



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

T E S I S
QUE PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO
EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL

P R E S E N T A
MARIO CERVANTES MOLINA

TUTORA: DRA. MARÍA ANA BEATRIZ MASERA CERUTTI
ENES MORELIA

Ciudad Universitaria, CD.MX. SEPTIEMBRE, 2022.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por todas las experiencias que viví en la Maestría. Dios me mostró que siempre tuvo muy buenas intenciones, pero muy malos modos para que lograré mis objetivos.

Una propuesta de trabajo como la que presento es fruto de muchas orientaciones y del apoyo fundamental de muchas personas que creyeron en este proyecto. Gracias a la Dra. María Ana Beatriz Masera Cerutti, Dra. Georgina Ramírez Hernández, Dra. Georgina Barraza Carbajal, Dr. Rodolfo González Equihua, Mtra. Sue Belinda Meneses Eternod, Dra. Ana María Maqueo Uriarte, Mtra. Rosaura Herrejón García y la Dra. Elizabeth G. Luna Traill (q.e.p.d.) quienes siempre me entregaron de forma invaluable su trabajo, orientación, fuerza y energía que me animaron a crecer como persona y como profesional de la docencia.

A mis hijos: Matchita, Yeyo y Gimenita por ser fuente de inspiración eterna para seguirme superando y tratar de ser un mejor padre todos los días.

Nunca he sentido como una descalificación la frase: "A ti solo te interesa tu trabajo". Al contrario, siempre ha llegado a mí como un elogio y una inagotable motivación para seguir haciendo lo que más me gusta, ser docente. Gracias Umacita por tu presencia, cariño, comprensión y apoyo en la cercanía y en la distancia.

A todos mis seres queridos a quienes guardo en mi mente y mi corazón como un enorme tesoro: Lugas, Lalo, Isra y Pol. A todos los que están cercanos a mí, a los que se me adelantaron un poco y a todos aquellos que siempre me dijeron: "no te desanimas, tú eres capaz de eso y más". Gracias, ya está hecho.

ÍNDICE

Índice.....	IV
Índice de esquemas.....	II
Índice de tablas.....	II
Índice de anexos.....	II
Agradecimientos.....	3
Introducción.....	3
Capítulo 1. La escritura y su contexto en la Educación Media Superior.....	6
1.1. Consideraciones generales.....	7
1.2. Competencias en el bachillerato.....	15
1.3. Propósitos de la escritura en la Educación Media Superior.....	18
1.4. La escritura y su impacto en el desarrollo de la sociedad.....	20
1.5. Formas actuales de hablar y escribir.....	25
Capítulo 2. Crecer en una conciencia y desarrollo de la escritura.....	32
2.1. La narración.....	33
2.2. Narrar y aprender: relación e importancia.....	41
2.3. El acto de narrar en el cuento oral y escrito.....	44
2.4. El cuento escrito en el aula: Producción y lectura.....	51
Capítulo 3. Propuesta.....	55
3.1. Estrategia didáctica para la adquisición de la escritura en los alumnos de EMS ..	56
Prepárate para escribir (sesión introductoria).....	56
Primera fase: Primer acercamiento a la escritura.....	57
Segunda fase: Lectura comprensiva.....	58
Tercera Fase: De la oralidad a la escritura.....	61
Cuarta Fase: Compartimos intereses, nos gusta escribir.....	62
Quinta fase: Echar una mirada a lo que hicimos.....	63
Sexta fase: La escritura se comparte.....	65
Séptima fase: Suelta tus ideas.....	65
3.2. Resultados.....	66
Conclusiones.....	71
Bibliografía.....	73
Anexos.....	79

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Nociones para escribir un cuento en la primera fase.....	58
Esquema 2. Guía para analizar el portador textual presentado.....	59
Esquema 3. Ejemplo para avanzar en la verificación de comprensión del texto	60
Esquema 4. Ejemplo de preguntas para verificar la comprensión del texto	60
Esquema 5. Esquema para generar ideas de narraciones.....	62
Esquema 6. Evaluación recomendada	63
Esquema 7. Guía para reflexionar sobre el proceso de escritura.....	64
Esquema 8. Guía para cambiar la perspectiva de la historia.....	65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Indicadores de Educación Media Superior Modalidad escolarizada.....	10
Tabla 2. Distribución del alumnado en estados del territorio nacional.....	11

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Evidencia de cuento elaborado en la fase 1	79
Anexo 2. Evidencia de cuento elaborado en la fase 1	80
Anexo 3. Evidencia de cuento elaborado en la fase 1	81
Anexo 4. Evidencia de cuento elaborado en la fase 1	82
Anexo 5. Evidencia de trabajo elaborado en la fase 2.....	83
Anexo 6. Evidencia de trabajo elaborado en la fase 2.....	84
Anexo 7. Evidencia de trabajo elaborado en la fase 2.....	85
Anexo 8. Evidencia de trabajo elaborado en la fase 2.....	86
Anexo 9. Evidencia de trabajo elaborado en la fase 2.....	87
Anexo 10. Evidencia de presentación elaborada en la fase 2	88
Anexo 11. Evidencia de presentación elaborada en la fase 2	89
Anexo 12. Evidencia de presentación elaborada en la fase 2	90
Anexo 13. Evidencia de reflexión realizada en la fase 2.....	91
Anexo 14. Evidencia de guía elaborada en la fase 3.....	92
Anexo 15. Evidencia de guía elaborada en la fase 3.....	92
Anexo 16. Evidencia de versión final elaborada en la fase 4.....	93
Anexo 17. Evidencia de guía elaborada en la fase 5.....	94
Anexo 18. Evidencia de versión final compartida en la fase 7.....	95
Anexo 19. Evidencia de versión final compartida en la fase 7.....	96
Anexo 20. Evidencia de versión final compartida en la fase 7.....	97

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la Educación Media Superior (EMS) es formar integralmente a las personas, de tal forma que sean capaces de tener un impacto positivo en su núcleo social de desarrollo. Esto se procura mediante la formación de conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes que posibiliten el acceso a estudios universitarios o a la incorporación en el ámbito laboral (*ACUERDO número 02/02/22 por el que se emiten los Lineamientos Generales para la impartición del Tipo Medio Superior mediante la Opción de Educación Dual*, 2022). La EMS adquiere, así, el compromiso de formar personas reflexivas, resilientes, flexibles de pensamiento y comprometidas con el mundo que las rodea y de fomentar la habilidad y/o destreza en su idioma nativo. Durante el periodo ideal en el que se cursa la EMS tienen lugar las experiencias esenciales que los alumnos deben vivir en el espacio académico; además, se desarrollan aquellas habilidades que lo promueven a sentirse capaces de vivir experiencias autónomas propias del entorno social (Bustamante Díez, 2014).

Además de las responsabilidades mencionadas anteriormente, las instituciones de la EMS reconocen que los alumnos se integran a este nivel con competencias lingüísticas y discursivas ya adquiridas. A su vez señalan que el trabajo de los docentes es ampliar, desarrollar y fomentar de manera creativa, reflexiva y continua dichas habilidades. Por ello, en esta etapa se deben consolidar la práctica y el dominio del lenguaje oral y escrito, ya que estas dos habilidades son esenciales para relacionarse en cualquier espacio en donde se incorporen y pretendan comunicarse. Sin embargo, la realidad señala que la creación de composiciones escritas aún se constituye más como una gran área de oportunidad, ya que es una de las principales dificultades a las que se enfrentan tanto los alumnos como los docentes (Carrasco Altamirano et al., 2013).

La necesidad de profundizar en la forma de enseñanza de la escritura es evidente con base en la problemática expuesta, porque hablar en clase y contribuir a la adquisición de distintas destrezas deberían ser actividades habituales en el aula (Lomas 1999). De no hacerlo de esta manera se coloca a los alumnos como simples receptores de la información que aprenden mediante la repetición y memorización de conceptos, sin prestar atención en los procesos del aprendizaje o en los aspectos internos o externos que intervienen.

Es posible observar la aplicación de este modelo, que se basa en la repetición y la memorización, en la forma en la que los alumnos deben percibir también sus logros y avances a través de la repetición de ejercicios como la elaboración de mensajes, resúmenes, síntesis, descripciones y entrevistas, entre otros; por su parte, los docentes enseñan la escritura mediante tareas y calificaciones, sin convertirlas en un elemento procesual que requiere guía, acompañamiento y seguimiento. De esta manera se privilegian las calificaciones por encima de los conocimientos, es decir, se pretende ver los resultados y no el proceso (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2017).

En contraste, algunos teóricos y expertos se decantan por los conocimientos diversos y los que se aportan de manera personal. Por ejemplo, Daniel Cassany, en su texto *Describir el escribir* (Cassany, 2012), asegura que, aunque la ortografía y la gramática son importantes, dichos elementos sólo son la forma superficial en la creación de un texto. Con esta aseveración podemos intuir que la pedagogía tradicional, apuntalada en la repetición de actividades y privilegiar la ortografía y la gramática hasta llegar a un modelo determinado, actualmente puede ser una manera poco eficaz en la enseñanza y práctica de la escritura.

Dentro de este marco, la presente propuesta se enfoca en los alumnos atendidos por el Subsistema de la Dirección General del Bachillerato (DGB). Entonces, se espera que el alumno provenga de la educación básica secundaria, cuyo perfil de egreso especifica que, en el ámbito comunicativo, es capaz de hacer uso “del lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales, argumentando, razonando y analizando” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011, p. 2). En lo que se refiere al perfil de egreso de la EMS del mismo ámbito, se asevera que “[el alumno] argumenta con eficacia y se expresa en español y en su lengua materna con claridad, de forma oral y escrita; se comunica en inglés con fluidez y naturalidad; utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para obtener, procesar, interpretar información y comunicar con eficacia (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 2). En el caso del Bachillerato Tecnológico, se mantienen las habilidades generales y se menciona el reconocimiento y uso del texto como fuente de información y expresión de nuevas ideas (Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017).

