rasgos e ideas.

También, dependiendo del grado de participación en la historia, se clasifican como:

- *Protagonistas* (principales). Son los dominantes, que se desenvuelven y cambian con protagonismo en las acciones. Aparecen con más frecuencia en la historia y tienen el mayor número de interrelaciones con los demás personajes al cumplir con roles decisivos.
- *Secundarios*. Son subordinados, que permanecen en un segundo plano con respecto a los protagonistas según las circunstancias y no cambian.

Espacio

Es el lugar donde se despliega la acción y actuación de los personajes, con la representación concreta del sitio donde se desenvuelven las acciones en el discurso. Presenta información más o menos detallada donde ocurren los hechos, compuesta por sonidos, colores, olores, texturas, entre otros.

El espacio como soporte de la acción siempre está relacionado con el personaje. La descripción expositiva ayuda a la trama de la historia, mientras que la decorativa detalla la trama y se detiene en pormenores, estas descripciones deben quedar representadas en la mente del lector.

Una clasificación de los espacios estaría en función de ser abiertos/cerrados, rurales/urbanos, vacíos o habitados, modernos/ antiguos u oscuros/iluminados, entre otros. Lo que los convierte en la ambientación de los sucesos de la acción que ayudan al desarrollo de la historia.

Tiempo

Los acontecimientos de la historia se ordenan en una secuencia que puede ser o no cronológica. El tiempo es clasificado como narrativo, en orden de cómo sucedieron los hechos o la duración que da la historia que se cuenta.

El tiempo en la narración tiene su propio ritmo: puede detenerse, avanzar, retroceder, comprimirse o expandirse según lo requiera el autor, narrador, la historia y los personajes.

Como narrativa, según cómo se cuenta la historia es, se clasifica como:

- *Narración ulterior*: la narración es posterior, si los tiempos verbales se usan en pasado.
- *Narración anterior*: da la impresión de que el cuento sea una profecía con tiempos verbales del futuro.
- *Narración simultánea*: los presentes de la acción y narración son paralelos.
- *Narración intercalada*: con momentos verbales diferentes.

En cuanto al orden, la disposición de los hechos contados que pueden suceder en la línea temporal de causa-efecto, a esto se le denomina como *ab ovo*. Si no es así, y hay anacronía que, si se cuenta anticipadamente se llama prolepsis y si se cuenta con posteridad al orden cronológico se nombrará analepsis.

Las retrospectivas o analepsis: es traer del pasado datos que son relevantes para la historia. Los recursos más usados son: “a) recuerdos voluntarios o involuntarios; b) el soñar despierto, los efectos de la droga o de un súbito terror, el delirio de la fiebre o la locura; c) cartas, documentos, confesiones; d) resúmenes con preferencia a escenas” (Anderson, 1999: 299). Esto es, presentar una retrospectiva de acciones pasadas.

Por el contrario, si es prolepsis o anticipación, se narran hechos futuros: a través del manejo de los tiempos verbales se anuncia que algo importante está a punto de pasar.

Si el relato comienza desde la mitad de la acción, recupera el pasado y se dirige hacia el desenlace, es nombrado como *in medias res*. Por su parte, *in extremis*, es la manera de relatar desde el final hasta el principio.

Si se considera al tiempo en duración, el autor trabaja con procedimientos para acelerar o ralentizar la velocidad o tiempo del relato. Como quiera que se presente el cuento, los lectores saben si las acciones pasan en un instante o por varios años. Estos son:

- *Elipsis*. Figura de aceleración tanto tipográfica como textual en las que se da a entender que ha pasado el tiempo en el relato
- *Sumario*. Se resumen los acontecimientos que suceden
- *Escena*. El relato y la historia suceden simultáneamente a través del diálogo
- *Pausa*. Desacelera el relato a través de la descripción

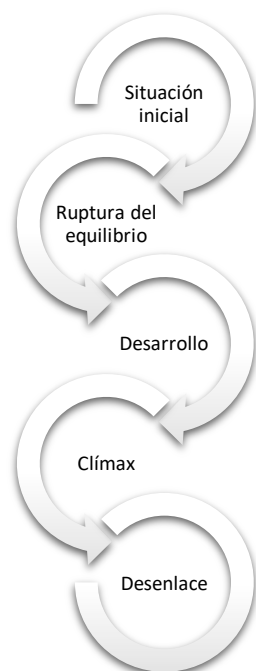
Secuencias básicas

En esta propuesta, poco importa si la creación corresponde a un cuento clásico, moderno o posmoderno, el tratamiento de los elementos que lo conforman queda abierto a decisión del escritor.

Aunque, si se trata de estructuración, es preferible (por más sencillo) la organización de un cuento clásico, con un tiempo secuencial, espacio verosímil, narrador omnisciente, personajes arquetípicos, lenguaje literal y final epifánico (Zavala, 2007).

Las secuencias básicas que componen en general un cuento están constituidas por acontecimientos que van sucediendo. En toda narración se necesita que pase algo que ayude a la caracterización de los personajes y la trama. Estas acciones deben ser significativas, que sucedan por algo y que revelen al mismo tiempo. En el plano de la historia se trata de personajes interactuando entre sí, transitando por un tiempo y un espacio para que las transformaciones previstas se desarrollen (Ferreiro y Siro, 2008: 21).

En el caso del cuento formal o clásico, estas secuencias son divididas en:



Situación inicial o planteamiento

Es una situación cotidiana de introducción estable en la que se cuenta cómo son los personajes y sus relaciones con el ambiente (espacio y tiempo) que lo llevarán al conflicto. Debe despertar la curiosidad del lector para invitarlo a seguir leyendo.

Ruptura del equilibrio

Aquí se da el inicio del conflicto principal que anuncia la trama del cuento y que es una complicación en la situación de estabilidad. Se parte de una idea que causa un problema y se busca solucionarlo con un propósito en contraposición a las fuerzas que se oponen.

Desarrollo

Se desarrollan las acciones o hechos en el que uno de los personajes busca resolver el conflicto y se enfrenta a obstáculos. Aquí se desarrolla el problema, que ocupa la mayor parte del cuento

con las peripecias que desatan los personajes. Se informa al lector qué ocurrió, cómo sucedió y cómo se hizo para converger en el clímax.

Clímax

Es el punto decisivo e intensivo en el que se decide si se soluciona o no el problema, es el punto de máximo rigor emocional, ya sea de forma positiva o no en donde el lector puede imaginar múltiples conclusiones. En este punto se marca la conclusión del desarrollo y comienza el desenlace.

Desenlace

Se describe cómo terminó la historia, es la situación final que es distinta a la inicial debido a las acciones que se suscitaron.

Es posible confeccionar un final inesperado o repentino que provoca sorpresa, reflexión, humor o crítica. Después de la impresión final imprevista, no es necesario añadirle más.

Si se decide la creación de un cuento informal, la estructura (no importa el orden) seguirá la de tener un principio, medio y fin. Términos usados por Aristóteles para dividir el relato. En el que no suceden hechos como tal, sino que se remiten a equilibrios y desequilibrios que van encadenando una historia, “el cuento tiene siempre un principio, un medio y un fin, pero no siempre su principio es una exposición, su medio, un nudo, y su fin, un desenlace” (Anderson, 1999: 169).

Además de los elementos esenciales, las características que definen a un cuento son:

Ficción

La ficción es representada por el autor que plasma en el texto mundos posibles en los que se les exige únicamente coherencia interna. Es el discurso representativo que no guarda relación con el objeto de referencia una verdad lógica, sino ilusión de verdad.

Uno de los recursos que ayudan a crear ficciones es la verosimilitud, que es definida como una “ilusión de coherencia real o de verdad lógica producida por una obra” (Beristáin, 2003: 499).

Producto del escritor, el narrador presenta un mundo. Este puede ser realista o no, falso o verdadero. El relato de un acontecimiento es verosímil cuando impresiona por ser creíble, aunque no haya sucedido, esto se logra con la descripción de datos específicos y una lógica entre los ambientes, personajes y sus acciones que permitan al lector creer lo que les sucede como si pasaran en su vida real.

Lo verosímil también recae sobre el lector que acepta creer lo que se ofrece y tomar como verdadero lo que se le cuenta. Compartir con el lector las emociones puede ayudar a crear una atmósfera verosímil, “con elementos reales inventamos un mundo irreal y, al revés, con elementos fantásticos inventamos un mundo verosímil” (Anderson, 1999: 12).

Unidad

Centro de interés de las ideas y los hechos, tanto en el tiempo, como en acción, lugar y personajes. Esto significa no atender a muchas acciones, sino concentrarse en una sola.

Brevidad y unidad de efecto

Implica una situación específica con un personaje particular. Una ventaja que genera la brevedad es que pueda leerse sin interrupciones, condición necesaria para lograr un efecto único e intenso que generalmente recae en sorpresa. Por otro lado, “una consecuencia artística de la brevedad es que la novela, por ser larga, puede relegar la trama a un plano secundario; el cuento, por ser corto ostenta en un primer plano una trama bien visible” (Anderson, 1999: 50), es decir, refleja lo dominante de la trama.

Interés

Iniciar con un hecho que atraiga la atención, que no tenga mucha información explicativa. Durante la narración hay que insinuar, de esta manera se hace cómplice al lector con las suposiciones que va elaborando.

El conocimiento de los componentes anteriormente descritos crea un punto de inicio para la creación de cuentos, puesto que “algunos trabajos han demostrado que si se ofrece una instrucción explícita de su estructura se logran importantes mejoras en su escritura” (Díaz y Hernández, 2010: 287).

El escritor maneja el poder a partir de las letras en todo lo que produce, que al mismo tiempo es suyo y ajeno al tomar su propia autonomía, esto es, al crear un mundo fantástico para crear una realidad distinta y a veces irreconocible. Se pone en marcha la imaginación y creatividad del autor que construye mundos posibles y habitables.

1.2.6 CONSIDERACIONES SOBRE LA JUVENTUD Y LA ESCRITURA

1.2.6.1 La juventud...

En el apartado que se enunció anteriormente, se abordó el texto para trabajar en este proyecto: cuento, que está delimitado desde la institución educativa, pero ¿qué temas les gusta escribir a los jóvenes que estudian la educación media superior? y ¿quiénes son los jóvenes en la actualidad?

La edad de quienes cursan el bachillerato oscila entre los 15 y 17 años. Son sujetos complejos, versátiles y contradictorios que practican valores y ritos propios de la edad. Es en la juventud donde se reafirma la identidad como persona individual y social, “la juventud aparece como una construcción social y cultural de prácticas que señalan una transición entre la dependencia infantil y la autonomía adulta” (Hernández, 2008: 26).

Se puede analizar la juventud desde la pubertad como cambios biológicos; el aspecto sociocultural, en el que los jóvenes conviven con grupos de la misma edad y el psicosocial, en el que los cambios cognitivos están relacionados con la incorporación a la edad adulta, en que se evidencian la rebeldía o el ensimismamiento, angustia, ambición y amistad entre pares. En otras palabras, “la adolescencia es una etapa con cambios esencialmente psicosociales y culturales, a diferencia de la pubertad, donde éstos son básicamente biológicos y fisiológicos que se asocian con la madurez sexual” (Tarragona, 2009: 10).

Los jóvenes sienten que están en edad de tomar decisiones como adultos, en su mayoría presentan el *síndrome normal de la adolescencia*, caracterizado como búsqueda de sí mismo y de su identidad, tendencia grupal, necesidad de intelectualizar y fantasear, presencia de crisis religiosas, desubicación temporal, evolución sexual, actitud social, contradicciones de la conducta, separación progresiva de los padres y constantes fluctuaciones del humor y estados de ánimo (Aberastury y Knobel, 1988).

Mirar a los jóvenes desde múltiples perspectivas (bio-psico-social), puede sin duda, ayudar a construir un conocimiento más amplio y profundo de sus interacciones; lo cual, llevado al aula, nos permitirá crear ambientes y ciertas prácticas en que los aprendientes equilibren las miradas de joven y aprendiente, para que se involucren más en el trabajo, se comprendan y valoren mejor, tanto a sí mismos como a los demás.

En lo que respecta a este proyecto, existen investigaciones en México, concretamente sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que recogen las perspectivas de los aprendientes del bachillerato, su mirada, sus representaciones y vivencias en el contexto educativo. Así, la escuela es concebida como el lugar donde viven su condición de adolescentes o como espacio juvenil, espacio formativo, lapso previo a la incorporación a la vida adulta, lugar alternativo al hogar donde se desahogan de problemas personales y encuentro con compañeros que comparten distintas visiones del mundo. También, como medio para ingresar a los estudios superiores, como exigencia social para cambiar de estatus socioeconómico mediante el certificado, que ayudará a obtener mejores ingresos económicos, para adquirir autoestima, para enfrentar la condición de género, entre otros (Guerra y Guerrero, 2012).

El Colegio es el lugar en donde conocen a la mayoría de sus amigos; su forma de interactuar es a través de la conversación; los que tienen novio, lo consiguieron en la escuela. La mayoría cuenta con teléfono celular y conexión a internet desde su casa. Los aprendientes de semestres posteriores al primero indican que el aspecto que más les gusta del CCH es el plan y los programas de estudio y que el plantel cumple sus expectativas. Por el contrario, lo que más les desagrada es que el plantel esté lejos de su vivienda (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015).

En el CCH, a diferencia de otras escuelas en donde la normatividad y el modelo educativo son distintos, “las opiniones de estos estudiantes manifiestan la libertad que tienen para dedicarse a estudiar y la constancia que ello requiere. La libertad y la constancia forman parte de un discurso moral que adquieren muchos estudiantes” (Hernández, 2008: 92).

En este espacio coexisten los contenidos, con las personas, el espacio, las alegrías y problemas cotidianos a los que se enfrentan los jóvenes en la actualidad, como el consumo de sustancias legales e ilegales, el embarazo a temprana edad, los actos delictivos, intentos suicidas, violencia, por mencionar algunos.

Esta comprensión implica articular la escuela con la vida diaria de los jóvenes en sus prácticas e intereses. Los jóvenes hablan de amor, sexualidad, relajamiento, diversión, alcohol, drogas, música, televisión, familia y otros asuntos personales (Ávalos, 2012). Aunque sería irresponsable etiquetar a los aprendientes sólo desde estas miradas, también la complejidad se evidencia en la autodeterminación que tienen de sí los jóvenes porque “el marco moral que manejan vincula, por un lado, la libertad con la responsabilidad para decidir en términos de lo que quiero ser como persona y, por la otra, la libertad de pensamiento como una capacidad para razonar por sí mismo” (Hernández, 2008: 101).

Por otro lado, las causas por las que asisten a la escuela, según el investigador Weiss Horz se pueden resumir en la siguiente cita: “el primer sentido del bachillerato es el certificado; el segundo, la formación que se adquiere; pero, paralelo a ella, y con igual fuerza o más es que los jóvenes vayan a la escuela para encontrarse con los amigos o con la novia, porque en casa se aburren” (Villegas, 2013:10). Además, a partir de una investigación etnográfica del CCH Plantel Sur, el mismo investigador “observó que gran parte de los temas de la conversación de los jóvenes giran alrededor del noviazgo, la sexualidad, las fiestas y de cómo comportarse; ellos establecen los criterios de lo que está bien o lo que está mal”. También, “los adolescentes no quieren que nadie cuestione sus amistades o qué hacen con su tiempo” (citado por Villegas, 2013: 11).

Una de las alternativas para conjugar la vida juvenil con lo académico, es dialogar entre los actores de la educación acerca de las múltiples significaciones que se presentan en cada aula y provocar acuerdos para los procesos de enseñanza-aprendizaje. La falta de aprendizajes significativos implica, entre otras cosas, que los contenidos e interacciones que se generan en el aula resultan de la falta de involucramiento de los aprendientes consigo mismos y con su contexto.

1.2.6.2 ... ¿Y la Escritura?

Por lo que se observa en el corpus EXCALE de escritura – (Exámenes de la Calidad y Logro Educativos) integrado por muestras de textos producidos por estudiantes en México que participan en las evaluaciones del logro académico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE)-, los aprendientes que cursan la educación Media Superior no escriben textos amplios, se limitan a una o dos cuartillas en promedio y evidencian dificultades de redacción, ortografía e incluso de caligrafía.

Según el informe 2010-2011 de *La Educación Media Superior en México*, el 57% de los estudiantes de bachillerato se encuentra en este nivel de escritura:

¿Cómo escriben los estudiantes al término del bachillerato? Son capaces de escribir textos informativos (resúmenes) o apelativos (exhortos) pero no producen textos argumentativos. En sus textos hay unidad temática y un cierre que no es una conclusión. Usan el lenguaje formal para dirigirse a un público lector. Al escribir mantienen la concordancia entre artículos, sustantivos y adjetivos, así como entre sujeto y predicado. Utilizan conectivos variados entre enunciados, pero la puntuación es incipiente (p. 124).

Si se parte de la idea de que el escribir es un saber hacer que se perfecciona cada vez que se practica, lo que se debe provocar es precisamente la escritura, por lo que importa más la práctica que el contenido del texto (en primera instancia); si a esto, añadimos que, según un estudio realizado por Esperanza Lugo en el CCH Azcapotzalco, en su mayoría a los estudiantes les interesa escribir más sobre lo que sienten o piensan, además del ejercicio de creación; y que los géneros preferidos son el lírico y narrativo (2013: 116), ellos nos dan las respuestas a los docentes de qué caminos tomar.

Por lo tanto, el tema a elegir para escribir se puede practicar desde la implicación personal. Con esto se busca cambiar las representaciones negativas -tanto de aprendientes como de profesores- y dirigir las hacia su escritura con connotaciones más positivas. La escritura de la mayor parte de los textos –incluso de todos- puede ser cuando menos estimulante, si su producción es significativa para el autor, esto derivará -en términos de Ausubel (1981)- en aprendizajes significativos.

De ahí que se haya elegido para este trabajo el cuento, puesto que favorece el ejercicio de la creatividad narrativa. Paralelamente a la exigencia y normatividad fuertes, como *super yo* freudiano, anclado en la institución escolar, el aprendiente requiere de un mínimo de satisfacción placentera y afectiva para que su mente entre en cierto equilibrio, pueda concentrarse en el estudio y dedicarse al trabajo racional requerido formalmente.

Uno de los pilares de esta propuesta, es que los aprendientes escriban con más libertad. Este término es valorado en su vida escolar, “en el plano académico, la libertad les permitió intervenir creativamente en los trabajos, demostrar los puntos de vista personales y no depender totalmente del profesor en los procesos de aprendizaje” (Guerrero, 2012: 131). Así, “el estudio de las lenguas, materna y extranjeras, ofrece los goces de la expresión, del descubrir cómo el lenguaje se adapta a los sentimientos confusos que el adolescente experimenta” (Malrieu y Malrieu, 1975: 173). Se subraya esta dimensión del placer que otorga la libertad de elección y el trabajo bien hecho. ¡Se puede aprender a escribir divirtiéndose!

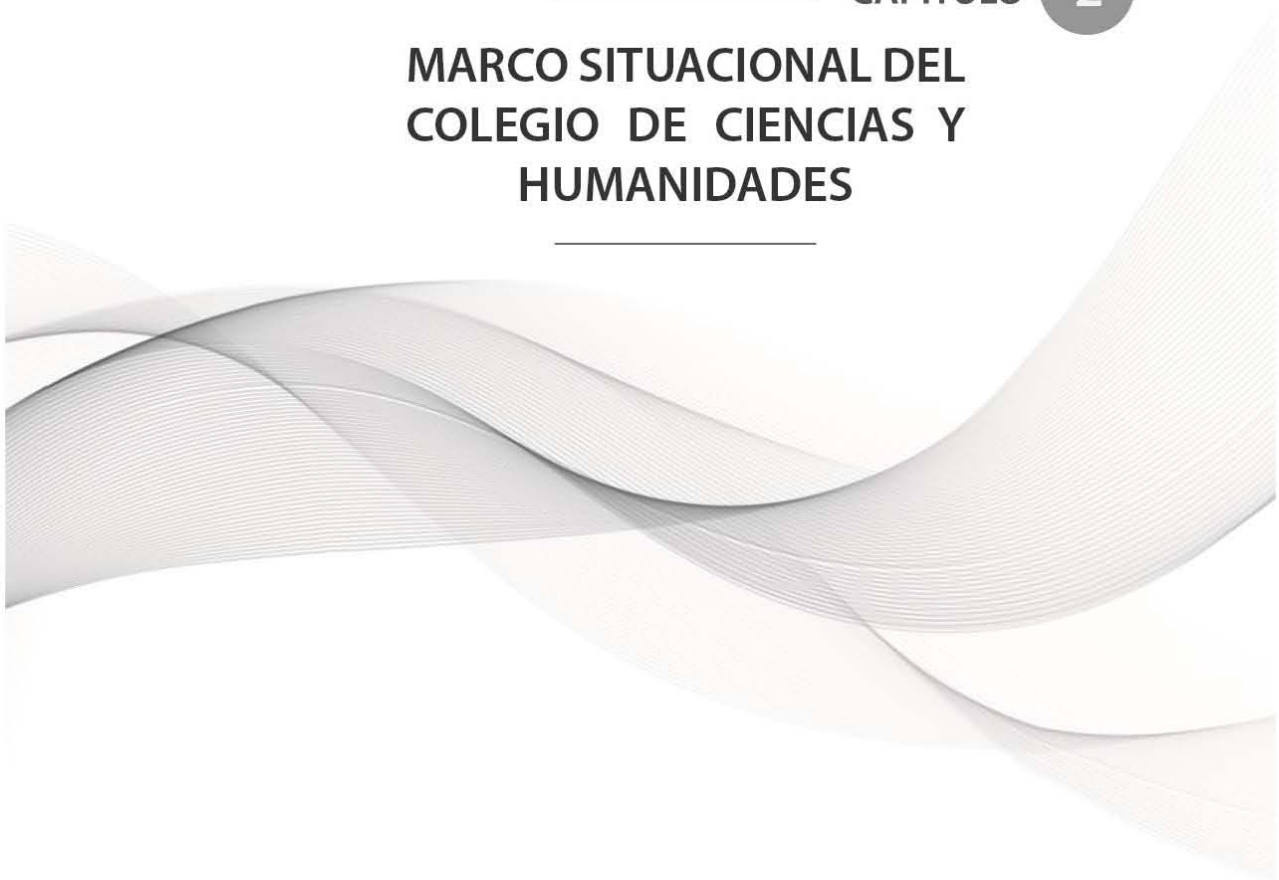
En lo subsecuente, se enuncian ya las características específicas de una institución en particular: el Colegio de Ciencias y Humanidades y todo se dirige a un camino concreto.

————— CAPÍTULO

2

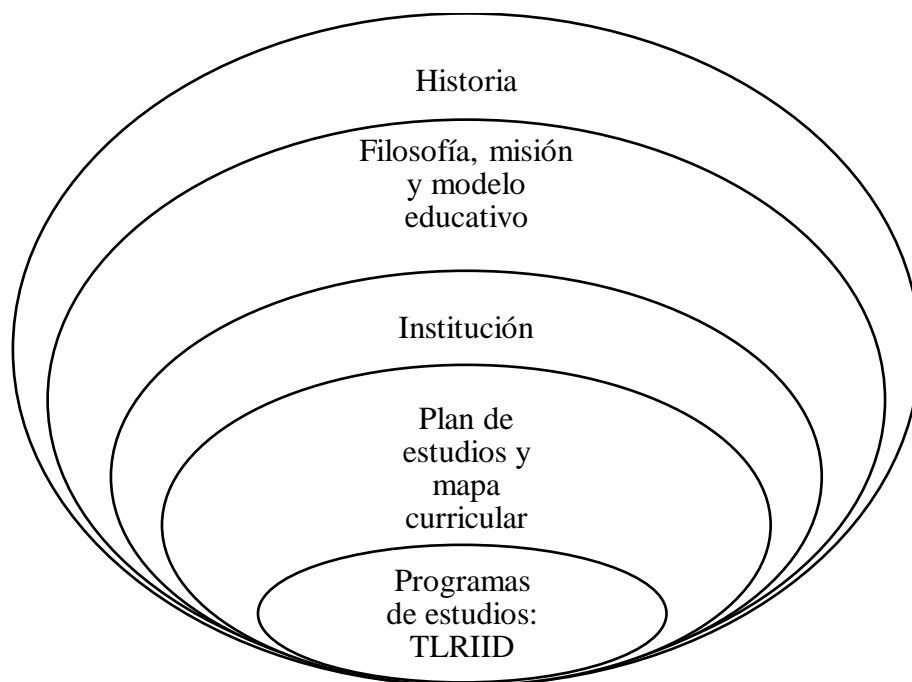
**MARCO SITUACIONAL DEL
COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES**

—————



2.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL

Debido a que la práctica docente siempre es situada, en este apartado se presentará el marco contextual del Colegio de Ciencias y Humanidades en el que convergen múltiples factores para que los estudiantes aprendan a dominar la escritura en su lengua materna. En el siguiente esquema se presenta el orden y la interrelación que tienen estos factores relevantes en la presentación de los resultados de esta propuesta:



2.1.1 ESBOZO HISTÓRICO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

En el contexto internacional de los años sesenta, el cambio era parte del discurso social. En México, Luis Echeverría Álvarez fue presidente en el periodo de 1970 a 1976. Durante este lapso, el país demandaba mejoras sociales y educativas debido a una creciente demografía.

En el proyecto aprobado por el consejo universitario el 26 de enero de 1971 se demandó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) a cargo del rector Pablo González

Casanova, perteneciente a la Educación Media Superior del sistema educativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. El 12 de abril de 1971 los planteles que albergaron las primeras generaciones fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, y al año siguiente se sumaron los planteles Oriente y Sur (Historia, 2015). La evolución del CCH en años posteriores fue manejada por la creación del Consejo Técnico en 1992; la actualización del Plan de Estudios en 1996 (PEA, Plan de Estudios Actualizado); la obtención del rango de Escuela Nacional en 1997, y la instalación de la Dirección General, en 1998. Además de la actualización de los programas de estudios en 2016.

Las causas principales de su creación son: “la primera se refiere a la creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior y a la necesidad de nuestra Casa de Estudios de satisfacerla lo más amplia y eficazmente que le sea posible” (*Gaceta UNAM*, 1971: 2). También, se pactó abandonar la estructura enciclopédica de las escuelas preparatorias existentes para estar acorde con las nuevas “exigencias del desarrollo social y científico, al mismo tiempo que confiera una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios, sugieren la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar” (*Gaceta UNAM*, 1971: 2). El proyecto se inició para conjuntar las ciencias y humanidades de manera integral, dirigidas hacia la capacitación del trabajo con base propedéutica.

Además, resulta relevante que uno de los caminos que se propone es trazado desde el primer programa de estudios con el Taller de Lectura como materia obligatoria (los primeros cuatro semestres), en donde su objetivo principal fue enseñar al aprendiente a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo (*Gaceta UNAM*, 1971: 5).

Pero ¿por qué en este trabajo se retoma un camino que tiene tiempo de haber sido propuesto para el aprendizaje de la escritura en esta institución? Porque no se lleva a la práctica debido a múltiples factores, como, quizá, la libertad de cátedra (característica de la UNAM), los grupos numerosos, la poca práctica de la escritura, entre otros.

2.12 FILOSOFÍA, MISIÓN Y MODELO EDUCATIVO

La **filosofía** es presentada como una aspiración dirigida hacia el desarrollo de un alumno crítico que *aprenda a aprender, a hacer y a ser*. Esto significa que aprender a aprender se dirige a la construcción de conocimientos por cuenta propia congruente con su edad. El aprender a hacer se orienta hacia el desarrollo de habilidades para poner en práctica lo aprendido en el colegio. Y el aprender a ser implica los valores humanos, cívicos y éticos (Misión y filosofía, 2015).

La filosofía del Colegio desglosada en el Área de Lenguaje y Comunicación se describe como: que los estudiantes pueden **aprender a aprender** a través de la lectura o por medio de la escritura, a través de la producción de conocimiento. Las materias son fundamentalmente procedimentales, por lo que las acciones emprendidas siempre se concretizan: esto es **aprender a hacer**. Por último, la literatura, al desarrollar la identidad de los lectores, provoca reconocimiento de las formas de ser, pensar y actuar. Por tanto, se busca el **aprender a ser** sujeto social integral con ética y valores (Misión y filosofía, 2015).

De acuerdo con el portal web del Colegio, este tiene una **misión** dual en la que se busca la formación de bachilleres universitarios y el desarrollo de valores para reconocer el sentido de su vida como aspiración a la plenitud humana, según sus propias opciones y valores. La misión principal es que los estudiantes sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos.

Se aspira a que los estudiantes sean sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos. Con todo ello, tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma. También desarrollarán sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; serán capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para

que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales (Misión y filosofía, 2015).

Con esta gran misión surge la pregunta: ¿cómo contribuyen las materias de Lengua y Comunicación a cumplirla? A través de las clases de literatura se aspira a la plenitud humana, en los Talleres, con la creatividad y acciones que muestran valores humanos, entre otros. La misión se concreta en el perfil del egresado. Y las aportaciones del Área de Lenguaje y Comunicación se resumen en el documento: *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado* (2006: 93) en donde se propone que los egresados tengan las capacidades de:

- Hacer un uso comunicativo de la lengua tanto en su manifestación oral como en la escrita.
- Leer diversos tipos de textos, incluyendo los icónico-verbales.
- Distinguir las diferencias de sentido entre los textos narrativos, expositivos y argumentativos.
- Escribir textos académicos y sociales, organizando adecuadamente su proceso: planificación, textualización, revisión.
- Saber dónde buscar para obtener información antes de construir su propio conocimiento.
- Buscar con eficiencia información, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías.
- Incluir en la construcción del conocimiento lo que aportan los textos verbales, icónico-verbales y los textos audiovisuales.
- Desarrollar aprendizajes cooperativos.
- Ser parte de una formación humanística.
- Desarrollar el gusto por la lectura de textos literarios.

Por otro lado, desde sus inicios, el CCH se diferencia por su **modelo educativo** en comparación con el de formación enciclopédica de la Escuela Nacional Preparatoria fundada en 1868. Los postulados de los que nació esta institución muestran la voluntad de crear una educación novedosa (ofrece a su estudiantado una enseñanza acorde con los requerimientos del siglo XXI) con bases en el constructivismo.

Su modelo educativo se describe como el ideal de ser humano y que es:

De cultura básica, propedéutico (esto es, preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus aprendientes, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales (Plan de estudios, 2015).

Los Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, se han caracterizado por innovar; no son materias concebidas como cursos, sino como prácticas del lenguaje e investigación, como su nombre lo dice: como talleres. Los temas trabajados en clase son los modos discursivos, análisis de géneros periodísticos, elaboración de proyectos de investigación, entre otros. Además de incluir literatura: la lectura de libros es imprescindible en este modelo educativo.

2.1.3 INSTITUCIÓN: ESTRUCTURA Y NÚMEROS

Actualmente, el Colegio está bajo una Dirección General, encabezada por un director general y nueve secretarías que apoyan la actividad académica y administrativa. Cuenta con cinco planteles, cuatro en la zona metropolitana y uno en el Estado de México (Naucalpan). Cada uno dirigido por un director y secretarías de apoyo académico y administrativo, donde actualmente se imparten clases en los turnos matutino y vespertino.

En conjunto, estos planteles atienden a una población estudiantil de más de 59 mil estudiantes en la actualidad, con una planta docente superior a 3 mil profesores. A los que se suman los estudiantes de escuelas privadas que siguen sus planes y programas de estudios.

El bachillerato que pertenece a la UNAM ha tenido gran demanda en los últimos años y su población se acrecienta exponencialmente pues ya en el ciclo escolar 2015-2016 se registraron 174, 279 aspirantes en el concurso de selección para ingreso al bachillerato y únicamente fueron admitidos 34,604. De los cuales, al CCH pertenecen 18, 923 [el promedio de los últimos quince años es de 13, 653] (UNAM. Portal de estadística universitaria, 2016b).

Lo anterior, debido a varios factores entre los que se encuentran: el número cada vez mayor de egresados del nivel básico, la insuficiencia de la cobertura de esta demanda a nivel nacional y también, el que la primera opción para el nivel medio superior se enfoca en esta casa de estudios

(puesto que implica el ingresar en una institución de conocido prestigio, así como el tener la oportunidad de estudiar el nivel superior sin tanto problema, porque los *ceceacheros* no tienen que someterse a un nuevo examen de admisión a causa de que existe el pase reglamentado - que si bien no es garantía, un alumno con trayectoria escolar regular tendrá un lugar en la Universidad-) (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015).

El perfil de ingreso de los jóvenes a este subsistema de educación para el 2015, se caracterizó en general por: tener 15 años de edad, elegir el estudiar en esta institución por el prestigio de la UNAM, ser hombres y mujeres en equivalencia de número, ser solteros, tener estudios de secundaria pública concluidos en tres años, tener motivaciones para cursar el bachillerato como el estudiar una carrera universitaria, tener superación personal, recibir mucha insistencia de los padres para que estudien, estudiar esporádicamente en equipos y que en su mayoría no trabaja (Pogliaghi, Mata y Pérez, 2015; UNAM. Portal de estadística universitaria, 2016a y 2016c).

De toda esta caracterización de los aprendientes del CCH, esta propuesta se enriquece con el conocimiento específico del plantel Naucalpan, pues es el lugar donde se efectuó la intervención didáctica. En este Colegio fueron admitidos 3,654 estudiantes en ambos turnos (generación 2015), en donde casi el 90% proviene del Estado de México (Informe 2015. Gestión directiva de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades). Cada año el CCH Naucalpan recibe a los aprendientes con el promedio más bajo del nivel secundaria y con el menor número de aciertos en el examen COMIPEMS (Barajas, 2015: 6), aunque se desconocen las causas de este hecho.

2.1.4 PLAN DE ESTUDIOS Y MAPA CURRICULAR

El plan de estudios ha sido modificado en dos ocasiones, en 1996 y la reciente modificación que entró en vigor en primer semestre del 2016. Con esto no quiere decir que el plan haya permanecido estático, puesto que ha habido cambios y actualizaciones dentro del plan, materia, plantel o área de conocimiento. Con esto, las modificaciones se dividen en:

Cinco momentos en su desarrollo a) el plan de estudios y mapa curricular elaborado durante la creación del CCH en 1971; b) la primera planeación general del 1979; c) el Programa de Estudios Actualizado (PEA) de 1996; d) el ajuste a los programas de estudio en el año de 2004; y, e) el reajuste operativo del programa institucional efectuado por cada plantel durante los años 2006 y 2009 (Gómez, 2013: 132).

El plan agrupa los conocimientos en cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación. Divididos en seis semestres con duración de tres años, la distribución se muestra a continuación.