Si bien la lectura y la escritura se configuran como capacidades fundamentales para transitar entre los diferentes niveles educativos, así como para generar y comunicar nuevos conocimientos y para participar de forma activa en la vida democrática, su desarrollo en el

entorno académico es poco natural y muy estandarizado (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017). Derivado de esto, es necesario destinar espacios concretos en los programas de estudio, de tal manera que, además de cubrir las intenciones comunicativas ya contempladas, se abran los espacios para que los alumnos sean capaces también de expresar sus sentimientos y emociones a través de la escritura.

La expresión escrita, más allá de la asignatura de Español, es una competencia valiosísima en el desarrollo personal y social de los alumnos, además de ser una herramienta poderosa para el pensamiento, la creatividad y la expresión de distintas emociones. Al respecto, incluso, existe una demanda curricular para que los alumnos sean capaces de expresarse en lo oral y en lo escrito con un nivel aceptable de claridad y precisión, de forma independiente a la situación en la que se encuentren (Rojas-Drummond, 2008).

El tema es complicado desde la arista que se observe, pues la realización de análisis, resúmenes o argumentaciones generales sientan las bases de una escritura académica. Sin embargo, la escritura presenta una amplia gama de oportunidades que quedan lejos de alcanzar a los alumnos, ya que los perfiles de ingreso y egreso se concentran en la escritura general, las competencias genéricas, el reconocimiento de las intenciones comunicativas y la propuesta de soluciones a problemáticas de su comunidad usando la escritura. De esta manera, se deja de lado el análisis, la reflexión, la recreación y de manera muy especial el goce estético.

Ante esta situación se abre un doble camino: por un lado, se puede continuar con la perspectiva ya dada en torno a la escritura académica; pero, por otro lado, es posible que el trabajo de los docentes sea encauzar los contenidos de la EMS hacia las necesidades que los alumnos tienen para vivir plenamente, pues es claro, en el camino del aprendizaje de la escritura, que aquellas personas que han llegado tarde a ella cambian de manera drástica cuando han adquirido la habilidad de leer y escribir (Meek & ProQuest, 2018). También cabe cuestionarse el alcance de las posibilidades de los alumnos que, sabiendo leer y escribir, pudieran disfrutar de una manera distinta la escritura.

De estas ideas surge la presente propuesta, que pretende incentivar la escritura en los jóvenes de la EMS de primer y segundo semestre de bachillerato, a través de la creación de narraciones menos complejas como el cuento, para favorecer los procesos comunicativos y la expresión de sus sentimientos y emociones. Esta idea nos la brinda el modelo cognitivo que intenta superar las deficiencias de otros planteamientos mucho más mecanicistas que muestran la manera de adquirir el conocimiento, es decir, que si los

conductistas explican el aprendizaje como una serie de asociaciones entre estímulos y respuestas; los cognitivos, por su parte, identifican que uno cambia y aprende, pero no necesariamente por reforzar conductas se agreguen datos a los que ya se tienen, sino porque lo nuevo que se adquiere reorganiza todo el conocimiento preexistente (Casaseca 2006).

Con esta propuesta, se espera despertar el interés de aquellos alumnos dispuestos a escuchar orientaciones generales, a fin de crear y recrear cuentos que sirvan como herramienta para expresar y compartir sus emociones y sentimientos con las personas de sus diferentes ámbitos de desarrollo. Se considera necesario el desarrollo de la escritura en los jóvenes durante la EMS, pues, además de los beneficios mencionados, los resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales (EXCALE —Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos—, PLANEA —Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes— y PISA —Programme for International Student Assessment—) señalan que la comprensión lectora está por debajo de lo esperado, habilidad que podría mejorarse mediante la escritura propia (Caracas Sánchez y Ornelas Hernández 2019). Estos datos son únicamente referentes que evidencian que en la actualidad existen algunos profesionistas, ya incorporados al mundo laboral, que no son capaces de escribir o redactar mensajes que requieran su opinión, acuerdo o desacuerdo (Domínguez 2002)

Se considera que la narración de un cuento puede modular y acrecentar la imaginación, además de impactar positivamente en la capacidad de organizar información, ya que la exposición de acciones y sucesos de manera ordenada repercutirán en la calidad del cuento y en su recepción. Los momentos de acción enfática del cuento son parte de su esencia distintiva, pues mientras que otros tipos de narración se concentran en mantener la atención del lector mediante varias unidades independientes, en el cuento se contempla un periodo breve de lectura completa (Ballesteros Pérez, 2016; Kalman, 2003; Zavala, 2007).

Es posible afirmar que una parte sustancial del cuento estriba en el entretendido de las acciones y sucesos, mismo que cuenta con un número limitado de conflictos (Pimentel Anduiza, 1998). Esta actividad, trasladada a la vida cotidiana, da lugar a la capacidad de narrar sucesos de manera fluida e inmediata, gracias al aprovechamiento de las habilidades aprendidas para la escritura. No obstante, un problema frecuente para el desarrollo de estas habilidades recae en la aceptación de que con la asignatura de Español el alumno aprenderá a escribir por sí solo.

Con esto, se quiere poner en relieve que los programas oficiales de la DGB no contemplan un espacio adecuado para que los alumnos narren sucesos, ya sean reales o ficticios, por lo que no se cuenta con las condiciones óptimas para que los alumnos se expresen libremente y se integren de manera eficaz en la sociedad. La escritura, pues, es un medio de comunicación y desarrollo.

Para profundizar en la presente propuesta, se han estructurado tres capítulos. El primero, llamado “La escritura y su contexto en la Educación Media Superior”, expone el panorama general de este nivel de Educación en México, con datos relevantes acerca de la eficiencia terminal en la EMS y los índices de deserción escolar, mismos que llaman poderosamente la atención por ser uno de los niveles educativos en donde más se presenta este fenómeno. Asimismo, se comparten los ideales propuestos por los programas oficiales en materia de comunicación y la realidad que prevalece en el ámbito académico en materia de la cultura escrita. El capítulo finaliza con los objetivos que la escritura pretende alcanzar en este nivel.

En el segundo capítulo, “Crecer en una conciencia de la cultura escrita”, se revisa la importancia de la escritura a través del tiempo. Se distingue entre los conceptos de cuento y narración, así como la manera en la que esta última ha formado parte de la formación académica. Con los primeros dos capítulos se espera ofrecer un marco teórico respecto a la relación que el cuento, como estructura narrativa, tiene con la posibilidad de que los alumnos se expresen de forma práctica y sencilla.

En el siguiente capítulo se profundiza en la propuesta a través de una secuencia didáctica, que integra acciones concretas como la creación de objetivos, el uso de organizadores textuales y la generación de la temática del cuento, a fin de lograr un texto narrativo que potencie el desarrollo de los alumnos. Luego, se presentan las conclusiones, junto con algunas reflexiones finales y recomendaciones al respecto de la propuesta y la escritura en relación con los alumnos de EMS.

**CAPÍTULO 1. LA ESCRITURA Y SU CONTEXTO
EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

1.1. Consideraciones generales

En el ámbito internacional se reconoce a la educación como un derecho esencial, que tiene la cualidad de posibilitar el ejercicio de otros derechos, pues promueve la libertad y la autonomía. A su vez, se ha reconocido que la educación de calidad influye positivamente en la reducción de la pobreza, la mejora de la productividad, la movilidad social, la creación de identidad y la mejor relación entre la ciudadanía (Azorín Abellán, 2017; Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2022).

En México, el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) establece el derecho a la educación; además, en la Ley General de Educación se establece que todos los individuos deben contar con las mismas oportunidades de acceso y permanencia a la educación y a la escuela (Ley General de Educación (LGE), 2019). Además, con el paso del tiempo, los diversos niveles educativos se han establecido como de carácter obligatorio: la educación primaria en 1917, la secundaria en 1993, la preescolar en 2002 y, finalmente, la EMS el 13 de octubre de 2011:

[Art. 3°] Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado — Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios — impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

[Art. 31° Fracción I] Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.

Asimismo, se cuenta con modificaciones que han integrado aspectos como el respeto a la diversidad cultural (CPEUM, 1917):

[Art. 3°, Fracción II, Inciso c] Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de grupos, de sexos o de individuos.

[Art. 3°, Fracción V] Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos incluyendo la educación inicial y a la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

Las bases que permiten dichas normativas se encuentran en Artículo 2° Constitucional, que señala que el Estado tiene la obligación de garantizar la EMS y que las personas que terminan en una edad promedio la educación básica, tengan un espacio para dicho fin (CPEUM, 1917). A pesar de este progreso en el ámbito legislativo, sin embargo, se pueden

apreciar tres grandes condiciones estructurales que delimitan el actuar del Estado mexicano: la magnitud de la población infantil y juvenil; la distribución de la población en localidades rurales dispersas con pocos habitantes y la diversidad lingüística y cultural de nuestra población (Muñoz Izquierdo, 2012).

De acuerdo con la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el Sistema Educativo Nacional atiende a 36.5 millones de niños y jóvenes, en la modalidad escolarizada. Además:

La educación básica constituye la base de la pirámide educativa, la cual representa el 73.4% de la matrícula del Sistema Educativo, que registra a 25.9 millones de alumnos que se encuentran en los siguientes niveles: 4.8 millones atendidos en educación preescolar, 14.8 millones en primaria y 6.3 en educación secundaria. En estos niveles del servicio educativo colaboran alrededor de 1.2 millones de docentes en casi 228 mil escuelas. (Subsecretaría de Educación, 2014, p. 15).

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) manifestó que, a pesar de que la educación básica ha logrado niveles elevados de cobertura, solamente 76 niños de cada 100 que ingresan a primaria pueden concluir la secundaria en tiempo y forma. En consecuencia, la cobertura de la EMS alcanza apenas el 66.3% (INEE, 2019b).

Las cifras que ha compartido el INEE, desde su fundación, muestran un sistema educativo nacional muy grande, de casi 31 millones de niños y jóvenes que deben cursar la educación obligatoria. Un repaso muy rápido del sistema educativo nacional muestra que el año pasado había 30'793,313 de alumnos, atendidos en sus necesidades educativas por 1'499,070 docentes en 244,362 escuelas o planteles. Esto habla de un sistema educativo nacional muy grande, variado y complejo que presenta retos enormes para funcionar de manera articulada en lo operativo y pertinente en lo social.

Los cálculos del INEE establecen que el año pasado "únicamente" se quedaron fuera del sistema educativo: 1'870,490 niños en edad de asistir al preescolar, 184,202 en educación primaria, 837,709 en secundaria y 2'897,287 en media superior. En números redondos, se puede decir que hay 5'789,688 niños y jóvenes que tienen el derecho y la obligación de recibir educación y que por distintas razones no acceden a ella.

La misma institución detalla que los planteles de EMS atienden a 4.5 millones de jóvenes, de los cuales el 91.3% se encuentra en el bachillerato general y el 8.7% en educación profesional técnica, donde se incluyen los planteles del Colegio Nacional de Educación

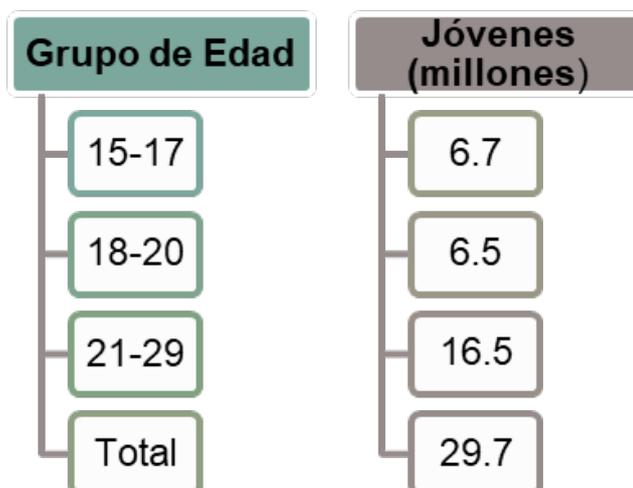
Profesional Técnica (CONALEP). Por lo que respecta al índice de deserción, destaca que, del total de alumnos que ingresaron en 2019-20 a nivel preparatoria, el 49% era hombres y el 51% mujeres; en contraste, del total de alumnos que se graduaron de nivel preparatoria ese mismo año, 46.3% fueron hombres y 53.7% mujeres (INEE, 2019c). De manera general se estima que el 39% de los alumnos no concluye esta etapa, lo que se muestra en la Figura 2. Otro dato importante es que el 58% de las escuelas de EMS se ubica en localidades urbanas que superan 15 mil habitantes, en contraste con el 80% de la oferta de EMS que se refiere a servicios de sostenimiento estatal para la población en el rango propicio de edad que radica en el ámbito rural (INEE, 2019a).

A la par, destaca que el 18.6 % de las escuelas de EMS corresponde a bachillerato no escolarizado o semiescolarizado, y estas escuelas concentran al 6.3 % de la matrícula total. De forma particular, dos de cada tres escuelas semiescolarizadas son telebachilleratos. La oferta del sistema semiescolarizado incrementó un 24.8% entre el 2005 y el 2010, lo que se reflejó en un 33.5% de crecimiento de la matrícula (INEE, 2019a).

De acuerdo con el Censo Nacional de Población 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la población joven mexicana de entre 15 y 29 años de edad se aproxima a los 30 millones; dentro de esta cifra, 6.7 millones (22.6%) se encuentran en la edad tradicional para cursar la EMS (INEGI, 2011) (véase

Figura 1).

Figura 1. Población joven (en grupos de edad y millones)



Fuente: elaboración propia con información de (INEGI, 2011).

En relación a la cobertura de la EMS y con base en los datos presentados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la tasa de atención

para la población de entre 15 y 19 años que estudia dividida entre la población total de ese grupo, alcanzó el 5.7% en el caso de México en 2008, mientras que el promedio para la OCDE el 81.5%. En el mismo sentido, este organismo explica que dicha tasa de cobertura incrementó en 16.7 puntos porcentuales entre 1995 y 2008. (OECD, 2019).

Cabe recordar que la eficiencia terminal cuenta con valores entre cero y cien, de manera que entre más se acerque el resultado a cero, menor es el porcentaje de alumnos inscritos hasta dos ciclos escolares atrás que concluyeron la EMS en el tiempo previsto, y viceversa (véase Tabla 1). Si el resultado supera el cien, implica que los alumnos en cuestión provienen de otras cohortes matriculadas, ya sea por migración estatal o por la diversidad de modelos educativos. En la información plasmada a lo largo de estas líneas, *cohorte* se comprende como el mismo suceso temporal que ocurre a dos o más personas. A pesar de dicha interpretación, el referente no contempla los casos de aprobación, reprobación o deserción, por lo que no es posible asegurar que los alumnos egresados de un ciclo escolar en particular hayan sido alumnos regulares de otros ciclos escolares determinados.

Tabla 1. Indicadores de Educación Media Superior Modalidad escolarizada

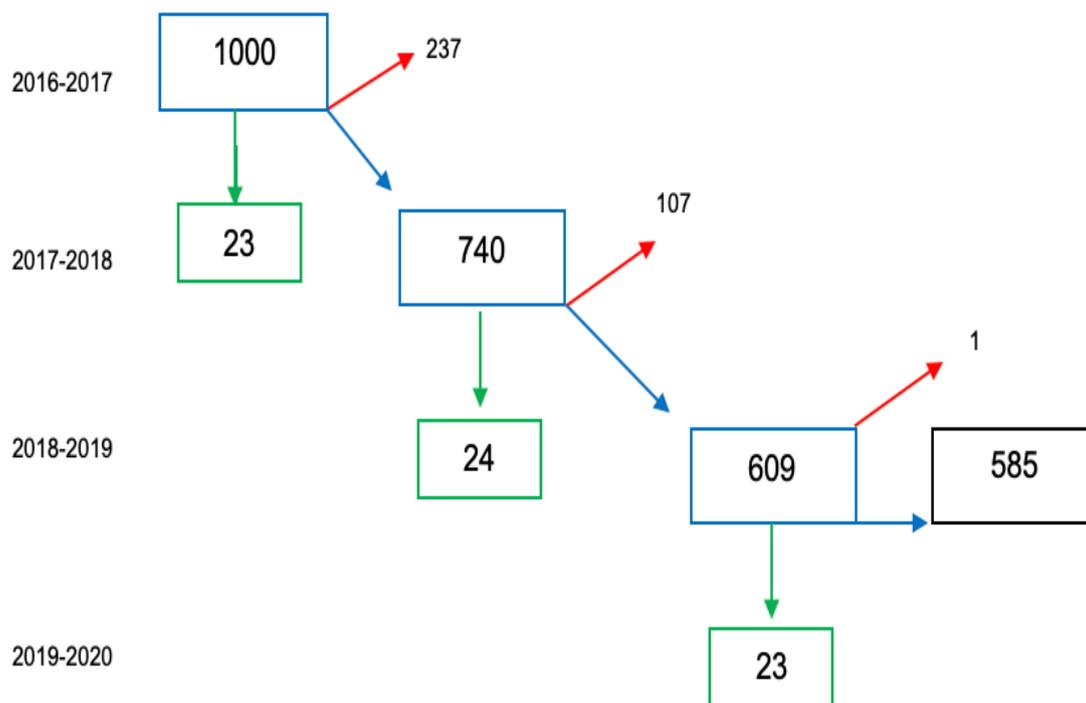
	2017-2018 (%)	2018-2019 (%)	2019-2020 (%)
Absorción	104.5	106.3	102.1
Abandono escolar	14.5	13.0	10.2
Reprobación	14.1	12.9	12.8
Eficiencia terminal	63.9	64.8	66.1
Tasa de terminación	61.3	64.2	65.0
Tasa neta de escolarización (15 a 17 años)	63.8	63.6	63.2

Fuente: elaboración propia con información de (INEGI, 2021).

Estos referentes permiten observar la eficacia del sistema en concordancia con el avance ideal de los alumnos. Para profundizar en el tema, se presenta la siguiente gráfica, que muestra en azul la matrícula de una generación ingresada a la que se brindó seguimiento; en verde se señalan los alumnos repetidores o de reincorporación en el siguiente ciclo y las flechas rojas indican a los alumnos que abandonaron sus estudios (véase Figura 2).

De acuerdo con esta información, de cada 1,000 alumnos que ingresan a la EMS, 610 serán capaces de concluir dicho proceso en los tres años contemplados para el nivel. Además, no se tiene certeza de aquellos alumnos que se incorporan uno o dos años más tarde o quienes expresan abandonar sus estudios.

Figura 2. Cohorte 2017-2020



Fuente: elaboración propia.

A estas particularidades se agrega la irregular distribución del alumnado en el territorio nacional. El 63.6% se concentra en diez estados con más de 200 mil jóvenes; el 28.9% en trece estados que cuentan con una población de entre 100 mil y 200 mil jóvenes y el 7.5% se ubica en ocho estados con más de 100 mil jóvenes (véase Tabla 2).

Tabla 2. Distribución del alumnado en estados del territorio nacional

Estados con más de 200 mil jóvenes		Estados con más de 100 mil jóvenes		Estados con más de 100 y 200 mil jóvenes	
Entidad Federativa	Jóvenes 17-18	Entidad Federativa	Jóvenes 18-19	Entidad Federativa	Jóvenes 19-20
Chiapas	63.6 %	Aguascalientes	7.5 %	Baja California	28.9 %
CDMX		Baja California S.		Chihuahua	
Guanajuato		Campeche		Coahuila	
Guerrero		Colima		Durango	
Jalisco		Nayarit		Hidalgo	
México		Quintana Roo		Morelos	
Michoacán		Tlaxcala		Querétaro	
Nuevo León		Zacatecas		San Luis Potosí	
Oaxaca		Total 8	Sinaloa		
Veracruz			Sonora		
Total 10		Tabasco			
		Tamaulipas			
		Yucatán			
		Total 13			

Fuente: elaboración propia con información de (INEGI, 2011).