El mapa curricular se desprende del plan de estudios del CCH 2016:

PRIMER SEMESTRE						
I	Matemáticas	Taller de cómputo	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	Inglés I/ Francés I
SEGUNDO SEMESTRE						
II	Matemáticas	Taller de cómputo	Química II	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II	Inglés II/ Francés II
TERCER SEMESTRE						
III	Matemáticas	Física I	Biología I	Historia de México I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	Inglés III/ Francés III
CUARTO SEMESTRE						
IV	Matemáticas	Física II	Biología II	Historia de México II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV	Inglés IV/ Francés IV
QUINTO SEMESTRE						
	1ª opción (optativa)	2ª opción (optativa)	3ª opción		4ª opción (optativa)	5ª opción (optativa)
			Obligatoria	Optativa		
	Cálculo I Estadística I Cibernética y Computación I	Biología III Física III Química III	Filosofía I	Temas selectos de Filosofía I	Administración I Antropología I Ciencias de la Salud I Ciencias Políticas y Sociales I Derecho I Economía I Geografía I Psicología I Teoría de la Historia I	Griego I Latín I Lectura y análisis de textos literarios I Taller de comunicación I Taller de diseño ambiental I Taller de expresión gráfica I
SEXTO SEMESTRE						
	1ª opción (optativa)	2ª opción (optativa)	3ª opción		4ª opción (optativa)	5ª opción (optativa)
			Obligatoria	Optativa		
	Cálculo II Estadística II Cibernética y computación II	Biología IV Física IV Química IV	Filosofía II	Temas selectos de filosofía II	Administración II Antropología II Ciencias de la Salud II Ciencias Políticas y Sociales II Derecho II Economía II Geografía II Psicología II Teoría de la Historia II	Griego II Latín II Lectura y análisis de textos literarios II Taller de comunicación II Taller de diseño ambiental II Taller de expresión gráfica II

Fuente: Programas de estudios, 2015

Así, el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación que concierne a este trabajo presenta como objetivo que los estudiantes conozcan el uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna, la lengua extranjera (inglés o francés), como en los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad (Programas de estudios, 2015).

2.1.5 PROGRAMA DE ESTUDIOS Y PROPÓSITOS GENERALES: TALLERES DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I-IV

Los programas de estudios se presentan en un solo documento dividido por asignaturas que corresponden a un semestre cada una. Durante los primeros cuatro semestres, los Talleres son asignaturas obligatorias con 96 horas semestrales divididas en seis horas semanales. La base de estos se encuentra en el enfoque comunicativo desde la perspectiva constructivista que “orienta la enseñanza de la lengua al desarrollo de capacidades de comprensión y producción textuales, con diferentes propósitos y en diversos contextos y situaciones comunicativas” (Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado, 2006: 80).

El desarrollo de la capacidad de comunicación conforma todo el plan de estudios. Tanto los TLIID como las cuatro asignaturas de la lengua extranjera son obligatorias, mientras que las materias restantes del Área son optativas y se cursan durante el quinto y sexto semestres.

En los TLRIID, se busca la construcción de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la comprensión y producción de textos verbales, visuales, e icónico-verbales (Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado, 2006: 78). Estas capacidades son imprescindibles para el desarrollo de las demás asignaturas, pues el aprendizaje y dominio de las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y expresar, implican uno de los soportes

principales de los estudios de bachillerato. La finalidad es que estas cuatro habilidades sean usadas en todos los ámbitos de la vida del joven estudiante.

Todo el desglose que a continuación se hace en este apartado, se desprende de *Programas de estudios. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, 2015*, esto como modo de referenciar la información oficial.

En la actualidad, dentro del programa de estudios que abarcan los TLRIID desde el primero hasta el cuarto semestres, se persiguen siete propósitos generales, de los cuales en este proyecto se busca desarrollar uno, en el que el alumnado: *Producirá textos pertinentes y adecuados a diferentes situaciones académicas, sociales y personales, mediante el conocimiento de tipos, géneros y propiedades textuales para el logro de sus propósitos comunicativos.*

Todo lo descrito en el marco situacional se desglosa para ubicar el tema principal de este proyecto: el cuento. Por lo tanto, formalmente está ubicado en tres de los cuatro TLRIID que pertenecen al Área de Lengua y Comunicación con tronco común de carácter obligatorio.

El primer semestre con TLRIID I. No tiene antecedentes curriculares, pero sí académicos en la materia de Español cursada en la secundaria. En su unidad II: *Cuento y novela. Variación creativa*, está indicado que se debe cursar en 26 horas.

En segundo semestre de TLRIID II. Su antecedente curricular es el TLRIID I. La unidad que adquiere relevancia es la III: *Cuento y novela. Comentario analítico*, con 26 horas también.

Por último, en cuarto semestre de TLRIID IV. Su antecedente es el TLRIID III. La primera unidad es: *Narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes. Ensayo académico*, con 28 horas. Aquí no se especifica el cuento, pero podrían dedicarse algunas horas dependiendo del contexto escolar dado que narrativa incluye cuento, novela y otros.

También, podría ser ubicado en quinto o sexto semestres de las optativas: *Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II*, pero no se especifica aquí debido a que no se puede acceder a los programas actualizados de 2016.

Para efectos de este trabajo, se elige trabajar con primer semestre en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (TLRIID I), debido a que corresponde al periodo de agosto-diciembre 2017 en el que se llevaron a cabo las prácticas docentes en las que se

intervino y se analizó la instrumentación propuesta, para sacar conclusiones pertinentes de este proyecto. Por esto, la unidad se despliega a continuación:

Unidad II: Cuento y novela: variación creativa

En la presentación del programa de estudios, se sugiere que esta unidad sea trabajada durante todo el semestre. En lo que concierne al cuento, las indicaciones se inclinan por: leer por lo menos seis cuentos, que haya balance entre autores de literatura universal, hispanoamericana y mexicana de distintas épocas; también, se deben ofrecer algunas nociones teóricas que sobresalgan de los relatos seleccionados.

Además, se debe realizar una variación creativa donde se retome el proceso de la escritura, a través de la selección de un elemento literario interesante para el alumnado. También, la expresión oral será registrada mediante un soporte digital con el objeto de socializarla entre el grupo. Los valores que sustentarán el trabajo y que se deben observar en la realización de la unidad son: la pasión, el respeto a los textos del alumnado y, por supuesto, a la creatividad de los escritores literarios.

El propósito de la unidad es que el alumnado elabore una variación creativa, con elementos tomados de la lectura y el análisis de cuentos y novelas, para el reconocimiento de los recursos narrativos.

Las temáticas en las que se buscan los aprendizajes son: ficción, verosimilitud, pacto de ficción, narrador, personajes, tiempo (secuencias básicas -situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace-), espacio: descripción, historia, orden de la historia, variaciones creativas (finales alternativos, tipos de narrador, secuencia trascendente, cambio de registro de lenguaje), propiedades textuales (adecuación y coherencia), recursos de la expresión oral (entonación, volumen, dicción y velocidad) así como actitudes y valores (pasión, creatividad y respeto).

Esto es en el nivel de programas de estudio, sin embargo, siempre la práctica varía. Al respecto, se enuncia la práctica en este contexto.

2.2 EXPERIENCIA INSTITUCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Desde sus inicios como institución y hasta la revisión del Plan de Estudios Actualizado en 1996, el Taller de Lectura en CCH se dedicaba a “la enseñanza de la teoría de la lengua y a las lecturas literarias exclusivamente”. Después de la revisión el cambio consistió en la adopción del “*enfoque comunicativo* de la lengua, que propone el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir en contextos concretos de comunicación” (Carmona y Zúñiga, 2003: 105).

En la actualidad se dirigen las prácticas docentes hacia la producción de textos, el atribuir jerarquías a los significados, nombrar sentidos, sintetizar, formular en palabras propias lo comprendido con propósitos y procedimientos nuevos y dialogar sobre los temas, en oposición o concordancia con los textos leídos. Se tiene como objetivo que en el CCH el alumno aprenderá de manera sencilla y precisa (Plan de estudios, 2015).

En el caso de las asignaturas de TLRIID, el índice de aprobación en 2014 y 2015 es de aproximadamente el 80% (Informe 2015. Gestión directiva de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades). Este número surge de la práctica cotidiana que se centra en la integración de la docencia tanto de contenidos declarativos, procedimentales como actitudinales; también, de la construcción cultural sobre la enseñanza de la lengua materna; de la intención de trascender en la vida de los aprendientes para incrementar su interés en la lectura de diversos textos y particularmente de los literarios; y de la promoción de la escritura crítica y creativa (Fragoso, 2013).

Sin embargo, aun con estas cifras de aprobación, sigue habiendo carencias de aprendizaje. Esto se demuestra con el Examen de Diagnóstico Académico (EDA), que es el instrumento aplicado por el Colegio al término de cada semestre, y que analiza el desarrollo de los aprendizajes de los programas de los Talleres. A continuación, se muestran los resultados de los aprendizajes tanto favorables como desfavorables.

En el caso de la expresión escrita de textos narrativos, los estudiantes no identifican las características de un escrito, no distinguen el destinatario en diferentes contextos, no realizan la planificación, tampoco distinguen el carácter ficticio, los conflictos de los personajes, ni las relaciones espacio-temporales de un relato (Barajas *et al.*, 2012: 28).

Para atender esta problemática vigente aún en la construcción de los aprendizajes de los textos narrativos, se presenta esta estrategia didáctica, lúdica y creativa de la escritura, puesto que los textos literarios “sólo se abordan en los primeros dos semestres y de manera instrumental. El planteamiento de comenzar el comentario de una obra con aprendizajes que permitan al alumno interaccionar con el texto, así como provocar una adhesión emotiva es pertinente pero no suficiente” (Barajas *et al.*, 2012: 13).

En las unidades que siguen, se demuestra que todo lo indicado anteriormente se transforma en una propuesta concreta y viable para llevar a cabo en las aulas de Educación Media Superior.

————— CAPÍTULO

3

**PROPUESTA DE UN TALLER
DE ESCRITURA CREATIVO Y
LÚDICO**

—————



3.1 ESTRATEGIA DIDÁCTICA DEL CUENTO

HISTORIA

Un cronopio pequeñito buscaba la llave de la puerta de calle en la mesa de luz, la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa, la casa en la calle. Aquí se detenía el cronopio, pues para salir a la calle precisaba la llave de la puerta (Cortázar, 2000: 74).

El relato anterior aquí se interpreta como la conciencia de lo simultáneo entre lo interno y externo de la práctica docente. En el aula, coexisten simultáneamente (tanto físicas como simbólicas) personas, lugares, instituciones, sociedad, familia, ideología y representaciones del mundo, que conviven día con día al perseguir objetivos comunes que aumentan de complejidad al interactuar numerosas personas en un mismo espacio. Todas ellas reunidas para cumplir objetivos, el más importante de los cuales es aprender.

Con este escenario, el docente toma decisiones en función de las personas y su contexto. La siguiente propuesta es una sugerencia flexible. Se propone un modelo para la escritura creativa del cuento con antecedentes lúdicos, adaptable a condiciones distintas tanto sociales como escolares.

La tarea principal del docente es la dosificación de temas por aprender. Para esto necesita un método, que es la organización ordenada de actividades de aprendizaje, un plan detallado consciente e intencionado que sirve para conseguir un objetivo y enfrentar los obstáculos que se presentan para aprender. Por tanto, las estrategias didácticas se pueden definir como el conjunto de métodos, recursos y técnicas utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos.

En el modelo interactúan simultáneamente todos sus componentes, el cambio de uno de estos, supone cambios en todo el modelo, no así de la estrategia. Actores, tema con tratamiento lúdico y escritura creativa pueden ser trasladados hacia distintos tipos de textos. Una sugerencia que se hace cuando los tiempos de las clases son insuficientes, es aplicar la estrategia en lapsos en los que ya no se trabaja con el programa institucional, es decir, en fechas de final de semestre o en periodo de evaluaciones.

Si el contexto institucional es flexible, con apertura a las distintas propuestas de los docentes, que cuenten con el tiempo suficiente para aplicar la estrategia, se tendrán mejores resultados positivos en las escrituras de los aprendientes.

La propuesta se hace como respuesta a la siguiente interrogante: ¿cuáles son los elementos fundamentales que se ponen en juego en la interacción docente-aprendiente y qué relación tienen con el aprendizaje? El acercamiento que se hace es a partir de la siguiente premisa: existen múltiples factores que favorecen y otros que afectan el aprendizaje dentro de un aula; en su mayoría, estos factores enfrentan más obstáculos que facilidades. Aún con ello, cada uno debe asumir su propia responsabilidad para que se dé el aprendizaje.

Como todas las interacciones humanas, los roles de docente-aprendiente, así como los elementos fundamentales que rodean las relaciones que se dan en el marco del aprendizaje conjunto, no se eximen de ser vistos desde la perspectiva de la complejidad. Pero ¿qué es lo complejo? Lo “complejo”, dice Morin (2004), designa hoy una comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado, como en un tejido compuesto de finos hilos. Esto quiere decir que, en oposición al modo de pensar tradicional, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el pensamiento complejo es un modo de religación. Está, pues, contra el aislamiento de los objetos de conocimiento, ya que se trata de volverlos a poner en su contexto y, de ser posible, en la globalidad a la que pertenecen.

Es decir, en un aula los roles de docente y aprendiente dialogan con objetivos de aprendizaje, basados principalmente en contenidos que la institución delimita. Ambos roles son representados por personas, cada una con niveles cognitivo-académico, afectivo-emocional, con etapas de vida distintas y familias (lo personal es fundamental a la hora de que se cumplan los roles), inmersas en un contexto sociohistórico y cultural.

Así, desde la perspectiva de la complejidad, cada esfera descrita se despliega a la hora de interactuar en un aula. Desde este aspecto, coexisten múltiples factores que, en alguna medida, repercuten directa o indirectamente sobre el aprendizaje.

3.1.1 CONTEXTO

El contexto abarca desde los aspectos sociales, culturales, económicos, históricos, institucionales hasta los familiares.

Al tomar decisiones, el docente tiene en cuenta todos estos aspectos; entre más conozca y profundice en ellos para conocer a los aprendientes en su contexto, optará por mejores decisiones pedagógicas.

Conocer las posibilidades económicas, de vivienda, salud, historia académica, condiciones institucionales, problemas familiares y personales determina cómo pueden ser tratados los aprendientes en un aula. Aunque un docente con muchas horas frente a grupo, con clases distintas y numerosas, difícilmente puede alcanzar todo este conocimiento. Se recomienda estar lo más alerta posible para analizar los principales factores que hacen que un grupo decida trabajar o no.

Los componentes del contexto enunciados a continuación se consideran importantes, ya que típicamente influyen de manera directa y negativa sobre la construcción del conocimiento. Son complejos y varían en intensidad, frecuencia, de acuerdo con cada situación específica. Lo ideal, es que se presenten todos de manera positiva para que las situaciones de construcción del conocimiento se den sin mayor contratiempo. Cuando se despliegan en positivo ayudan a mejorar las interacciones entre los docentes y aprendientes que se dan en clase; pero desafortunadamente lo que se vive con mucha frecuencia son los inconvenientes de estos factores.

Institución

Cada institución educativa se rige por sus propias reglas y esquemas axiológicos. La institución delimita desde la mirada con que se dan los procesos educativos, hasta el número de aprendientes y el tipo de espacio que habitarán en situaciones de aprendizaje. Los obstáculos que esto provoca varían desde grupos sobresaturados, contradicciones en el ejercicio del poder por parte de los directivos, así como las prácticas docentes, generalmente habituales, que son “producto de las tradiciones que las atraviesan [...] como configuraciones de pensamiento y de acción que,

construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Sanjurjo, 2002: 41), al ejecutar modelos educativos tradicionales centrados en estudiantes pasivos y controlados.

Contenidos

Los programas de estudio están institucionalizados por organismos que los crean y legitiman al justificar la importancia de ser aprendidos por los aprendientes. El mayor problema es que estos programas son demasiado ambiciosos y contienen demasiados temas, e institucionalmente se emite la orden de que deben ser aprendidos en un número reducido de horas. Esto impide planear situaciones didácticas de temas que son más importantes que otros. Aquí el problema radica en crear clases rápidas con poco tiempo para la reflexión, análisis y problematización, lo que sin duda influye en el aprendizaje.

Familia

Los problemas de este rubro radican en que los contextos familiares de los aprendientes no siempre ayudan a las situaciones de aprendizaje porque en su mayoría las familias no han asumido la responsabilidad de educar a sus hijos en el plano que les corresponde. Así “los padres y otros familiares a cargo de los niños sienten desánimo o desconcierto ante la tarea de formar las pautas mínimas de su conciencia social y las abandonan a los maestros, mostrando luego tanta mayor irritación ante los fallos de éstos cuanto que no dejan de sentirse oscuramente culpables por la obligación que rehúyen” (Savater, 2012: 57).

Esto entra en juego a la hora de crear condiciones de aprendizaje, sobre todo cooperativo y colaborativo, que promueven en los estudiantes una fuerte actividad interactiva y social (Díaz y Hernández, 2010) y que se evidencia en la convivencia del aula, en donde los aspectos actitudinales negativos prevalecen sobre los positivos.

Contexto social, histórico-cultural

En México, las representaciones que se tienen de la escuela concuerdan con las palabras de Savater (2012) como “la correctora necesaria de todos los vicios e insuficiencias culturales”, esto en discurso social y político, porque la realidad es distinta ya que “en la educación se está reflejando el modelo de desarrollo socioeconómico [...] el cual resulta discriminatorio e injusto [...] La educación está discriminando en contra de los pobres y a favor de los ricos” (Centro de Estudios Educativos, 2013: 138).

A lo anterior se agrega la mirada que se tiene de los maestros, que en general nuestra sociedad descalifica. Esto permea lo que se dice, cómo se dice y su significado al interior del aula, es decir, la cultura permea las interacciones que se dan y conducen o no al aprendizaje. Las expresiones comunes a las que me he enfrentado como docente son: “¿para qué estudio?”, “¿para tener dinero no necesito estudiar?”, “y esto ¿para qué me va a servir?”, “gano más vendiendo droga que si soy profesionista”. Estas formas de ver el mundo permean el grado de involucramiento en el aprendizaje.

Con este escenario desfavorecedor (en su mayoría) día con día se enfrentan todos los docentes. El propósito de la educación debe ser la “facilitación de cambio y el aprendizaje. Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar” (Rogers, 1975: 90). La pasión y pericia de cada uno provoca que el sistema educativo se conduzca con éxitos.

3.1.2 LOS ACTORES PRINCIPALES

3.1.2.1 Docente

Uno de los elementos fundamentales que en la interacción docente-aprendiente se torna relevante, es la mirada que de la educación tiene el profesor.

Esta mirada influye directamente en las situaciones de aprendizaje porque se pretende enseñar a pensar lo que se piensa. Se pretende ejercer la docencia desde el constructivismo que “destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, es decir, no se recibe pasivamente del ambiente o de los otros” (Díaz y Hernández, 2010: 22).

Otro aspecto importante del docente en el aula es ser uno mismo, con apertura, empatía, flexibilidad y comprensión. Trascender el rol que cada uno representa y no olvidar que se coexiste con seres humanos, con relación a la otredad como seres integrales con emocionalidades, intereses y pensamientos propios. Es decir, entender al otro como persona equivalente a mí.

La premisa fundamental de las clases es el diálogo, la importancia de las interacciones comunicativas en el aula reside en la vinculación intersubjetiva con otras conciencias. No sólo se debe poner atención en los aspectos cognitivos, también en los afectivos al modelar las condiciones para que, en el aula, por lo menos, se relacionen las personas en un marco de respeto.

Es importante actuar en la práctica docente a partir de la consideración de los otros, los que habitan un aula para la interacción respetuosa de sus opiniones. Flexibilizar la planeación del programa de estudios de acuerdo con las necesidades del grupo, y en lo ideal ser un asesor más que en un docente transmisor de conocimientos, puesto que “el comportamiento de los alumnos en clase es producto (y respuesta) a las interpretaciones que de su rol hace el profesor y de su estilo de enseñanza” (Hargreaves, 1986: 133).

Se necesita ejercer la docencia a partir de promover los aprendizajes de manera flexible y estratégica, dejar de mirar sólo los defectos y no las posibilidades. Valorar al aprendiente como persona, confiar en él, establecer empatía.

Por ello hay que ser auténtica, una persona real que no sólo se limite a la realización del rol, pues eso valoran los aprendientes. El estilo de docencia es coherente con lo que pasa en el aula, sin embargo, las clases más fructíferas se desarrollan en ambientes en los que el docente prepara el proceso, se interesa por quienes aprenden, informa sobre los objetivos y métodos de aprendizaje, organiza los recursos y genera relaciones de diálogo recíprocas y constantes entre docente-aprendiente con el objetivo de alcanzar la meta propuesta.

En el modelo que aquí se plantea, el trabajo del docente consiste en planear las actividades lúdicas y consignas creativas. Y, cuando se pone en marcha la estrategia, mediar el trabajo grupal.

La sugerencia es que el docente debe estar dispuesto a crear clases que susciten la creatividad en los aprendientes, a dejar de ser protagonista de la clase, a orientar la apertura y el diálogo entre los miembros del grupo.

3.1.2.2 Aprendientes

Un mayor conocimiento del alumnado desde múltiples miradas provocará que las interacciones en el interior del aula sean más comprensivas. Se trata de conocer quién es cada uno, su edad, referencias culturales, capacidades expresivas, físicas, cognitivas, escolares y sociales, intereses, pasiones, motivaciones, actitudes, voluntad, creencias... además de indagar sobre qué conocimientos anteriores se puede construir el nuevo aprendizaje.

Ambos actores (docente y aprendientes) viven distintas variables de aprendizaje. Se pueden dividir en categorías cognoscitiva y afectivo-social, “en el primer grupo se incluyen los factores intelectuales relativamente objetivos, y en el segundo, los determinantes subjetivos e interpersonales del aprendizaje” (Ausubel, 1981: 44).

En los factores cognoscitivos del aprendizaje se estudian las variables como la disposición con respecto al desarrollo, la capacidad intelectual, la práctica y los materiales didácticos; en los factores afectivo-sociales se consideran las variables motivacionales, los factores de la personalidad, factores de grupo y características del profesor, entre otros. (Ausubel, 1981).

En el caso de la categoría cognoscitiva, entran en juego los conocimientos que se tienen. Por parte del docente, el dominio del tema a tratar en clase y los referentes conceptuales que maneja, así como la perspectiva pedagógica que tiene y el dominio de múltiples estrategias de enseñanza; por parte del aprendiente, los conocimientos previos que pueden ser aprovechados para la promoción de aprendizajes significativos.

En cuanto al nivel afectivo-emocional, en mis aulas he encontrado estudiantes que no sienten ninguna atracción por la escuela y que se encuentran desmotivados. Con esto, “algunos maestros pierden la fe y se rinden abandonando toda esperanza. Hay otros que exigen clamorosamente una reforma. Los más radicales tratan de cambiar los sistemas a la mitad de la corriente. Los más conservadores buscan paliativos” (Ginott, 1974: 33).

Aquí el inconveniente que se plantea es que el factor afectivo-emocional tiende hacia lo negativo, aunque es imprescindible apelar a la potencialidad de los aprendientes para la que la motivación sea intrínseca y no a la inversa. La motivación de un aprendiente es multifactorial, uno de los factores es la situación de la enseñanza, que puede considerar interesante al verse implicado, o ajeno por no sentir ninguna pertinencia para él.

Aunque siempre existe la decisión última de que un aprendiente no se involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el punto inicial para que éste se dé es que los estudiantes quieran aprender, es suficiente esta disposición para que el docente pueda crear las condiciones adecuadas, es decir que desde “la estructura cognoscitiva del alumno en particular, que manifieste una disposición” (Ausubel, 1981: 64).

Todo lo anterior, como base para la búsqueda de la construcción de un ser integral, con comportamientos positivos en distintos entornos personales y sociales. Ésta es una de las tareas de la educación.

La comunicación y la generación de acuerdos es la vía que se propone. Puesto que el cambio de actitud es más difícil que la construcción del conocimiento. Difícilmente se cambian las actitudes por esta vía, es así como “la actitud se arraiga en los valores personales, y para cambiar éstos ha de preceder cierta confrontación de posturas y pareceres, e incluso vivencias. De ahí que las metodologías que comportan participación y diálogo resultan más adecuadas para modificar actitudes” (De la Torre, 1999: 167).

Es así como en la dinámica grupal el docente busca fomentar los valores positivos propios del trabajo por equipos y de la capacidad creativa, por encima de los negativos. También, que el aprendiente se dé cuenta por sí mismo cómo es su esquema axiológico al autoevaluarse. Estos valores se observarán durante el trabajo de la unidad (APÉNDICE F).

Por otro lado, en cuanto al modelo, los aprendientes se dedican a investigar la información de los aspectos teóricos o conceptos del tema por tratar, esto favorece que en clase no haya pérdida de tiempo en esta actividad, después se involucran en actividades lúdicas para tratar esa información. Cuando esto se haya cumplido, la actividad de escritura se inicia.

Con lo anterior, a manera de cierre se opta por la responsabilidad que cada uno de los actores en un aula tiene, cada uno debe asumir la propia y suscitar la correspondiente en los otros, que mínimamente deben tener una disposición para aprender a pesar de todos los elementos que influyen positiva y negativamente y se hacen presentes en el momento de aprender.

3.1.3 TEMA CON TRATAMIENTO LÚDICO

En este rubro, el modelo presentado en lo subsecuente se sugiere trabajar en clase lúdica el tema que se quiera aprender, así se pueden reajustar las representaciones que se tienen de lo que se está aprendiendo.

En primer lugar, se decide el género y tipo de texto con el que se desea trabajar. El docente sugiere la búsqueda de los conceptos claves de este tema y se esquematizan. Con este trabajo previo, se inicia una actividad lúdica, respetando todos los componentes que esto implica. Esta actividad no termina con el nombramiento y premiación de los ganadores, sino que es importante cerrar la actividad con alguna técnica que invite a los jugadores a exponer lo que han aprendido y expresar si todavía sigue habiendo dudas.

3.1.4 ESCRITURA CREATIVA

Cuando ya se tenga idea de lo que se quiere escribir, se comienza con los procesos de composición. Si no, se sugiere trabajar con consignas para detonar la creatividad. Es importante dedicarle tiempo a la planificación, que sirve como punto de partida y reajuste del proceso.

Las etapas no son rígidas, sino flexibles y recursivas. Así las acciones que se hacen son: Reflexión, definición de metas, planificación, generación de ideas, organización, estructuración, escritura, lectura, corrección y edición. El proceso es recursivo e iterativo, por lo que se puede replantear lo escrito y se da un nuevo momento de planificación.

Aunque como docentes reconocemos que los aprendientes deben ser más creativos, rara vez la creatividad aparece en las actividades de las planificaciones escolares. Para crear, hay que hacerlo. Es decir, comenzar a actuar, a plantear actividades como retos por superar. Lo que no se permite es la pasividad, la no participación, el desinterés y la rutina. La técnica más efectiva es la solución de problemas en situaciones concretas.

A continuación, se presenta el modelo que representa la estrategia descrita anteriormente, su nombre se compone de las palabras creatividad y lúdico:

3.1.5 MODELO DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA DEL CUENTO: “CREALUDIDAD”



Fuente: Elaboración propia

3.2 SECUENCIA DIDÁCTICA DEL CUENTO

3.2.1 PROPUESTA GENERAL

La educación está sometida por un lado a múltiples mandatos oficiales y, por otro a la realidad diaria de cada institución y aula. La teoría educativa es expedida desde los proyectos de formación nacional, desde lejos. Mientras que la didáctica es más cercana a las necesidades de cada persona que se encuentra en una interacción educativa.

A continuación, se detallan cada una de las cinco clases propuestas, que, aunque están pensadas con muchas actividades, el grupo define lo que se elabora o no, dependiendo de su contexto y velocidad de trabajo.

3.2.1.1 Clase 1

Para esta clase se utilizará la técnica de *Encuadre* (Chehaybar, 2012) en la que se da la explicación de objetivos, metodología, contenidos, recursos, estrategias de evaluación, funciones y responsabilidades de los aprendientes y el docente, a través del análisis de la carpeta de trabajo y análisis del contrato didáctico (APÉNDICE A).

Esta técnica consiste en formar grupos de 6 personas, durante determinado tiempo discutir (en este caso serán cuarenta minutos) y que un secretario anote:

- Las conclusiones de lo que no esté claro, que necesite explicación
- Lo que interesa o no
- Lo que debería estar

Con esto se busca que el grupo conozca los objetivos y cómo alcanzarlos, lo que implica un aprendizaje grupal delimitado por lo lúdico y un desarrollo individual al crear un texto propio. Con

las conclusiones se hace un análisis grupal para la toma de decisiones de lo que se queda y se cambia, con la finalidad de reflexionar sobre la calidad esperada y el compromiso con la tarea.

Desde el primer contacto con los aprendientes, el docente observa conductas y las anota en el registro anecdótico (APÉNDICE B). A continuación, se resuelve la evaluación diagnóstica (APÉNDICE C). Después, se organizan equipos para la actividad lúdica y se explica la actividad extraclase.

3.2.1.2 Clase 2

En el comienzo de la clase se discuten los resultados de la evaluación diagnóstica a partir del análisis del docente, también se revisa la tarea.

Los equipos se preparan para iniciar la actividad lúdica, esta deberá ser elegida por todos. El tratamiento de los aspectos del cuento se puede realizar con posibilidades ilimitadas en actividades lúdicas, ya sean conocidas o creándolas (APÉNDICE E).

Puesto que la técnica que se utilice no basta para lograr los objetivos propuestos, se deben tomar en cuenta las condiciones de aplicación, el grupo, contenido temático de la materia y la habilidad del docente para saber crear y modificar lo planeado en su práctica.

Aquí, el escenario es: el objetivo de definir los elementos constitutivos del cuento, que los jugadores son adolescentes, con nivel de dificultad fácil por el acceso rápido a la información requerida. Es importante comentar que no todos se especializarán en literatura, por lo que no es relevante que la teoría del cuento sea aprendida minuciosamente.

El proceso de elección es presentar la actividad con sus roles, cualquiera aquí comienza con la siguiente base:

Depende del tiempo que se tenga, se puede dar a los aprendientes una lista de los conceptos básicos del cuento que tendrán que investigar en equipos, después se organiza la información en cualquier esquema que el equipo decida. A partir de esto, la siguiente fase es el juego.

La otra propuesta, si no se tiene el tiempo necesario, se puede adelantar el proceso con un esquema elaborado por el docente que dé cuenta de los conceptos por investigar y sus relaciones.

Cuando ya se hizo este trabajo previo, es el momento de comenzar. El docente media la actividad al evitar explicar demasiado, es necesario que se provoque el uso de la propia inteligencia del aprendiente al buscar las respuestas por sí solo.

Cuando haya concluido la actividad se reconocen a los equipos ganadores: el que fue más rápido, el que tuvo mejor actitud para el trabajo en equipo, el que siempre observó a detalle la actividad para que no hubiera injusticias, el equipo que hizo menos ruido... entre otros.

Después, se autoevalúan las actitudes y valores de manera individual con respecto al desempeño en el equipo con el objetivo de reflexionar sobre el comportamiento propio (APÉNDICE F).

* Si hay tiempo suficiente, se aplica una técnica de apreciación de trabajo en equipo: Se solicita que corten la hoja en el número de miembros de su equipo, se anota por el anverso el nombre del compañero y en el reverso un pensamiento positivo con respecto a su desempeño en el juego se entrega en propia mano al destinatario.

Inmediatamente después del juego, se hace una plenaria de reajuste, puede hacerse oral o por escrito. Aquí se presentan dos opciones:

a) Cuestionario

¿Qué aspectos del tema quedaron claros?

¿En qué aspectos tengo dudas?

¿Cuáles son los aspectos en los que es necesario profundizar?

¿Qué aprendizajes construí?

b) Aplicar la técnica *El punto menos claro* (Ponce, 2006: 53) en el que, para no repetir toda la información, se pregunta cuál es el punto menos claro de la actividad.

Esta técnica retroalimenta cuáles son los puntos más difíciles de aprender. Se repartirá una tarjeta por cada persona, tendrán 5 minutos para responder y se les indicará que servirá como punto de inicio para la siguiente sesión.

Al final, se conversa sobre la actividad extraclase: análisis de un cuento con el esquema que realizaron en equipo.

La tarea de análisis se torna relevante debido a que, si se va a crear un cuento, se sugiere que se haya leído uno recientemente. Incluso algunas consignas requieren un detonador que sirva de punto de partida para la derivación de otros. Se crea a partir de algo, o de su negación, puesto que “el modo más práctico de empezar a concebir ideas creadoras es usar el modelo existente como punto de partida [...] En el método de inversión se coge impulso apoyándose en los modelos fijos existentes para alejarse en dirección contraria” (De Bono, 2015: 154).

Es cierto que puede influir en la creación, sin embargo, solo en los textos modelo se muestran los usos lingüísticos que se necesitan para escribir, esto es, “la imitación sola no es recomendable. Se puede recurrir a ella en nuestros primeros pasos por el largo camino del arte de escribir; después... hay que saber soltarse y caminar por nuestra propia cuenta” (Martín, 1994: 250).

Para la búsqueda de textos es necesario privilegiar la elección de cada aprendiente, puesto que con esto se apela a su individualidad en la selección de lo que quiere leer. Si se quieren formar personas autónomas e independientes en la lectura placentera y en la escritura creativa, ¿por qué el docente sigue eligiendo los textos que habrán de leerse? Es un derecho elemental de cualquier lector el optar por lo que lee. Si el docente decide por el aprendiente, probablemente este se quejará de que se le hace leer aquello que no eligió ni le gusta.

Sin embargo, se propone que esta libertad esté controlada en algún sentido en el que, si se desea acercar a los estudiantes a determinados géneros o tipos de textos, se les oriente en la búsqueda de los textos, ya sea restringiéndolos en algún autor, libro o antología. Esto permite que tengan un camino trazado por el docente, pero no tan estrecho.

Con respecto a las fuentes de consulta de diversos cuentos literarios en época y nacionalidad, se recurre a la noción de los clásicos, definidos como aquellos relatos creados por personas que han narrado bien, al lograr que sus escritos sigan siendo leídos a través de los años. Estos pertenecen a un canon, que existe en la literatura como un conjunto de obras o autores reconocidos por la comunidad académica y literaria.

También, la recomendación está en función de algún autor, que sea representativo de su tiempo, o que su obra se use como ejemplo para entender algún periodo histórico. A pesar del paso del tiempo, es actual en las interpretaciones que cada generación hace, aquellas que soportan más de una lectura. Quizá la consigna aquí sean los escritores reconocidos y que el aprendiente todavía no ha leído. También, para crear sinergia, se puede elegir entre los que proponen algunos programas de estudios de bachillerato.

Se puede recurrir a antologías que muestren diversidad de cuentos, aquí se sugieren las siguientes: *Teorías del cuento IV. Cuentos sobre el cuento* de Lauro Zavala; *Cuentos y cuentistas. El canon del cuento* de Harold Bloom; *El libro de la imaginación* de Edmundo Valadés; *Antología del cuento hispanoamericano* de Fernando Burgos y *Antología de la literatura fantástica* de Jorge Luis Borges, Silvina Ocampo y Adolfo Bioy Casares, entre otros. Seguramente el docente lector tiene en mente otros tantos títulos que sirven en clase. La idea es recomendar lo más diverso posible para que los aprendientes hagan una elección con múltiples opciones.

3.2.1.3 Clase 3

Se buscará que entre los mismos aprendientes resuelvan sus dudas más comunes sobre los temas vistos con anterioridad, que ya han sido clasificadas por el docente debido a la aplicación de la técnica de cierre junto con los resultados de la evaluación diagnóstica.

Para iniciar con la escritura del cuento, se realiza la autoevaluación de creatividad (APÉNDICE G). Después, es necesario definir un tema sobre el cual escribir, ya sea por elección propia o mediante consignas que se ofrecen en un fichero que está a disposición de quien lo busque (APÉNDICE H).

* Si hay tiempo suficiente, se puede comenzar con actividades de gimnasia cerebral o de motricidad que sirven para preparar la mente para la nueva información.

Después, se inicia la actividad de planeación, esta etapa es importante para cuestionarse sobre lo que se desea escribir (APÉNDICE I).

A continuación, se elabora el primer borrador del texto que será monitoreado por el docente mediante tutorías personalizadas cuando ya haya una primera versión del texto, o bien, durante el proceso de escritura (APÉNDICE K). Se tiene la alternativa de escribir en el aula o en cualquier espacio perteneciente al colegio. Se recomienda el uso de escaletas en las que se establece “la secuencia de las principales acciones del relato para que el cuento o novela fraguada tenga una estructura firme y no se desvirtúe con largas descripciones [...] Se puede comparar el procedimiento con el de los bocetos” (Samperio, 2002: 75). En el cual se elige el tema, después del subtema y se va acotando cada vez más hasta delimitar las posibilidades.

Cuando se tiene este primer borrador, se coevalúa con un compañero de aula (APÉNDICE J), con estas correcciones se redacta un segundo borrador.

Docente y aprendientes dialogan sobre las actividades extraclase, que consisten en conseguir material para editar el texto final, y hacer dos evaluaciones al segundo borrador: la primera es resolver el instrumento que permite visualizar el desarrollo de las versiones (APÉNDICE L) y la segunda es buscar a un compañero de semestre posterior que lea y complete el instrumento (APÉNDICE M).

Al final, se entrega al docente la resolución del cuestionario de cierre de clases (APÉNDICE D).

3.2.1.4 Clase 4

Con la información recabada en la actividad extraclase, se reescribe del texto un tercer borrador. Se lo deja descansar para autoevaluar el proceso de composición (APÉNDICE N) y participar en

una plenaria grupal (APÉNDICE O) sobre las dudas de la composición y leer en voz alta algunos textos para comentarlos entre todos.

Se hace una última revisión del texto, la importancia de esta fase en repetidas ocasiones radica en la reflexión que se hace sobre lo que se está comunicando, para ajustar y reescribir lo que es conveniente, un indicio que ayuda es el comparar el texto con lo planeado.

El docente revisa los textos en sus versiones finales y ayuda a quienes todavía están en una fase anterior.

Los aprendientes que ya hayan concluido todo, comienzan la fase de edición con el material que consiguieron para su presentación original.

Como cierre, y por tercera vez los aprendientes resuelven el cuestionario y lo entregan al docente (APÉNDICE D).

3.2.1.5 Clase 5

El docente ofrece tutorías a quienes se hayan atrasado en el proceso (APÉNDICE K). Los que tienen pendiente el editar sus textos, los concluyen y conforme vayan terminando, el docente evalúa la versión editada con la lista de cotejo final (APÉNDICE O) junto con todos los instrumentos de evaluación, la planeación y todos los borradores.

Después, se evalúa la práctica docente (APÉNDICE P). Y la edición concluye con una de estas propuestas:

- a) Regalar cuentos como si fueran volantes en toda la escuela (previamente fotocopiados). Esta es la opción que se ofrece en la planeación, pero depende de las decisiones acordadas.
- b) Organizar una exposición de cuentos. Que en equipos se dividan las tareas, unos que recojan y clasifiquen los escritos, otros buscan el espacio y materiales, algunos que promocionen la exposición, entre otras labores y algunos pueden ser ilustrados por los más hábiles en dibujo.
- c) Organizar una lectura en voz alta de los cuentos en el patio del colegio

d) Exhibir los textos mediante un soporte digital para socializarlos. Esta es la opción que ofrece el programa de estudios de la materia.

Al final, se concluye la sesión y la práctica con comentarios generales.

3.2.2 PROPUESTA PARTICULAR: SECUENCIA EN FORMATO

SECUENCIA DIDÁCTICA

LA SOPORTABLE LIBERTAD DE CREAR

I. DATOS GENERALES

UNIDAD ACADÉMICA/ PLANTEL	COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. NAUCALPAN
SEMESTRE ESCOLAR	Primero
PERIODO	Agosto- diciembre 2017
PROPÓSITO GENERAL	Los TLRIID I - IV (1°- 4° semestres), persiguen siete propósitos generales, de los cuales en este proyecto se busca desarrollar uno, en el que el alumnado: <i>Producirá textos pertinentes y adecuados a diferentes situaciones académicas, sociales y personales, mediante el conocimiento de tipos, géneros y propiedades textuales para el logro de sus propósitos comunicativos.</i>
PROFESORA	ANALLELI FLORES ROCHA

II. PROGRAMA

ASIGNATURA	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I
CONTRIBUCIÓN DE LA ASIGNATURA AL PERFIL DE EGRESO	El Taller ofrece al alumnado estrategias para describir, investigar, comprender, analizar, interpretar y valorar problemas que enfrentará a lo largo de su vida académica y personal.
UNIDADES TEMÁTICAS	<p>Unidad I: Autobiografías literarias. Relato personal</p> <p>Unidad II: Cuento y novela. Variación creativa</p> <p>Unidad III: Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre</p> <p>Unidad IV: Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva</p>
UNIDAD TEMÁTICA	Unidad II: Cuento y novela. Variación creativa
PROPÓSITOS DE LA UNIDAD	<p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Elaborará una variación creativa, con elementos tomados de la lectura y el análisis de cuentos y novelas, para el reconocimiento de los recursos narrativos.</p>
TEMAS	<p>Ficción. Verosimilitud. Pacto de ficción. Narrador. Personajes. Tiempo: secuencias básicas (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace). Espacio: descripción. Historia. Orden de la historia. Variaciones creativas de: finales alternativos, tipos de narrador, secuencia trascendente y cambio de registro del lenguaje. Propiedades textuales: adecuación y coherencia. Recursos de la expresión oral: entonación, volumen, dicción y velocidad. Actitudes y valores: pasión, creatividad y respeto.</p>
TIEMPO	26 horas

NÚM. DE APRENDIENTES/ GRUPO						
	ASIGNATURAS POSTERIORES/ SEMESTRE					
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I/ 1°	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II/ 2°	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III/ 3°	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV/ 4°	Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II/ 5° y 6°	Taller de Comunicación I y II/ 5° y 6°	Griego y Latín / 5° y 6°

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

NÚMERO DE CLASE	FECHA	HORARIO
1	Lunes 9 de octubre de 2017	7:00 – 9:00 hrs.
TEMA	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTITUDES Y VALORES
Elementos y características del cuento	Acordar las formas de trabajo y elaborar la evaluación diagnóstica a través del diálogo y resolución del instrumento con atención y compromiso.	Atención Compromiso Curiosidad Observación Puntualidad
ACTIVIDADES	DURACIÓN ESTIMADA	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
DOCENTE Y APRENDIENTES (D y A)		Indispensable en todas estas clases: <ul style="list-style-type: none"> ○ Carpeta de trabajo que incluye contrato didáctico, evaluación diagnóstica y todos los instrumentos de evaluación. ○ Papelería para escribir y editar. ○ Manuales de ortografía y gramática. ○ Diccionario de lengua general y diccionario de sinónimos y antónimos. ○ Antologías de cuentos.
A. Dialogan en equipos sobre la forma de trabajo de las cinco clases siguientes (contrato didáctico -APÉNDICE A-, carpeta de trabajo y evaluación) a través de la técnica <i>Encuadre</i> .	40 min.	
D. Observa el desempeño de los aprendientes y elabora el registro anecdótico (APÉNDICE B)	Durante todas las clases	
D-A. Debaten sobre las formas de trabajo planteadas por el docente	20 min.	

A. Resuelve la evaluación diagnóstica (APÉNDICE C)		40 min.	
A. Organizan equipos para la actividad lúdica de la siguiente sesión.		15 min.	
A. Preguntan dudas sobre la actividad extraclase.		5 min.	
EVALUACIÓN		ACTIVIDADES EXTRACLASE	OBSERVACIONES
Diagnóstica (APÉNDICE C) Registro anecdótico (APÉNDICE B)		A. Realizan en equipo un esquema sobre los componentes del cuento	D. Analiza las evaluaciones diagnósticas para conocer el estado de la expresión escrita y hacer un reajuste a la planeación, también para valorar si se retoman los errores en un organizador gráfico.

NÚMERO DE CLASE	FECHA	HORARIO
2	Miércoles 11 de octubre de 2017	7:00 – 9:00 hrs.
TEMA	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTITUDES Y VALORES
Ficción Verosimilitud Pacto de ficción Narrador Personajes	Aprender a los conceptos clave del cuento a través de una actividad lúdica con cooperación y respeto.	Comunicación Cooperación Cortesía Escucha Justicia

<p>Tiempo: secuencias básicas (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace)</p> <p>Espacio: descripción</p> <p>Historia</p> <p>Orden de la historia</p> <p>Propiedades textuales</p>		<p>Solidaridad</p> <p>Tolerancia</p>
ACTIVIDADES	DURACIÓN ESTIMADA	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
D- A Discuten en plenaria los resultados generales de la evaluación diagnóstica	10 min.	<p>Indispensable en todas estas clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Carpeta de trabajo que incluye contrato didáctico, evaluación diagnóstica y todos los instrumentos de evaluación. ○ Papelería para escribir y editar. ○ Manuales de ortografía y gramática. ○ Diccionario de lengua general y diccionario de sinónimos y antónimos. ○ Antologías de cuentos. <p>Cuestionario de conceptos clave para la actividad lúdica</p>
D. Revisa los esquemas que hayan sido completados y con información correcta	10 min.	
A. Dialogan sobre su esquema y se preparan para la actividad lúdica (APÉNDICE E)	20 min.	
D-A. Acuerdan y realizan la actividad lúdica	50 min.	
D-A. Conversan sobre esta actividad, reconocen a los ganadores y generan conclusiones	15 min.	
A. Autoevalúan las actitudes y valores de su trabajo por equipos (APÉNDICE F)	10 min.	

D-A. Dialogan sobre la actividad extraclase	5 min.	
EVALUACIÓN	ACTIVIDADES EXTRACLASE	OBSERVACIONES
Autoevaluación: Actitudes y valores (APÉNDICE F) Registro anecdótico (APÉNDICE B)	A. Busca un cuento que pertenezca a la literatura universal, hispanoamericana o mexicana de cualquier época y lo analiza de acuerdo con su esquema.	Si las actividades programadas no abarcan el tiempo establecido, se pueden ir posponiendo para clases subsecuentes. Se puede trabajar una técnica de apreciación del trabajo en equipo. Las conclusiones de la actividad lúdica pueden ser a través de un cuestionario o con la técnica <i>El punto menos claro</i> .

NÚMERO DE CLASE	FECHA	HORARIO
3	Viernes 13 de octubre de 2017	7:00 – 9:00 hrs.
TEMA	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTITUDES Y VALORES
Variaciones creativas de: - Finales alternativos - Tipos de narrador - Secuencia trascendente - Cambio de registro del lenguaje	Redactar un cuento a través de consignas con su planeación creativa.	Creatividad Exploración Pasión Responsabilidad Seguridad de sí mismo

ACTIVIDADES	DURACIÓN ESTIMADA	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
D-A. Platican sobre la actividad de análisis de un cuento	10 min.	<p>Indispensable en todas estas clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Carpeta de trabajo que incluye contrato didáctico, evaluación diagnóstica y todos los instrumentos de evaluación. ○ Papelería para escribir y editar. ○ Manuales de ortografía y gramática. ○ Diccionario de lengua general y diccionario de sinónimos y antónimos. ○ Antologías de cuentos. <p>Fichero con consignas</p> <p>* Música que ambiente la clase para la escritura</p>
A. Autoevalúan su nivel de creatividad (APÉNDICE G)	5 min.	
D. Ofrece consignas como detonadores de ideas para la creación de un cuento (APÉNDICE H)	10 min.	
A. Planea su escrito (APÉNDICE I)	20 min.	
A. Elabora el primer borrador del cuento	40 min.	
A. Coevalúe su primer borrador con un compañero de aula (APÉNDICE J)	10 min.	
D. Ofrece tutorías a todos los aprendientes (APÉNDICE K)	Durante toda la clase	
A. Realiza su segundo borrador del texto con correcciones sugeridas	15 min.	
A. Pregunta dudas sobre la actividad extraclase.	5 min.	
A. Resuelve el cuestionario y lo entrega al docente (APÉNDICE D)	5 min.	

EVALUACIÓN	ACTIVIDADES EXTRACLASE	OBSERVACIONES
<p>Autoevaluación: Creatividad (APÉNDICE G)</p> <p>Coevaluación: Compañero de aula (APÉNDICE J)</p> <p>Autoevaluación: Sobre los borradores (APÉNDICE L)</p> <p>Coevaluación: Compañero de semestre posterior (APÉNDICE M)</p> <p>Registro anecdótico (APÉNDICE B)</p>	<p>Autoevaluación de su texto con respecto a los borradores (APÉNDICE L)</p> <p>Coevaluación de un aprendiz de semestre posterior (APÉNDICE M)</p> <p>Material de papelería para editar su texto</p>	<p>D. Juzga los análisis de cuentos</p> <p>Antes de comenzar la escritura, se puede trabajar ejercicios de gimnasia cerebral.</p>

NÚMERO DE CLASE	FECHA	HORARIO
4	Lunes 16 octubre de 2017	7:00 – 9:00 hrs.
TEMA	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTITUDES Y VALORES
Escritura con propiedades textuales: adecuación y coherencia.	Revisar y evaluar las versiones del cuento a través de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con independencia y respeto.	Disciplina Independencia Participación Respeto Tolerancia

ACTIVIDADES	DURACIÓN ESTIMADA	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
A. Reescribe su texto en un tercer borrador con las correcciones sugeridas	30 min.	<p>Indispensable en todas estas clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Carpeta de trabajo que incluye contrato didáctico, evaluación diagnóstica y todos los instrumentos de evaluación. ○ Papelería para escribir y editar. ○ Manuales de ortografía y gramática. ○ Diccionario de lengua general y diccionario de sinónimos y antónimos. ○ Antologías de cuentos.
A. Autoevalúa su proceso de composición (APÉNDICE N)	10 min.	
D-A. Corrigen dudas sobre la escritura en plenaria grupal (APÉNDICE O) a partir de los borradores y del texto de la evaluación diagnóstica	40 min.	
A. Revisa otra vez su texto en comparación con lo planeado	10 min.	
D. Revisa los textos en sus versiones finales y ofrece tutorías a quienes sigan teniendo dudas sobre el proceso y la escritura	El resto de la clase	
A. Comienza a editar su texto y pregunta dudas sobre la actividad extraclase.	25 min.	
A. Resuelve el cuestionario y lo entrega al docente (APÉNDICE D)	5 min.	

EVALUACIÓN	ACTIVIDADES EXTRACLASE	OBSERVACIONES
<p>Autoevaluación: Del proceso de composición (APÉNDICE N)</p> <p>Coevaluación: Lectura en voz alta (APÉNDICE O)</p> <p>Registro anecdótico (APÉNDICE B)</p>	Edición de texto y fotocopiado, reproducción o publicación por internet.	En esta clase, se diferencian quienes escriben con mayor rapidez de los que no. Con la información del contrato didáctico, cada uno trabaja de manera autónoma.

NÚMERO DE CLASE	FECHA	HORARIO
5	Miércoles 18 de octubre de 2017	7:00 – 9:00 hrs.
TEMA	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTITUDES Y VALORES
Variación creativa para socialización	Editar y compartir el cuento a través de la presentación creativa con respeto y compromiso.	Compromiso Honestidad Sensibilidad Respeto
ACTIVIDADES	DURACIÓN ESTIMADA	RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
A. Edita su texto	20 min.	Indispensable en todas estas clases: ○ Carpeta de trabajo que incluye contrato didáctico, evaluación diagnóstica y todos los instrumentos de evaluación.
D. Evalúa la última versión del texto con una lista de cotejo final, acompañada de todos los instrumentos de evaluación,	40 min.	

la planeación esquemática y todos los borradores (APÉNDICE P)		<ul style="list-style-type: none"> ○ Papelería para escribir y editar. ○ Manuales de ortografía y gramática. ○ Diccionario de lengua general y diccionario de sinónimos y antónimos. ○ Antologías de cuentos.
D- A. Evalúan la práctica docente (APÉNDICE Q)	30 min.	
A. Reparten sus textos a la comunidad escolar	15 min.	
D- A. Cierran la secuencia con comentarios generales. Comparan el texto escrito en la evaluación diagnóstica con la versión final del cuento.	15 min.	
EVALUACIÓN	ACTIVIDADES EXTRACLASE	OBSERVACIONES
<p>Lista de cotejo final (APÉNDICE P)</p> <p>Evaluación de la práctica (APÉNDICE Q)</p> <p>Registro anecdótico (APÉNDICE B)</p>		La evaluación numérica se verá reflejada en el momento de la entrega de todos los documentos solicitados.

3.3 EVALUACIONES

Lo que aquí se propone está relacionado con la manera de ajustar las relaciones educativas. Por un lado, las interacciones que se dan en el aula son completamente espontáneas y humanas en las que continuamente se desvanecen los roles que se desempeñan; por otro, existe un objetivo común que conlleva a las personas a convivir cierto tiempo institucionalizado: el aprendizaje. Ya que éste es una abstracción que difícilmente es medible individualmente en clase, a continuación, se muestran maneras de hacerlo evidente.

En primer lugar, se expone un concepto de evaluación, definido como:

Cualquier proceso mediante el cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de alumnos, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, maestros, programas, etc., reciben la atención de quien evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Morán, 2012: 175).

También, puede considerarse como reflexión crítica sobre el proceso didáctico para determinar resultados y tomar decisiones que ayuden a conseguir los objetivos buscados.

Así, evaluar es un proceso de decisión que se basa en la colecta de información que corresponde a capacidades, conocimientos o actitudes y valores que cada aprendiente debe construir; estos deben ser relevantes para la materia que se estudia, sobre todo para su vida social y profesional.

A partir de lo anterior, se presenta un cuadro que abarca las distintas formas de evaluación, que significa decidir si se mira la persona, el proceso, el producto o el contexto y que sirven para valorar la estrategia docente. Después, se explican las evaluaciones funcionales e instrumentales acordes con el cuento y esta estrategia en particular.

FUNCIONAL	INSTRUMENTAL	PERSONAL	DIRIGIDA A:	SIRVE PARA:	TEMPORALIDAD	TIPOS
Formativa	Examen	Estudiante	Características del aprendiente	Adaptar	Inicio	Diagnóstica
	Instrumentos de observación y listas de cotejo.	Estudiante/ docente	Proceso de escritura	Facilitar	Durante	Procesual
Sumativa	Listas de cotejo, rúbricas, entre otros.		Producto final	Verificar	Final	Final

Formativa

Es una radiografía que indica las dificultades y progresos en los que se encuentra el proceso de aprendizaje. Permite conocer el avance de los aprendientes de manera individual o grupalmente, lo importante es que en esta fase se puede modificar la planeación, puesto que se utiliza para mejorar el método y proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de orientar las actividades.

Lo ideal, es considerar esta evaluación como apoyo de reajuste de la práctica docente y como fuente de conocimiento sobre aciertos y errores por parte de los aprendientes. Cuando ya cumplió esta función, se podría considerar la evaluación sumativa para la certificación de títulos o grados académicos.

Sumativa

Se realiza al concluir la estrategia en la que se asigna una nota o calificación mediante la valoración del producto final, de forma positiva o negativa que evidencia el grado de conocimientos construidos al término de las actividades didácticas de un objetivo en particular. Aquí el docente da una valoración global con algunos señalamientos particulares.

En la propuesta de este trabajo de investigación, la evaluación que se privilegia es la formativa, que está enfocada al aprendizaje del aprendiente mientras que, la evaluación sumativa que se requiere para las calificaciones escolares toma un papel secundario, ya que la evaluación de los escritos no solo radica en el producto final, pues esta comienza desde el inicio del proceso con una perspectiva formativa. Se inicia desde la autoevaluación para comprender el proceso propio de escritura y que, en futuras prácticas, el aprendiente pueda autorregularse y cambiar su conducta con mejoras graduales.

Lo que se busca es hacer una buena valoración, que abarque las características de evaluar lo que se ha enseñado y aprendido, compartir al inicio los criterios para evaluar, promover el intercambio de información durante el proceso, alinear con los objetivos de la materia y construir el conocimiento de manera colaborativa en la que cada estudiante da cuenta de su propio aprendizaje.

A partir del cuadro anterior, se proponen distintas formas de evaluación para la creación de un cuento. Tanto la evaluación como la enseñanza están relacionados, cambiar algún factor implica cambiar el proceso en su totalidad.

Los instrumentos se encuentran en los apéndices que pueden ser multiplicados al depender de la creación de cada docente.

A. Diagnóstica (APÉNDICE C)

B. Autoevaluación

Actitudes y valores (APÉNDICE F)

Creatividad (APÉNDICE G)

Sobre el proceso de composición (APÉNDICE N)

Sobre los borradores (APÉNDICE L)

C. Coevaluación

Pares

Compañero de aula (APÉNDICE J)

Aprendiente de semestre posterior (APÉNDICE M)

Grupal: Lectura en voz alta o círculo de correctores (APÉNDICE Ñ)

D. Evaluación docente

Tutoría (APÉNDICE K)

Registro anecdótico (APÉNDICE B)

Lista de cotejo final (APÉNDICE O)

- Evaluación de la práctica (APÉNDICE P)

A. Diagnóstica (APÉNDICE C)

Se refiere al tipo de evaluación que el docente realiza al inicio de cada estrategia didáctica. Ayuda a conocer las metas, saberes previos, intereses, expectativas, preferencias, habilidades y actitudes que tienen los aprendientes y sirve como punto de partida para el reajuste de las planeaciones de las clases.

En esta evaluación puntual, desde la primera sesión debe quedar claro que la estrategia propuesta no es clasificar a los aprendientes, sino que el objetivo es que cada uno conozca su nivel y calidad en la escritura como punto de inicio para progresar, además de que se deben dar cuenta de que escribir no les cuesta tanto trabajo como generalmente piensan.

Es importante conversar los resultados de esta evaluación para tomar acciones con respecto de las deficiencias que impidan el progreso de las clases posteriores.

La evaluación diagnóstica puede ser utilizada como el inicio de un ciclo que sirve para comparar el punto de inicio con el final y hacer evidente los progresos individuales en el aprendizaje.

B. Autoevaluación

Se refiere a la que el aprendiente realiza acerca de su propio desempeño sin la ayuda de alguien más, tanto de sus conocimientos, como de capacidades y actitudes, al hacer una reflexión y valoración sobre su actuar en el proceso didáctico.

De actitudes y valores (APÉNDICE F)

Implica la evaluación del desempeño propio en el ámbito de las actitudes y valores que se requieren para conseguir el objetivo y convivir con los otros en el proceso. En esta valoración, se persigue que el aprendiente haga conscientes sus actos, tanto en lo individual como en lo grupal. Los valores que se propone alcanzar son los coherentes con la estrategia y el plan de estudios.

De creatividad (APÉNDICE G)

Es un tipo de evaluación que está diseñada para conocer las capacidades creativas de cada persona y conocer los puntos por desarrollar.

Del proceso de composición (APÉNDICE N)

Consiste en revisar los procesos de los textos propios para superar las dificultades en contenido, forma y presentación.

A partir de este instrumento, el autor se evalúa por sí mismo, y obtiene indicaciones sobre qué aspectos son los positivos y cuáles, los que necesita mejorar o atender.

De los borradores (APÉNDICE L)

En el instrumento propuesto, se retoman ideas de Cassany (1995: 231), Zavala (2007) y algunos fallos habituales que se comenten al elaborar la trama, encontrados por Kohan (2007: 122).

La revisión es la fase en la que se comprueba y clarifica lo que se quiere decir. Las ideas claras se pulen gradualmente después de varias reescrituras. La primera sugerencia que se hace en esta evaluación es leer el texto en voz alta, o si se prefiere, imaginar cómo se escucharía si se hiciera de esta manera. Después, se ofrecen indicadores en los que es necesario poner atención para reformular, agregar y cambiar elementos.

En el ámbito de la autoevaluación, cuando se revisan los propios escritos, las faltas o errores generalmente son de estructura y se pueden autocorregir al releer el texto. Estos instrumentos están diseñados para que el propio autor se dé cuenta y corrija. Generalmente son faltas superficiales que son perceptibles a la vista, llamadas así a los errores de morfosintaxis, ortografía y puntuación.

Sin embargo, las formas de evaluación que se sugieren a continuación están diseñadas para tomar en cuenta al lector, que señala los errores cometidos por ignorar las reglas de funcionamiento de la lengua; es especialmente útil cuando los aprendientes no son capaces de ver, menos corregir sus propios errores y es necesaria otra persona que ayude con comentarios.

C. Coevaluación

Se basa en la valoración y retroalimentación que realizan personas ajenas al escritor, tanto de sus compañeros o pares, como de personas externas al aula.

Aquí el acto de escribir deja de ser privado para compartirlo con otros en socialización. En este caso el propósito del texto construido es compartirlo, esto permite darle voz al lector y que opine.

Pares:

Compañero de aula (APÉNDICE J)

En el momento en que se ha autoevaluado el texto propio, el siguiente paso es darlo a conocer a un compañero, que a partir de un instrumento puede ayudar a darle una perspectiva enriquecedora al texto como un comentario general. Para este ejercicio se retoma en el instrumento la técnica del espejo, adaptada de Cassany (1999: 346).

Aprendiente de semestre posterior (ZDP) (APÉNDICE M)

Esta forma de evaluación nace a partir de la propuesta de Vygotsky (1988) con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en el que generalmente el aprendizaje ocurre más rápido entre los compañeros que con la orientación del profesor.

En este tipo de evaluación, se propone que un compañero de la misma institución educativa ayude a revisar el texto. Aquí, el docente puede solicitar convenio con otro de las materias de lenguaje de semestres posteriores para nombrar tutores de escritura que ayuden a mejorar los escritos y que sirva a aquél como actividad extra en su materia.

Grupal

Si hay tiempo dedicado para este tipo de evaluación, se propone que el grupo ayude a evaluar textos distribuidos en forma aleatoria, para ejemplificar las correcciones; estas son necesarias para que un texto pueda ser digno de editarse. Algunas maneras son:

Lectura en voz alta (APÉNDICE Ñ)

Un compañero que no es el autor hace la lectura del texto que se evalúa, en la que debe respetar los signos de puntuación. El docente muestra al grupo qué y cómo revisar, cómo poner en evidencia sus virtudes y deficiencias, además de sugerir mejoras. Todo esto es sometido a discusión en plenaria.

Círculo de correctores

El grupo se sienta en círculo y cada tiempo determinado, los escritores se convierten en correctores que primero leen los cuentos de sus compañeros (que se van pasando entre sí) y después, sugieren mejoras y señalan errores. En un tiempo corto, por ejemplo, treinta minutos, se pueden corregir numerosos escritos de esta manera.

D. Evaluación docente

También es llamada heteroevaluación, puesto que abarca tanto al docente como a grupos colegiados que realizan la valoración de los desempeños.

Tutoría (APÉNDICE K)

Aquí se considera la tutoría como una ayuda mutua “entre un tutor, que tiene conocimientos y habilidades específicas sobre la tarea de que es objeto de tutoría (la composición) y sobre la misma tutorización, y un aprendiz que debe y/o quiere mejorar su capacidad para realizar y comprender dicha tarea” (Cassany, 1999: 232) a partir de entrevistas breves entre docente y aprendiente.

Puede ser una tutoría extraclase o una entrevista rápida con el docente, que recomienda mejoras. Se establece un diálogo durante unos minutos con cada aprendiente, quien explica lo que está haciendo junto con los problemas que se presentan.

En estos encuentros se intercambian las opiniones, emociones, la forma de entender y sentir la escritura, ideas, sensaciones, percepciones y experiencias con respecto al escrito.

Se considera más que una evaluación, puesto que ayuda a generar ideas, sin embargo, es el momento en donde se puede corregir. Cuando esto sucede, es recomendable no hablar de error, sino de puntos por mejorar, puesto que este tiene dos cauces principales, uno es el de la sanción que causa desánimo y que es considerado como una falta que debe desaparecer; y el de la reflexión, que se muestra con indicios para el aprendizaje.

En el apéndice se plantea una guía de preguntas. Se debe ser tutor de escritura con empatía y respeto, al acompañar al aprendiente como lector y no como corrector. Se puede, además, ayudar a comprometerse con el texto para su mejoramiento continuo y gradual.

Registro anecdótico (APÉNDICE B)

En este tipo de evaluación los docentes se basan en “una ficha o un cuaderno donde en cada página se registra la observación. Los datos que suelen registrarse son los que se desvían de la conducta habitual del alumno, ya sea en sentido favorable o desfavorable”. (Morán, 2012: 183).

El anecdotario permite registrar de forma breve y concisa las situaciones más sobresalientes ocurridas en el aula. Se concentran datos como: acción-reacción de una determinada situación, comentarios insólitos o respuestas graciosas que permiten ver los progresos de cada aprendiente. Este tipo de evaluación es útil cuando una institución educativa solicita a los docentes el seguimiento de algunos aprendientes en clase y se requiere que se elaboren informes de sus comportamientos.

Lista de cotejo final (APÉNDICE O)

Esta evaluación, que generalmente por ser numérica, ha tenido connotaciones negativas.

Debido a que, a la evaluación sumativa en general, se la ha percibido como mecanismo de selección (para ingresar a alguna institución educativa), exclusión, discriminación (los aprobados de los que no), premiación (cuadro de honor, diplomas de mejores promedios) y castigo (si no se obtienen las calificaciones que cubren las expectativas de los padres), entre otros.

En este caso, no se evaluará para certificar conocimientos, sino para evidenciar el dominio de la estructura discursiva de los textos, que se demuestra en la escritura de los cuentos (Carlino, 2005: 31).

Todos los aprendientes deberán corregir su escrito después de las evaluaciones previas; lo ideal es que sean todas para que el cuento producido sea una creación más elaborada. Sin embargo, por la brevedad del tiempo disponible, las evaluaciones que se puedan aplicar son útiles para la calificación final, que se dará a la versión revisada.

Aun con lo anterior, la actividad de evaluar puede presentar dificultades, tanto para los que aprenden como para los que enseñan, si alguno no trabaja sobre las instrucciones dadas o sobre las estrategias de revisión o corrección.

- **Evaluación de la práctica (APÉNDICE P)**

El último tipo de evaluación se centra en la práctica docente, que implica un proceso dinámico de reajuste entre el docente y los aprendientes para conocer en qué medida se cumplieron los objetivos que todos persiguen: la construcción de aprendizajes.

CAPÍTULO

4

**CLASES LÚDICAS Y CREATIVAS
EN ACCIÓN**



El presente capítulo tiene como propósito hacer dialogar la teoría enunciada con anterioridad con la práctica docente y la didáctica cotidiana.

El informe general está conformado por las secciones descriptiva y reflexiva complementadas con los resultados de la instrumentación de la propuesta, con sus ventajas y desventajas.

Cabe resaltar que los apéndices presentados aquí sufrieron pequeñas modificaciones de acuerdo con los resultados obtenidos en la práctica docente, de modo que ya fueron verificados para ser utilizados por los lectores interesados, y si aún estos requieren cambios, se espera que sean los mínimos.

4.1 LO QUE EL TIEMPO SE LLEVÓ: DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INSTRUMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Las prácticas docentes se realizaron en el CCH Naucalpan y fueron distribuidas en cinco sesiones, en el horario de siete a nueve de la mañana en el grupo 0115 con 56 aprendientes en lista (de quienes dos ya no asistían). Como se previó, se trata de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (TLRIID I) de primer semestre; los aprendientes pertenecen a la generación 2018-1, y están a cargo de la profesora Rita Antonia Refugio Lugo, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Naucalpan.

LUNES 9 DE OCTUBRE DE 2017. La clase inició a las 7:00 hrs. en punto. Esta comenzó al repartir el folder que contiene todo lo que se desarrolla en las cinco clases. Para esta hora, alrededor de 25 aprendientes ya se encontraban en el salón de clase, que se completó con 52 personas aproximadamente a las 7:20 hrs. Lo primero que se explicó fue el motivo de las siguientes sesiones, así como externar los agradecimientos por la cooperación que se tuvo, aún con la ausencia de la profesora titular. También se indicó que las clases estarían videograbadas para tener un mejor análisis de lo que acontece.

- Lo siguiente que se trabajó fue la lectura de la carpeta de trabajo o folder, la instrucción fue que debían analizar su contenido y anotar en una ficha de trabajo por equipos: “aquello que: no esté claro, necesite explicación, interesa o no y debería estar”. En esta actividad se hizo hincapié

en el contrato didáctico que se firmaría por ambas partes (tanto de los aprendientes como del docente).

Una observación por parte de una aprendiente fue que las reglas estaban muy ambiguas, por lo que la respuesta fue que algunas serían delimitadas con los acuerdos generales.

- Se debatió sobre lo que se haría en las siguientes clases:

La primera pregunta fue ¿qué no les gustaría que hiciera la profesora?

La respuesta inmediata fue que no dejara mucha tarea. Eso se solucionó en el momento en el que se afirmó que aquella ya planeada no llevaría mucho tiempo para su elaboración.

Lo siguiente que se conversó es la hora de salida, los aprendientes argumentaron que debido a que tienen que trasladarse a otras clases en otras aulas prefieren salir diez minutos antes del final de la clase. Se acordó que, si se terminaba la actividad rápidamente o que se comprometieran a terminarla como actividad extraclase, se podía cumplir con esa petición.