Con los datos anteriores se puede aseverar que persiste la desigualdad en la atención de los jóvenes que buscan acceder a la EMS. Además, es posible relacionar estas dificultades con la distribución de bienes y servicios y el presupuesto dispersado entre las poblaciones vulnerables.

Ahora bien, el establecimiento del carácter obligatorio de la EMS eleva la expectativa a nivel internacional, pues ubica a México a la altura de otros países que han brindado prioridad a la EMS, como Argentina, Chile, Perú, Polonia y Brasil. Empero, dicha normatividad no contempla los gastos adicionales que se realizan en los hogares de los alumnos; los montos y mecanismos de participación por parte del Gobierno Federal y la vinculación de la EMS con el mercado laboral y la educación superior (Zorrilla Alcalá, 2010).

Al respecto de estas cuestiones, Zorrilla (2008) afirma que el sistema sobre el que se ejercen las funciones normativas y el incremento de la matrícula en la EMS creció cerca de ochenta veces en número de alumnos durante la segunda mitad del siglo XX. En este proceso, explica Zorrilla, se han creado numerosas instituciones con diversos objetivos. Cada una de éstas ha desarrollado características propias que responden de forma particular a las necesidades de determinados sectores de la población, sin ser totalmente ajenas a las demás instituciones de la EMS, es más, en algunas ocasiones suelen compartir algunas características.

En contraste, las instituciones presentan una gran variabilidad en los recursos con los que operan y la calidad alcanzada. Lo anterior se relaciona también con que la SEP tiene diversos mecanismos para asignar recursos, a fin de ampliar los servicios educativos, sin embargo, a pesar de esto, este organismo establece principios generales, y la comunidad insta valores y normas que regulan la dinámica cotidiana al interior de cada institución. Desde 1980, la SEP cuenta con registros comparativos y evaluaciones en cuanto a nivel educativo de las instituciones que brindan este servicio, de manera que todas las circunstancias y consideraciones anteriores confluyen en la búsqueda de buenos resultados en cuanto a aprendizaje, en el entendido de que dicho concepto es el proceso a través del cual se adquieren y desarrollan habilidades, conocimientos, conductas y valores, los cuales son generalmente el producto de la atención, el estudio, la experiencia, el razonamiento, la observación, así como la influencia de factores externos con los cuales se interatúa.

Ahora bien, los esfuerzos por consolidar el perfil de egreso de la EMS se relacionan con el desempeño esperado del alumnado que se integra en los diferentes subsistemas. Por lo

tanto, los diferentes ámbitos de aprendizaje requieren del desarrollo de habilidades y competencias con criterios que aseguren su comprensión y el subsecuente buen desempeño. Es necesario especificar que el término ámbito de aprendizaje se ha retomado del psicólogo y doctor en educación Benjamín Bloom (1913-1999), quien es conocido principalmente por su taxonomía de objetivos de aprendizaje. Bloom distinguió tres ámbitos o dominios en el aprendizaje: el cognitivo, afectivo y psicomotor (Bloom 1986).

Para Gardner (2012), la comprensión es un ejercicio o una ejecución que actúan como una exposición pública del saber y hacer. En relación con la escritura, Ferreiro especifica que se trata de una representación, ya que el lector reconstruye un objeto que puede no estar a su alcance, por lo que abandona sus formas originales y supera el mensaje inicial; también señala que la escritura es de suma importancia durante la formación educativa, y no al revés (Ferreiro et al., 2007). Ferreiro, al citar a Bloomfield, afirma que la escritura es, más allá del lenguaje, una forma de codificar y registrar las ideas y pensamientos. De estas dos líneas de pensamiento es posible abstraer una relación considerable entre el concepto de comprensión de Gardner y la reconstrucción mediante la escritura a la que hace alusión Ferreiro.

Tales afirmaciones se ven delineadas en diversos programas de la EMS. Por ejemplo, tanto los *Learning Standards for English Language Art* del Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York (2017) como los programas de EMS en México —al menos en el ámbito de lengua y comunicación—, se articulan mediante la búsqueda de que los alumnos desarrollen habilidades de expresión y comunicación útiles en el entorno escolar, social, familiar o, incluso, laboral. Es decir, dichos programas reconocen la escritura como una forma de aproximarse a su entorno, de abstraer pensamientos y expresar ideas aplicadas fuera del núcleo académico.

La comparación de estos programas puede también ahondar en los objetivos del ámbito comunicativo planteados para los alumnos que transitan por la EMS, mediante el desglose de las competencias genéricas para este nivel educativo, las competencias disciplinares del Sistema Nacional del Bachillerato y los *Learning Standards for English Language*.

Puede revisarse, en primer lugar, el enfoque de los programas de la DGB y en los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual es eminentemente comunicativo; dicho enfoque expresa que el desarrollo de las capacidades correspondientes implica que los alumnos

son capaces de leer críticamente, comunicarse y argumentar ideas de manera efectiva y clara, ya sea en la lengua oral o escrita (SEP, 2004).

El enfoque comunicativo es una concepción congruente para la época actual, ya que parte de la idea de que los alumnos deben contar con las capacidades necesarias para hacer un buen uso de la lengua en cualquier momento (Mendoza Fillola, 2012), de tal manera que se configura como el conocimiento del uso apropiado de la lengua en las diferentes situaciones sociales. Es decir, se brinda mayor prioridad al uso del idioma, por encima de la práctica de estructuras gramaticales y modelos; así, se considera que los alumnos requieren competencias lingüísticas y conocimiento del sistema sociolingüístico. Esto puede ilustrarse en aquellas situaciones en las que la distancia entre la escritura y el usuario repercute en la diferencia entre la intención o el mensaje y la forma en la que se escribe y su adecuación (Ferreiro et al., 2007).

Los programas del CCH también hacen referencia al enfoque comunicativo, y afirman que la principal contribución a la enseñanza de la lengua es el énfasis en la noción de uso de esta y no de la norma como referente único; así, la interacción social y las estrategias de enseñanza utilizadas posibilitan la negociación cultural de significados (CCH, 1996).

La mención de un referente externo como los estándares del Departamento de Educación de Nueva York permite conocer y analizar el enfoque utilizado, las habilidades pretendidas y el énfasis dado a los documentos elaborados por los propios estudiantes. En el mismo documento se integran los criterios de desarrollo que permiten comprobar la comprensión y práctica de los aprendizajes logrados (Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York, 2017).

En segundo lugar, es posible dar seguimiento al término de “competencia”, utilizado en los programas consultados. A grandes rasgos, se entiende como el logro de ciertos objetivos mediante capacidades, habilidades y actitudes (SEP, 2000); para el ámbito de interés de la presente trabajo académico, puede sugerirse su relación con el uso del lenguaje como una herramienta de pensamiento lógico y de disfrute que posibilita otros objetivos. En este punto, los programas contemplados concuerdan.

En lo que respecta a las diferencias entre ellos, puede mencionarse que los criterios relacionados con las competencias disciplinares y con los criterios de desempeño propuestos por cada programa difieren en la claridad y concreción, pues los criterios de

desempeño se entienden como indicadores, mientras que las competencias podrían entenderse como objetivos. Estas últimas son detalladas en el siguiente apartado.

1.2. Competencias en el bachillerato

A lo largo de este apartado se pone en relieve la división de las competencias genéricas y las disciplinares, integradas en las Reformas Educativas curriculares para la EMS en México. Las competencias genéricas, en el marco del perfil del egresado del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), se refieren a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, esenciales, a fin de lograr una autonomía creciente en toda esfera de actuación (Amado Moreno et al., 2010).

De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), las competencias genéricas pensadas para el egresado de la EMS consisten en:

aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida (SEMS, 2008, p. s/p).

Las competencias genéricas también son llamadas competencias clave, pues constituyen la base para las competencias disciplinares. Para los intereses de este trabajo, es necesario atender a una de las competencias genéricas propuestas por el programa del Bachillerato General: “Se expresa y comunica”. En esta competencia se pretende que el alumno escuche, interprete y emita mensajes pertinentes en los contextos que se requieran, con base en los medios, los códigos y las herramientas que ha adquirido con anterioridad y que domina hasta el uso apropiado (SEP, 2000). En este sentido y acorde con el enfoque comunicativo, ya que la propia SEP afirma que la comprensión, por parte del alumno, implica la habilidad para usar el conocimiento y habilidades en un contexto específico, en el momento justo (SEP, 2000). Esta visión concuerda con la postura de Wiggins, quien se concentraba en que los jóvenes fueran capaces de usar el conocimiento en situaciones auténticas, pues, de lo contrario, podrían caer en imprecisiones porque las cuestiones de comprensión son abstractas y sutiles (Wiggins & Wiggins, 2004).

Las competencias disciplinares, por su parte, integran los conocimientos, habilidades y actitudes que consideran apenas suficientes para que un estudiante pueda aproximarse a cada campo disciplinar en diferentes contextos. En palabras de Olson, los estudiantes deben saber qué hacer, saber ejercitar su comprensión y saber emplear los criterios adecuados para juzgar cada actuación (Olson, 2009).

Las competencias disciplinares básicas del Sistema Nacional del Bachillerato se agrupan en cuatro campos: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación. La materia de español es identificada como Lengua y Comunicación, e integra la lectura, la expresión oral y escrita, la literatura, el estudio de la lengua extranjera y la informática. La comunicación, desde esta perspectiva, se refiere a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en español y de manera sucinta en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos (SEP, 2004).

Con dicho antecedente, resulta pertinente especificar que el enfoque comunicativo incide en que la materia de Lengua y Comunicación se comprenda como una herramienta que, además, permitirá que el alumno acceda a niveles de conocimiento complejos como la memorización, la comprensión, el análisis y la inferencia, así como a la expresión y demostración de dichos elementos (Perkins, 2010).