- Al término del diálogo sobre el contrato didáctico y las actividades subsecuentes, se firmó por parte del docente y los aprendientes, mientras éstos resolvían la evaluación diagnóstica.

En cuanto a la evaluación diagnóstica hubo omisión por parte de algunos de escribir la historia que se solicitaba, hasta que alguien preguntó y la instrucción fue resuelta.

- Al final de la clase se acordó que la siguiente se trabajaría con la actividad *El juguete que habla*, presentado como parte de las opciones propuestas en este proyecto (APÉNDICE E). También, se explicó la actividad extraclase de la elaboración de un esquema con los componentes del cuento.

MIÉRCOLES 11 DE OCTUBRE DE 2017. La clase inició a las 7:00 hrs. con la indicación de que los aprendientes recogieran sus evaluaciones diagnósticas, las analizaran y preguntaran las dudas sobre las observaciones marcadas en la prueba.

- Se comentó que cada redacción de la historia requerida en la evaluación diagnóstica contenía con el signo + un comentario positivo, y – uno negativo, además se anotó el siguiente cuadro que los aprendientes completaron dependiendo de sus propias características, éste contiene los errores más frecuentes que se encontraron en el grupo durante el análisis de las redacciones:

Errores más frecuentes*	Míos  	Acciones concretas
Lectura precisa de instrucciones. Esto debido a que algunos aprendientes entregaron la evaluación diagnóstica sin haber elaborado la redacción solicitada.		
Ausencia o empleo incorrecto de tildes		
Caligrafía		
Ausencia de título en la historia		
Iniciar oraciones con minúscula		
Párrafos demasiado largos		
Uso de lápiz y no bolígrafo		
Ausencia de sangrías		
Escritura únicamente con mayúsculas		
Diferenciar él / el		
Diferenciar sí / si		

* Es importante señalar que no se abordó la estructura narrativa del texto ni el interés que pueda suscitar en el lector debido a que la instrucción era ambigua al indicar el relato de una historia.

- Se solicitó que estudiaran su esquema mientras la profesora preparaba la actividad lúdica y revisaba la tarea; los esquemas fueron entregados incompletos, y carecían de nombres, lo que provocó que la actividad fuera más difícil de desarrollarse por falta de esta información.

- Se inició la actividad lúdica:

Las reglas fueron delimitadas en sentido del respeto y cuidado de sí mismo y otros, así como la aceptación de ganar o perder.

Se formaron nueve equipos con distinto número de miembros, que fueron anotados en el pizarrón para contabilizar las puntuaciones. Así, jugaron: “LSCJA”, “Los Reprobados”, “Los Pudientes”, “OK”, “Equipo maravilla”, “Los no queridos”, “Los UHCJRE”, “Rey misterio” y “Aserejé”. Cada miembro de los equipos se pegó en la cara una etiqueta de color (blanco, naranja, azul, verde, amarillo, naranja fuerte o naranja claro), y los equipos que no se formaron de siete personas, las etiquetas de colores se duplicaron. Todo esto con la finalidad de garantizar que ninguno se quedara sin posibilidad de concursar.

Se utilizaron los extremos del salón para que, en uno, se juntaran quienes compartían el color de una etiqueta, y en el otro, se dispuso una pelota por la que debían correr para usarla como turno para contestar. En un principio, la actividad se desarrolló conforme lo planeado: la profesora hacía preguntas y se corría por la pelota para hablar; sin embargo, debido a que el espacio es reducido y los contendientes por turno eran nueve, unos quedaban delante de otros. Por lo tanto, la actividad cambió a que la profesora aventara la pelota en distintos puntos del salón. Lo lúdico se desarrolló conforme lo planeado, sin embargo, las preguntas cambiaron desde que los competidores leyeron las respuestas a partir de los esquemas sobre los componentes del cuento, hasta preguntas más especializadas de comprensión del tema y ejemplos.

Durante la actividad, también cambiaron los valores de las preguntas, esto para no diferenciar y favorecer mucho a los equipos que ya se notaban con una puntuación alta.

Al concluir la actividad, los ganadores fueron reconocidos con premios y medallas de monedas de chocolate. Mientras esto sucedía, se repartían tarjetas en las que los aprendientes contestaron “¿Cuál es el punto menos claro de la actividad?”

La actividad extraclase quedó en la autoevaluación de actitudes y valores, así como el análisis de un cuento elegido por cada aprendiente.

VIERNES 13 DE OCTUBRE DE 2017. Debido a que en la actividad de cierre de la clase anterior se mencionaron múltiples dudas sobre el tema del cuento, se decidió escribir en el pizarrón un esquema del tema, que fue explicado de manera general para despejar las dudas existentes. De modo que la tarea de análisis del cuento se pospuso para la siguiente sesión.

- Se solicitó la resolución de la autoevaluación de creatividad

- A partir del ofrecimiento de consignas, varios aprendientes tomaron ideas para la realización de su cuento, otros no las necesitaron y algunos quisieron leerlas casi todas para decidirse por una. Se indicó que debían hacer la lectura sobre las escaletas para iniciar la planeación del cuento con el llenado del instrumento homónimo. Y comenzar con el primer borrador del cuento.

- Mientras lo anterior sucedía, la profesora revisaba lo que se estaba haciendo, también, registraba en las listas de cotejo final, los instrumentos que ya se habían llenado hasta este día: la autoevaluación de actitudes y valores, así como el de creatividad.

- Al final, se solicitaron las tareas, así como el cuestionario de cierre de clases que sirvió como evidencia de asistencia.

Las tareas por resolver fueron:

1. Analizar un cuento desde la teoría (por aquellos quienes no hicieron la tarea porque no tenían muy claro cómo hacerlo)
2. Leer el texto anexo al folder sobre las escaletas
3. Completar el primer borrador del texto
4. Llenar el instrumento de lectura por parte de un aprendiente de semestre posterior. En este caso la instrucción fue que, si los autores no conseguían a alguien de la escuela, buscaran a una persona más experimentada en la escritura.

LUNES 16 DE OCTUBRE DE 2017. Se recogió la actividad extraclase del cuento analizado. Al parecer, no hubo dudas en la realización de la tarea. La profesora insistió en el esclarecimiento de las que pudieran surgir, pero no se presentó ninguna.

- Se indicó que tanto el esquema como el análisis del texto literario no fueron entregados por todos los miembros del grupo, lo que no suscitó respuesta alguna.

- En el pizarrón, se anotó la agenda del día en la que cada aprendiente debía trabajar de manera autónoma y a su ritmo, siempre y cuando fuera avanzando con los objetivos de clase:

- Coevaluar su primer borrador del cuento con un compañero de aula
- Realizar el segundo borrador
- Responder la autoevaluación de los borradores
- Después de lo anterior y con la revisión de la profesora, se iniciaría el tercer borrador
- Hacer autoevaluación del proceso de composición
- Plenaria de ejemplos de cuentos inéditos

- Mientras el grupo trabajaba, la profesora daba asesorías y revisaba cada uno de los borradores. Fueron tantos y extensos que en eso se fue la clase.

- Al cierre de la sesión, se revisó que los aprendientes completaran el instrumento de coevaluación con compañero de aula y que hubieran redactado su segundo borrador. Lo demás que se indicó no se pudo realizar.

- Se solicitó que respondieran el cuestionario de cierre de clases. Aunque faltó pasar asistencia, tampoco se pudo regular porque no todos entregaron este cuestionario.

MIÉRCOLES 18 DE OCTUBRE DE 2017. Antes de comenzar la clase, se anotó en uno de los dos pizarrones, tres tipos de información titulados...

1. *Se buscan los dueños.* Los cuestionarios de cierre de clases de la sesión anterior fueron pegados para buscar a sus autores, ya que no les agregaron nombre.

2. *Advertencia.* Debido a que la sesión anterior los aprendientes no avanzaron con varias actividades y en general no trabajaron lo esperado, en esta se dio un anuncio con respecto a la conducta de: “Quienes...

- * No trabajen en clase
- * Platiquen excesivamente
- * Hagan tareas de otra materia”

Las acciones se dividirían en tres fases: 1. Se llama la atención una vez. 2. Si persiste la conducta, el aprendiente cambia de lugar y en última instancia, 3. Abandona el aula, en el entendido de que existen prioridades distintas a la clase y que difieren con lo firmado en el contrato didáctico de tener voluntad para aprender.

3. *Recomendaciones grupales.* Esta información se recuperó en el cierre de la clase, a modo de áreas de oportunidad que el grupo tiene con respecto al desempeño académico:

* Letra legible. En este aspecto, uno de los problemas que enfrenta el docente al revisar varios borradores de algún escrito es encontrarse con la ilegibilidad de lo que se lee, por lo que se dificulta su interpretación.

* Textos engrapados, con números de página y con nombre. Otro aspecto por resaltar con respecto a las redacciones de los aprendientes es que, cuando éstas son extensas, son entregadas en hojas sueltas y sin numeración, por lo que se dificulta el manejo de tantos textos de los numerosos aprendientes. Además de que la mayoría no está acostumbrada a poner su nombre en los trabajos.

* Escuchar instrucciones. La última recomendación que se dio a este grupo en particular es que no dejan de hablar ni siquiera cuando se están dando indicaciones, esto genera problemas sobre el trabajo por hacer. Lo que se solicita es que, cuando haya indicaciones, los aprendientes pongan atención para no errar en las interpretaciones de lo que se tiene por objetivo.

- En el segundo pizarrón se anotó la agenda del día, así como el nuevo orden que debía tener el folder para ser evaluado.

- En esta sesión sí se pasó la lista de asistencia. Algunos aprendientes llegaron después de la hora acordada.

- Se entregaron tareas de la clase anterior

- La primera actividad consistió en redactar el tercer borrador del cuento

- Después, llenar los instrumentos de evaluación que quedaban pendientes

- Una vez hecho esto, se inició con la edición final del texto. Cabe destacar que alrededor de veinte aprendientes quisieron que la profesora revisara una vez más su segundo o tercer borrador con el fin de que la edición final estuviera sin errores de escritura.

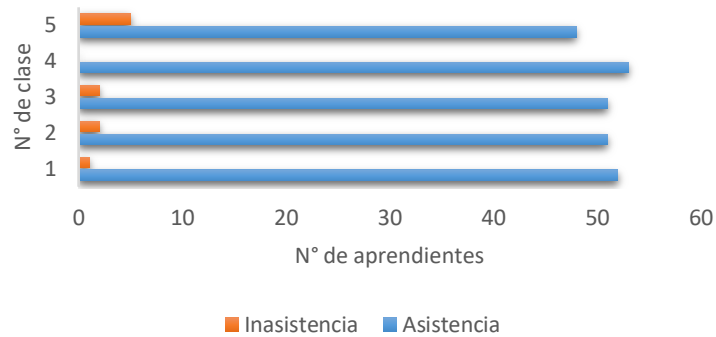
Mientras estas últimas tres actividades se desarrollaban, la profesora revisaba borradores de cuentos.

- Al término de la actividad, se solicitó que llenaran la evaluación de la práctica docente cuyos resultados se presentan en las próximas páginas.

- El cierre de clase se basó en agradecer una vez más por el trabajo que realizaron los aprendientes y su cooperación, así como las recomendaciones generales que se tenían del grupo.

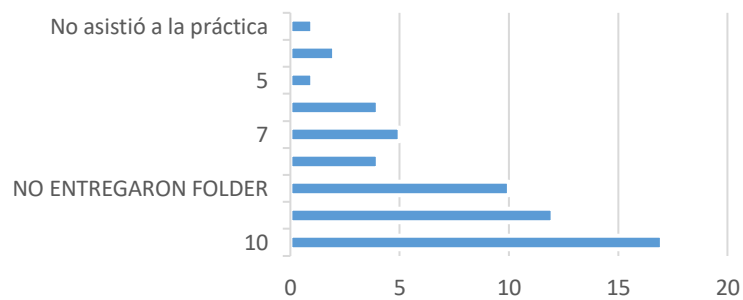
DESEMPEÑO DE LOS APRENDIENTES EN NÚMEROS:

ASISTENCIA

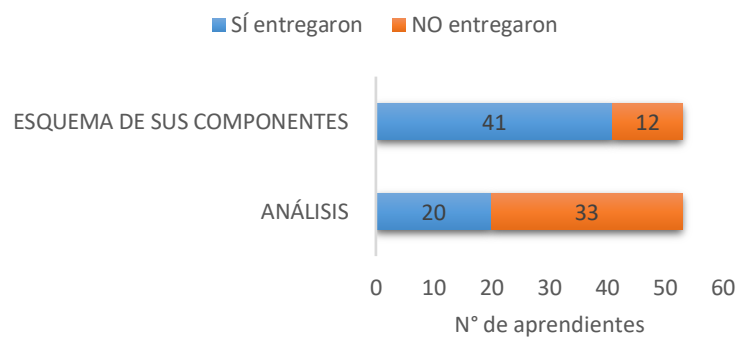


CALIFICACIONES

TOTAL: 56 aprendientes
Promedio: 8.6



TAREAS SOBRE CUENTO



4.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.2.1 COMPARACIÓN ENTRE PLANEACIÓN E INSTRUMENTACIÓN

En general, no hay mucha diferencia entre lo planeado y lo que se llevó a cabo. De forma autocrítica para este trabajo, no todo lo que se planeó se instrumentó, pero sí todo lo que se hizo estuvo dentro de la planeación. El objetivo se cumplió, aunque hubo algunos errores por tomar en cuenta.

LUNES 9 DE OCTUBRE DE 2017

La primera sesión transcurrió conforme a lo planeado. Aunque el ritmo de trabajo del grupo en general es lento, los aprendientes no están acostumbrados a trabajar múltiples tareas en clase, es decir, que en general sus sesiones transcurren alrededor de una sola actividad que pueden desarrollar durante toda la clase, eso les permite concentrarse en otras actividades como hacer tareas de otras materias o socializar con sus compañeros, de modo que trabajar arduamente conforme objetivos y actividades consecutivas les causa presión que no empata con sus hábitos.

Lo que no se pudo completar son las preguntas ¿qué tengo que aprender y cómo? que surgen como parte del análisis del contrato didáctico. Aunque sí hubo una aprendiente que entregó una hoja con las respuestas a estas preguntas, que se anotaron en el pizarrón. Debido al tiempo esta actividad quedó sin ejecución.

MIÉRCOLES 11 DE OCTUBRE DE 2017

En esta sesión, el primer obstáculo que se tuvo es que no todos los aprendientes entregaron completos sus esquemas de los componentes del cuento, por lo que la actividad lúdica se vio afectada debido a que el nivel de participación no fue el esperado.

La sesión fue ocupada en su mayoría por la actividad lúdica, así que no dio tiempo para autoevaluar las actitudes y valores del comportamiento en esta sesión.

VIERNES 13 DE OCTUBRE DE 2017

En esta clase la planeación resultaba muy ambiciosa al pretender que se elaboraría desde la planeación, hasta la reescritura del segundo borrador. Por lo que únicamente se logró la planeación y en algunos casos la escritura del primer borrador del cuento. Los objetivos restantes se quedaron como actividades extraclase.

Los resultados del cuestionario de cierre de clase fueron los siguientes:

1. ¿Qué he aprendido en esta clase?

Estructura de un cuento y cómo realizar uno/ Planear mi cuento

2. ¿Cómo lo aprendí?

Por medio de un esquema y explicación de la profesora/ Leyendo/ Con un juego muy creativo/ Haciendo mi propio cuento/ Con práctica/ Mediante fichas didácticas otorgadas por la maestra para poder ayudarnos/ Contestando el cuestionario

3. ¿Qué fue lo que no entendí?

Me quedó claro todo/ Algunos componentes del cuento/ Cómo realizar mi texto

LUNES 16 DE OCTUBRE DE 2017

En esta sesión, lo planeado resultaba muy adelantado para el progreso grupal. Por lo que se dedicó el tiempo para concluir actividades anteriores. Lo que no se llevó a cabo fue la actividad de plenaria para la corrección de algunos cuentos que serían leídos en voz alta.

Los resultados del cuestionario de cierre de clase fueron los siguientes:

¿Qué he aprendido en esta clase?

A apurarme y organizar mis ideas más rápido/ Corregir y comprender errores/ Mejorar mi cuento/ A mejorar mi redacción/ A mejorar mis borradores/ La forma en la que pueden hablar los personajes en el cuento/ Hoy no aprendí nada/ Identificar mis errores al momento de redactar el cuento/ Lo que tenía mal de mi borrador/ Acerca de los borradores y uso de acentos/ Hacer un borrador/ A redactar

¿Cómo lo aprendí?

Leyendo y analizando/ A base de errores/ Haciendo el segundo borrador del cuento/ Con las anotaciones de los errores que tenía/ Con corrección/ Con ayuda de mis compañeros al revisar mi cuento/ Repasando y leyendo/ Con ayuda de la profesora/ Haciéndolo

¿Qué fue lo que no entendí?

Cómo hacer cuentos más rápidos y bien hechos/ En qué fallé al escribirlo/ Nada/ Me quedó todo muy claro

MIÉRCOLES 18 DE OCTUBRE DE 2017

Debido a que, en este punto de la clase, los aprendientes estaban concentrados en sus actividades, no se intercambiaron comentarios en plenaria como se deseaba. Tampoco se repartieron cuentos editados a la comunidad escolar o entre los propios compañeros del grupo.

4.2.2 FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES

4.2.2.1 Comparación entre redacción de evaluación diagnóstica y presentación de un cuento final

Las diferencias son notables entre las redacciones de la evaluación diagnóstica y las finales. En las primeras son argumentaciones o narraciones de distintos tipos, como anécdotas o testimonios personales; mientras que, en las presentaciones finales, se redactaron cuentos o narraciones ficticias.

Las características generales de los textos de la evaluación diagnóstica son: no llevan título, se presentaron en uno o dos párrafos, falta de historias creativas, faltas ortográficas y de gramática en general (ver textos 1, 2 y 3)

Estos mismos rasgos se encontraron en los borradores de textos, sin embargo, conforme se reescribió, cada uno fue mejorando, de modo que en las versiones finales los únicos inconvenientes en cuanto a la ortografía fueron de acentuación.

Su vida cambio por completo, tuvo que comenzar a independizarse, por que al abandonar los estudios adquieres nuevas responsabilidades, principalmente tienes que conseguir un trabajo, lo cual es difícil sin cierto grado de estudios.

lo único que se puede considerar bueno es que ganes tu propio dinero, pero ya depende de los padres si es que te piden dinero para ciertos gastos de la casa.

Texto 1

cuando mi amigo abandono la escuela se enfrentara a muchos problemas porque. puede que no consiga trabajo, o puede que lo consiga pero no sea muy bueno y no le pagen muy bien, me preocupa mucho mi amigo, pero no lo puedo ayudar, es menor de edad y puede que no consiga trabajo, puede que lo maltraten, nadie sabe como la pasara mi amigo sin muchos estudios, solo cuenta con la secundaria, y para un trabajo piden minimo la preparatoria terminada; ojala se los sepa arreglar.

Texto 2

Un amigo tuvo que abandonar sus estudios debido a que empezó a trabajar y al ver que le iba demasiado bien se podía comprar ropa, juegos y todo lo que él quería o se le antojaba decide dejar sus estudios pero al seguir creciendo le gusta una chica con la que empezó a hacer su vida y una bonita familia pero el dinero ya no le alcanzaba y se ponía a pensar porque no estudió, y deseaba que sus padres nunca lo hubieran dejado tomar esa decisión ahora se las está viendo demasiado difícil pues no le alcanza para ropa del niño para sus útiles de la escuela, se está estresando demasiado, le salen canas, arrugas y se nota más demacrado, más viejo comparando con un hombre de su edad y pues nunca debió haber dejado el estudio.

Texto 3

Los textos presentados al final de la secuencia didáctica muestran la mejora de la escritura en un 90% grupal, con resultados de mejor estructuración de ideas, mayor longitud del escrito y una notoria mejoría en la ortografía y gramática (Ver ANEXO 2. Cuentos y narraciones).

4.2.2.2 Logros

En lo sucesivo, se presenta una lista de beneficios obtenidos a partir de la instrumentación de la propuesta de tesis explicada hasta ahora. Están divididos por logros obtenidos en el rubro de la **escritura**, a partir de los **instrumentos** y **métodos** propuestos.

Escritura

- El mayor logro que se obtuvo en este proyecto es el **mejoramiento gradual de la escritura**, esto quiere decir que su aprendizaje está basado en ensayo y error.

Aprender a partir de los errores de escritura de textos junto con su reescritura (actividad a la que, en general, no estamos habituados) resulta más benéfico que no hacerlo.

Se reafirman las respuestas de la evaluación diagnóstica: es importante escribir correctamente para que el lector entienda el texto y sus significados; también la coherencia facilita la expresión del autor que habla de sí mismo y su persona ante los demás, como aquel que domina la expresión y la escritura.

En comparación con las redacciones de la evaluación diagnóstica, los resultados de las narraciones o cuentos finales mejoraron considerablemente. Los errores repetidos fueron principalmente la falta de acento gráfico en algunas palabras. Las otras fallas disminuyeron: las historias inconclusas e incoherentes en un solo párrafo junto con su estructura fueron encontrados solo en los casos en que se redactó un solo borrador de texto. Mientras que los aspectos positivos se mantuvieron constantes, las historias originales se incrementaron junto con la longitud de las redacciones: no sólo fueron presentadas en una cuartilla.

- Aunque a la mayoría de los aprendientes les gusta escribir, a quienes no, se les dio **oportunidad de expresión de ideas y emociones** para experimentar ese gozo de forma cotidiana. En las redacciones finales se ve reflejado que en su mayoría presentan narradores en primera persona, acerca de lo que representa su juventud. Sin embargo, se hace relevante que la escritura es una forma de apropiación de situaciones propias y cotidianas que son tratadas con creatividad.

- En general, los aprendientes se conciben a sí mismos como carentes de práctica de las estructuras de la lengua, es decir, piensan que sus principales problemas de escritura son de ortografía, acentuación y redacción. Esto se confirma con las presentaciones de los borradores de textos, pero un logro importante de la práctica es que este problema se resarce con esta actividad y logra que se vayan **corrigiendo los errores con las reescrituras mejoradas**.

- El uso de la creatividad en escritura de textos es un referente de potencialidad para los aprendientes, puesto que se conciben como imaginativos. Con la práctica en general del modelo lúdico creativo *Crealudidad* se desarrollan las actividades metacognitivas de la escritura a partir de lo fácil que resultan, esto permite que se **traspasen las barreras de actitudes negativas y falta de voluntad que obstaculizan los aprendizajes, en este caso del dominio de la escritura**. Se podría afirmar que cambian las representaciones de la escritura y de la propia relación con ella.

- En su mayoría, los aprendientes sólo escriben textos escolares y narrativos. Los aprendizajes de los conceptos del cuento junto con los instrumentos para su escritura pueden ser retomados por los aprendientes como referentes futuros en el proceso de escritura junto con la planeación de textos. De modo que el **desarrollo continuo y permanente de la capacidad de creación y de construcción de textos** se concibe como constante para la comunicación de experiencias de vida y temas de terror que tanto les interesa a los aprendientes.

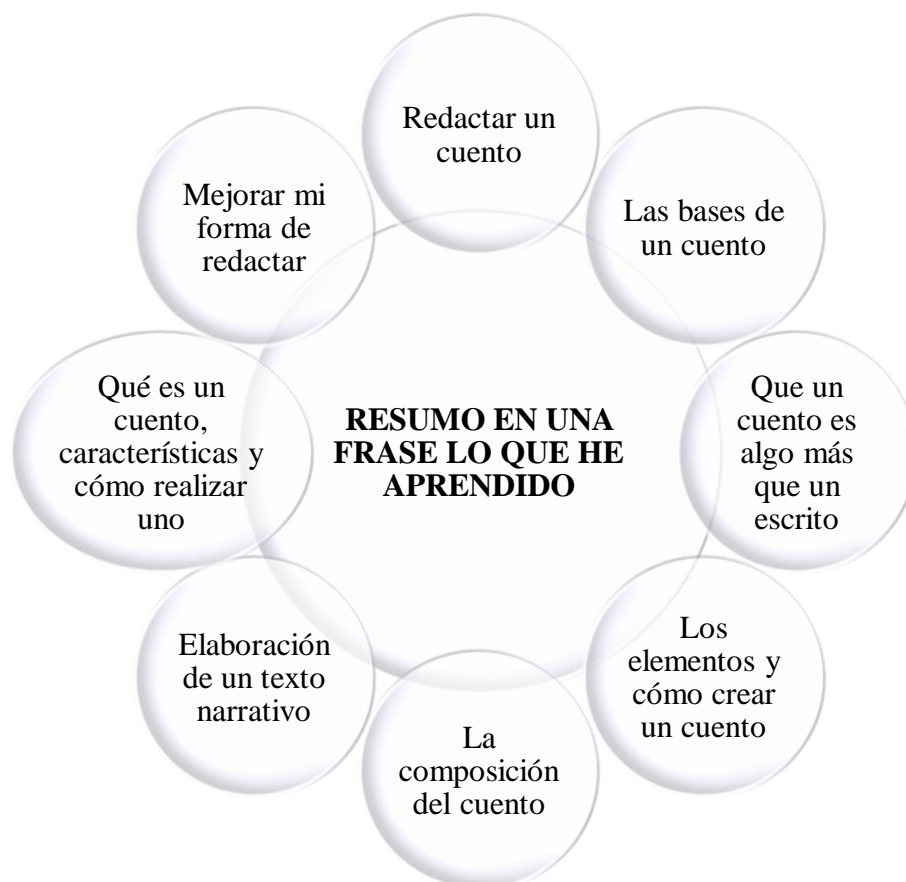
- En los resultados de la evaluación diagnóstica, se encuentran constantes las respuestas de los tipos de textos que los aprendientes escriben con menos frecuencia, estos son los literarios. En este escenario, la escuela se convierte en promotora de desarrollo de experiencias que en la vida cotidiana no se tienen, como es la **escritura de este tipo de textos artísticos**.

- Otro logro importante es el conocimiento de que las **redacciones siempre deben estar acompañadas por lectores, esto es, que se escribe para alguien**. Como docente es necesario tomar en cuenta que, si se solicita a los aprendientes alguna redacción de cualquier texto, el proceso de reescritura de varios borradores permite que la entrega final sea lo más parecido al objetivo perseguido, puesto que se atienden las necesidades de redacción, ortografía y tipo de texto junto con su estructura, estos últimos proyectados como necesidades de conocimiento que expresan los aprendientes para compartir un texto de su propia autoría.

Se reafirma la siguiente tesis: la escritura, si bien es particular porque la práctica es propia, no se puede aspirar a su desarrollo de forma individual, se necesita de otros para corregir y dar opiniones del texto. Esto corresponde al papel del docente que demandan los aprendientes, como corregir y explicar errores, dar consejos y sugerencias, así como proporcionar ejercicios que ayuden a no repetirlos. Además de que las diversas prácticas de evaluación hacen que los aprendientes tomen conciencia de lo que requiere cualquier texto.

- **Se cumplieron los objetivos de aprendizaje.** Se enlistan a continuación aquellos aprendizajes que construyeron los aprendientes a partir de esta práctica. Cabe destacar que estos fueron enunciados en la evaluación de la práctica docente.

Nota: las respuestas repetidas se presentan en mayúsculas y/o negritas.



¿Cómo me sentí al escribir?

MUY BIEN
Muy emocionada
Feliz
Inspirado
Algo creativo
Presionada
Diferente
Más seguro
Libre
Frustrada

Porque...

Es una manera de desahogo
Fue una nueva experiencia
Me gusta leer y escribir
Cada vez desarrollo más esta habilidad
Quería escribir todo lo que se venía a mi mente
Puedo crear lo que yo decida
No estoy acostumbrada es estos textos
Aprendí cómo escribir
Liberé mis sentimientos
Estoy abierto a nuevas ideas
Expresé lo que sentía
No sé qué escribir

¿Qué aprendizajes tengo que no hayan sido previstos por la actividad?

- Resumir textos
- **Creatividad**
- Uso de sinónimos
- Corrección de palabras
- Aprender de los errores
- Uso de signos
- Trabajar con limpieza y orden
- Lo difícil que podría ser escribir un cuento, pues no hay pasos

De lo que aprendí, ¿qué puedo volver a aplicar?

- **LA REDACCIÓN**
- **Escribir un texto narrativo**
- Escribir y plasmar mis sentimientos
- **Cómo se compone un cuento**
- **Ortografía**
- **Todo**
- Acomodar mis ideas
- Escaletas
- Acentuación
- Mejorar la escritura

¿Cómo resolví mis dificultades?

- **PIDIENDO AYUDA**
- **Con ayuda de la profesora**
- Gracias a las observaciones
- Consultando diccionarios
- Viendo ejemplos
- **Preguntando**
- Con ayuda de los borradores
- Informándome
- Escribiendo hasta que me gustó cómo quedó
- Investigando en **internet** y libros
- Practicando
- Aprendiendo de mis errores
- Con actitud

De lo que aprendí, ¿qué no volveré a utilizar?	¿Qué me falta aprender acerca del tema?	¿Qué fue lo más difícil?
<ul style="list-style-type: none"> • Nada • Hacer un cuento • La clasificación de un cuento • Todo se utiliza para un escrito • Todo me sirvió • Me será útil • Tipos de narradores • Estructura de un cuento • Si lo aprendí es porque es importante... todo lo utilizaré 	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo escribir uno • Cómo narrar • Cómo acomodar mis ideas • Signos de puntuación • Nada, lo básico ya se aprendió • Cómo redactar mejor 	<ul style="list-style-type: none"> • REDACTAR • ESCRIBIR sin faltas de ortografía • Identificar el narrador • Resumir mi texto, ortografía • Distinguir características • Pensar cómo escribir el cuento • Terminar el cuento a tiempo • Que la historia tuviera sentido • Creatividad • Temática del cuento • La investigación del mundo de mi cuento

¿Cómo evitaré cometer de nuevo los errores en mis escritos?	¿Qué no ha quedado claro? Escribo dos dudas que aún tenga sobre el tema
<ul style="list-style-type: none"> • PRACTICANDO • Investigar cómo hacerlo • Estudiando • Ensayando más escritos • Tomando en cuenta las opiniones • Leyendo muchísimo más • Volver a repasar • Analizarlos • Verificando • Leer y redactar textos • Correcciones • Haciendo varios ejercicios 	<ul style="list-style-type: none"> • Todo ha quedado claro • Tipos de narradores • Modos discursivos • Identificación de cuentos • Ortografía

- El promedio grupal no varió mucho, mientras que la suma de las calificaciones de las listas de cotejo finales promedió 8.6, la autoevaluación mostró un 8.4, es decir que su **percepción sobre el trabajo es menor que la calificación que da el docente**. Con esto se demuestra que la autoevaluación de cada aprendiz es muy crítica, ellos saben qué esfuerzo y dedicación les dieron a las actividades.

A continuación, se presentan las razones por las cuales cada aprendiente evaluó numéricamente su trabajo:



-

Me faltaron trabajos

Traté de mejorar

Mi historia no fue la mejor

Me debo esforzar más

Sigo teniendo errores

Platiqué mucho

Me esforcé mucho pero no me daba tiempo de acabar las tareas y lo hice con actitud

Me tardo haciendo los trabajos



+

ME ESFORCÉ

Realicé todas mis actividades

Apliqué bien lo aprendido

Fue uno de los trabajos donde pongo todo mi empeño y dedicación

Lo hice bien

Cumplí con todo



PROMEDIO GRUPAL

8.4

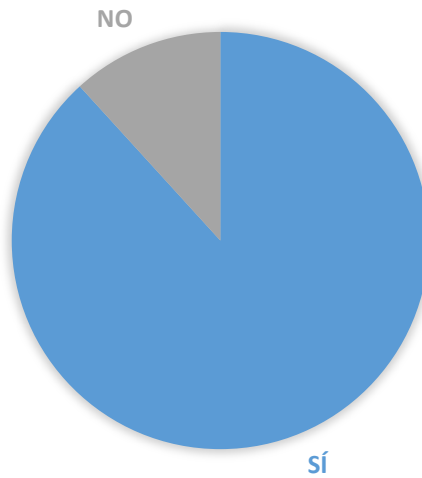
- **La asistencia de aprendientes se mantuvo estable.** Es de reconocerse que, aunque la única consigna que la profesora titular les dijo para que esta intervención se hiciera fue que contaría en su evaluación y no se detalló cómo ni de qué manera, los aprendientes respondieron a la asistencia regular cumpliendo con el horario de tolerancia acordado: antes de las 7:17 hrs.

Métodos y técnicas didácticos

En lo sucesivo, se reportan los logros que se obtuvieron en cuanto a la propuesta global de este proyecto de la escritura lúdica y creativa. Se retoman las respuestas de la evaluación de la práctica docente para argumentar lo escrito.

Nota: las respuestas repetidas se presentan en mayúsculas y/o negritas.

¿CONOCÍ LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE? ¿POR QUÉ?



**SE DIERON LA PRIMERA CLASE
POR LA PROFESORA
NOS EXPLICA EN CADA CLASE**
Abarqué todo
Realicé mi cuento
Estaban plasmados en las
actividades
Los fuimos manejando
Con las actividades realizadas
Fue fácil por la interacción
Los apliqué
Fueron claras las instrucciones
Los cuadros ayudaron
Es parte esencial para realizar el
trabajo
Aprendí sobre el cuento



No entendí
No los leí

¿Me sirvió la manera en que se trató el tema?¿por qué?

- Sí, porque...
- Tocamos puntos interesantes
- **Aprendí** todo
- Lo memoricé mejor con las **actividades realizadas**
- Fue más didáctica
- **Porque entendí**
- **FUE MÁS FÁCIL COMPRENDER**
- Ya que no sabía cómo escribir un cuento
- Esta forma de trabajo es más didáctica
- Fue teórica y **práctica**
- Abarca todo el tema
- Era interactivo y cooperativo
- Sé redactar un cuento
- Ya sabré escribir un poco mejor
- Todo **estaba agrupado** y muy claro
- Aclaró dudas
- Me gustaron los juegos muy creativos

¿Qué factores considero que ayudaron a mi aprendizaje?

- El esquema
- La motivación que nos brindó
- **Resolver dudas**
- Actividades planeadas por el docente
- El que **EXPLICARA bien**
- **La actividad didáctica**
- **LOS JUEGOS**
- Experiencia propia
- Que hicimos varios borradores y autoevaluaciones
- La forma de enseñar
- Observar texto y analizar
- El interés de la maestra
- **CORREGIR MIS ERRORES**
- Que haya sido didáctico y no sólo lógico
- Comprensión, apoyo y participación
- Teoría
- Premios
- Confianza
- Poner atención
- Nos dio el tema de manera creativa

¿Qué me gustó de la actividad? ¿qué es lo más interesante?

- **ESCRIBIR EL CUENTO** y lo planeé
- **LOS JUEGOS**
- Me gustó mucho que nos aconsejara y resolviera las dudas claramente
- Que aprendí a usar más mi creatividad
- La didáctica
- Que daba premios
- Los mapas
- Me gustó haber roto los estereotipos de clases aburridas
- La teoría, cómo hacerlo
- Que todos trabajamos sin miedo a equivocarnos
- Las actividades
- Las correcciones, porque ves tus errores
- Hacer los borradores
- La libertad de elección de nuestro tema
- Sus métodos de planificación

¿Cómo he vivido esta clase?

- Tranquilo
- Mal, al ver que soy un menso por no poner atención
- **MUY BIEN**
- Con ganas
- **Me gustó**
- Con entusiasmo
- Relajada porque me encanta escribir
- Me gustaba asistir a ella
- Muy divertida
- **AGRADABLE**
- Interesante
- Entretenida
- Mal, no por la maestra sino por cosas personales
- Muy alegre
- Un poco pesada
- **Divertida**

¿Cuál fue el proceso mediante el cual aprendí?

- Estar **escribiendo**
- **JUEGOS** y **esquemas**
- Todas las actividades y explicaciones
- Mediante **borradores**
- La **EXPLICACIÓN** de cómo debía hacerlo
- Didáctica
- Con una buena organización
- Revisar en la web
- Mediante estímulos positivos
- Hacer **investigación** de la teoría
- Creando y fallando
- Aprendiendo de errores
- Con correcciones
- Con base en **ejemplos**
- Resolución de dudas
- Apuntes
- Realizando el trabajo como era
- Dinámico

¿Qué factores considero que impidieron mi aprendizaje?

- Mis **COMPAÑEROS**
- Falta de atención
- **NINGUNO**, aprendí bien
- **Nada**
- **FALTA DE TIEMPO**
- Que todo era nuevo
- La flojera
- Realizar muchas evaluaciones
- **Distracciones**
- Distracciones de otras materias
- **Plática** del grupo, ruido en el salón
- **Creatividad**
- Que nos grabó
- Mi desconcentración

¿Cuál es mi opinión sobre la metodología y recursos didácticos que se siguieron en la actividad? ¿Cómo se puede mejorar el proceso de aprendizaje?

- Dando más ejemplos didácticos
- Es **BUENA**, se toma con motivación
- Explicando brevemente
- Están perfectos, adecuarlos bien según el tema
- Creo que lo hace bien y no es pesado
- Me gustaría que los maestros hicieran eso
- Fue correcto
- Me gustaron mucho porque son diferentes
- No regañe tanto
- Debe ser un poco más espontánea y menos organizada
- Al quitar los tiempos
- Divertido, porque **jugamos**
- Se puede mejorar siendo más estricta

¿Cómo resultó trabajar con mis compañeros? ¿por qué?

- Bien...
- Ya que expresaba mis ideas
- **Nos conocimos mejor**
- Sencillo y divertido, pues cada quien habla e **intercambiamos opiniones**
- Tomamos en cuenta otras ideas
- Porque **jugamos**
- Hubo mejor convivencia
- Porque podemos **tener distintos puntos de vista**
- Nos marcábamos errores
- Los esquemas
- Aunque no todos trabajaron bien, a veces no se comprometían y me distraigo

¿Cómo considero la forma de evaluar y por qué?

- Adecuado
- Muy **BUENA**
- **Justa**, todo fue igualitario
- Está bien porque está **organizada**
- **Muy bien**, es clara y precisa
- Me gustó porque evalúa el aprendizaje
- Es recreativa
- No del todo bien, porque a veces no me recibió mis tareas
- Porque parte de un diagnóstico y autoevaluaciones
- No es muy estricta
- Correcta, ves tu propio avance
- Ya que realmente califica y toma en cuenta lo importante
- Un régimen muy **estricto**
- Porque toma en cuenta diversos aspectos
- Bien porque lleva un registro de todo
- Porque sí aprendí

¿Qué me disgustó de la actividad?

- **NADA**
- El poco **TIEMPO** para elaborar las actividades
- Mucha tarea
- Que el tema es muy largo

Instrumentos

Aquí se evalúan los instrumentos propuestos en los apéndices, de modo que puedan ser reutilizados en situaciones futuras. Están ordenados conforme se presentan por si se requieren consultarlos.

A. Contrato didáctico. Este instrumento es muy útil para presentar las actividades que se trabajarán, sirve como guía tanto para quienes se adelantan o son veloces en clase, como para quienes se atrasan (generalmente por estar platicando o haciendo actividades ajenas a la clase).

Es recomendable usar como complemento a este instrumento, un acta de acuerdos con los comportamientos esperados del grupo, así como las penalizaciones que se tomarán con cada acción transgredida. Cada uno de los aprendientes debe firmar de enterado en el entendido que está de acuerdo, también conserva el documento para futuras referencias. El acta de acuerdos no es una proposición inédita, es un instrumento que se utiliza en una preparatoria en la que laboré, y debido a tantos grupos numerosos en los que era docente, sirve para mantener el ambiente cordial en aula.

Como ejemplo de utilidad para el contrato didáctico se menciona que hubo una aprendiente que entregó su primer borrador de texto casi al inicio de la segunda sesión. De modo que, se deduce que tenía en cuenta el desarrollo de las sesiones. Esto facilita la comunicación entre docente-aprendientes porque ahorra tiempo y esfuerzo de explicar a cada una de las personas que tengan dudas sobre el procedimiento y lo que sigue por hacer, si se es una persona autónoma en el trabajo.

B. Registro anecdótico. Este instrumento es útil en la medida que se quiera dejar evidencia de los comportamientos de cada aprendiente. Si el rubro de actitudes y valores es parte de la evaluación sumativa, el registro anecdótico se vuelve un referente para delimitar si las actitudes positivas corresponden con los objetivos perseguidos en la planeación docente.

En este caso, faltó agregar un indicador a la lista de cotejo final que se refiriera al comportamiento esperado para cada actividad realizada y ser coherente con el desarrollo de capacidades cívicas y éticas.

En el caso del desarrollo de las cinco clases reportadas aquí, los comportamientos que tuvieron que ser atendidos son determinados como normales en las aulas de Educación Media Superior.

Aprendientes que gritan groserías, platican en exceso, no quieren trabajar o se dedican a actividades ajenas a clase son los que se encuentran como constantes.

C. Evaluación diagnóstica. Esta evaluación se modificó, porque al ser resuelta se encontró que las respuestas se asemejaban y algunas preguntas debían ser divididas para asegurarse de que en el futuro sean contestadas. Es importante señalar que este instrumento arrojó múltiples respuestas, puesto que las preguntas fueron abiertas, por lo que no hubo como tal una rúbrica o criterio de corrección más que el de recabar toda la información posible y agruparla como se presenta.

D. Cuestionario de cierres de clases. Este instrumento resultó ser muy útil, debido a la falta de tiempo para hacer el cierre de clase. Su lectura resulta rápida y en algunos casos repetitiva, sin embargo, las respuestas que dan los aprendientes a este cuestionario son reveladoras para conocer lo que están aprendiendo y hacer un ajuste en los primeros minutos de la siguiente sesión.

E. Actividades lúdicas. De las actividades lúdicas propuestas aquí, la que se llevó a cabo fue llevada con cierto éxito. Es recomendable que el esquema de conceptos por trabajar en este tipo de actividades sea elaborado en clase, o si no es posible, que el docente asegure que todos lo hayan concluido para evitar que existan participantes sin saber qué contestar.

F. Autoevaluación de actitudes y valores. Los resultados de este instrumento tuvieron la tendencia hacia *casi siempre* y *siempre*. La representación que tienen los aprendientes de sí mismos en su comportamiento es favorable y saben cuál es el límite permitido y lo que no se admite. Como ejemplo es que no hubo accidentes en la actividad lúdica, esto se menciona porque son muchas personas corriendo y tratando de ganar el turno para hablar y aunque hubo un poco de forcejeo, todo se llevó de manera respetuosa.

G. Autoevaluación de creatividad. Esta evaluación es útil en la medida en que prepara a los aprendientes a pensar creativamente, y reconocer los aspectos que se toman como fortalezas y debilidades propias. Los resultados de este instrumento tuvieron la tendencia hacia *casi siempre* y *siempre* y se vieron reflejados en sus redacciones.

H. Consignas para la creación de cuento. Las consignas se ofrecen como detonadores para la creatividad, en algunos casos hubo aprendientes que no se conformaron con la tarjeta que tomaron al azar, sino que prefirieron leer todas para elegir alguna.

Es importante aclarar que algunos no quisieron la propuesta de las consignas pues ya tenían idea del tema por tratar en su creación.

I. Planeación del cuento. Es significativo darle el tiempo necesario a este instrumento, pues hubo quien no lo completó porque creyó que era más importante ya comenzar a escribir. Debido a esto, no se pudo completar el esquema que refiere el instrumento para una planeación más estructurada.

J. Coevaluación con compañero de aula. El llenado de esta evaluación no es complicado, cumple con el objetivo de que haya un primer lector que emita comentario sobre lo escrito.

K. Tutorías. Esta guía ayuda a entrevistarse con los autores para enriquecer su escrito. De modo que no es necesario hacerlo por escrito, sino de manera oral.

L. Autoevaluación de borradores. Este instrumento es útil si se le dedica el tiempo necesario, si esto no ocurre, se corre el riesgo de ser llenado sin referencia a la corrección del propio texto.

M. Coevaluación con aprendiente de semestre posterior. Este instrumento resultó ser más útil que otros, por involucrar a personas ajenas a clase de lo que se hace en ésta. Lo planeado es que sean aprendientes de otros semestres quienes ayuden al escrito. Por la premura de lo que se estaba haciendo, la instrucción cambió para buscar a personas más experimentadas en la escritura que revisen los avances. Así, hubo padres de familia, hermanos, vecinos, y amigos que leyeron y emitieron comentarios que ayudaron a mejorar la escritura. En ambas propuestas el instrumento es efectivo y resulta una ayuda en la revisión de textos.

N. Autoevaluación del proceso de composición escrita. Este es el instrumento que resultó con más problemas debido a que la instrucción no aclaraba qué se debía hacer con exactitud, hubo quien tachó los escalones o respondió con *sí* y *no*, pocos se dibujaron al final como resultado del

análisis del proceso. Esto ya se reformuló en los apéndices a la espera de que en los próximos usos no tendrá inconvenientes.

Ñ. Evaluación en plenaria. Desafortunadamente, aquí no se puede expresar si el instrumento es útil o no, pues no se pudo instrumentar.

O. Lista de cotejo final. Esta lista resulta útil tanto para el docente como para los aprendientes, aunque está pensada para ser llenada sólo por el primero, en la práctica hubo quienes lo llenaron de manera muy acertada y autocrítica. Por lo que puede ser una guía para que el docente mejore o disminuya la nota final.

P. Evaluación de la práctica docente. Esta evaluación resulta útil para hacer una evaluación global del profesor porque detalla los comentarios que los aprendientes tienen de la clase en general, de modo que exista crecimiento profesional en cada grupo nuevo que enfrenta el docente.

4.2.3 REAJUSTES

A continuación, se enlistan los aspectos negativos de la instrumentación de esta propuesta de tesis en general. Deben ser tomados en cuenta para las prácticas docentes futuras, porque su resolución implica que los resultados que se persiguen sean cada vez mejores.

- **Encaminar los escritos de ser redactados como narrativos hacia cuentos.** El descubrimiento más importante de la instrumentación de esta propuesta fue el que los aprendientes entregaran escritos en un 60% catalogados como cuentos y un 40% textos que son únicamente narrativos. El objetivo principal de esta proposición es el desarrollo de la escritura y su acercamiento creativo. Una manera de hacerlo es a través de la escritura de cuentos, sin embargo, como lo sugiere el modelo aquí propuesto *Crealidad*, los textos escritos de manera creativa pueden ser de cualquier tipo o género.

- **Ofrecer oportunidades de complejizar los componentes del cuento.** Una de las oportunidades de esta propuesta consiste en desarrollar material didáctico para alentar a escribir con elementos más diversos en los cuentos que el narrador en primera persona u omnisciente, constantes encontradas en los escritos. Quizá es conveniente utilizar un fichero similar al propuesto aquí, pero con consignas de cómo redactar el cuento con diferentes componentes.

- **Dar seguimiento a las actividades solicitadas.** En el cuadro que los aprendientes hicieron a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica, con el análisis de sus propios errores se determinaron acciones concretas individuales para corregirlos en el futuro. Esta actividad se quedó sin concluir ni dar seguimiento a esos compromisos, por lo que se volvieron a cometer, por lo menos en el primer borrador del cuento.

Una oportunidad de desarrollo a partir de este suceso es crear técnicas para el mejoramiento de la escritura, como lo es el proponer un ejercicio para la corrección de errores y que en futuros escritos no se repitan, pues si esto sucede, los costos energéticos y temporales que se dedicaron a la actividad no habrán tenido sentido ni provecho para el aprendizaje individual. Estas tendrán que ser guiadas hacia marcar y explicar el error junto con su solución y consejos, puesto que son las alternativas presentadas por los aprendientes en las respuestas de la evaluación diagnóstica.

Por ejemplo, anexar ejercicios de los errores más frecuentes en la revisión de la evaluación diagnóstica para que puedan ser resueltos. Estos pueden ser de acentuación, caligrafía, uso de mayúsculas, signos de puntuación, entre otros.

- **Solicitar a los aprendientes trabajos o actividades que el docente esté dispuesto a revisar para emitir comentarios.** Lo anterior porque en esta práctica el análisis de cuentos no tuvo mayor interés en clase, no se retomó ni se le dedicó tiempo para que hubiera un diálogo en torno a ese tema.

Para solucionar lo anterior, se recomienda dedicar un tiempo o parte de la secuencia para conversar sobre las actividades solicitadas.

- **Concluir el proceso con lectores externos al grupo.** La actividad planeada de cierre de la elaboración de cuentos se centraba en que hubiera lectores externos, ya sea de la comunidad escolar o a través de una plataforma electrónica. De modo que, si no se concluye con este proceso

de esta manera, los textos quedan en el olvido, como casi todo lo que se hace en clases, sin finalidad ni énfasis en comunicar los logros propios ni avances en la comunicación escrita.

- **Encontrar maneras de interesar a los aprendientes en el material que se pone a su disposición y evitar el plagio de tareas ya elaboradas.** Esto porque en la actividad de análisis de cuento, nadie preguntó sobre libros o autores en quienes basarse para encontrar cuentos del canon o de literatura clásica, a pesar de que la profesora puso a su disposición antologías de cuentos para ser fotocopiadas o fotografiadas. Por lo que se supone que su búsqueda se basó en internet y en los análisis que ahí se pueden encontrar. Aunque estos se basaron en cuentos de autores como H. Quiroga, H.P. Lovecraft, Ch. Perrault y M. Benedetti, no se descarta que esa tarea entregada fuera plagiada de algún sitio web.

- **Dedicar más tiempo a cada actividad.** Esta secuencia didáctica se desarrolló en cinco clases, aunque el tiempo se puede extender quizá a un par de clases más para haber cerrado con la lectura de cuentos por parte de lectores externos al aula, y dedicar más tiempo a lo que no se pudo realizar, puesto que el lapso marcado en el programa para la unidad lo permite. Sin embargo, si el programa de estudios es reducido en horas para el tema de cuento, también la secuencia se puede comprimir al utilizar menos instrumentos.

Esta práctica resultó muy saturada en el llenado de instrumentos porque era parte de los objetivos: resolverlos para probar su pertinencia o no y reportarlos en este trabajo. Sin embargo, a pesar de que algunos aprendientes se quejaron por tantas actividades medidas con tiempo, los resultados no fueron negativos en la redacción de escritos.

- **Asegurarse de que los conceptos por incluir en la actividad lúdica estén completos y correctos.** Esto significa que los esquemas no pueden ser elaborados como actividad extraclase, sino que se debe dedicar el tiempo en la sesión para homologar los conceptos y quizá dialogarlos. Tal vez la actividad lúdica se debe centrar más en la aplicación de la información en ejemplos, que, para reforzar los conceptos, esto dependerá cada contexto de aula.

- **No incluir situaciones didácticas después de la actividad lúdica.** La sesión debe concluir con una técnica de cierre como se hizo en esta práctica acerca del punto menos claro de la actividad. Lo que más interesa a los aprendientes es la premiación junto con el reconocimiento de

los ganadores, quienes no tiene mayor problema si se premian a todos por distintas habilidades y comportamientos. Si se requiere que después de la actividad lúdica, los aprendientes centren su atención en otra tarea, difícilmente lo harán puesto que el ambiente de aula es caótico y cansado. Lo recomendable es terminar la sesión con la premiación y una actividad de cierre que no abarque mucho tiempo ni esfuerzo.

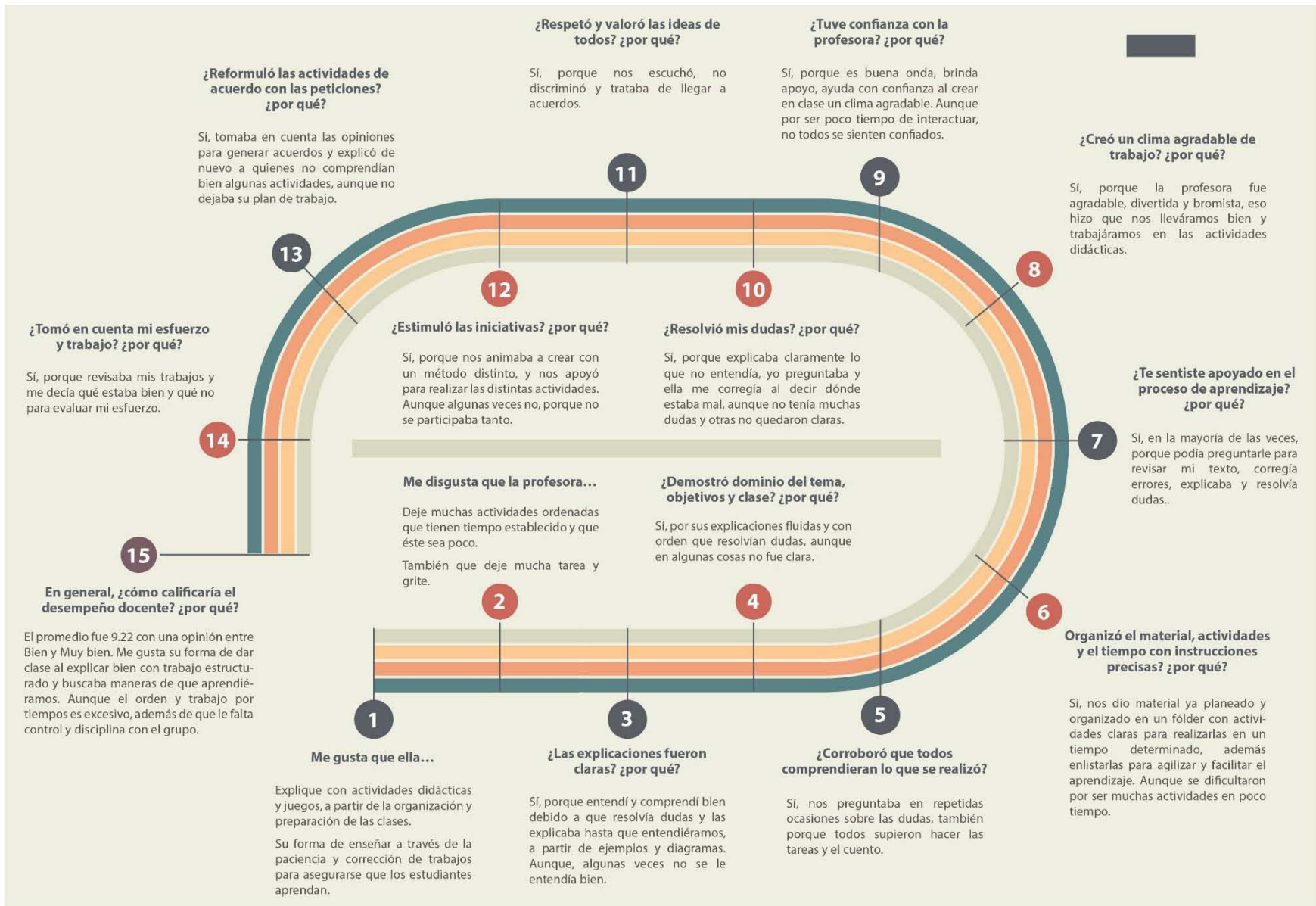
- **Trabajar el número de borradores individualmente.** En la práctica se determinó que fueran por lo menos tres borradores antes de editar la versión final, sin embargo, en la mayoría de los casos resultó que el escrito se tenía concluido al segundo borrador, por lo que hacerlo una tercera vez resultó como trabajo innecesario. Por el contrario, para quienes les cuesta trabajo escribir, incluso la versión final necesitó de otra revisión. Por lo que se propone que cada aprendiente haga el número de borradores que les sean necesarios.

- **Una de las debilidades más fuertes de esta estrategia es que requiere mucho gasto, tanto temporal, como energético y monetario por parte del docente en su trabajo.** En tanto temporal y energético al revisar por lo menos un borrador de cada aprendiente. Si a esto le sumamos que los docentes, en general no sólo tienen a su cargo uno o dos grupos, esta tarea de revisión de escrituras se vuelve colosal. Se reitera que esta propuesta sea un proyecto al semestre y por grupo para que no sea tanta la carga de trabajo. Por el gasto monetario, requiere solucionar los métodos por los cuales cada aprendiente se apropia del material por trabajar.

4.2.4 PRISMA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En este apartado, se pretende conjugar lo planeado en las sesiones de práctica docente con lo sucedido, el modelo didáctico con el que pretendo ejercer mi trabajo frente a grupo, así como aspectos teóricos, todo con la finalidad de reconocer la propia práctica docente y mejorar en cada clase.

Los resultados de las preguntas abiertas del cuestionario de quince preguntas en el rubro de docente y didáctica de la evaluación de la práctica docente se presentan de tal manera que evidencien la complejidad de su constitución. Se agrupan con patrones generales de respuesta a través de un enunciado que abarque sus constantes.



De acuerdo con lo anterior, los puntos que señalan mis fortalezas como docente son:

- Formas de interacción en el aula

Como docente tengo mucha cercanía con los aprendientes, sé que, si tenemos una buena convivencia, la relación docente-aprendiente también mejorará, en palabras de Rogers (1975) aprecio, acepto y tengo confianza con los estudiantes.

También, me muestro empática en las circunstancias que considero que lo merecen “en estas situaciones los alumnos perciben al profesor no sólo como el comisionado en la transmisión de conocimientos sino, además, como un consejero personal, condiciones en las cuales se desvanece esa imagen autoritaria [...] y hacen que en el terreno académico no se les pueda fallar” (Covarrubias y Piña, 2004: 73). Esto se evidencia cuando se hace la competencia por equipos y soy parte de ese grupo, me río y disfruto el momento y la situación de aprendizaje.

- Uso de organizadores de información

Los materiales de apoyo del docente que los aprendientes aprecian son los organizadores gráficos, en este caso el mapa conceptual que se les proporcionó ayudó a la comprensión del tema en el que sólo quedaron las dudas mínimas.

Con relación a la explicación del esquema de los componentes del cuento, necesito problematizar el conocimiento para construirlo en aula, que no sea sólo un producto terminado que se entrega a los aprendientes.

- Estructuración y planeación de clases

En general, el desarrollo de mis clases es ordenado y estructurado, pues es producto de una planeación exhaustiva, aunque para algunas personalidades esto no es agradable, el manejo de tanta información con numerosas personas es posible gracias a esto.

- Esquemas decisionales positivos

En cuanto a los esquemas decisionales entendidos como “patrones más o menos estables con que se resuelven las distintas situaciones que plantea la práctica” (Sanjurjo, 2002: 46), percibo que el más importante que define mi práctica docente es generar acuerdos con los estudiantes, sin perder de vista los objetivos del curso. La clase se vuelve flexible en tanto métodos,

procedimientos y formas de evaluación, es decir, se trata de no perder el camino del aprendizaje ni de los contenidos. Esto me ha permitido que la práctica docente sea más agradable y menos tensa en la convivencia con los alumnos.

El punto más importante por mejorar en mi práctica docente es:

- Dosificar el tiempo en las actividades

El reclamo central de la práctica desde la perspectiva de los aprendientes es el manejo del tiempo, con sus múltiples significados. Esto quiere decir que, en primera instancia, los aprendientes de ese grupo, y en general de este sistema educativo no están acostumbrados a trabajar por tiempos específicos, puesto que los programas de estudios no están saturados de temas por ver y, en consecuencia, el tiempo puede ser usado a favor de todos.

Aunque, por ser esta práctica de cinco clases, decidí que la mayoría de los instrumentos que fueron planeados pudieran ser validados o no para usos futuros.

Por otra parte, la práctica necesitó más tiempo para que no se sintiera apresurada ni forzada.

Con todo esto, la última consideración sobre lo anterior “es posible modificar y enriquecer nuestras acciones a partir de la reflexión posterior sobre ellas y sobre las reflexiones en acción, porque la misma puede ayudar a modelar nuestra acción futura” (Sanjurjo, 2002: 27). Por todo esto, es posible interactuar positivamente y propositivamente con otros seres humanos, para aprender, pensar, valorar y actuar como personas que podemos mejorar esta sociedad.

**CONSIDERACIONES
FINALES**



Con esta propuesta de escritura creativa y lúdica, lo que más se logró es un importante cambio de representaciones: la escritura como algo agradable y divertido que, por supuesto se verá reflejado ante la redacción de cualquier otro tipo de textos, incluyendo los académicos.

La hipótesis que se confirmó en este trabajo fue: *Si los estudiantes trabajan bajo la metodología lúdico-creativa tendrán mayor implicación y atención al crear los textos que solicitan los profesores del bachillerato y, por lo tanto, escribirán dichos textos ciñéndose a las convenciones genéricas y discursivas que ahí se desarrollan.* Además de que la pregunta de investigación fue resuelta y los objetivos cumplidos, desemboca en el resultado positivo que se presenta en este trabajo.

A manera de conclusiones particulares para esta propuesta didáctica se enumeran las siguientes:

- En la Educación Media Superior de México, independientemente del subsistema al que se refiera, existen ciertos textos que un aprendiente de este nivel debe conocer obligatoriamente antes de concluir su bachillerato. Después de revisar los programas de las materias de lengua en distintos subsistemas, encontré que los cinco géneros transversales son:

- Carta personal y formal
- Cuento
- Ensayo académico y literario
- Poema
- Reseña descriptiva y crítica

- Dependiendo de la mirada que se tenga como modelo de docencia, las prácticas e interacciones serán distintas en un aula, por lo que, como docente es necesario explorar el que mejor contribuya al aprendizaje significativo.

- En el desarrollo de la escritura, se puede optar por privilegiar un texto concluido o su proceso. Si se opta por la segunda opción, la escritura servirá como transformadora del saber.

- La metodología lúdica es una opción idónea para grupos de trabajo que tienen como fin el aprendizaje y desarrollo de un saber.

- El desarrollo de la capacidad creativa en los seres humanos permite la adaptación y transformación de los cambios sociales, culturales y educativos.

- Trabajar con cuentos (ya sea en la lectura y producción) acerca a las personas al arte.

- La comprensión de los otros, tanto del docente como de los aprendientes, permite que las interacciones educativas se formen de tal manera que puedan alcanzar sus objetivos.
 - Conocer el contexto institucional de los ambientes educativos permite que las interacciones educativas resulten más exitosas.
 - El modelo aquí propuesto denominado *Crealudidad*, está diseñado para ser transferido a otras situaciones: tanto para otros tipos y géneros textuales, como para diversas materias del mapa curricular.
 - Los instrumentos de evaluación aquí expuestos pueden ser transferidos a conveniencia de cada docente. En este caso, aunque fueron excesivos para cinco sesiones, uno de los objetivos particulares era el validarlos para que la propuesta tuviera mayor grado de legitimidad.
- La estrategia didáctica aquí propuesta y validada mejora la producción escrita de los aprendientes de EMS.**
- Los problemas educativos cotidianos pueden ser resueltos desde las habilidades del docente junto con el diálogo permanente con sus aprendientes.**

Una de las prácticas que ayudó a que este trabajo de tesis tuviera éxito, fue practicar el diálogo y consenso permanente.

Para la instrumentación de esta propuesta en las interacciones cotidianas que se dan al interior de un aula, se necesita principalmente el diálogo permanente, pues la educación es dialógica: “el papel del educador es proporcionar, a través de la relación dialógica educador- educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos” (Freire, 1973: 59). También, en la conversación se construye la autoridad, necesaria para construir conocimiento, en relación de ignorancia mutua que implica la problematización de lo que se aprenderá, así el poder se convierte en autoridad al considerar a los otros.

El concepto de diálogo opera desde la indagación de las estructuras cognitivas que cada aprendiente tiene sobre el tema que se va a conocer, implica el reajuste en los errores de comprensión. El intercambio de preguntas que se den en torno a la aplicabilidad o a la problematización de ese tema, involucra a la comunidad estudiantil al crear un clima de respeto hacia la libre expresión tanto de los aciertos como de los errores sin temor a la coacción o equivocación, puesto que “en el diálogo y la problematización se desarrolla una postura crítica, de

la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción” (Freire, 1973:61).

Algunas reflexiones colaterales que surgieron a partir de esta investigación se relacionan con la finalidad de la educación.

Una de las múltiples responsabilidades del docente es humanizar a las personas a través de cada área de conocimiento, con respeto mutuo y el intercambio de ideas por medio de las palabras, pues se es optimista en el valor de la educación. Esta responsabilidad implica crear ambientes y escenarios propicios para el aprendizaje, la motivación del alumno, elegir o crear los materiales didácticos idóneos, y emplear diversas estrategias didácticas que sean acordes con los conocimientos por construir. Es decir, conocimiento reflexionado para generar acciones de cambios hacia el mejoramiento personal y social.

Con relación a lo anterior, se puede hacer un punto de unión entre las ideas de Savater y Beuchot en cuanto a la valoración que en la actualidad se ha hecho de la educación como formadora del alma por debajo de la educación para la técnica.

En palabras de Savater “los conocimientos técnicos, cuanto más especializados y listos para un rendimiento laboral inmediato mejor, han llegado a ser tasados por encima de una formación cívica y ética” (Savater, 2012: 44).

Para Beuchot, la educación debe estar presente en la formación de virtudes tanto teóricas (inteligencia, ciencia y sabiduría) como prácticas (templanza, fortaleza y justicia) y que ambas bastarían para darnos ciudadanos ejemplares hábiles para conducirse en lo individual y lo social (2014).

Esto indica que, como docente, es necesario guiar la práctica hacia el equilibrio de las virtudes, tanto teóricas como es el caso del área de español y literatura, como prácticas o de formación del alma, para formar personas individuales y sociales en relaciones positivas.

Por último, es posible afirmar que lo expuesto aquí es pertinente para ser utilizado en múltiples aulas de Educación Media Superior, con las adecuaciones que los docentes requieran.

REFERENCIAS

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1988). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós Mexicana.
- Acuña E., C. E. (1986). “Creatividad: la libertad secreta” en *Perfiles Educativos*. N° 34, pp.22-40. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1986-34-22-40 [mayo, 2016].
- Alsina, P. *et al.* (2009). *El aprendizaje creativo*. España: Graó.
- Ander- Egg, E. (1991). *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. (2ª ed.). Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Anderson I., E. (1999). *Teoría y técnica del cuento*. (3ª ed.). España: Ariel
- Ausubel, D. P. (1981). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. (3ª reimpr.) México: Trillas.
- Ávalos R., J. (2012). “Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula” en *Jóvenes y bachillerato*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Baquero G., M (1988). *Qué es la novela. Qué es el cuento*. España: Universidad de Murcia.
- Barajas S., B. (2015). *Informe de trabajo 2014- 2015*. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan. Recuperado de: https://issuu.com/pulso_cch_naucalpan/docs/cchn_informe14-15 [septiembre 2016].
- Barajas S., B, *et al.* (2012). *Diagnóstico del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticotalleres.pdf> [septiembre 2016].
- Baudrillard, J. (1992). *De la seducción*. México: Rei (1º reimpr.).
- Beristáin, H. (2003). *Diccionario de retórica y poética*. (8ª ed.). México: Porrúa.

- Beristáin, H. (2004). *Análisis estructural del relato literario*. México: Limusa.
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. España: Narcea.
- Betancourt M., J. y Valadez S., Ma, de los D. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México: El Manual Moderno.
- Beuchot, M. y Pontón R., C. (coord.) (2014). *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*. México: UNAM. IISUE Educación.
- Brailovsky, D. (2011a). “Cultura escolar y cultura lúdica: notas sobre un encuentro posible” en *Apuntes sobre educación, humanidades y artes*. Buenos Aires. Revista Académica virtual: Año 2, N° 2. Recuperado de: <http://institutochopin.edu.ar/pdf/revista2.pdf> [marzo 2016].
- Brailovsky, D. (2011b). *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cabrera A., A. (1995). *El juego en educación preescolar: desarrollo social y cognoscitivo del niño*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Colección de Educación N° 2.
- Cansigno, Y. et al. (2010). *Défis d'écriture : Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. México: CONACYT/ Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco / Universidad de Sherbrooke.
- Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles” en *Educere, Investigación*. Año 6, N.º 20, pp. 409-420.
- Carlino, P. (2004a). “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad” en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 25, N.º 1, pp. 16-27 (en línea). Recuperado de: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad> [septiembre 2016].
- Carlino, P. (2004b). “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria” en *Educere, Investigación*. Año 8, N.º 26, pp. 321-327.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). “Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EE. UU. y Argentina”. Comunicación libre publicada completa en las Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, ISBN 987-22622-0-9, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Centro Cultural Gral. San Martín, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre.

- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18. Núm. 57. Pp. 355-381. México.

- Carmona y Zúñiga, M. C. (2003). “Saber leer y escribir” en *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*. Segunda época. Año 3. Números 12-13. Octubre-marzo 2003. Recuperado de:
http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/subidas/eutopia_12_13.pdf [septiembre 2016].

- Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, N° 6, pp. 63-80. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193> [agosto, 2016].

- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. España: Anagrama.

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.

- Cassany, D. (2004). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. (10ª ed.). Editorial Graó.

- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. (15ª ed.) España: Paidós.

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. (12ª ed.). España: Graó.

- Centro de Estudios Educativos, (2013). “Investigación para una reforma educativa: proceso y producto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIII (4) 135-141. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029787010> [mayo, 2015].