El objetivo central de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I y II de la DGB es desarrollar la competencia comunicativa del estudiante con base en el uso de competencias lingüísticas; del conocimiento de códigos reales: formales, informales, coloquiales y dialectales de la lengua; de la producción y comprensión de diversos tipos de texto y del análisis, usos y formas íconoverbales de imágenes, caricaturas y dibujos de los medios de comunicación y de la publicidad. Para esto, se han determinado dos ejes o habilidades de la lengua: comprensión (leer, escuchar) y producción (escribir, hablar), enmarcados por la investigación documental (EMS, 2008).

Por otro lado, el programa del CCH establece que, por ejemplo, en el primer semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, los estudiantes practican las habilidades lingüísticas a partir de sus experiencias personales. Al vincular esto con el enfoque de las dos habilidades de la lengua, se obtiene una perspectiva centrada en el emisor, del cual se esperan intervenciones orales lecturas y la creación de escritos breves pero ordenados, además de la capacidad de expresar o recibir cualquiera de estas creaciones (CCH, 1996).

Estos programas dejan en claro las pretensiones respecto al alumno, pero no profundizan en la evaluación ni en los indicadores necesarios para cuantificar el aprendizaje. En cambio, el Departamento de Educación en Nueva York determina acciones para concretar los aprendizajes anteriores, como participar en conferencias uno a uno con el profesor,

entregar presentaciones individuales y emitir juicios sustentados en torno a las redes sociales, la televisión, el cine y otros medios (Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York, 2017).

Aquí, pues, se muestra una diferencia sustancial entre los programas revisados. Los del caso mexicano se concentran en las actividades por realizar, mientras que el Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York enfatiza las actividades y mecanismos que pondrán en relieve el desempeño del alumno.

Ambos programas tienen cabida en un término acuñado por Perkins: desempeño de comprensión; dicha expresión se refiere a las actividades que incluyen la memorización y la rutina, pero que, además, genera una relación entre el conocimiento y la persona, de tal manera que se puede repensar, reflexionar y actuar en consideración de lo aprendido. Para Perkins, la comprensión es la capacidad de desempeñarse de forma flexible ante situaciones problemáticas (Perkins, 2010). Dicha propuesta se puede contrastar con los ejercicios de rutina, donde se aprende por repetición y no por reflexión o comprensión.

Aunque la comprensión ha tomado relevancia en las estrategias de enseñanza de diversas disciplinas, la brevedad de la vida escolar puede dificultar el logro de semejante proceso en cada alumno; por lo tanto, una opción válida es apoyar a los alumnos para que desarrollen formas de pensamiento que faciliten el continuo ejercicio de comprensión del entorno (Gardner & Sánchez Barberén, 2012). En este sentido, las estrategias de enseñanza se entienden como “procedimientos (conjuntos de operaciones o habilidades), que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para enseñar significativamente y solucionar problemas” (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2003, p. 175).

La integración de la capacidad de comprensión a la enseñanza reformula la tradición de pensar en la formación del alumnado como la recepción de conocimientos y métodos. Perkins (2010), de hecho, revierte el funcionamiento de estos conceptos, y plantea que la llana memorización y la rutina indican falta de comprensión y, por lo tanto, de formación.

Ya que los tres programas revisados coinciden en que el alumnado debe lograr el desarrollo de ciertas habilidades y se orientan al Enfoque comunicativo y al desempeño de comprensión, se puede introducir la cultura escrita como una parte esencial de la formación del alumnado, dado que es un medio para comprender la lengua, comunicarse y, en fin, desenvolverse en su núcleo social. Para Gardner (2012), la escritura supone una prueba

de fuego de la comprensión, pues demanda que los alumnos sean capaces de acercarse a un tema desconocido y revisar su capacidad de interpretación. También destaca que dicha capacidad conlleva el uso de conceptos, habilidades, valores y actitudes en diferentes contextos y que, por el contrario, si la capacidad desarrollada es baja, las tareas y desempeños no podrán completarse.

1.3. Propósitos de la escritura en la Educación Media Superior

El objetivo central de los programas del Bachillerato General en el área de Lenguaje y Comunicación es lograr que el alumno alcance una competencia comunicativa adecuada, mediante los ejes de la comprensión y la producción de la lengua. La diversidad del trabajo con textos de producción propia y ajena se justifica por sus cualidades para enriquecer y dar diversidad a la expresión; vincular el mundo interior y con el exterior; ser atractivos y lúdicos y ser ideales para aprender la relación entre la lengua oral y la escrita (Rojas-Drummond, 2008).

Tal como se indicó, la escritura se encuentra dentro y fuera del aula. Al interior, se requiere construir modelos que permitan avanzar en la composición propia, para lo cual se parte de tres premisas (López Díaz, 2017):

1. El manejo y creación de textos escritos son un instrumento de exploración cultural, más allá del aprendizaje de materias particulares y actos académicos.
2. Aprender a escribir facilita la organización de esquemas, pues la competencia idiomática parte de componentes culturales cuya escritura colabora en el orden de los pensamientos y, en consecuencia, facilita la comprensión.
3. La escritura, en tanto que se relaciona deliberadamente con otras destrezas lingüísticas, es un proceso formativo al servicio de la comunicación entre personas.

A pesar de que la teoría brinda relevancia a la comprensión y a la producción de textos, la práctica cotidiana en el aula de la EMS dista de tal consideración. Esto tiene causas diversas, como el tipo de enseñanza de cada docente y el desinterés general por la producción creativa de textos (Domínguez, 2002). Esto, luego, se refleja en los resultados de las pruebas estandarizadas, que apuntan a que el perfil de egreso de los alumnos de este nivel educativo presenta rezagos en la capacidad de producción de textos escritos (Caracas Sánchez & Ornelas Hernández, 2019).

Cabe mencionar que los modelos didácticos (que explican la forma en la que se enseñará un tema determinado y guía el aprendizaje) se sustentan en los enfoques teóricos

brindados a cada área (en el caso de la escritura, consistiría en el estudio del proceso del aprendizaje de esta). A su vez, la práctica retoma tales consideraciones y se subdivide en dos áreas de atención: el proceso y el producto y la perspectiva psicológica del conductismo y el cognitivismo (Romero H & Moncada R, 2007).

La primera área a la que se hace referencia en el párrafo anterior, del proceso y el producto, se refiere a que los alumnos aprenden mediante ejemplos. Esto resulta en que se utiliza un procedimiento de enseñanza basado en reglas y ejemplos, que resulta en la imitación de modelos básicos que se orientan al aprendizaje (Romero H & Moncada R, 2007).

La segunda área, correspondiente al conductismo y el cognitivismo, pretende integrar ambos enfoques. Por ello, la enseñanza retoma el conductismo al hacer énfasis en que el alumno interiorice los procesos y reglas que llevaron a cabo los escritores experimentados, de tal manera que sea capaz de externar sus pensamientos y emociones. Luego, el cognitivismo se plasma en el uso de estrategias cognitivas que permitan identificar los pasos de la estrategia, el modelado cognitivo, la enseñanza guiada y la autorregulación (Romero H & Moncada R, 2007).

La enseñanza dada con base en la propuesta anterior requiere que el docente explique los pasos a seguir y algunas formas que pueden utilizar durante sus actividades, además de brindar una demostración del proceso y ayudar a los alumnos durante la aplicación del mismo, a fin de generar una futura autonomía. Derivado de lo anterior, la capacitación y actualización de los docentes es un factor de especial importancia, ya que su carencia puede dificultar la aceptación de nuevas perspectivas o esquemas de trabajo.

Con el paso de los años y la experiencia, los docentes crean una concepción sobre la impartición de cada asignatura, sustentada en las generaciones anteriores y su preservación. De igual manera, esto puede conducir a la simulación del aprendizaje por parte del docente; es decir, que durante las capacitaciones y actualizaciones asisten, participan y se acreditan, sin que esto signifique un cambio en su práctica ni pensamiento.

Ambas situaciones pueden relacionarse con el poco acompañamiento brindado a los docentes y con la tradición de imitación de docentes anteriores, cuyos conocimientos y técnicas también corresponden a un momento diferente. Por lo tanto, existe cierta resistencia a los cambios de perspectiva que se necesitan para atender a un contexto diferente. Tal problemática puede presentarse en todas las áreas de aprendizaje, y la escritura no es la excepción. Sin embargo, su solución podría radicar en la inclusión de la

propia escritura en otras asignaturas, de manera que el docente cuente con el conocimiento, el acompañamiento y la actualización necesaria para fomentar la escritura, por encima de los apuntes y las tareas.

Todas las circunstancias anteriores hacen que los alumnos de bachillerato accedan a escrituras funcionales por encima de las escrituras literarias y de recreación. Además, en las situaciones de aprendizaje se da prioridad al análisis descriptivo, cuyo grado de dificultad es menor al demandado por géneros literarios como el dramático o el lírico.

Una medida posible para revirar esta situación es que el alumno adquiera conocimientos de literatura mediante la lectura, interpretación y recreación de textos de dificultad progresiva. En este punto, es adecuado recordar que el individuo convive con la narración en el cotidiano, pues comparte sus vivencias, acciones, sueños, bromas e ideales. El humano, pues, “narra” su vida de manera cotidiana, así que este acto se constituye como una destreza indispensable para convivir en sociedad (Cardona & Cardona, 1994).

A manera de conclusión, se puede aseverar que la escritura es una herramienta de aprendizaje, una parte de la vida cotidiana y una competencia necesaria para el desarrollo correcto de los alumnos, en tanto que se integra en núcleos sociales. Los alumnos deben aproximarse a la escritura como un proceso de construcción que requiere planificación, realización y ajustes, en lugar de recibirla como un ejercicio de repetición y corrección.

Es necesario reconocer que las particularidades de la escritura impiden el logro de un modelo único para escribir. Sin embargo, es posible obtener una visión amplia de la escritura tanto dentro como fuera del aula. La perspectiva externa es vital, porque es en este espacio donde los alumnos necesitarán continuar su aprendizaje y escalarlo a niveles superiores y prácticos mediante actividades que requieren de la escritura, como contratos, propuestas e intercambios comunicativos con personas de su entorno.