- Centro Nacional de Evaluación. Recuperado de:
<http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1738> [marzo 2015].

- Cerdá M., A. D. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Chehaybar y K., E. (2012). *Técnicas para el aprendizaje grupal: grupos numerosos*. (4ª ed.). México: UNAM, IISUE.

- Colegio de Bachilleres. Recuperado de:
<http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/riems/178> [enero 2015].

- Colegio de Bachilleres del Estado de México. Recuperado de:
http://cobaem.edomex.gob.mx/direccion_general_de_bachillerato [marzo 2015].

- Colegio de Ciencias y Humanidades. *Historia* (2015). México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/historia> [septiembre 2016].

- Colegio de Ciencias y Humanidades. *Informe 2015. Gestión directiva de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado de: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Informe_Gestion_Directiva_CCH_2015.pdf [septiembre 2016].
- Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <http://portalacademico.cch.unam.mx/estrategias> [abril 2017].
- Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/programasestudio> [marzo 2015].
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Recuperado de: http://conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Paginas/planteles.aspx [marzo 2015].
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Estado de México. Recuperado de: <http://www.conalepmex.edu.mx/portal/aspirantes/oferta-educativa.html#contaduría-y-administración> [marzo 2015].
- Coll S., C. (2003). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. (1ª reimpr.). México: Paidós.
- Coll S., C. et al. (2011). *El constructivismo en el aula*. (20ª reimpr.) España: Graó.
- Concurso de Asignación a la Educación Media Superior del Estado de México. Recuperado de: http://ingresoms.edomex.gob.mx/ingresoms/InstitucionesParticipantes.aspx#m_mmfd [marzo 2015].
- Cortázar, J. (2000). *Historias de cronopios y de famas*. (7ª reimpr.). Argentina: Alfaguara.
- Corradini, M. (2011). *Crear. Cómo se desarrolla una mente creativa*. España: Narcea.
- Covarrubias P., P. y Piña R., M. M. (2004). “La interacción maestro- alumno y su relación con el aprendizaje” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. Vol. XXXIV. Núm. 1. 1er. Trimestre. México.
- Dadamia, O. M. (2001). *Educación y creatividad. Encuentro en el nuevo milenio*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- De Bono, E. (2015). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. (9ª reimpr.). México: Paidós.
- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. (1999). *Creatividad y formación: identificación, diseño y evaluación*. (1ª reimp.). México: Trillas

- Díaz B., A. F. y Hernández R., G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3ª ed.) México: McGraw-Hill.
- Dirección General de Bachillerato. Recuperado de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/programasdeestudio.php> [marzo 2015].
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. Recuperado de: http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=406:componente-de-formacion-basica&catid=90:catrtems&Itemid=476 [marzo 2015].
- Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. Recuperado de: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html> [marzo 2015].
- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/estructura_de_la_prueba/ [marzo 2015].
- Fabra, M. L. y Domenech, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesores y estudiantes*. España: Paidós.
- Fragoso R., V. (2013). “Principios para enseñar y aprender. En la perspectiva de la formación de los estudiantes del CCH” en *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*. Tercera época. Años 6. Número 18. Enero-junio. Recuperado de: http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/subidas/eutopia_18.pdf [septiembre 2016].
- Freepik: vectores gratis. Recuperado de: <https://www.freepik.es> [noviembre 2017].
- Fernández G., M. E. y Carlino, P. (2006). “Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA” en *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. 10, 11 y 12 de agosto. Tomo I, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, C. (2002). *El texto libre*. México: Fontamara.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI editores.
- Gaceta UNAM. “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”. Número extraordinario, 1 de febrero de 1971. Tercera época. Volumen II. Recuperado de: <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/issue/view/4638/showToc> [septiembre 2016].

- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Un ensayo educativo. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2008). *Inteligencias múltiples*. México: Paidós.
- Garrido D., A. (2007). *El texto narrativo*. España: Editorial Síntesis.
- Garrido G., M. A. (Comp.) (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arcos/Libros
- Ginott, H. G. (1974). *Maestro-alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje*. México: Editorial Pax.
- Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2014). *El espíritu creativo*. (4ª reimpr.). España: Ediciones SB.
- Gómez M., E. M. (2013). *Nuevas fuentes para la historia del bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: historiografía y documentos*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez R., F. (2008). *Curso de iniciación a la escritura narrativa*. España: Universidad de Alcalá.
- González R., R. O. (coord.) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Guerra R., M. I. y Guerrero S., M. E. (2012). “¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato” en *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Guerrero S., M. E. (2012). “Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato” en *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Hallman, R. J. (1989). “Técnicas de enseñanza creativa” en Davis, G. A. y Scott, J. A. *Estrategias para la creatividad*. (2ª reimpr.). Argentina: Paidós.
- Hargreaves, D. H. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. (3ª. ed.) España: Narcea.
- Hernández G., J. (2008). *El trabajo sobre identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, R., G. (2001). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, R., G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Holzapfel, C. (2003). *Crítica de la razón lúdica*. Madrid: Trotta.

- Huizinga, J. (2007) [1938]. *Homo ludens*. España: Alianza editorial. (6ª reimp.).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/excale/corpus-excale>. [marzo 2015].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *La Educación Media Superior en México*. Informe 2010-2011. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/detallePub.action?clave=P1D235> [septiembre 2014].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=CC8918E1D453420717528044EF836BCF?clave=P1B112> [septiembre 2014].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Corpus Excale de escritura. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/corpus> [septiembre 2014].
- Kohan, S. A. (2007). *La trama del cuento y la novela. El arte de diseñar un relato completo y sugerente*. España: Alba.
- Kohan, S. A. (2012). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir* (3ª ed.). España: Alba.
- Kohan, S. A. y Lucas R., A. (1991). *Taller de escritura*. España: Nuevas didácticas.
- Lugo R., E. (2013). “La escritura: gustos y disgustos de nuestros estudiantes” en *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*. Tercera época. Año 6. Número 19. Julio- diciembre 2013. Recuperado de: http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia_19.pdf [marzo 2015].
- López F., Y. G. (2010). « Ateliers d’écriture : créativité, formation des citoyens et alphabétisation académique » en Cansigno, Y. *et al Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l’université*. México : Universidad Autónoma Metropolitana.
- Malrieu, P. y Malrieu, S. (1975). “La socialización y la adolescencia” en *Tratado de la Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Marín I., R. (1980). *La creatividad*. España: Ediciones Ceac.
- Martín V., G. (1994). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. (24ª ed.). España: Editorial Paraninfo.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje de las áreas de conocimiento*. España: Pearson Educación.

- Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* (2ª ed.). España: Octaedro.
- Meirieu, P. (2006). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy.* España: Graó.
- Menchén B., F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender.* España: Ediciones pirámide.
- Mercado, L. (2009). *Juego y recreación en educación. Un manual de reflexión.* Argentina: Editorial Brujas.
- Milla L., F. (2001). *Actividades creativas para la lecto-escritura.* México: Alfaomega.
- *Misión y filosofía* (2015). México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia> [septiembre 2016].
- Morán O., P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula.* México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- Morín, E. (2004). *Introducción al Pensamiento Complejo.* México: Gedisa
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.
- *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado* (2006). México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Sentidoareas.pdf> [septiembre 2016].
- Piaget, J. (1991) [1964]. *Seis estudios de psicología.* España: Labor.
- Piaget, J. (1961) [1946]. *La formación del símbolo del niño.* México: FCE.
- Piaget, J. (1998) [1975]. *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo.* (5ª ed.). México: Siglo XXI.
- PISA en la OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> [marzo 2015].
- *Plan de estudios* (2015). México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios> [septiembre 2016].
- Pogliaghi, L., Mata Z., L. A. y Pérez I., J. A. (2015). *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM.* México: UNAM, Colección Escuela y Juventud.
- Ponce, M. (2006). *Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes.* México: Paidós.

- Prado A., J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. España: Editorial La Muralla.

- *Proceso de actualización del Plan y los Programas de Estudio. Documentos* (2015). México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos> [septiembre 2016].

- *Programas de estudios* (2015). México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/programasestudio2016> [septiembre 2016].

- *Programas de estudios. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV* (2015). México: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/TLRIID_I_IV.pdf [septiembre 2016].

- Quintanar C., K. “La enseñanza de la literatura y la didáctica del cuento” en Mercenario, M. y Barajas, B. (2013). *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: UNAM-CCH Naucalpan.

- Reyes, G. (1998). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. España: Arco Libros.

- Robinson, K. (2011). “Los secretos de la creatividad. Todos tenemos la capacidad de ser creativos” en Punset, E. *Redes educación*. Recuperado de: <http://www.rtve.es/television/20110327/todos-tenemos-capacidad-ser-creativos/420223.shtml> [mayo 2016].

- Robinson, K. (2006). “Do schools kill creativity?” Recuperado de: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity [mayo 2016].

- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Bogotá: Panamericana editorial.

- Rogers, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema “no directivo”*. Buenos Aires: Paidós.

- Salvador M., F. y Gallego O., J. L. (2009). “Metodología de la acción didáctica” en Medina R. A. y Salvador M., F. (Coord.). *Didáctica general* (2ª ed.). Madrid: Pearson Educación.

- Samperio, G. (2002). *Después apareció una nave. Recetas para nuevos cuentistas*. México: Alfaguara.

- Sánchez M. A. et al. (2011). *La Educación Media Superior en México. INEE. Informe 2010-2011*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/235/P1D235.pdf> [marzo 2015].

- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Savater, F. (2012). *El valor de educar*. España: Ariel.
- Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- SEP. Subsecretaría de Educación Media Superior. Coordinación Sectorial del Desarrollo Académico. Recuperado de:
<http://cosdac.sems.gob.mx/> [marzo 2015].
<http://cosdac.sems.gob.mx/programas.php> [marzo 2015].
<http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/PRESENTACIONDELAREFORMAINTEGRALDELAEEMS-SEP,SEMS,COSDAC.pdf> [marzo 2015].
- SEP. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de:
http://www.sems.gob.mx/swb/sems/Port_inicio [enero 2015].
- SEP. Dirección General de Bachillerato. Recuperado de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/02-sistemas/> [enero 2015].
- SEP. IPN. Recuperado de: <http://www.cecyt9.ipn.mx/Estudiantes/Paginas/programas.aspx> [marzo 2015].
- Siciliani, N. (2005). *Convertir deseos en proyectos*. (2ª ed.). Buenos Aires: San Benito.
- Silva O., H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Silva O., H. *Paradigmas y niveles de juego*. Recuperado de:
http://www.academia.edu/556163/_Paradigmas_y_niveles_del_juego_ [septiembre 2016]
- Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de:
http://sems.gob.mx/es_mx/sems/opciones_de_estudio [marzo 2015].
http://www.sems.gob.mx/swb/sems/Port_inicio [marzo 2015].
- Tarragona R., M. (2009). *El adolescente y las relaciones familiares*. México: UNAM-Acatlán.
- Todorov, T. (1974). “Las categorías del relato literario” en *Análisis estructural del relato* (4ª ed.). Argentina: Editorial Tiempo contemporáneo.
- Tomilson, B. (2005). «Marcos de trabajo para el desarrollo de tesis», en Gilbón, D. M. et. al. [edit.]. *Lenguas y Diseño. Puntos de encuentro*. México: UNAM, Centro de enseñanza de Lenguas Extranjeras.

- UNAM. *Portal de estadística universitaria* (2016a). México. Recuperado de: <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/> [septiembre 2016].
- UNAM. *Portal de estadística universitaria* (2016b). México. Recuperado de: http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php [septiembre 2016].
- UNAM. *Portal de estadística universitaria* (2016c). México. Recuperado de: <http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/> [septiembre 2016].
- Villegas G., H. (2013). “El bachillerato, fase de crecimiento. Estudiantes sí, pero también jóvenes: Weiss Horz” en *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*. Tercera época. Año 6. Número 19. Julio- diciembre 2013. Recuperado de: http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia_19.pdf [marzo 2015].
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1992) [1934]. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (2ª ed.) México: Ediciones Quinto Sol.
- Zavala A., L. (2007). *Manual de análisis narrativo: literario, cinematografía, intertextual*. México: Trillas.
- Zavala A., L. (2009). *Cómo estudiar el cuento: teoría, historia, análisis, enseñanza*. México: Trillas.



APÉNDICE A

CONTRATO DIDÁCTICO DE ACTIVIDADES

Nombre: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

Duración: _____

Mi firma: _____

Firma
docente: _____

El contrato didáctico tiene la finalidad de generar conversaciones entre el docente y los aprendientes para acordar lo que se hará en clase. Por lo tanto, muestra las instrucciones, reglas, consejos y metodología que se seguirán, de modo que no se tenga ninguna duda sobre lo que se habrá de realizar.

El presente documento está dirigido a mí, para que pueda ser autosuficiente en el proceso y concluya la actividad exitosamente. Sin embargo, el docente tendrá la disposición para dialogar conmigo durante todas las clases. Tomo en cuenta que necesito autonomía y autoaprendizaje, no espero las soluciones a todos los errores por parte del docente, actúo libremente apegado al esquema general.

Si tengo dudas, busco la resolución o las consulto, mientras persiga y cumpla el objetivo de las clases no habrá problema.

OBJETIVO: Mejorar el proceso y la expresión escrita a partir de la creación de un cuento inédito con tratamiento lúdico.

VALORES: Respeto, pasión, compromiso, disciplina, honestidad, independencia, puntualidad, responsabilidad, cortesía, justicia, solidaridad, tolerancia, entre otros.

Anoto los compromisos que deberá cumplir el docente y que se acordaron en grupo:

Instrucciones

Lo propuesto a continuación me ayudará a comprender el proceso que seguiré en las próximas cinco clases. Este es el comienzo de una aventura, la enfrentaré como un reto que me ayudará a construir mi aprendizaje.

CLASE 1	CLASE 4
1. Organizar equipos de seis personas, durante cuarenta minutos analizar este contrato y la carpeta de trabajo. Anotar: <ul style="list-style-type: none"> • Las conclusiones de lo que no esté claro, que necesite explicación • Lo que nos interesa o no • Lo que debería estar 2. Dialogar con el grupo y docente sobre la actividad anterior 3. Resolver la <u>evaluación diagnóstica</u> 4. Conformar equipos para la actividad extraclase. Crear un esquema (fotocopiado para el docente y los miembros del equipo) con el significado de los siguientes conceptos: <ul style="list-style-type: none"> Género narrativo Texto literario como arte Definición de cuento 	1. Escribir en un tercer borrador del texto con las correcciones sugeridas 2. Autoevaluar mi <u>proceso de composición</u> 3. Participar en la plenaria grupal sobre la resolución de dudas, errores de textos y corrección de un cuento leído en voz alta. 4. Revisar una última vez el texto con ayuda del docente 5. Comenzar a editar el texto 6. Resolver el cuestionario de <u>cierre de clase</u> , recortarlo y entregar al docente

<p>Tipos (ordinarios, extraordinarios, extraños o sobrenaturales -fantásticos o maravillosos-)</p> <p>¿Por qué escribir un cuento?</p> <p>a. Elementos esenciales:</p> <p>Título. Narrador (Intradiegético -autodiegético y heterodiegético- y Extradiegético/ Omnisciente, Equisciente e Infrasciente). Discurso directo, indirecto y monólogo interior. Personajes (dimensiones física, social y psicológica) (protagonistas y secundarios). Espacio. Tiempo (orden de los hechos -ulterior, anterior, simultánea-, orden del relato -<i>ab ovo</i>, prolepsis, analepsis, <i>in medias res</i>, <i>in extremis</i>- y duración -elipsis, sumario, escena y pausa-).</p> <p>b. Secuencias básicas</p> <p>Situación inicial. Ruptura del equilibrio. Desarrollo. Clímax. Desenlace</p> <p>c. Características</p> <p>Ficción y verosimilitud. Brevedad. Interés</p>	
<p>CLASE 2</p>	<p>CLASE 5</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear síntesis de los resultados grupales de la evaluación diagnóstica 2. Entregar una copia del esquema al docente 3. Reunirse en equipos para aclarar el esquema y prepararse para la actividad lúdica 4. Elegir la actividad lúdica y participar 5. Generar conclusiones al responder: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué aspectos del tema quedaron claros? ¿En qué aspectos tengo dudas? ¿Cuáles son los aspectos en que es necesario profundizar? ¿Qué aprendizajes construí? 6. <u>Autoevaluar actitudes y valores</u> en el trabajo de equipo 7. Preguntar dudas sobre actividad extraclase: Buscar un cuento que pertenezca a la literatura universal, hispanoamericana o mexicana de cualquier época y analizarlo de acuerdo con su esquema. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Terminar de editar el texto 2. Entregar al docente: copia de la versión final editada, con la planeación del cuento, todos los borradores, todos los instrumentos de evaluación y la lista de cotejo final para ser evaluado individualmente 3. Evaluar la práctica docente y entregarla 4. Repartir el cuento editado a la comunidad escolar o a los otros miembros del grupo, según se decida. 5. Participar con comentarios en el cierre de las clases
<p>CLASE 3</p>	<p>DOCUMENTOS EN FÓLDER</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Platicar los problemas de la actividad extraclase y entregar cuento analizado 2. <u>Autoevaluar creatividad</u> 3. <u>Planear cuento</u>. Si no tengo ideas, tomo una tarjeta al azar del fichero que ofrece el docente. 4. Redactar primer borrador de texto**. Si quiero usar un pseudónimo, lo escribo después del título y mi nombre completo de pila en la parte posterior de la hoja. Deberá contener el número de versión y título de la consigna en la que me basé para la creación. 5. Coevaluar borrador con un <u>compañero de aula</u> 6. Reescribir cuento con correcciones en un segundo borrador 7. Preguntar dudas sobre la actividad extraclase: <ul style="list-style-type: none"> Autoevaluar texto con respecto a los <u>borradores</u> Coevaluación por parte de un <u>aprendiente de semestre posterior</u> Material de papelería para editar texto 8. Resolver el cuestionario de <u>cierre de clase</u>, recortarlo y entregar al docente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contrato didáctico 2. Evaluación diagnóstica 3. Cuestionario de cierre de clases 4. Autoevaluación de actitudes y valores 5. Autoevaluación de la creatividad 6. Planeación de cuento 7. Coevaluación con compañero de aula 8. Autoevaluación de borradores 9. Coevaluación de compañero de semestre posterior 10. Autoevaluación del proceso de composición escrita 11. Lista de cotejo final 12. Evaluación de la práctica docente 13. Fragmento del borrador original de la novela <i>Madame Bovary</i> de Gustave Flaubert 14. Fotocopias de "Las escaletas, un buen ejercicio" en Samperio, G. (2002). <i>Después apareció una nave. Recetas para nuevos cuentistas</i>. México: Alfaguara. pp75- 80
<p>Nota: Las actividades subrayadas las encuentras en la carpeta de trabajo</p>	
<p>**Con respecto a lo anterior, debo guardar los borradores de mi escritura, que deben estar numerados, con fecha y ser acomodados en un fólder (que deberá entregar al final) con el propósito de darle importancia al proceso, también para una confrontación del escrito con la versión final. Para estas versiones previas no importa que tengan borrones o tachaduras, los criterios mínimos del texto son escribir en letra de molde y con doble espacio (para hacer comentarios y observaciones).</p>	

Reglas

1. Necesito tener voluntad para realizar esta actividad y disfrutar el proceso.
2. Pregunto siempre que tenga dudas. Debo tomar en cuenta que no se puede interrumpir cuando una persona esté hablando, es necesario esperar turno para ser atendido.
3. Aprovecho el tiempo para aprender y dialogar únicamente sobre este objetivo.
4. Todos podemos ser creativos, me sentiré libre de ser y expresar lo que soy, pienso y siento.
5. Desarrollo valores y actitudes positivos perseguidos por la actividad:
 - Juego con disposición, cooperación y tolerancia
 - Seré cortés con todos. Acepto respetuosamente si se gana o se pierde en la actividad lúdica
 - Todos nos equivocamos, respetamos eso y aprendemos de los errores
 - No critico ni enjuicio las ideas expresadas por los integrantes del grupo
 - No me quejo de mi propio texto, tampoco me cierro a las sugerencias
 - Debo tener sentido de cooperación, pues corregiré los escritos de otros compañeros y se hará lo mismo con los míos.
 - Argumento las opiniones
 - Acepto las opiniones de los lectores y elijo aquellas que ayuden a mi trabajo

Consejos

1. Observo el borrador de la novela *Madame Bovary*, del escritor Gustave Flaubert, que me ayuda a no tener miedo de escribir, incluso los grandes escritores deben realizar múltiples borradores¹.
2. No vale la pena contar las situaciones aburridas de la vida cotidiana que cualquiera puede experimentar, lo que debo proponer es un conflicto que tome por sorpresa la rutina.
3. Utilizo los diccionarios e internet para resolver dudas.
4. Puedo leer algunas recomendaciones de cómo ser un buen escritor y cuentista. Es posible seguir el decálogo de la redacción, propuesto por Cassany²:

¹ Lo puedes consultar completo en: http://www.bovary.fr/folios_liste.php?type=f&id=4&mxm=0101030005&recueil=1&page=1&nb=24

² Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. España: Anagrama.

- No tengas prisa. Reflexiona y planea lo que quieres decir.
- Utiliza el papel como soporte. Haz notas, listas y esquemas, no importa si están sucios o no se entienden.
- Emborróna. Escribe y reescribe para mejorar cada vez.
- Piensa en tu audiencia. Explícale lo que quieres decir.
- Deja la gramática para el final. Es más importante el significado global, la estructura y el ordenar y aclarar ideas.
- Dirige tu trabajo. Planifica la tarea de escribir
- Fíjate en los párrafos. Que estén ordenados y posean unidad de sentido.
- Repasa la prosa frase por frase. Cuando se termine el escrito se buscará claridad y legibilidad.
- Ayuda al lector a leer. A través de la presentación del escrito.
- Deja reposar tu escrito. Implica que después de una lectura se verán más fácilmente los errores.

Al terminar la revisión del contrato y antes de firmar, debo ser capaz de responder a estas dos cuestiones: ¿qué tengo que aprender? y ¿cómo lo tengo que hacer?

Realizo los ajustes acordados en clase con tinta y firmo este contrato.

APÉNDICE B

REGISTRO ANECDÓTICO

Guía de preguntas sobre actitudes positivas/ negativas que ayudan a completar el registro. El aprendiente...

- ¿Tiene buena predisposición para el trabajo? ¿se entusiasma por la tarea?
- ¿Tiene iniciativas?
- ¿Se compromete con el proceso de escritura? ¿Es disciplinado con la actividad?
- ¿Aprovecha su tiempo de trabajo?
- ¿Trabaja con responsabilidad?
- ¿Colabora con sus compañeros?
- ¿Acepta las críticas que se le hacen?
- ¿Está dispuesto a corregir los errores?
- ¿Mantiene la discusión con armonía?
- ¿Revela su punto de vista y respeta las opiniones de sus compañeros?
- ¿Sabe utilizar su libertad?
- ¿Consulta sus dudas?

REGISTRO ANECDÓTICO			
		Fecha:	
NOMBRES	HECHO ANECDÓTICO/ CONTEXTO	INTERPRETACIÓN/ VALORACIÓN	SUGERENCIA DE ACCIÓN

APÉNDICE C

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Resuelvo con sinceridad la siguiente evaluación ya que es importante para el desarrollo de las clases.

I. NIVEL DE ESCRITURA

Utilizo el reverso de esta evaluación para escribir sobre lo siguiente:

1. Un amigo mío tuvo que abandonar los estudios de preparatoria. Redacto una historia en la que cuento cómo será su vida a partir de ahora.

II. ACERCA DE MI ESCRITURA

2.1 ¿Me gusta escribir? ¿por qué?

2.2 Mis potencialidades como escritor son:

2.3 Mis debilidades como escritor son:

2.4 ¿Qué tipos de textos escribo con frecuencia? ¿Cuáles con menos frecuencia?

+ _____

- _____

2.5 ¿Es importante escribir correctamente? ¿por qué?

2.6 ¿Qué necesito saber para escribir un texto?

2.7 ¿Qué pretendo que haga el profesor con mis errores de escritura? (Que solo los marque, que apunte la solución, que me dé una explicación al respecto, que asigne calificación, que valore el texto con adjetivos, que apunte consejos para revisar el escrito u otros)

2.8 ¿Qué hago normalmente con las correcciones del profesor? Enlisto acciones concretas:

2.9 Para escribir cada vez mejor, el profesor me puede ayudar en...

III. CREATIVIDAD

3.1 ¿Soy creativo? ¿por qué?

3.2 ¿Cuáles son las características de la creatividad?

IV. CUENTO

4. 1 ¿Qué es un cuento?

4.2 ¿Qué necesito saber para crear un cuento?

Escribo qué características debe poseer un escrito para ser considerado como cuento

APÉNDICE D

CUESTIONARIO DE CIERRES DE CLASES

CIERRE DE CLASES	
Instrucciones: Cada que termine una clase y se indique, deberá recortar un talón y entregarlo al docente completamente resuelto. *Podría ser tomado como asistencia a clase.	Clase #
	Nombre (opcional): _____
	Grupo: _____ Fecha: _____
	¿Qué he aprendido en esta clase?

	¿Cómo lo aprendí?

	¿Qué fue lo que no entendí?

	Clase #
	Nombre (opcional): _____
	Grupo: _____ Fecha: _____
	¿Qué he aprendido en esta clase?


	¿Cómo lo aprendí?

	¿Qué fue lo que no entendí?

Clase #	
Nombre (opcional): _____	
Grupo: _____ Fecha: _____	
¿Qué he aprendido en esta clase?	

¿Cómo lo aprendí?	

¿Qué fue lo que no entendí?	

APÉNDICE E

ACTIVIDADES LÚDICAS

Nombre del juego	CONCURSO EN LA TV
Tipo de juego	Juegos con normas (se puede combinar con juego funcional - habilidades motrices-)
Número de jugadores por equipo	5-7
Duración	30 min.
Espacio	Aula
Meta	Comprender los conceptos de los elementos que conforman el cuento
Materiales	Pizarrón, plumones de colores, borradores...
Reglas (acordarlas en grupo)	Todos deben participar Respeto mutuo No dar respuestas literales, sino explicadas y parafraseadas
Desarrollo	Un aprendiente de cada equipo pasa al pizarrón a resolver una pregunta que haga el docente con respecto al tema, los demás pueden ayudarlos desde lejos a presentar y corregir su respuesta tantas veces como sea necesario. El docente hace preguntas a los participantes (basadas en el esquema de los elementos del cuento) y decide el nivel de dificultad.
Actitudes y valores	Respeto Atención Participación Escucha

Sugerencias	<p>Acordar con los miembros del grupo cómo resolverán el ruido en exceso que se desbordará en el aula durante el juego.</p> <p>Las respuestas más pertinentes son aquellas que relacionan los conceptos con las experiencias propias.</p>
Ventajas	<p>El juego genera mucha participación e interés</p> <p>Durante el transcurso del juego, los aprendientes centran su atención en la caligrafía y puntuación.</p>
Desventajas	<p>Si no se delimita la actividad claramente, la actividad se desborda por gritos e insultos.</p>
Conclusión	<p>Gana el equipo que tenga más respuestas correctas desde la caligrafía, ortografía y gramática hasta el contenido de la respuesta.</p>
Variantes	<p>Esta misma actividad se puede trabajar no solo con preguntas de conceptos, sino que el docente puede plantear alguno y que los concursantes inventen algún ejemplo.</p>
Nombre del juego	EL JUGUETE QUE HABLA
Número de jugadores por equipo	4-6
Duración	30 min.
Meta	Comprender los conceptos de los elementos que conforman el cuento.
Materiales	Juguete que pueda ser manipulado sin riesgo de ser destruido como pelota o muñeco de peluche.
Reglas	Respeto de turnos en el habla

Desarrollo	<p>Un concursante de cada equipo se sienta frente al pizarrón. El juguete está ubicado en el centro del aula listo para ser tomado con facilidad.</p> <p>El docente hace preguntas sobre los conceptos (basadas en el esquema de los elementos del cuento) y quien tome primero el juguete tendrá el permiso para responder, si es errónea la respuesta, se repite la actividad con otro miembro del equipo.</p>
Actitudes y valores	<p>Respeto</p> <p>Atención</p> <p>Seguridad en sí mismo</p> <p>Participación</p>
Sugerencias	Acomodar el aula de determinada manera que evite accidentes por el movimiento rápido de los concursantes.
Ventajas	Se repasan los conceptos difíciles de comprender
Desventajas	La actividad puede provocar accidentes
Conclusión	Gana el equipo que respondió correctamente a más preguntas.
Variantes	El juguete en el centro se puede convertir en una caja con preguntas sobre conceptos, ejemplos... y responder entre todo el equipo.
Nombre del juego	LO INCOMPRENDIDO
Número de jugadores por equipo	4-6
Duración	30 min.
Espacio	Aula o área verde

Meta	Comprensión de los conceptos
Materiales	Hojas de colores
Reglas (acordarlas en grupo)	Se trabaja con la información que se tiene, no es válido investigar en el momento.
Desarrollo	<p>En este juego, el tiempo que se les da para investigar los conceptos es menor.</p> <p>Los equipos se enfrentan al juego con información faltante, se reparten hojas de colores que correspondan a cada uno de los elementos del cuento.</p> <p>En las hojas, escriben los conceptos que faltaron investigar y se clasifican por colores.</p> <p>En plenaria por equipos, el docente lee los conceptos y los equipos que sí lo investigaron responden y permiten que los demás equipos completen sus esquemas.</p> <p>El punto se le da al equipo que haya explicado mejor el concepto a sus compañeros.</p>
Actitudes y valores	<p>Respeto</p> <p>Colaboración</p> <p>Escucha</p>
Sugerencias	<p>El orden de los conceptos es diferente entre los equipos para que no coincidan en la investigación.</p> <p>Las respuestas que dan más puntos son aquellas que relacionan los conceptos con las experiencias propias.</p>
Ventajas	Los concursantes se convierten entre sí en docentes y aprendientes en una misma sesión.
Desventajas	Si hay mucha información faltante, la actividad se repite desde el inicio y se ocupa más tiempo del previsto.
Conclusión	Ganan los equipos que ayuden más a los otros a completar su esquema.

Variantes	Con la base de este juego, los participantes se convierten en docentes al explicar los conceptos que no se investigaron o no fueron claros.
Nombre del juego	ROMPECABEZAS
Número de jugadores por equipo	3-5
Duración	30 min.
Espacio	Aula o área verde
Meta	Clasificar los conceptos
Materiales	Rompecabezas
Reglas (acordarlas en grupo)	Centrarse en su equipo y no espiar a los otros La solución es única
Desarrollo	Se reparte un esquema con los conceptos de los elementos del cuento en forma fragmentada o como rompecabezas. La tarea de los equipos es construir el esquema correctamente.
Actitudes y valores	Respeto Colaboración Cortesía Solidaridad
Sugerencias	Elaborar el esquema- rompecabezas de forma que no pueda ser construido fácilmente por deducción, sino a partir de la investigación previa que se hizo. Las respuestas que dan más puntos son aquellas que relacionan los conceptos con las experiencias propias.

Ventajas	Se visualiza otra forma de esquematizar la información para que sea más clara o comprensible.
Desventajas	Puede ser una actividad muy fácil y rápida que no permita la conciencia de la esquematización de los conceptos. Por eso, se debe conocer el desempeño del grupo.
Conclusión	Gana el equipo que termina primero la actividad y ayude a los demás a concluir su rompecabezas.
Variantes	Se puede hacer un esquema fragmentando los ejemplos y además de solucionar el esquema, el nivel de dificultad aumenta con la relación concreta entre los conceptos y ejemplos.
Nombre del juego	SERPIENTES Y ESCALERAS
Número de jugadores por equipo	4-6
Duración	30 min.
Espacio	Aula
Meta	Comprender los conceptos
Materiales	Video proyector, computadora o ploteo de la platilla de serpientes y escaleras. Fichas de colores que puedan ser pegadas y despegadas con facilidad del pizarrón Dados grandes
Reglas (acordarlas en grupo)	Las fichas se mueven según la numeración del tablero, en sentido ascendente. Los dados definen los avances, se tiene derecho a tirarlos si se responde correctamente a una pregunta.

	<p>* <i>Escalera</i>. Si un equipo cae en una casilla donde comienza una escalera, sube por ella hasta la casilla donde ésta termina únicamente si responde correctamente a dos preguntas.</p> <p>* <i>Serpiente</i>. Si, por el contrario, se cae en alguna casilla donde hay una serpiente, desciende por ésta hasta la casilla donde finaliza. Se puede evitar el descenso al formular una pregunta de alguna respuesta que dé el docente.</p> <p>El jugador que logra llegar a la casilla final es el ganador.</p>
Desarrollo	<p>Se pone en el pizarrón el tablero de serpientes y escaleras. Se designan las fichas de colores por equipo y deciden turnos.</p> <p>El derecho a jugar lo da la respuesta correcta a las preguntas que haga el docente sobre los conceptos.</p>
Actitudes y valores	<p>Escucha</p> <p>Respeto</p> <p>Participación</p>
Sugerencias	<p>Buscar que todos contesten alguna vez</p> <p>Las respuestas que dan más puntos son aquellas que relacionan los conceptos con las experiencias propias.</p>
Ventajas	<p>El diseño del juego permite que sea el azar quien gane, no tanto la rapidez de los jugadores.</p>
Desventajas	<p>Puede perderse el interés cuando un equipo lleva la delantera en el juego.</p>
Conclusión	<p>Son reconocidos quienes lleguen a la meta</p>
Variantes	<p>Puede hacerse con otros juegos de mesa en el que el derecho por el turno a jugar sea el responder a una pregunta del tema que se está aprendiendo.</p>

APÉNDICE F

AUTOEVALUACIÓN DE ACTITUDES Y VALORES

Nombre: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

Aquí reflexiono individualmente acerca de las actitudes y valores en el aula. Se trata de elaborar el juicio crítico propio sobre algunos comportamientos. Cruzo con una X la frecuencia con la que actué en la actividad lúdica.

ACTITUD	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
YO SOY...				
APASIONADO. Siento una fuerte inclinación por el trabajo y la literatura.				
ATENTO. Me concentro en el proceso y producto de mi trabajo.				
COMPROMETIDO. Cumpro las reglas y acuerdos.				
COMUNICATIVO. Expreso lo que siento y pienso.				
CREATIVO. Construyo situaciones innovadoras.				
CURIOSO. Analizo, relaciono hechos y busco más de lo necesario.				
DISCIPLINADO. Cumpro mi trabajo con orden.				
ESPONTÁNEO. Realizo actos sin esfuerzo ni indicación de otras personas.				
EXPLORADOR. Experimento con situaciones nuevas y solicito ayuda.				
HONESTO. Soy razonable, veraz y justo.				
INDEPENDIENTE. Seguro de mí y congruente con el trabajo.				