1.4. La escritura y su impacto en el desarrollo de la sociedad

Dado que el habla es el principal medio de comunicación de los humanos, muchos esfuerzos se han orientado a extender el alcance y permanencia de dicha actividad, ya sea mediante mecanismos o tecnologías diferentes. La escritura, pues, es una representación de la conciencia moderna, y como tal, ha contribuido al desarrollo de la sociedad que se conoce hoy en día. En este sentido, es necesario que toda persona reconozca la capacidad y posibilidades que brinda la escritura, tanto para los fines personales como para la

integración cultural de un individuo. Si se ha logrado lo anterior, entonces es posible avanzar a cuestiones más específicas y cuestionar el tipo de escritura que debe difundirse, incentivarse y enseñarse entre los niños y jóvenes en etapas escolares (Ballesteros Pérez, 2016; Cardona & Cardona, 1994; Meek & ProQuest, 2018; Vigotsky, 2008).

Desde la aparición del alfabeto, el hombre tuvo una nueva oportunidad para representar su pensamiento mediante símbolos y, a la vez, se desmontaron la necesidad de tener a una persona de frente para poder comunicarse y la preocupación por la memoria absoluta. Al respecto, Rousseau reflexiona en que la escritura brinda la oportunidad de concretar y almacenar el pensamiento, y, por su puesto, abrió el camino de la lectura, la reflexión y el diálogo; de esta manera, es posible llegar a la indagación crítica de otro modo. Así, el texto se convierte en una forma de reflexionar, comparar, interpretar y observar los objetos y sucesos del entorno, y puede tomar formas tan diversas como un poema, un cuento o un ensayo (Rousseau & Gómez Guthart, 2014). La escritura también está profundamente relacionada con el desarrollo y mejora de las habilidades del habla y escucha, y se encuentra en la vida cotidiana desde la redacción de un recado informal hasta un comunicado oficial o una obra literaria de renombre. Se puede considerar, entonces, que la lectura y la escritura influyen en todos los individuos relacionados con el proceso en cualquiera de sus etapas.

En la actualidad, el texto ha tomado dimensiones nuevas, y la discusión en torno al alfabeto, las escrituras, las comunicaciones y los mensajes se han acercado más a una idea general de representación que a la forma rigurosa de un escrito. Por su parte, Krees (2003) menciona que existen diversos “modos representativos”, como la imagen, la animación, el sonido, los gestos y el movimiento. Para reflexionar en torno a esos sistemas complejos de representación, el autor propuso la noción de *multimodalidad*; este concepto hace alusión a la reconstrucción de las relaciones entre los elementos disponibles para crear unidades de significado y los medios que permiten distribuir dichos significados en mensajes particulares dentro de una cultura determinada. Debido al intenso progreso de la informática y conectividad, la escritura ahora se relaciona y se suma a la construcción de significados en medios masivos combinados.

Al margen de dicho contexto, la educación escolar cuenta con una elevada responsabilidad, otorgada por la tradición y la cultura. Prácticamente con el inicio de la Era Moderna, la lengua escrita se vinculó con el progreso, el orden, la transformación y el control; ahora, la lectura y la escritura se han constituido elementos clave para la

democracia, el crecimiento económico, la sociedad saludable y la competitividad en el mercado internacional (Vincent, 2000).

La escuela también se sitúa como un elemento relevante en la alfabetización de los alumnos (potenciales lectores y escritores) y de su subsecuente integración a la capacitación vocacional o profesional o al mundo laboral. Al respecto, Sylvia Scribner (1988) señaló que las personas que saben leer y/o escribir reciben un lugar significativo en diversos ámbitos sociales y que dicha cualidad se relaciona con un perfil culto, y viceversa; es decir, que la alfabetización se encuentra vinculada con categorías tanto morales como intelectuales.

La perspectiva de la escuela como lugar de formación para el ámbito laboral ha generado discusiones entre los teóricos del tema. Goody (2005) ya había advertido que el “destino natural” de los países subdesarrollados era la creación de obreros, lo que generó críticas aplicadas a los programas de estudios escolares y, como ejemplo, se puede citar la integración de la formación para el trabajo en los programas de estudio y en los mapas curriculares de la EMS. En su momento se mencionó, entre otras cosas, que esto generaría condiciones de “mano de obra barata”; sin embargo, con el pasar de los años, muchos jóvenes han visto esta formación como una oportunidad de adquirir experiencia antes de tomar una decisión definitiva en sus estudios profesionales.

Goody, además, enfatizó la separación entre las sociedades letradas y las sociedades analfabetas. Su trabajo, pues, llamó la atención sobre el fenómeno de la alfabetización, sus procesos, sus consecuencias y su relación con otras formas de simbolización.

Las diferencias planteadas entre las sociedades letradas y las analfabetas se remontan al propio acceso a la educación y a la alfabetización, de modo que la distribución de conocimientos de una población puede determinar su crecimiento y su nivel de incorporación a otros núcleos sociales. A esto, además, se suma la consideración del analfabetismo funcional, que se refiere a los casos en los que, a pesar de leer y escribir en términos generales, la persona no es capaz de usar dichas capacidades para aprender y desarrollarse en su entorno personal y laboral (Silveira Toledo, 2014).

Ya dentro del estudio especializado de la escritura, Hayes y Flower (1981) se destacaron por su propuesta de modelos de producción escrita. De acuerdo con los autores, es posible obtener un modelo en torno a la escritura, mismo que se sigue de forma consciente o inconsciente para múltiples formas de producción, de forma que se puede llegar a escribir

empleando diferentes estrategias que los hagan llegar al mismo propósito. Para ello, se detallan tres etapas que relacionan entre sí y pueden intercambiar lugar, pues responden a las necesidades del escritor:

1. Situación comunicativa. Se refiere a los elementos que son externos al emisor del texto, es decir, el problema retórico y el texto mismo. El primer elemento abarca todo lo que sitúa a la tarea de escribir; por ejemplo, el motivo, el receptor del mensaje, los medios utilizados para producir el texto, el tiempo disponible, el lenguaje y el tema. El texto, en tanto, es el resultado de todas las condiciones anteriores.
2. Memoria a largo plazo. Se refiere al uso de todos los conocimientos y consideraciones del emisor del texto, ya que hace acopio de sus antecedentes e intenciones para determinar el modo en el que lleva a cabo la escritura.
3. Proceso de escritura. Se subdivide en tres momentos:
 - a. Proceso de planeación, que consiste en una representación mental del contenido del texto o narración; cada persona puede realizarla mediante mecanismos diferentes, como palabras secuenciadas, crear imágenes o pensar en esquemas. Incluye el momento en el que se generan muchas ideas, la organización de estas para priorizarlas y el establecimiento de metas para el texto en cuestión.
 - b. Proceso de traducción. Se refiere a la redacción inicial del texto, donde se ponen en práctica todas las habilidades disponibles al respecto y se procura lograr las metas planteadas anteriormente.
 - c. Proceso de revisión. Se refiere al momento que se da el emisor para, después de un periodo de descanso, releer el texto y comprobar que todas sus circunstancias y metas se reflejan adecuadamente en el texto obtenido. De este momento pueden derivarse modificaciones, a fin de lograr una mayor congruencia.

Este modelo permite entender y sistematizar el trayecto de todo escritor, en cualquier nivel; además, las posteriores investigaciones al respecto han reflejado que los alumnos que lo implementan son capaces de integrar este conocimiento a sus ámbitos de desarrollo y ven ampliada su seguridad y confianza. Se puede añadir que las investigaciones con otros procesos de escritura han tenido resultados favorables también, por lo que ha ganado peso la idea de que, más allá de los resultados al desarrollar la escritura, es necesario prestar atención al ambiente que genera una comunidad que escribe, lee, escucha y habla entre sí (Briseño Márquez, 2014).

Se puede concluir de estos trabajos que la enseñanza de la escritura siempre será impactada por la situación de cada individuo y por el ambiente generado como grupo. El

proceso particular que se da dentro de la interacción entre los individuos y los factores sociales y de entorno ha sido denominado *proceso sociocognitivo*.

Con esta nueva perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se ha transformado. Los modelos anteriores partían de un referente por imitar y aprender, mientras que los modelos más recientes se concentran en la problematización de los temas y en los conocimientos con los que ya cuenta cada individuo. Dicho cambio brinda la oportunidad de hacer lo mismo con el abordaje dado a la escritura; es posible, entonces, aprovechar los pasos ya normalizados y dar más espacio a la reflexión del proceso en sí y a la mejora constante. Así, se podría alcanzar un proceso metacognitivo en la escritura.

Con relación a dichas pretensiones, se han establecido ya algunos requisitos (Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010):

- a. Adecuación de contexto de la escritura. Toda práctica de la escritura debe sustentarse en situaciones comunicativas cercanas a los alumnos.
- b. Operatividad. Se debe contar con un objetivo claro: crear escritores competentes.
- c. Reflexión. El proceso metacognitivo debe posibilitar el logro del objetivo.
- d. Evaluación procesual. Es necesario contar con indicadores respecto al avance de cada alumno.

Esta serie de consideraciones son necesarias para dar respuesta a la situación que el territorio nacional enfrenta respecto a la escritura en jóvenes y adolescentes, tema que ha progresado con el acceso a la educación. En 1917, justo cuando se redactó la Constitución, poco menos del 70% de la población vivía en áreas rurales y tenían poco o nulo acceso a la educación formal; diecisiete años después de haber concluido la Revolución, el panorama no era distinto, pues se estimaba que solo un niño de cada doce asistía a la primaria y de cada diez mexicanos, siete eran analfabetas. Pese a las circunstancias de analfabetismo nacional, la Constitución requería que todo trámite o petición ante funcionarios públicos debía darse por escrito; como resultado, un enorme porcentaje de la población quedaba al margen de mostrar cualquier inconformidad.