ORIGINAL. Poseo carácter de novedad e inventiva.				
PUNTUAL. Respeto el tiempo de los demás.				
RESPONSABLE. Comprometido con el trabajo que me corresponde.				
SEGURO DE MÍ MISMO. Confío en mis potencialidades.				
SENSIBLE. Estoy atento a las múltiples maneras de percibir y efectuar las actividades de manera estética.				
YO SOY CON RESPECTO A LOS OTROS...				
COOPERADOR. Ayudo al equipo sin jerarquía ni competencia.				
CORTÉS. Actúo con atención y tolerancia.				
ESCUCHO. Respeto la libre expresión de cada persona y estoy atento a las sugerencias.				
JUSTO. Doy a cada uno lo que le corresponde.				
PARTICIPATIVO. Pregunto siempre que tengo dudas y externo mis opiniones.				
RESPECTUOSO. Considerado con la actividad y los otros.				
SOLIDARIO. Ofrezco ayuda y muestro cómo actuar.				
TOLERANTE. Respeto las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.				

Reflexiono cómo me siento con respecto a mis respuestas y lo anoto aquí:

APÉNDICE G

AUTOEVALUACIÓN DE CREATIVIDAD

Nombre: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

Para encontrar un motivo por el cual escribir, juzgo qué tan creativo soy:

CARACTERÍSTICAS	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
ADAPTABILIDAD. Me equivoco cuando soy imaginativo y no me disgusta.				
ANÁLISIS. Descompongo las partes de una idea para producir una ordenación distinta.				
AUTONOMÍA. Soy independiente de los otros para generar mis ideas.				
CURIOSIDAD. Busco maneras distintas de acción y creación.				
FLEXIBILIDAD. Manejo distintas formas de tratar la información.				
FLUIDEZ. Genero el mayor número de ideas con respecto al tema.				
INQUIETUD. Me disgusta la rutina.				
LIBERTAD. Disfruto la independencia de hacer múltiples propuestas.				
OBSERVACIÓN. Examino atentamente distintas perspectivas.				
ORIGINALIDAD. Genero ideas valiosas y novedosas al presentar un tema de manera inusual en un texto propio.				

PERCEPCIÓN. Soy sensible a los problemas y busco la mejor forma de solucionarlos.				
PROACTIVIDAD. Las ideas nuevas que propongo benefician mi trabajo y el de los demás.				
SENSIBILIDAD. Soy receptivo a los problemas para proponer una solución.				
SÍNTESIS. Reacomodo de manera novedosa y transformada las diferentes perspectivas de un tema.				
TOLERANCIA. Soy abierto a lo distinto y a sus cambios.				
IMAGINACIÓN. Aplico tanto la lógica como la intuición a mi pensamiento.				

Si respondí la mayoría con casi siempre o siempre, he desarrollado mi capacidad creativa; si, por el contrario, mis respuestas en su mayoría fueron nunca o casi nunca, es momento de reflexionar y actuar para desarrollar esta capacidad.

Cualquiera que haya sido mi perfil, enlisto tres objetivos que esté dispuesto a trabajar para desarrollarme creativamente.

1. _____
2. _____
3. _____

APÉNDICE H

CONSIGNAS PARA LA CREACIÓN DE UN CUENTO

La escritura creativa por espontaneidad no es posible, salvo quizá en algunos casos de genialidad. Por esto, es necesario estimular la mente creativa para que el escritor despliegue un texto coherente. Es preferible guiar de manera general a los aprendientes sobre su creación literaria, con la ayuda de alguno de estos detonadores que ayudan a la escritura.

Una consigna es una fórmula breve que incita la producción de un texto, se trata más bien de un pretexto para comenzar a escribir. Posee como objetivo la estimulación de la creatividad. Para escribir un cuento hace falta una historia que merezca ser trasladada en palabras y leída por alguien. Tener una buena idea no es equivalente a una buena historia, y ésta tampoco garantiza un buen relato. Por tanto, las consignas deben ser en su mayoría ambiguas y desafiantes, que se presenten realmente como motivadores para la escritura.

Puesto que se genera una idea que es necesario consolidar, se debe encontrar un significado universal que atraviese dicha consigna, una intención que sustente al relato. Es decir, el propósito de las consignas es provocar la interrogante de poder crear un texto que preocupe a la humanidad (universal -geográfica y temporalmente-). Estas representarán algo no cotidiano para el autor puesto que “el asunto del relato deberá contener algo fuera de lo ordinario que cambie su visión de lo que ya conoce. [...] El cuentista muestra una experiencia universal dentro de un acontecimiento singular” (Samperio, 2002: 26).

El texto por crearse no puede únicamente reducirse a una anécdota personal (privada e intrascendente), tampoco el querer imitar el cuento que se está leyendo, y eso sería caer en narraciones sin vida propia, que no nacen de la identidad del escritor. Es necesario convertir lo local en universal, es decir, no es que la propia experiencia del escritor no sea valiosa, sino que la importancia radica en cómo se da el tratamiento del tema para que pueda ser atractivo y común a otros seres humanos.

A continuación, se proponen algunas consignas que son el punto de inicio para crear o derivar muchas otras. Algunas son retomadas literalmente de la fuente, otras son adaptaciones y las restantes son propuestas inéditas. Los autores son: Cassany, Luna y Sanz (2007), Rodari (1999) y Milla (2001). Cabe mencionar que, en la mayoría de la bibliografía consultada, las consignas creativas están enfocadas en desarrollar la creatividad, pocas se centran en la redacción de textos y la minoría en la creación de cuentos.

La propuesta es que cada docente produzca a partir de las sugerencias que aquí se proponen, derivaciones y producciones originales de consignas creativas. Se propone generar un fichero (con resistencia en los materiales porque serán manipulables por numerosas personas) y ponerlo a disposición del grupo.

La mayoría de las consignas se basan en la técnica creativa de asociación que se caracteriza por el tipo de relación que le da el aprendiente y es un enfoque más estructurado diseñado para generar nuevas ideas. Se reconocen porque están encerradas en los recuadros (que son la recreación de las fichas de trabajo dispuestas para ser sacadas al azar por los participantes del taller), algunas son muy ambiguas, pero se trata de que sean lo más detonadoras posible dependiendo de cada persona.

Si la consigna no fuera suficiente como detonador, es tarea del aprendiente hacer derivaciones y elegir la que más le guste.

La siguiente clasificación es retomada y reformulada a partir de Kohan y Lucas (1991: 2) quienes proponen agrupar las consignas del siguiente modo (aunque aquí no todas tienen propuesta):

- **Indicativas de los elementos narrativos.** Aquí se clasifican las que son variables en narrador, personaje, tiempo o espacio
 - Referidas a la estructura narrativa. Aquellas relacionadas con núcleos o nodos, catálisis o indicios
 - **Indicadoras de argumentos**
 - **Que remiten a la descripción**

- **Que engloban la interrogación.** Reportajes, preguntas y respuestas, diálogos, encuestas, discusiones en grupo o por parejas...
- **Referidas a los distintos tipos de discurso.** Fantástico, policíaco, mítico, amoroso, científico, humorístico, romántico, culinario, matemático, quiromántico, náutico, epistolar, etc.
- **Correspondientes al campo sensorial.** Visual (dibujos, pinturas, carteles, esculturas), táctil, olfativo, gustativo, auditivo (música, ruidos), audiovisual, del movimiento, de las sensaciones
- **Gramaticales y léxicas.** Con las que se trabaja en los niveles fonológico, sintáctico, semántico y léxico
- **Según los modos operativos que formulan.** Abreviar, completar, desplegar, transformar, combinar, tergiversar e interpretar
- **Intertextuales.** Textos que producen textos, se escribe a partir de textos previos para producir recreaciones literarias nuevas
- **Inclasificables.** Consignas ambiguas

A continuación, se presentan las propuestas del fichero:

- **Indicativas de los elementos narrativos**

MUNDO ALTERNATIVO

Tú eres el protagonista del relato, sin embargo, estás en un mundo alternativo en el que cambian algunas o todas las variables que te rodean, escribe esa historia.

INTENSOS

En una competencia, dos rivales luchan por ser el primer lugar. Uno de los puntos centrales del cuento debe estar en los pensamientos de cada participante.

REALIDADES

Combina personajes ficticios con personas que conoces.

TÍTULOS

Elige una canción, una nota informativa, libro, texto literario u otro título que te atraiga y crea una versión distinta de la original.

MULTIPLICACIÓN DE PERSONAJES

Utiliza la técnica de juegos de matrices: pídele a diez de tus compañeros que escriban un nombre y ocupación. Cuando tengas esa información, elige cinco números que se te ocurran del 0 al 99 y utiliza estos personajes para crear una historia.

Nombres propios que empiecen con letra x	Ocupación	Números que se te ocurran del 0 al 99
1	1	24
2	2	36
3	3	23
4	4	

[...]

CELEBRIDADES

A partir de una persona conocida, conserva su personalidad y conviértelo en el protagonista o antagonista de tu relato.

- **Indicadoras de argumentos**

¿SOMOS ADULTOS?

Convierte tu vida o la de alguno de tus amigos en una historia, argumenta las decisiones que tomas en la actualidad frente a las opiniones de los adultos (fumar, tomar bebidas alcohólicas, drogarse, tatuarse, tener relaciones sexuales, noviazgo, exponer tu intimidad en internet...).

EL FUTURO

Considera los factores sociales de empleo-desempleo y su correspondencia con los ingresos económicos en nuestro país. El protagonista de tu historia será capaz de cambiar esta realidad encaminada hacia la mejora.

- **Que remiten a la descripción**

CARÁCTER

Enfoca tu relato en la descripción de varios personajes que convivan con distintos caracteres (divertido, alegre, inteligente, sociable, aburrido, serio, tímido...)

- **Que engloban la interrogación**

REPORTERO

Cuestiona a un compañero de aula con el que casi no te comunicas, sobre lo que le preocupa en la actualidad e invéntale una solución.

PREGUNTAS PARA INVESTIGADORES

Escribe en tu cuaderno numerosas preguntas que inicien con: “¿Por qué...?” o “¿Por qué no...?” Pueden ser personales o relativas a los fenómenos sociales o naturales. Cuando termines, elige una y busca una respuesta, invéntala o recreala. Con la respuesta tienes material para la creación.

HIPÓTESIS

De aquello que te preocupa en lo personal, social o de la naturaleza, elabora hipótesis positivas o negativas que reflejen una solución.

¿Qué pasaría si...? / ¿Qué pasaría si no ...?

Dilema moral

Por lo general se trata de una disyuntiva en el que el lector debe elegir entre dos perspectivas en equivalencia para ser defendidas y argumentadas. El dilema moral “es una narración breve, a modo de historia, en la que se plantea una situación posible en el ámbito de la realidad que provoca un conflicto cognitivo a nivel moral” (Siciliani, 2005: 3).

A continuación, se presentan dos dilemas como ejemplo, retomados de Siciliani (2005:4), en el que los aprendientes identifican sus valores y cómo estos afectan las decisiones que toman diariamente.

ESTE O-ESTE. DILEMAS MORALES

La tarea consiste en crear un cuento con la solución elegida.

EL DILEMA DEL SR. HEINZ

La esposa del Sr. Heinz está muy enferma. Los médicos le han dicho que a menos que reciba el medicamento, que ha descubierto el farmacéutico Holtz, que es lo único que la puede salvar; corre serio riesgo de morir. Heinz va hasta la farmacia de Holtz y este le dice que el medicamento tiene un precio exorbitante que él no puede pagar. Recorre casas de amigos y parientes y logra recolectar la mitad del dinero, pero Holtz no se la quiere aceptar porque exige la totalidad, ya que le ha pasado que, después, salga bien o mal el tratamiento, nunca vuelven a pagarle. Heinz está decidido a meterse en la farmacia por la fuerza y robar el remedio. ¿Qué debe hacer?

EL EXAMEN DE ALBERTO

Imagina que eres Alberto, has salido de tu casa con el tiempo justo, un poquito retrasado. Debes llegar a la escuela para dar el examen que te permitirá aprobar el año y pasar al siguiente (o aprobar la carrera y recibirte). En el camino te encuentras con un joven accidentado, sangra muchísimo y está desmayado. Un señor le presta los primeros auxilios. Al verte pasar; el señor te pide que llames a una ambulancia y que le ayudes a atender al muchacho. Dispones de muy poco tiempo para llegar a la escuela y... Otras personas pasan por el lugar, pero se muestran indiferentes. ¿Qué debes hacer?

EL ABUELO Y YO

Si tienes forma de dialogar con alguno de tus abuelos o con un anciano, pídele que te cuente una anécdota, con ésta recrea la historia completa con los detalles que te dijo, y con los que no, invéntalos.

- **Referidas a los distintos tipos de discurso**

TERRORES

Crea un texto de terror que esté ambientado en un escenario conocido: la escuela, tu casa, la plaza comercial...

POLICIACO

Crea un cuento policiaco en el que la ambientación sea una catástrofe natural.

- **Correspondientes al campo sensorial**

a) **Visual**

LO QUE NO HABÍA VISTO ANTES

Recorre la escuela y crea una historia a partir de lo que te llama más la atención y no habías visto antes.

- En el prefacio de *Notre-Dame de París* de Víctor Hugo, se relata que un visitante vio la palabra “Fatalidad” escrita en uno de los muros de la iglesia homónima del libro, que sirvió como inspiración en la escritura de la novela.

IMÁGENES

A partir de una imagen, de un diario, de las redes sociales, fotografía... Crea la historia donde aparezcan los mismos protagonistas o el mismo escenario.

b) Táctil

OBJETOS CON POTENCIAL

Elige un objeto de uso cotidiano, alguno que te guste usar o que aprecies mucho desde la infancia. Ahora imagina que no sirve para lo que fue creado e inventa otros usos para los que tiene potencial. Con esta nueva caracterización, utilízala en un relato en el que el protagonista haga uso del objeto, ya sea que lo ayude o impida sus acciones.

MOCHILA

Abre tu mochila, elige el objeto que aprecies más. Imagina a la humanidad que vive sin necesitar este objeto, ¿cómo lo sustituirías?

c) Olfativo

¿HUELES?

Busca algún estímulo que desencadene tu olfato, puede ser fruta, libro antiguo, comida, pan, tierra mojada, periódico, humo de cigarro... y presenta una historia en el que la experiencia de oler sea determinante.

d) Gustativo

SABE A...

Terminar los sentidos humanos al describirlos a partir del gusto. Aquello que se ve, toca, huele y oye, pero no se come, convierte la experiencia en nuevos sabores y con esto crea una historia.

e) Auditivo

ESCUCHA LA RADIO

Escucha la radio, en una estación en la que haya voz, no música. A partir de los acontecimientos narrados, crea una historia.

CANCIONES

Un video musical es una forma de recrear una canción. Elige alguna y cuenta una historia que se base en alguna situación que propone.

BANDA SONORA

Busca un *soundtrack* de alguna película que no hayas visto (es recomendable que busques aquellas que ganaron como mejor banda sonora en los premios cinematográficos). Escucha con atención y crea una historia con lo que te hace imaginar la música.

f) Audiovisual

Cine formativo

El cine formativo es la “emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores” (De la Torre, 1996: 133).

CINE FORMATIVO

Se elige una película y se escribe a propósito de ésta, Betancourt y Valadez (2012: 216) ofrecen un catálogo de películas de cine formativo con su sinopsis correspondiente, en el que están divididas según los siguientes temas: Historias de personas talentosas; creatividad, inteligencia y contexto; derecho a una escuela intrusiva; perseverancia y éxito; maestros creativos; fomentar los valores y doblemente excepcionales.

Se escribe a partir de la creación de un final alternativo, que el protagonista tome otra decisión a la propuesta o algún cambio que se le quiera dar.

LO QUE NO SE DICE

De una nota informativa emitida por algún medio de comunicación, recrea la historia completa.

AUDIOVISUALES

Observa un cortometraje (se recomiendan los reconocidos y premiados), crea una historia en la que lo utilices como base de tu cuento.

g) Del movimiento

PROBLEMAS

Pide a un amigo que se pare frente a ti y te cuente un problema personal utilizando únicamente su cuerpo. Básate en ese ejercicio para crear una historia.

h) De las sensaciones

COSITAS

Utiliza la prosopopeya para crear una historia con objetos cotidianos o tu juguete favorito, que tenga personalidad propia o esté basada en la tuya.

RECUERDO

Haz memoria e indaga el primer recuerdo que tengas de tu existencia, con este fragmento, recrea la situación que lo rodea e inventa un conflicto por superar.

EMOCIONES

Basa el relato a partir de una emoción: tristeza, alegría, soledad, odio, enojo...

ARTE

Aprecia obras de arte en cualquiera de sus manifestaciones. Con lo que te evoca, elabora una historia.

- **Gramaticales y léxicos**

EL GRAN CATÁLOGO

Busca en el diccionario una palabra que no se utilice en la cotidianeidad y que pueda ser usada en un relato.

LIPOGRAMA

Elabora un cuento lipograma, elige tú la letra que omitirás.

CAMPOS SEMÁNTICOS

Elige alguna de las siguientes palabras o propón otras. Después elabora una lista de palabras que estén dentro de su campo semántico y utilízala para crear una historia.

Instrumentos musicales, árboles, familia, ropa, herramientas, medios de transporte...

DERIVACIONES

Elige una palabra al azar que vas a derivar en otras a partir de asociaciones: haz una lista de otras palabras que comiencen con la misma letra, que rimen con la palabra o utilízala como acróstico para inventar otras.

Al crear tu propia lista de palabras, la consigna es utilizarlas todas en la creación.

PARASÍNTESIS

Utiliza prefijos con su significado, tú eres un inventor de palabras, y los adhieres a palabras que comúnmente no los usan. Crea nuevas palabras, y por tanto objetos.

Ejemplo: anti + sombrilla.

Usa estas palabras nuevas en una historia.

LAS PALABRAS MÁS BELLAS

Elige máximo 10 palabras que consideres las más hermosas, que te gusten por su sonido, por lo que representan, por las evocaciones y recuerdos que te traen. Crea una historia con ellas.

OTROS NOMBRES

Elige 12 nombres propios de tus compañeros y distribúyelos en una lista semejante a ésta

NOMBRES	ADJETIVOS	VERBOS	ADVERBIOS
Miguel	Oscar	Nerea	Javier
Isabel	Iñaqui	Patxi	Mayte
Antonio	María	Itziar	David

Transforma los nombres en la categoría gramatical correspondiente usando los sufijos correspondientes (miguelo, davidmente, iñaquísimo, nerear, mariagudo, isabélico, patxiar) y utilízalos con el significado que quieras, según su categoría gramatical.

- **Según los modos operativos que formulan**

ANIMALES FANTÁSTICOS

Crea un animal como resultado de la mezcla de dos o más (*gallifante, gusalondrina*) y caracterízalo como el antagonista de tu relato.

PREGUNTAS

Elige un concepto abstracto y uno de los cinco sentidos humanos, con estos elabora una pregunta y que la respuesta sea tratada en el texto. Ejemplo: ¿por qué huele tan mal el egoísmo? ¿cuál es el olor de la amistad? ¿a qué sabe el respeto?

FOTO DE FAMILIA

Cambia acontecimientos personales o de familiares que provocarían un escenario distinto del que se tiene.

Por ejemplo: Vida de papás sin tener hijos, distinta nacionalidad, época, género etc.

EFECTO MARIPOSA

Busca información acerca de este efecto, y crea una historia en la que una persona u objeto cambie el curso de la humanidad en la actualidad o en el futuro.

INVENTOR

a) Eres un inventor, crea un objeto que en este momento haga falta a la humanidad para hacer su vida aún más cómoda.

b) Imagina un objeto nuevo a partir de la suma de dos conocidos y distintos.

Haz que uno de los dos objetos aparezca en tu historia como un tesoro por descubrir.

CAMBIAR AL MUNDO

De un acontecimiento mundial de la actualidad, ya sea histórico, social, científico o cultural, profetiza sus consecuencias en un futuro lejano.

LA PRENSA

En dos medios de comunicación distintos (tanto impresos como electrónicos) elige dos notas informativas que pertenezcan a la misma sección (estados, internacional, economía, justicia, cultura, deportes...) y relaciona dos temas o historias que se cuentan.

SAUDADES

a) Crea un personaje que es completamente distinto a ti, en carácter y decisiones que has tomado en tu vida y con ese protagonista en tu realidad cotidiana elabora una historia.

b) Tu vida está conformada por decisiones que has tomado, ¿qué decisión más importante has enfrentado? ¿qué pasaría si hubieras decidido lo contrario? ¿cómo sería tu vida?

SUPOSICIONES

Utiliza la pregunta: ¿Qué pasaría si...? Y agrégale un predicado absurdo o un anhelo o sueño. Y crea con la respuesta un relato.

VALORES

Crea un relato a partir de un valor o antivalor

PREDICCIONES

Crea una historia en la que describas un futuro lejano. Puede ser realista o de ciencia ficción.

- **Intertextuales**

ENTRE CUENTOS

Elige dos cuentos de distintos autores (no es necesario que los hayas leído), de uno escribe el inicio y del otro el final. La historia intermedia cuéntala tú.

GREGUERÍAS

Busca una greguería que te permita imaginar y crear una historia.

TEXTOS POPULARES

Busca algún albur, calavera, refrán, o chiste en el que bases tu texto

EPITAFIOS

Crea una historia a partir de un epitafio que llame tu atención

TELEGRAMA

Investiga qué son y busca ejemplos de telegramas, elige uno y utilízalo textualmente como inicio de tu cuento.

A partir de un cuento:

Una de las técnicas para la escritura creativa es el uso de lecturas como detonadores de los temas que se desarrollarán en los escritos.

Una vez leído algún texto, debe surgir alguna consigna para comenzar a escribir. Esta consigna está lejos de atentar contra la libre expresión, puesto que permite encauzar alguna idea, y debe ser lo suficientemente abierta para que admita múltiples caminos de pensamiento.

Para la escritura en este nivel de estudios, se recomienda evitar en lo general el plagio o el pastiche (pues hay que conocer más al escritor en estilo para poder imitarlo), sin embargo, es viable la adaptación como expansión (consiste en agregarle texto al original) o variación del tema.

DETONADORES

El autor toma distancia de su creación, puede o no estar relacionado con el tema. La tarea consiste en inventar la historia del autor que lo llevó a escribir este cuento.

MIS HÉROES

Piensa en la persona que más admires, ahora reescribe un cuento en el que el protagonista es la persona que elegiste, la trama debe cambiar de acuerdo con la personalidad, por tanto, el final también.

PALABRERÍA

En un cuento, subraya diez palabras que no utilices con frecuencia, haz una lista respetando el orden de aparición. Con estas palabras crea una historia distinta que las contenga.

PRELUDIO O EPÍLOGO

- a) Crea la historia que finalice con el inicio de un cuento.
- b) Elabora una historia en el que el inicio sea el final de un cuento.

EN NUESTROS TIEMPOS

Con la trama del cuento leído, transforma los escenarios y personajes a la época actual o a otra época.

YO Y MI CIRCUNSTANCIA

Elabora una lista de los personajes del cuento que leíste, junto con sus caracterizaciones. Ahora, haz que actúen en una historia con tiempo y escenario distintos del original.

PROTAGONISTA

- a) El protagonista del cuento, inclúyelo como parte de tu vida cotidiana. ¿Qué historia protagonizarán juntos?
- b) Elimina al protagonista del cuento que leíste e inclúyete tú como parte de la historia. Tú tienes decisiones distintas y la historia cambia.

CENTÓN

Elabora un cuento como centón que tenga como referencia el leído previamente.

NARRADORES

Reescribe la historia completamente con un tipo de narrador distinto al que propone el cuento leído.

SECUENCIAS

Localiza las secuencias básicas (inicio, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace) y reordénalas al cambiar la historia y lo que sucede con el cuento.

LENGUAJES

Cambia el lenguaje que expresan los personajes, si es informal conviértelo en formal o a la inversa. Esto provoca cambios en la historia...nárralos.

APÉNDICE I

PLANEACIÓN DEL CUENTO

Autor: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Nombre de la consigna: _____

Aquí, se planea el género, tipo discursivo, destinatario y propósito del escrito. Así como se plantea con inicio, desarrollo y cierre. En esta etapa trabajo individualmente, elijo una de las dos opciones y actúo conforme a lo que se indica.

- a) Si ya sé sobre qué escribir, comienzo a planear.
- b) Si no tengo ideas y me cuesta trabajo inspirarme, elijo una tarjeta al azar en el fichero que pone a mi disposición el docente; contiene una consigna que debo seguir o puedo derivar en alguna otra idea que surja con lo propuesto. Todo esto con la finalidad de detonar mi creatividad.

Planifico mi texto en lo general y en lo particular sobre la escritura del cuento.

GENERAL

Aquí tengo sugerencias que me llevarán por el camino de la creatividad.

1. Preparo

Ya con el tema, utilizo la técnica de torbellino de ideas a propósito de lo que escribiré. Esto es, escribo de forma automática todas las alternativas de ideas que se me ocurran, desde las más lógicas hasta las más absurdas. No importa si está desorganizado.

Organizo las ideas (puede ser mentalmente) y elijo la que más me agrada para ser explotada creativamente en mi cuento.

* En caso de que no sea un tema conocido, busco información que ayude a respaldar la idea.

2. Incubo

Dejo la actividad y dedico unos minutos a platicar con un compañero sobre el tema de su cuento, nos ayudamos entre ambos.

3 y 4. Me ilumino y verifico

Aquí ya tengo la idea global de lo que voy a hacer. Es el momento tomar la decisión: seguir con la idea o buscar una nueva.

Cuando tenga la idea general, ahora comienzo por preguntarme:

¿Sobre qué tema haré mi escrito?

¿Qué ideas tengo sobre el tema? ¿dónde encontraré información que pueda ayudarme?

¿Qué aspectos propongo, distintos, que a nadie se le ocurría pensar? ¿cómo hago mi cuento creativamente?

¿Qué tipo de vocabulario pretendo utilizar?

¿Cuál es el propósito del texto? ¿para qué se va a leer?

¿Qué recursos necesito?

¿Cuánto tiempo tengo para elaborar mi texto? Y por lo tanto ¿qué extensión tendrá el escrito?

¿Cómo voy a presentar mi escrito? ¿cuántas partes tendrá? ¿cómo me lo imagino?

¿Para quién estoy escribiendo? Describo un posible lector de mi texto

¿Qué imagino que hará el lector con mi texto? ¿qué **impacto** busco?

¿Cómo puedo atraer la atención e interés?

CUENTO

TIPO

¿Qué tipo de cuento escribiré?

TÍTULO

El título se escribe al final del escrito, pero ¿cuál será el tentativo?

HISTORIA

¿Qué se cuenta? ¿de qué se trata?

¿Resulta verosímil la historia? ¿Está basada en hechos reales, probables o fantásticos?

MODO

¿Qué incluirá? ¿narración? ¿descripción? ¿estilo indirecto? ¿monólogo interior?
¿diálogo?

PERSONAJES

Enlisto los personajes y sus funciones. Escribo de manera general el nombre, género, edad, aspecto, acciones...

ESPACIO

¿Dónde sucede?

TIEMPO

¿Cuándo sucede?

Época

Momento del día (hora)

¿Los acontecimientos serán narrados en orden cronológico? ¿cuál será el orden?

NARRADOR

¿Quién cuenta? ¿un narrador que está dentro o fuera del mundo narrado?

¿Sabe todo lo que está pasando en la historia o solo una parte?

SECUENCIAS BÁSICAS

¿Cuál es la situación inicial?

¿Cuál será el conflicto?

¿Qué siente el protagonista ante el conflicto y determina sus decisiones?

¿Cómo será el clímax?

¿Cómo se resuelve el problema?

¿Cómo será el desenlace? ¿qué sucede al final de la historia?

ORGANIZO ESTRUCTURALMENTE



Con toda la planeación anterior, organizo estas ideas en un esquema de formato libre en el reverso de estas hojas, puede ser mapa mental o cualquier diagrama.

APÉNDICE J

COEVALUACIÓN CON COMPAÑERO DE AULA

Autor: _____ Cuento: _____ Revisado (nombre y firma): _____	Grupo: _____ Fecha: _____ N° de borrador: _____
---	--

El espejo es un ejercicio de evaluación para verificar si un lector entiende lo que el autor del texto quería expresar. Me reúno con un compañero de aula, intercambiamos roles de autor y lector, sigo en orden las instrucciones y dibujo un acierto cada que cumpla con la ruta propuesta con los números.

AUTOR		LECTOR	
1. Dejo leer mi escrito al lector el tiempo que requiera		2. Leo el escrito con atención las veces que necesite para comprenderlo en su totalidad	
4. Escucho a mi lector y estoy atento a si entendió las ideas importantes que yo quería exponer		3. Explico de manera oral al autor lo que he entendido	
* Si ambas posturas coinciden concluye el ejercicio al decir: <i>¡espejo!</i> , significa que el texto es entendible y que ya es posible mostrarlo a más lectores.			
5. Si el lector no explica lo que quería decir en el texto, lo expreso de manera oral.		6. Escucho a mi interlocutor, vuelvo a leer el texto para verificar que no haya errores de lectura. Localizo en el texto lo que podría mejorarse a partir de lo que se ha dicho y sugiero cómo hacerlo.	
7. Verifico con el lector que no haya errores de redacción		8. Ayudo al autor a revisar	

10. Corrijo los errores	9. Nos ponemos de acuerdo con la conclusión de un texto mejorado.	
* Consejos		
<p>No olvido que es un texto mejorable</p> <p>No explico oralmente mi escrito al lector: lo dejo que lea.</p> <p>No interrumpo al lector cuando exponga su opinión y dejo que concluya. Imagino un <i>walkie-talkie</i> (radio de dos vías) en el que no puedo hablar hasta que la otra persona concluya.</p> <p>No culpo al lector de no entender, yo soy el responsable de hacer mi texto comprensible.</p>	<p>Leo con atención para no cometer errores de lectura.</p> <p>Al resumir el texto, procuro no citarlo y uso paráfrasis.</p> <p>Ayudo al autor a mejorar su escrito al localizar sus errores para ser superados.</p> <p>Reconozco la labor del autor al dar comentarios positivos.</p> <p>No impongo los cambios, la decisión está en el autor si hace caso o no de la sugerencia</p>	

Al concluir, escribo un comentario general.

El cuento _____ de mi compañero _____
 (título) (su nombre)

me _____ debido a que _____.
 (opinión) (argumento)

Lo que más me gustó fue: _____ y

_____.

Yo considero que los aspectos por mejorar son: _____ ,

_____ y _____.

APÉNDICE K

TUTORÍAS

Docente y aprendiente intercambian información oral a partir de la composición de un cuento con la siguiente guía de preguntas:



- ¿Cuál es la historia que quieres escribir?
- ¿Qué es lo más importante por decir? ¿Qué quieres que el lector conozca o sienta al final de la lectura?
- ¿Qué fue lo que ayudó a conseguir el tema?
- ¿Te gusta lo que escribes?
- ¿Qué más podrías hacer? ¿Cómo podrías encontrar otras ideas que ayuden?
- ¿Me puedes explicar... (alguna duda)?
- ¿Toda la información ayuda a la comprensión del texto o existen partes que se pueden suprimir?
- ¿Qué obstáculos has tenido? ¿Son constantes en tus escrituras? ¿Cómo los has superado?
- ¿Tienes algún problema en este momento?
- ¿Qué tomarás en cuenta en las futuras redacciones?
- ¿Cómo te sientes con lo que estás trabajando?
- ¿Qué ideas tienes por desarrollar?

APÉNDICE L

AUTOEVALUACIÓN DE BORRADORES

Autor: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

Dibujó una  al responder positivamente a las preguntas, y una  cuando responda negativamente.

Al final, escribo lo que se me pregunta y corrijo mi texto de modo que la siguiente vez, sólo dibuje aciertos.

INDICADOR	PREGUNTA	PRIMERA VEZ	SEGUNDA VEZ
PRESENTACIÓN	¿Los párrafos están bien marcados visualmente en la página? ¿Utilizo las cursivas, negritas y mayúsculas de manera racional?		
REDACCIÓN	¿Lo que escribí es acorde con lo planeado o hice algún cambio que ayudó a mejorar?		
	¿Revisé el orden de las ideas y empleé conectores que facilitarán la lectura y su comprensión?		
	¿Examiné la ortografía, la puntuación y la legibilidad de las oraciones?		
GÉNERO	¿El escrito tiene la estructura de un cuento?		
Narrador	¿Queda claro desde qué perspectiva se narra?		
Personajes	¿Se distinguen claramente los personajes?		
	¿Hay personajes caracterizados con motivación para actuar como lo hacen?		

Espacio	¿Se describe dónde transcurre el cuento y qué importancia tiene el espacio?		
Tiempo	¿Se diferencia el tiempo entre lo que se narra y lo ocurrido?		
Título	¿El título es acorde con el texto?		
Inicio	¿Existe alguna relación entre el inicio y final?		
Desarrollo	¿El texto atrae el interés del lector?		
	¿El planteamiento resulta sugerente, conciso, preciso y claro?		
	¿Entenderá y reaccionará el lector como yo pretendo? ¿Consigue el texto mi propósito?		
	¿El desarrollo contiene tensión o conflicto?		
	¿Si presento un efecto, se puede deducir cuál fue la causa?		
	¿Evito en la trama episodios que no aportan nada al eje principal?		
Final	¿El final se distingue entre epifánico, abierto o paradójico?		
	¿El desenlace es conciso sin ser demasiado explicativo?		

¿Qué es lo mejor de mi texto?

¿Qué es lo peor de mi texto?

APÉNDICE M
COEVALUACIÓN CON APRENDIENTE DE SEMESTRE
POSTERIOR

Autor: _____	Grupo: _____
Cuento: _____	Fecha: _____
Revisado (nombre y firma del lector): _____	Semestre del lector: _____
¿Cómo conocí al autor? _____	Nº de borrador: _____

Leo con atención el cuento que me proporcionan, después completo lo que se me solicita

El cuento me: _____

Debido a que: _____

El objetivo que se persiguió fue: _____

Me pareció interesante porque: _____

No me pareció interesante porque: _____

Lo que más me gustó fue: _____

Sugiero que: _____

Para mejorar el texto se necesita: _____

Observaciones generales _____



APÉNDICE N

AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA

Autor: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Cuento: _____

Soy yo en lo alto de la escalera. Por cada pregunta que responda sí, tengo permitido descender un escalón y dibujar un acierto , si mi respuesta es no, es momento de descansar y pensar qué debo hacer para poder ir bajando. Cuando esté en el final de la escalera, me dibujaré al conseguir este logro.