Con el tiempo, la lectura y la escritura tuvieron mayor difusión, y se multiplicaron los materiales escritos e impresos, lo que generó que la población realizara esfuerzos propios por adaptarse. Una práctica que se acrecentó en aquella época fue la de la escritura contratada; es decir que, de forma similar a las lecturas colectivas que daban a conocer el contenido de escritos oficiales o importantes, ahora la población acudía a personas capacitadas para “adquirir” el servicio de un escrito de acuerdo con sus necesidades.

Una realidad que fustiga al Sistema Educativo Nacional es que se lee poco y se escribe aún menos. Si los números indican que unas cuantas personas leen algunos libros al año, es difícil que alguna de ellas haya escrito algo respecto a su propia lectura. Para cambiar esta condición, se requiere entender la utilidad de la escritura, aprehenderla y difundirla, es decir, es considerar a la expresión escrita como fin de la enseñanza (Carlino 2008).

La escritura es una herramienta que representa de manera gráfica un idioma, de forma que es posible retener información con detalle (Pognante, 2006); en ese sentido, ha permitido extender los límites de la comunicación a través del tiempo y la distancia. Se puede tener la certeza de que la escritura es uno de los inventos humanos más importantes y trascendentes. Provoca consciencia y reflexión, y cada escrito tiene la capacidad de afectar la vida y el pensamiento del receptor; en tanto que puede leerse y, por lo tanto, crea lectores.

1.5. Formas actuales de hablar y escribir

La escritura y la lectura tienen vínculos comunes como las operaciones de comprensión o la estructura textual. En contraste, tienen matices que las diferencian. En la lectura, se requiere generar una representación del pensamiento del emisor, mientras que en la escritura es necesario estructurar y registrar las ideas propias, a fin de lograr un objetivo determinado relacionado con el receptor (Vázquez-Aprá, 2014).

De manera similar, existen matices entre los conceptos utilizados para referirse al producto del ejercicio de la escritura. Para fines del presente trabajo, se utiliza el término *expresión escrita*, ya que hace referencia tanto al proceso como al resultado de construir un mensaje concreto de manera escrita. También, de acuerdo con Gee, Hull y Lankshear (2010), integra la capacidad de un individuo para expresar ideas, pensamientos, emociones, creencias o deseos mediante la escritura, de forma que se contemplan las posibles relaciones sociales, institucionales y culturales.

La expresión escrita tiene un carácter relacional y se ubica en un momento determinado, entonces, debe incorporar lo colectivo y lo social; regirse por reglas que median la convivencia de un grupo y contemplar el peso simbólico y significativo. En la presente intervención, se concibe que la escritura puede ser desarrollada y aprehendida mediante la participación en actividades sociales recíprocas.

En palabras de Cassany (2006), el enfoque sociocultural de la escritura atiende a tres aspectos: 1. el significado de las palabras y el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social; 2. siempre hay alguien detrás de los discursos que expresa su perspectiva y 3. las prácticas de lectura y escritura ocurren en ámbitos e instituciones particulares.

Con base en los dos últimos puntos y la experiencia, se puede afirmar que aquellos individuos que se prestan a generar una narración desean ser escuchados y atendidos mientras dura su enunciación.

Para Ricoeur (2016) la narración es un discurso que considera una secuencia de acontecimientos que han ocurrido en un tiempo determinado y que se integran lingüísticamente con coherencia causal o temática. Para Chatman (1990), el contenido de la narrativa está constituido por una cadena de sucesos y los objetos y personas que actúan en ella. En este punto, es necesario detallar que la presente intervención utiliza el término *narración* para referirse al relato de uno o varios hechos reales o imaginarios que les suceden a uno o varios personajes en un espacio determinado (Pimentel Anduiza, 1998).

Una importante reflexión que comparte Lomas (2014) es que la forma de enunciación de la escritura no corresponde a los interlocutores, por lo que desaparece la inmediatez del acto comunicativo y su perspectiva funciona de una manera muy particular. Por lo tanto, queda en el escritor la tarea de crear los vínculos y secuencias de ideas que faciliten la comprensión del lector. Esto amplía el tiempo de producción de una expresión escrita, ya que dos de las principales cualidades de la lengua oral son el desvanecimiento y la inmediatez y, en contraste, la escritura brinda un lapso mayor de reflexión y ajuste.

Sin embargo, en el ámbito escolar, la escritura se concentra en el logro de otros objetivos académicos, lejanos a la comunicación, la expresión y la recreación. Al respecto, Carlino (2019) declara que pocos son los docentes que se encargan de que la lectura y la escritura trabajadas en clases sea un ejercicio consciente e indisoluble de la materia impartida. Frugoni complementa la idea con la afirmación de que las expresiones escritas representan una preocupación extra para el docente, ya que su realización y necesidad generan tensiones y atenciones mayores (Frugoni, 2002).

Por su parte, Russell (1990) expresa que los docentes separan la escritura de la enseñanza y el lenguaje de las disciplinas escolares, por lo que su espacio de aprendizaje queda por

fuera de cada clase determinada; en contraste, el autor afirma que la escritura es un trabajo constante dentro de la formación académica.

Ante estas consideraciones, resulta entendible que la escritura constituya un área de alta demanda en el ámbito educativo. Como respuesta, se han realizado planteamientos para discutir la enseñanza y las perspectivas que la rodean. La Universidad Brown (2021) ha afirmado que la lectura, la escritura y el pensamiento son parte del discurso intelectual, pues las tres actividades, integradas, conducen a un buen escritor, un pensador crítico y un lector con discernimiento. Se puede añadir la opinión de Castello (2002), quien menciona que las expresiones escritas suelen utilizarse para dar solución a cuestionarios (se ejerce la memoria) o para describir a algún personaje en particular (se ejerce la observación) o cambiar algunos rasgos de la historia leída, de tal manera que no se profundiza en la reflexión.

Torres (1998, p. 62) afirma que “la escuela está formando lectores de probeta, redactores de tareas escolares. La conexión con el mundo real —leer fuera del libro de texto, del aula— se ha perdido”. Ferreiro (2007), por su parte, considera que restituir el carácter social de la escritura implica romper con las prácticas tradicionales que las instituciones escolares han adoptado. Con relación a lo anterior, Flower y Hayes (1981) sostienen que la exagerada atención a los procesos gramaticales ha terminado por opacar la atención al contenido de un texto y a su proceso. A manera de reflexión, tal parece que el alumnado es orientado a realizar trabajos de reproducción y no necesariamente a la creación de textos, lo que implica entender la escritura solo como una práctica académica y no necesariamente social.

Algunos países como Francia y Gran Bretaña cuentan con criterios de evaluación que incluyen la creación de un ensayo, a fin de que el alumnado pueda demostrar las competencias alcanzadas durante un periodo; además, dicha labor debe estar enmarcada en un tema social de su comunidad (Touraine, 1998). En estos casos, los ensayos son una opción aceptable para comprobar los conocimientos adquiridos y la consideración de los criterios estipulados con anterioridad. Esta forma de trabajo está sustentada por una certificación que pretende mostrar el modo en que se han adquirido los conocimientos, habilidades y aptitudes dignas de pertenecer a la cultura general de dichos países (Touraine, 1998).

En el territorio mexicano, la evaluación se concentra en el ejercicio de la memoria, la elaboración de presentaciones y la aplicación de fórmulas y modelos. El dominio de la

argumentación escrita no se encuentra contemplada por la EMS, por lo que los maestros tienen problemas para revisar las expresiones escritas que lleguen a solicitar y, a largo plazo, implica que los alumnos no podrán evolucionar su escritura ni explorar sus beneficios.

La escritura, además, se apoya en la lectura para enriquecerse y mejorarse, por lo que un alumno que no escribe, no requerirá acercarse a otras expresiones, ya sea para conocer su estructura, para buscar información, para reflexionar las ideas o simplemente para recrearse. Asimismo, se ha relacionado el interés por la expresión escrita con el rápido aprendizaje de la lectura, por lo que ambas habilidades pueden desarrollarse de manera más eficaz si se trabajan en conjunto.

Es importante considerar que la familiarización con la lectura y la escritura para toda la población es relativamente nueva. Hasta 1870, solamente Suecia contaba con una población alfabetizada, y el esfuerzo por leer y escribir recaía en cada individuo.

La difusión de la literatura popular se incrementó rápidamente en Europa después de la Revolución francesa, y en la misma medida se multiplicaron los esfuerzos por impedir la producción de lecturas subversivas sobre ideas democráticas. A su vez, aumentó la cantidad de personas que se esforzaba por aprender a leer por sí misma, y el proceso de industrialización exigía cada vez más escritas eficientes; por ende, las escuelas comenzaron a ofrecer los medios para obtener una cultura escrita de masas y un orden social.

En este orden de ideas, para finales del siglo XVII, la Iglesia Luterana y el Estado exigían que toda persona que deseara contraer matrimonio leyera un texto en voz alta ante el ministro de su parroquia, a fin de demostrar que podían leer por sí mismos los mandamientos. De la misma manera, Inglaterra incorporó la lectura a su legislación a finales del siglo XIX (1871) (Meek & ProQuest, 2018).

Durante el siglo XVII, pero Francia, un sacerdote llamado Juan Bautista De La Salle contribuyó de manera significativa en la educación: agrupaba a los alumnos por edades; impartía clases en francés, la lengua materna; estableció horarios para tomar clase e, incluso, intentó involucrar a los padres en la educación de sus hijos, pues elaboró un manual pedagógico. También fundó la primera escuela Normal para Maestros y ofreció educación gratuita para los pobres. Con relación a la lecturas que se hacían dentro de los

salones de clase, no se incluía los mismos textos que leían los jóvenes *gentlemen* de las exclusivas escuelas tradicionales, donde la educación se asociaba con un privilegio social.

Ya durante el siglo XIX, cuando la lectura era una necesidad ineludible a nivel mundial, las políticas gubernamentales, en general, priorizaron dicha capacidad, y se dejó a la escritura de lado; se ha mencionado que esto fue para que la clase baja no fuera capaz de expresarse ni promover cambios en las estructuras superiores (Meek & ProQuest, 2018).