Utilicé técnicas para desarrollar mis ideas creativas.
Busqué información sobre el tema de mi cuento.
Planifiqué mi texto y utilicé un esquema.
Escribí de forma creativa de acuerdo con las convenciones de escritura y del cuento.
Revisé el texto continuamente, ya sea durante la construcción del mismo o al final para comparar el plan con lo escrito.
Produje por lo menos tres borradores que leí, revisé y modifiqué.
Me equivoqué en varias ocasiones y no me afectó porque aprendí del error.
 Descanso y continúo...

Resolví todas las dudas que tenía sobre la actividad ya sea consultando al docente o a otras personas.

Utilicé por lo menos una vez el diccionario o algún material de consulta que apoyó mi escritura.

Comprendí mis errores y estoy consciente de cómo llegué a resolverlos.

Reconozco el proceso de composición que estoy trabajando, al tomar en cuenta los procesos de escritura.

Escribí de forma creativa mi texto.

Me agrada este trabajo porque demuestra mi mejor esfuerzo.



APÉNDICE Ñ

EVALUACIÓN EN PLENARIA

Autor: _____
 Grupo: _____
 Fecha: _____
 Cuento: _____
 Núm. _____
 de _____
 borrador: _____

I. Corrección grupal de errores

Docente:

1. Elige al azar tanto el texto, como al aprendiente que lo leerá en voz alta frente al grupo.
2. Modera en plenaria la corrección de errores del texto al retomar aspectos relevantes y encontrar las explicaciones o soluciones entre todos, con las siguientes preguntas:

¿Qué aspecto te gustaría que el autor desarrollara más?

¿Qué errores se detectaron? (Hacer una lista)

¿Qué fortalezas tiene el texto?

3. Organiza los comentarios individuales en tarjetas y los entrega al autor

4. Evalúa con la guía de observación que se muestra a continuación a quien lea el texto.

Aprendientes:

1. Escucha el texto atentamente y con respeto
2. Anota todo lo que sea relevante y llame la atención, después entregas tus observaciones al docente sobre el texto en una tarjeta con comentarios positivos y negativos que llegará a manos del autor.

II. Guía de observación para la lectura en voz alta

INDICADORES	FRECUENCIA		
	Nunca	A veces	Siempre
Tiene fluidez en la lectura, con ritmo, dicción y velocidad adecuados			
La entonación es acorde con los signos de puntuación			
El volumen de voz es el adecuado			
Tiene seriedad en la actividad con actitud de respeto			
Comentario general:			

APÉNDICE O

LISTA DE COTEJO FINAL

Autor: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

Cuento: _____

La evaluación numérica de esta actividad consiste en:

1. Entregar todos los instrumentos de evaluación llenados en su totalidad con veracidad, junto con las tareas. 5 pts.

2. Presentar la versión final del cuento editado, con todos sus borradores, con la siguiente lista de cotejo. 5 pts.

TIPO DE EVALUACIÓN	SÍ/NO 	VALORACIÓN NUMÉRICA
PARCIALES (.42 c/u)		
Esquema en equipo de conceptos de cuento		
Análisis de cuento		
Evaluación diagnóstica		
Cuestionarios de cierre de clases		
Autoevaluación de actitudes y valores		
Autoevaluación de creatividad		
Planeación de cuento		
Coevaluación con compañero de aula		
Autoevaluación de borradores		
Coevaluación de compañero de semestre posterior		
Autoevaluación del proceso de composición		
Evaluación de la práctica docente		
PUNTUACIÓN PARCIAL		5 /

FINAL		
Versión final del cuento editado (2)		
Borrador 1 (1)		
Borrador 2 (1)		
Borrador 3 (1)		
PUNTUACIÓN PARCIAL		/5
CALIFICACIÓN		/ 10

LISTA DE COTEJO DE LA VERSIÓN FINAL DEL CUENTO		
INDICADOR Y EXPLICACIÓN	ESCALA	OBSERVACIONES
<p>PRESENTACIÓN. Si el texto es impreso debe presentarse con: limpieza, Arial 12 pts.; distribución del espacio (título centrado en mayúsculas y negritas, nombre del autor, párrafos separados y estructurados, sangría a partir del segundo párrafo con márgenes de 2.5 cm. por lado). Si es editado por el autor: limpieza, letra legible y con presentación original.</p>		
<p>ORTOGRAFÍA. Sigue las reglas ortográficas y de signos de puntuación.</p>		
<p>REDACCIÓN. Morfología, sintaxis y léxico con riqueza y precisión. Reglas de concordancia en género y número, verbos conjugados y sin vicios de redacción. Con coherencia (ideas claras y relevantes con sentido en la historia), adecuación (registro coherente) y cohesión (con conectores adecuados).</p>		

<p>ESTRUCTURA NARRATIVA. Su estructura sigue las convenciones del cuento, verosímil y con un tema comprensible. Se identifican las partes básicas: inicio, conflicto o nudo y desenlace, conectadas coherentemente y con relación al título.</p>		
<p>CREATIVIDAD. Provoca interés porque predomina la imaginación al apelar a ideas o hechos increíbles, sorprendentes, maravillosos y fantásticos tratados de forma novedosa y original que provocan emociones, que mantienen la atención del lector.</p>		
<p>PROCESO DE COMPOSICIÓN. El texto fue planeado con esquemas, redactado en varios borradores y corregido mediante los distintos instrumentos puestos a disposición del autor.</p>		
<p>PUNTUACIÓN PARCIAL</p>	<p>/ 30</p>	

COMENTARIOS FINALES:

APÉNDICE P

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Nombre
(opcional): _____
Grupo: _____
Fecha: _____

Comparo mis expectativas al inicio de la práctica y lo que resultó al final; hago un análisis crítico en lo general y lo particular. Puedo agregar mi nombre u omitirlo, soy libre de expresar lo que quiera con respecto a esta práctica docente, es mejor que explique mis respuestas a que sólo escriba sí o no.

1. Aprendizaje

Resumo en una frase lo que he aprendido

¿Cómo me sentí al escribir?

¿Qué aprendizajes tengo que no hayan sido previstos por la actividad?

De lo que aprendí, ¿qué puedo volver a aplicar?

De lo que aprendí, ¿qué no volveré a utilizar?

¿Qué me falta aprender acerca del tema?

¿Qué fue lo más difícil?

¿Cómo evitaré cometer de nuevo los errores en mis escritos?

¿Cómo resolví mis dificultades?

¿Qué no ha quedado claro? Escribo dos dudas que aún tenga sobre el tema

¿Qué calificación considero que me merezco y por qué?

2. Docente y didáctica

2.1 En cuanto al desempeño de la profesora:

Me gusta que ella...

Me disgusta que la profesora...

¿Las explicaciones fueron claras? ¿por qué?

¿Demostró dominio del tema, objetivos y clase? ¿por qué?

¿Corroboró que todos comprendieran lo que se realizó? ¿cómo?

¿Organizó el material, actividades y el tiempo con instrucciones precisas? ¿por qué?

¿Me sentí apoyado en el proceso de aprendizaje? ¿por qué?

¿Creó un clima agradable de trabajo? ¿por qué?

¿Tuve confianza con la profesora? ¿por qué?

¿Resolvió mis dudas? ¿por qué?

¿Respetó y valoró las ideas de todos? ¿por qué?

¿Estimuló las iniciativas? ¿por qué?

¿Reformuló las actividades de acuerdo con las peticiones? ¿cómo?

¿Tomó en cuenta mi esfuerzo y trabajo? ¿por qué?

En general, ¿cómo calificaría numéricamente el desempeño docente? ¿por qué?

2.2 En cuanto a los métodos y técnicas de la enseñanza:

¿Conocí los objetivos de aprendizaje?

¿Me sirvió la manera en que se trató el tema? ¿por qué?

¿Qué factores considero que ayudaron a mi aprendizaje? ¿por qué?

¿Qué me gustó de la actividad? ¿qué es lo más interesante? ¿por qué?

¿Cómo he vivido estas clases? ¿por qué?

¿Cuál fue el proceso mediante el cual aprendí?

¿Qué factores considero que impidieron mi aprendizaje? ¿por qué?

¿Qué me disgustó de la actividad? ¿por qué?

¿Cuál es mi opinión sobre la metodología y recursos didácticos que se siguieron en la actividad? ¿Cómo se puede mejorar el proceso de aprendizaje?

¿Cómo resultó trabajar con mis compañeros? ¿por qué?

¿Cómo considero la forma de evaluar y por qué?

3. Sugerencias

¿Qué aspectos de la actividad son útiles para ser aplicados en otra ocasión? ¿por qué?

¿Qué actividades sugiero que se cambien? ¿por qué?

Escribo una recomendación al docente para que mejore su práctica



ANEXO 1

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

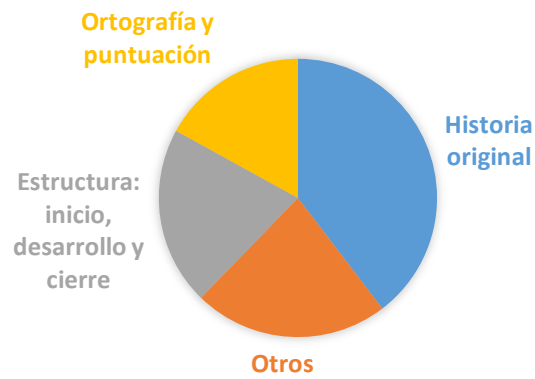
Los resultados de la evaluación diagnóstica se presentan interpretados por el docente. Puesto que todas las preguntas fueron abiertas, las múltiples respuestas se reagruparon y codificaron en respuestas similares, algunas cuestiones no necesitaron gráfica porque las respuestas fueron en su mayoría las mismas.

Una observación por tomar en cuenta es que en el rubro de “Otros”, se agruparon las respuestas individuales, que no se repetían en ninguna ocasión.

COMENTARIOS DE ERRORES



COMENTARIOS DE ACIERTOS



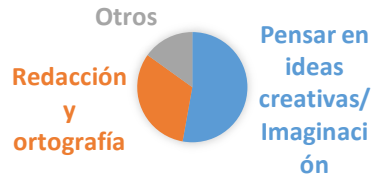
¿Me gusta escribir?



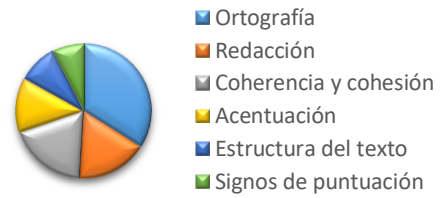
¿Por qué me gusta escribir?



EN LA ESCRITURA... ¿QUÉ SE ME FACILITA? / POTENCIALIDADES

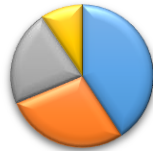


En la escritura... ¿qué se me dificulta? / Debilidades



Tipos de textos que los aprendientes escriben con MÁS frecuencia

- Escolares/ resúmenes
- Narrativos/ cuento
- Personales: cartas, anécdota y autobiografía
- Blogs/ web



Temas de textos que los aprendientes escriben con MÁS frecuencia

- Experiencias de vida
- Terror
- Poemas / rimas
- Reflexiones
- Ciencia ficción

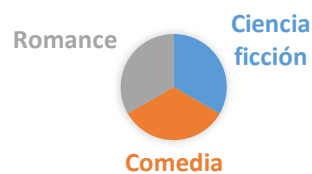


Tipos de textos que los aprendientes escriben con MENOS frecuencia

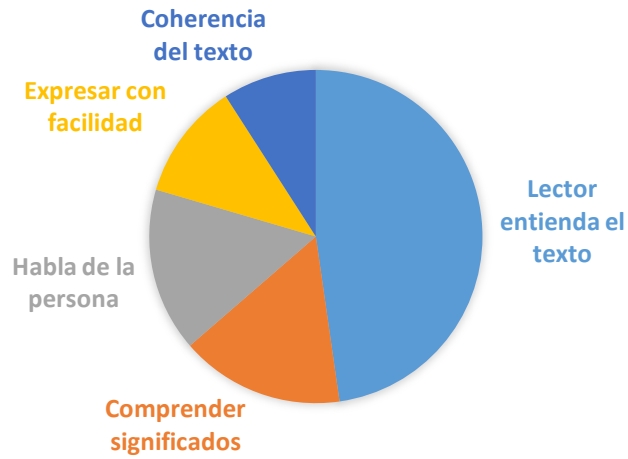
- Cuentos
- Novelas
- Poemas
- Otros
- Literarios
- Ensayo



TEMAS DE TEXTOS QUE LOS APRENDIENTES ESCRIBEN CON MENOS...



¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ESCRIBIR CORRECTAMENTE?



¿QUÉ NECESITO SABER PARA ESCRIBIR UN TEXTO?



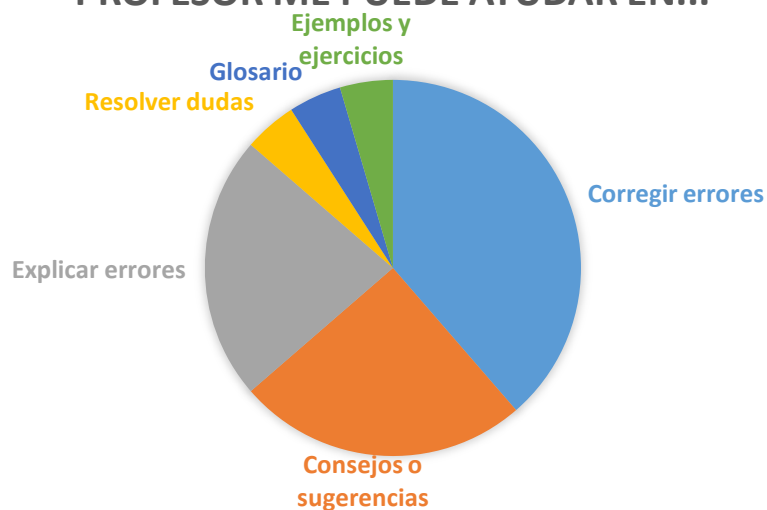
¿QUÉ PRETENDO QUE HAGA EL PROFESOR CON MIS ERRORES DE ESCRITURA?

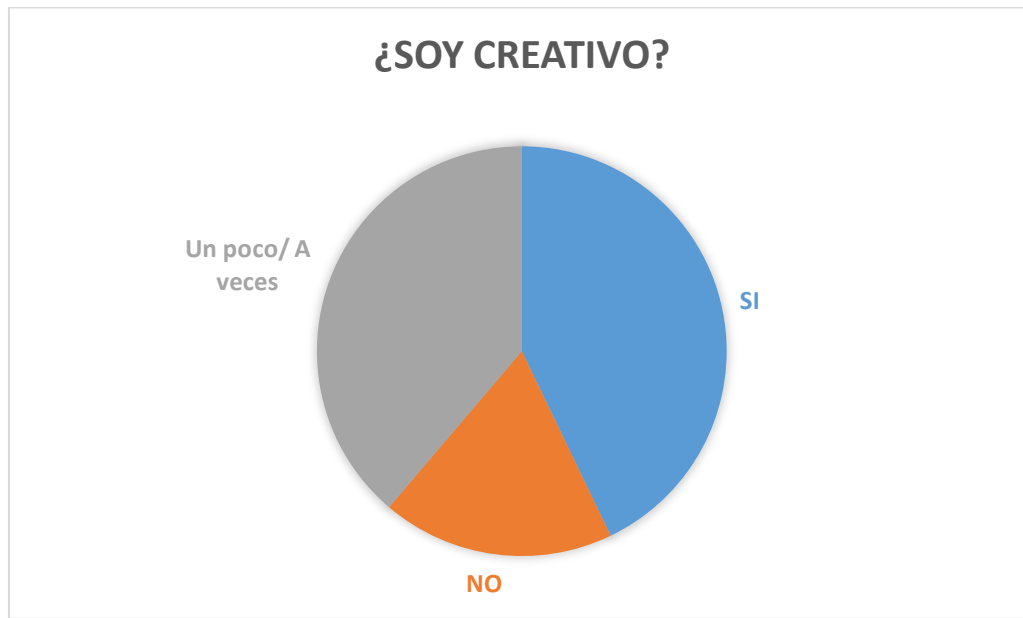


¿Qué hago normalmente con las correcciones del profesor?

Entenderlas, pongo atención y tomo en cuenta, trato de memorizarlos, paso en limpio, repito la actividad, hasta analizar el error al buscar el error en internet o preguntar al profesor.

PARA ESCRIBIR CADA VEZ MEJOR, EL PROFESOR ME PUEDE AYUDAR EN...





¿Por qué soy creativo? ¿Cuáles son las características de la creatividad?

Imaginación, originalidad, innovación, autenticidad y pensamiento abierto, libre e independiente.

¿Qué es un cuento?

Texto literario con narración breve y ficticia que cuenta una historia estructurada con pocos personajes.

Escribo qué características debe poseer un escrito para ser considerado como cuento/

¿Qué necesito saber para crear un cuento?

Estructura y características con un tema interesante y creativo

ANEXO 2

CUENTOS Y NARRACIONES

UNA ESPERANZA

Granados Villegas Carolina

La vida es irónica, sólo un instante y nuestro mundo se voltea de cabeza. Es curioso que todos pensamos que somos inmortales, que nuestra vida nunca tendrá fin, pero tarde o temprano la muerte nos reclama a todos, es curioso que somos insignificantes para el tiempo, pues en un segundo ganamos o perdemos todo lo que tenemos.

ESPERANZA, ese es mi nombre y también la esperanza es la que nos mantuvo con vida a mi familia y a mí.

Ese día desperté en mi cama, los rayos de sol se asomaban por mi ventana, el ambiente estaba lleno de olor a comida y café recién hecho. Me levanté de mi cama, me dirigí a la cocina... ahí estaba mi madre quien estaba haciendo el desayuno, mi padre estaba fuera de la casa cortando leña, a unos cuantos metros se encontraba mi hermanito menor de cinco años llamado Dani.

Llegué al comedor y me encontré a mi hermana Kim, quien estaba platicando con su esposo Ben para decidir qué nombre le pondrían a su primer hijo que estaba a punto de nacer. Me senté en la mesa y les di los buenos días, en eso mi madre nos llamó para que fuéramos al comedor a desayunar.

Terminé los alimentos, recogí mis cubiertos, mi plato y vaso con un poco de leche, los lavé y salí de casa. Mi madre salió y comenzamos a discutir, no recuerdo el motivo, pero salí con la bicicleta huyendo, no importaba dónde fuera, siempre y cuando me alejara.

Llegué a la cima de la colina que estaba bastante alejada de mi casa, dejé la bici de lado y me acosté en el pasto. Todo estaba tranquilo, era un caluroso día de vacaciones de verano. Llegué a la cima cansada y el ambiente era tranquilo. Debí haber dormitado un rato.

Pasó el tiempo y percibí que el sol se había ocultado y el cielo se había llenado de nubes negras, aunque seguía haciendo calor, eso me hizo despertar. Me levanté, tomé mi bici y cuando me disponía a regresar a mi casa y bajar de la colina, un destello se hizo presente, el cual era más brillante que mil soles, ese destello me hizo detenerme, si no hubiera muerto como todos los demás en la ciudad. Entonces el suelo comenzó a sacudirse y se estremecía con tal fuerza y rapidez que parecía ir como en un tren y en eso vi que Bransford, nuestro pueblo, estaba destruido, pues un misil lo había impactado, nunca supe por qué, tal vez fue un error o un accidente...un error que costó millones de vidas.

Yo estaba impresionada, volteé al cielo y vi que los misiles trazaban un arco en su trayectoria, giraban en el punto más alto y descendían con rapidez, los misiles se estrellaron con exactitud, poblaciones enteras se evaporaron instantáneamente, las casas se desintegraban y se esfumaron.

Las llamas consumían el oxígeno y la gente se asfixiaba. Y aunque parezca increíble, había gente que sobrevivió al bombardeo.

El caer de los misiles era un sonido estremecedor, en eso vi un refugio construido durante la segunda guerra mundial, yo ya lo había explorado, pues hace tiempo mi familia y yo habíamos ido de día de campo cerca de ahí.

Entré a ese lugar gateando y me escondí en un rincón, me enrosqué y me pensé si mi mamá, papá, Dani, Kim y Ben estarían bien como yo. No supe cuánto tiempo permanecí dentro.

Cuando ya no sentía tanto miedo y había pasado un tiempo prolongado, ya no se escuchaba el impacto de los misiles, salí y me dirigí hacia Bransford, tardé bastante, pero llegué. Al poner un pie ahí empecé a ver casas deshechas por todos lados, cuerpos calcinados con la piel y ropa derretidas, tanto era así como ya no tenían forma, ¡no podía creer lo que veía!

Seguí caminando y buscando los restos de mi casa, me tardé en reconocer las calles, pero lo logré... el lugar donde había estado mi hogar, me acerqué y comencé a gritarle a mi madre y padre, pero no contestaban.

Estaba a punto de irme cuando escuché una voz baja y aguda que decía: ¡Esperanza! Volteé y miré a Dani, mi hermano estaba parado a unos cuantos metros de ahí, yo corrí a abrazarlo y al llegar escuché que mi padre llamaba a mi hermano mientras se metía a un sótano. Lo vi y fue tanta alegría verlo con vida que corrí a sus brazos, le pregunté si estaba bien y por los demás, me dijo que estaban en el sótano.

Entré y vi a Kim junto a Ben, a Joss nuestro vecino, quien estaba herido de una pierna y había perdido mucha sangre, en eso pregunté: ¿Dónde está mamá? Un silencio profundo se hizo presente, mi padre bajó la mirada y movió la cabeza de un lado a otro, después me dijo: ¡Lo siento Esperanza!

En eso Dani interrumpió: ¡Mamá se fue y ya no va a regresar!

Yo no podía creer lo que me decían. Mi madre, la mujer que me crio, que me dio de comer, quien me daba un beso de buenas noches, quien me consolaba en situaciones difíciles, mi madre... con quien discutí unas horas antes de que toda nuestra vida se desvaneciera.

Es ese momento no podía respirar, sentía un frío enorme que me recorría la espalda, me sentía desprotegida, tenía ganas de llorar, pero las lágrimas no me salían. Tuve muchas ganas de abrazar a mi madre por última vez y decirle lo mucho que la amaba.

Mi padre me llevó al lugar donde la habían sepultado. Me quedé viendo la fosa donde estaba su cuerpo, pensando si habría sufrido mucho cuando murió.

Papá había comentado que un día antes de que yo llegara, un grupo de militares había dado la instrucción de que todo aquel que tuviera comida almacenada la tenía que dar para crear un comedor comunitario, y a quien se descubriera con alimento excedente se le castigaría. En ese momento, me di cuenta de que permanecí en el refugio durante dos días.

Mi familia y yo teníamos una pequeña reserva de comida en el sótano. Mi padre junto a Ben había sacado de la bodega bastantes alimentos enlatados. Al escuchar esto le dije a mi padre si él

había dado esa reserva y qué pasaría si se daban cuenta que teníamos comida, a lo cual me contestó que no pensaba dar nada y que no le importaba.

Dos días después volvieron los militares, quienes recogieron el alimento y dieron la orden de que todos los enfermos, heridos y personas de la tercera edad subieran a unas supuestas ambulancias que ellos llevaban. Así que todos hicieron lo que les ordenaron, los subieron, entre ellos iba Joss, pues había perdido demasiada sangre y le había dado temperatura por la noche. Al irse los militares dieron otra orden, que la próxima vez que vinieran, todos los bebés, mujeres embarazadas y niños de entre tres a doce años se irían con ellos, pues les darían mayor cuidado y atención médica. Entonces pensé que la próxima vez que regresaran, lo harían por Dani y Kim.

Tres días más habían pasado, todo seguía con normalidad desde la explosión. Mi rutina era: por las mañanas comer algo enlatado como sopa, lentejas o frijoles, después tenía que ir por agua a un pozo que no se había contaminado con la radiactividad que habían dejado los misiles, al regresar con las dos cubetas las metía al sótano, posteriormente salía a cuidar a Dani quien jugaba en el patio, al caer la noche a veces hacía la guardia; muy pocas veces podía dormir cinco horas seguidas.

Al amanecer del cuarto día de no ver a los militares, llegó una persona corriendo y pidiendo ayuda. Todos salimos de nuestros refugios temporales para observar qué pasaba.

Cuando yo subí del sótano, vi a una mujer como de diecinueve años, se veía joven, tan solo dos años mayor que yo, estaba llena de sangre pues tenía una herida en el brazo izquierdo. Todos preguntaron qué había sucedido, a lo que ella respondió:

- Seguí a los militares cuando se llevaron a los heridos, cuando ya todos estaban dentro de una cabaña grande, se escucharon disparos y el grito de la multitud. Me traté de esconder, pero ellos al salir me vieron y comenzaron a disparar, yo pude huir, pero los demás no, nos engañaron y ahora ellos están muertos.

Lo que esa mujer me dijo hizo que me diera miedo, pues yo tenía en mente que aquellas personas quienes creyeron que les salvarían la vida, se las quitaron sin razón. ¡Los militares querían exterminarnos para quedarse con lo poco que teníamos!

Mi padre al oír esto se asustó, quiso salvar nuestra vida, así que tomamos algunas provisiones y nos marchamos de ahí.

Empezamos a caminar, partimos en la mañana, para cuando salimos de Bransford ya había amanecido. Llegamos al principio de la colina cuando se escucharon unos ruidos fuertes y aturdidores, los cuales eran disparos que atravesaron tanto el cuerpo de mi padre como de Ben, ellos cayeron al suelo llenos de sangre y con poca vida. Las balas provenían de un arma que había disparado una mujer, supongo que era otra sobreviviente.

Kim se hincó al lado de su esposo quien ya había fallecido, con la poca fuerza que tenía gritó que corriéramos, fue lo último que escuché de él, así que tomé a Kim con una mano y a Dani con la otra y corrimos hacia el refugio.

Al llegar a la cima de la colina, cuando faltaba poco por llegar, a Kim le comenzaron a dar contracciones. Eso no estaba bien y no era normal, pues ella tenía sólo seis meses de embarazo. Le dije a Dani que no viera, se alejara un poco y no volteara. Kim comenzó a dar a luz. Su bebé nació

deforme por la radiactividad del ambiente, y como era de esperarse, muerto. Mi hermana ya no quería seguir, pues había perdido a su esposo e hijo casi al mismo tiempo. Ella tomó el cuerpo del bebé y lo llevó con nosotros.

Llegamos al refugio en la tarde del siguiente día, al llegar escondimos la poca comida que nos quedó y enterramos al bebé. Al hacerlo Kim dijo:

- Nunca nos pusimos de acuerdo Ben y yo de cómo te llamarías

Yo observé que sus ojos se enrojecían y estaban llenos de lágrimas, su rostro tenía una expresión de tristeza profunda. Yo le dije:

- No te decaigas

- ¿Cómo no quieres que me decaiga? Me quitaron a mi esposo y mi angelito, prefiero ir con esas personas que me disparen y acaben con mi vida

Al escuchar esto, me enojé bastante y le respondí:

- ¿Cómo puedes decir eso? Debes vivir en nombre de mamá, papá, Ben y tu hijo, también debes vivir por nosotros.

Ella se tranquilizó y dejó de desear la muerte.

En el refugio encontré una libreta y un bolígrafo viejo con los cuales redacté toda esta historia que viví junto con mi familia.

Seguimos tratando de sobrevivir, seguimos luchando por nuestra vida esperando a que este infierno y tortura terminen, suplicando cada día que los militares no nos encuentren, que al siguiente día tengamos algo qué comer y espero que los tres tengamos una ESPERANZA de vida.

ADIÓS

Medina Ascencio Lorena

Desperté, como siempre, todo normal, un día más como cualquiera. Era viernes por la mañana, nadie habitaba mi hogar, no sabía a donde habían ido todos, mamá, papá, mis hermanos, no lo sé. Me siento un poco confundida. Cuando mi familia sale de paseo siempre me invitan o al menos me lo informan.

Aun así, tenían que regresar, de donde quiera que estuvieran, o eso yo supongo. Mientras tanto yo preparo mi desayuno. Al terminar, me levanto de la mesa y voy directo al parque como todos los días. Me encanta visitar por las mañanas el parque, no hay nadie, esta tan solo, solamente somos el silencio profundo y yo. Al poco tiempo, el viento llegó y comencé a escuchar y mirar el movimiento de las hojas de los árboles, como van de lado a lado, mientras en mi rostro siento el suave toque del aire. Es muy relajante.

Cuando camino a casa, acostumbro a ir por el medio de la carretera, por suerte a esa hora no circula ningún automóvil. No faltaba mucho para llegar a casa, cuando de repente escuché el sonido del claxon de un enorme tráiler, como un monstruo detrás de mí; volteé y el tráiler estaba detrás de mí y siguió avanzando.

¿Qué es esto, dónde estoy?, pensé, estaba en la recámara de mis padres, me desperté de un brinco, sólo podía recordar el deslumbramiento que me habían causado las grandes luces de aquel auto. Me sentía un tanto agotada, pero había algo que me inquietaba, cómo aparecí en el cuarto de mis padres, sin recordar nada. Instantáneamente pensé en que me desmayé en medio de la calle, y que mamá o alguna persona al verme ahí, me trajo a casa.

Me dirigí a la cocina y ahí estaba mamá, preparando un café. Estaba de espaldas, le dije: ¡Mamá!, pero no me escuchó, intenté otra vez, ahora con más fuerza, pero no respondía. Me acerqué a ella y tomé su hombro, pero no dejaba de hacer lo que estaba haciendo. Me di cuenta de que no podía verme, ni escucharme, mucho menos sentirme. Decidí seguirla; recogió la taza de café y camino a la sala, su rostro estaba lleno de lágrimas secas, vestía de color negro. Estaba realmente asustada.

Al llegar a la sala vi a muchas personas, todos tenían un gesto muy serio. En el medio de la habitación se encontraba un ataúd. Con mucho temor, me acerqué y... yo, ahí estaba yo, mi cuerpo, me sorprendí, pero al mismo tiempo me asusté. Eso sólo podía significar una cosa. Estaba muerta... Por eso no podía recordar nada sino sólo las luces, no fue un sueño, no había caído desmayada, el auto me arrolló y mi alma corrió muy lejos de su cuerpo.

Había silencio en el lugar repentinamente se oyó el quebrar de una taza, todos miramos y, era mi madre derrumbada, en el suelo con las manos sobre el rostro, produciendo un llanto terrible. Podía escuchar todo el dolor que habitaba en ella.

Toda la multitud se acercó a ayudarla, podía sentir como traspasaban mi figura. Todos ahí podían ayudarla excepto yo, no podía hacer nada.

Sólo podía ver a mi madre, tan desconsolada, y yo sin poder abrazarla, ni sostener su mano, ni conseguir que me mire a los ojos, sin poder decirle lo mucho que la extrañaré, lo mucho que la quiero, o tan sólo un adiós.

AYUDA

Carlos Fabian Ortiz Rivero

Pensé que todo transcurriría como un día normal entre semana: despertar a las cinco de la madrugada, ducharme rápidamente, prepararme para el trabajo, y cuando por fin estar lista, tomar el transporte que me llevara a mi trabajo en la Ciudad de México. La inseguridad no era tan grave, por lo que mi mayor preocupación era llegar a tiempo a mi trabajo.

Habían pasado ya alrededor de 15 minutos de trayecto, la ciudad estaba oscura. La mayoría de la gente estaba dormida, salvo por algunos que, como yo, se dirigían a sus empleos.

La oscuridad de la madrugada y el frío tan inusual que se sentía le dieron un rostro misterioso a la ciudad; un rostro que nunca había sentido, como una señal de algo. Pero la cotidianidad y la tardanza del chofer lograron que no le hiciera nada de caso a la señal, continuando mi día como cualquier otro.

Cuando menos lo esperaba, la tragedia sucedió...

A las siete con diecinueve minutos de la mañana del 19 de septiembre de 1985 la tierra comenzó a moverse; primero lento, como una pequeña sacudida, y luego cada vez más rápido. Todos rezaban y gritaban desesperados. Muchos salieron corriendo de los edificios donde trabajaban o vivían y otros no lo consiguieron. La mayoría de los habitantes estaba en la calle. Seguramente fueron los cuatro minutos más largos de nuestras vidas.

El olor a gas era insoportable, se oían explosiones a lo lejos, el polvo inundaba el aire que respiraba. Estaba muy asustada, no sabía que hacer ni lo que pasaba. El sol apenas había salido, las calles seguían oscuras. Se oían gritos, llantos, rezos; eso, junto a la desesperación de no saber nada de mi familia y ni ellos de mí, aumentaron mi temor y las ganas de estar en casa lo antes posible, abrazarlos y saber con seguridad que todos estaban bien.

Tomé valor y comencé a caminar por las calles de la ciudad. No podía creer lo que veía: edificios derrumbados, gente sin vida, personas solidarias tratando de ayudar, y lo que más me marcó y rompió el corazón: ver como una madre intentaba sacar a su hijo de los escombros a jalones sin mucho éxito. Sabía que tenía que ayudar, pero eran más mis ganas de ver a mi familia, de estar segura en casa.

Caminé por varias horas sin rumbo, tratando de encontrar el camino, preguntando y sin recibir respuesta, pues el objetivo de todos era ayudar a la gente que atrapada en los escombros y no en responder tontas preguntas de cómo salir de ahí. Agradezco que el chofer que me trajo haya tardado, ya que probablemente estaríamos bajo los escombros del edificio frente a mis ojos.

Seguí caminando con una idea vaga de donde estaba, guiándome por partes de la ciudad que seguían en pie, pero los edificios derrumbados me dificultaban caminar y saber exactamente en qué lugar estaba. La sed se iba apoderando cada vez más de mí, el polvo sacaba mi boca y me irritaba los ojos. Las náuseas a causa del olor a gas y sangre eran insoportables. Creí que me iba a quedar ahí tumbada, sin fuerza y algo herida. Sería como un cuerpo más sin vida que tenían que sacar de ahí, sin saber quién era y sin que mi familia supiera absolutamente nada de mi paradero.

Sin embargo, parecía que la esperanza volvía a mí: vi a lo lejos un transporte, un pequeño camión que me llevaría de vuelta a casa. Tomé mis últimas fuerzas para alcanzarlo. Pagué con los últimos centavos que traía. Todos tenían la misma cara de temor y tristeza que yo. Las personas en la calle, los escombros y el polvo hacían difícil el paso del camión.

Llegué a casa más tarde de lo que esperaba, pero la espera valió la pena. Por fin pude ver de nuevo a mi familia. Todos nos abrazamos con lágrimas en los ojos, no sabía si eran de felicidad o tristeza, pero era el sentimiento más grande que había experimentado...

ANEXO 3
FOTOGRAFÍAS DE LOS APRENDIENTES EN EL TALLER DE
ESCRITURA