Con el paso del tiempo y el acontecer de la historia indica que, con la experiencia, los lectores encuentran una gama de utilidades de la lectura, y son capaces de utilizarla para sus propios fines; con la experiencia, además, serán capaces de interiorizar los conocimientos explorados y de llevar a cabo el ejercicio de la escritura por cuenta propia.

Los lectores más hábiles son aquellos que se nutren constantemente y saben comportarse en el mundo del texto impreso. Por lo tanto, se convierten en personas capaces de comprender las expresiones escritas a pesar de la distancia temporal y espacial, y pueden integrarse en diferentes núcleos, dada la habilidad de lenguaje con la que cuentan. La capacidad de informarse y de investigar, a su vez, puede incentivarlos a elaborar expresiones escritas, pues tienen cada vez más conocimientos e ideas que compartir. Asimismo, son capaces de disfrutar de las sensaciones y posibilidades de la lectura, de forma que la escritura y la lectura se convierten en un ejercicio recíproco de aprendizaje y goce.

Detrás de las palabras de una expresión escrita se encuentra el contexto del escritor, su vida y sus pensamientos. Las palabras del texto están entrelazadas con los significados provenientes de su tiempo y lugar, aunadas a la perspectiva del escritor y los supuestos de su cultura. De manera semejante, el lector aporta su contexto y su lenguaje con diferentes supuestos y otras experiencias de lectura. Esta disparidad entre el lector y el escritor parecería imposibilitar el intercambio de cualquier mensaje. No obstante, la comunicación y la comprensión se logran. Un ejemplo es el caso de *El Periquillo Sarniento*, de Joaquín Fernández de Lizardi; a pesar del paso del tiempo entre el contexto de sus personajes y los lectores actuales, se comparten experiencias, elementos lingüísticos, referentes espaciales y supuestos culturales que permiten que la obra mantenga su sentido y su capacidad de establecer un puente comunicativo mediante sus enseñanzas, el lenguaje y los cuadros de costumbres descritos.

Para profundizar en la lectura y la escritura, empero, es necesario desprenderse de la idea de que las palabras siempre significarán exactamente lo mismo. Tanto el paso del tiempo como el contexto en el que son enunciadas impactan en su sentido. Cada lectura, entonces, exige de conocimientos y acuerdos implícitos y de las convenciones con las que opera cada expresión escrita. En este caso, puede tomarse como ejemplo la obra de Antoine de Saint Exupéry, *Le Petit Prince*. Se ha comentado que esta obra ofrece una experiencia diferente de acuerdo con la etapa de la vida en la que se lee. No existe ningún texto o libro que se mantenga estático, ya que necesita un lector para darle vida. La lectura (y en consecuencia la escritura) cambia entre generación y generación; cambia al igual que la lengua, la cultura y la sociedad. Por lo tanto, no es pertinente ser riguroso con la experiencia de cada persona; las diferencias entre expresiones escritas y lectores son normales, y revelan situaciones auténticas.

Por su parte, el lector necesita experimentar la lectura una y otra vez para aprender nuevas formas de lectura y tener un bagaje mayor. Con el tiempo, la experiencia se vuelve tan familiar que es más fácil reconocer estructuras, procesos y momentos. Esto, a su vez, nutre la capacidad de escritura del individuo, que cuenta con los recursos observados en otras expresiones escritas.

Meek (2018) sostiene que ser usuario de la escritura es el resultado de conocer los beneficios de la lectura, de alcanzar la comprensión. En este sentido, entonces, es necesario que los primeros acercamientos a la lectura hayan sido, por lo menos, agradables, así será posible sacar provecho de las herramientas que en la actualidad posibilitan en muchos sentidos la escritura de casi cualquier individuo.

La escritura creativa, por su parte, se vincula con la imaginación y el orden del proceso. La elaboración de una novela, un cuento o un poema, entre otras opciones disponibles, se vincula íntimamente con las intenciones del escritor en cuanto a compartir un deseo, una creación o una serie de emociones plasmadas en la narración.

Respecto a la escritura y su lugar en el entorno escolar, Zamel (1985) y Sommers (1982), luego de analizar las correcciones realizadas por varios docentes, observan que la mayor atención se encuentra en aspectos superficiales como puntuación, ortografía o frases sueltas. Sin embargo, pasan por alto aspectos de intervención profunda como la coherencia, la cohesión y la adecuación. Es decir que, en la práctica cotidiana del aula, el docente no es capaz de observar más allá de una lectura rápida de una expresión escrita por un alumno (Zamel (1985) y Sommers (1982)).

En conclusión, y de acuerdo con los aspectos planteados, los docentes tienen enormes posibilidades de desarrollar, a través de diferentes actividades, el lenguaje oral y el escrito. Sin embargo, y por los procesos que ha llevado la escritura a lo largo de los años, la actividad de escribir es una tarea que, aunque compleja, tiene una enorme utilidad en la escuela, pero no únicamente desde el punto de vista académico, como ya lo he señalado o para repetir textos que otros han escrito. Se trata de impulsar esta actividad para que los alumnos escriban acerca de temas que a ellos les interesa o les llamen la atención y que, además, les sirvan para expresar sus sentimientos y emociones.

**CAPÍTULO 2. CRECER EN UNA CONCIENCIA
Y DESARROLLO DE LA ESCRITURA**

2.1. La narración

Tal vez la aportación más importante de la pragmática al tema de la escritura es que no se puede diferenciar el contexto escolar del contexto social, pues no existe un contexto escolar puro, es decir, se escribe en el aula (por la exigencia del horario) y con la clase (la escritura se aprende en colaboración), pero no para la clase, pues la finalidad de la formación que se tiene al aprender a escribir supera en mucho los límites del tiempo y del contexto en el que aprenden los alumnos y que rige la mejora, en el sentido más amplio, de la competencia comunicativa (Casaseca 2006).

El concepto de competencia ha sido empleado de manera frecuente en los últimos años, sin embargo, será necesario afirmar que este término tiene un fundamento de carácter histórico y lingüístico. El término fue usado inicialmente por Noam Chomsky al referirse a las capacidades y conocimientos lingüísticos que debe poseer la persona que habla, pero también la persona que escucha para poder interpretar de manera oportuna lo que se le está diciendo. Este planteamiento tuvo repercusiones en diferentes reformas curriculares para destacar la relación existente entre los usuarios de la lengua y el uso concreto que hacen de la misma. Esta renovación tuvo diferentes planteamientos, pero quiero enfocarme en la noción de Dell Hymes (1972) en un artículo llamado "competencia comunicativa". En este artículo, el autor, hizo referencia al uso que se le da al lenguaje en actos comunicativos situados de manera concreta en donde un hablante y un oyente se comunicaban de una manera evolutiva dando la posibilidad de que el sujeto (hablante/oyente) contruyeran nuevos significados a través de la elaboración contextual. Esto es, ningún sujeto en un contexto de comunicación ideal (que ambos se entiendan) serán los mismos después de escucharse mutuamente porque tendrán la posibilidad de realizar sus propias interpretaciones de lo que han escuchado y dicho.

Como conclusión, el acto de leer, escribir, hablar y escuchar (habilidades comunicativas) son procesos que implican muchas más habilidades que las que hasta ahora se han llegado a contemplar porque implican fenómenos sociales e históricos y no únicamente escolares.

Ya que la preocupación de la presente intervención radica en la experiencia que como docente he vivido y en consonancia con lo expuesto anteriormente, la manera en que procuro ver los trabajos de mis alumnos van más en el sentido de la sinceridad de lo que me comparten que la forma en la que lo hacen, pues no se trata de revisar los trabajos de los alumnos y afirmar si son inadecuados, equivocados o inconvenientes, solo se trata de precisar que son ejercicios de expresión escrita en donde ellos son capaces de poner en

juego, en los actos de comunicación y significación, los saberes con los que cuentan y que son contruidos en el ámbito de la cultura en general (Hymes 1972). Pero, por otro lado, la presente propuesta está encaminada no necesariamente a la queja de lo que se ha hecho o lo que se ha dejado de hacer, sino en brindar una sencilla posibilidad de intervención en la realidad, que como docente he tenido la oportunidad de vivir e identifíco claramente que la apropiación de esta habilidad amplía de manera significativa en los alumnos la justicia social, estimula el pensamiento democrático y la construcción de un orden social más equitativo (McLaren, 2003).

Mi propuesta parte entonces de la pedagogía crítica, la cual sostiene que la enseñanza, en este caso enfocándola a la escritura, no es un proceso neutral ni descontextualizada, sino una invitación a desarrollar el pensamiento crítico y cuestionar tanto lo aprendido en clase como la realidad que se vive, pues los conocimientos que reciben los alumnos en EMS son elegidos por un grupo de personas que en muchas ocasiones no han impartido clases y que no escapan de sus contextos sociopolíticos, de sus opiniones y del desarrollo académico que cada uno ha vivido.

Para definir la Pedagogía Crítica tenemos que recurrir a sus orígenes con Paulo Freire y las bases filosóficas y antropológicas de donde proviene. Es en la Escuela de Frankfurt en donde nace como una propuesta de enseñanza que pretendía que los estudiantes desarrollaran la capacidad de análisis y problematización del contexto social, educativo, económico y político a través de diversos académicos como Herbert Marcuse, Erich Fromm, Theodor Adorno entre otros, quienes aportaron las bases para dar una explicación de la naturaleza inacabada del ser humano (Freire Vieira, 2000). Freire plantea como pedagogía crítica aquella que brinda la posibilidad de motivar a los sujetos para que se identifiquen como seres históricos, pero al lograr este sentido de autotransformación, se vuelven capaces de cambiar el espacio en donde habitan. En consecuencia, y como elementos fundamentales, la pedagogía crítica, la pedagogía crítica Freiriana y la educación como acción política son las tres unidades de análisis que amplían las ideas anteriores, dando un panorama más preciso de los fundamentos pedagógicos freirianos.

La pedagogía crítica se ha caracterizado por concebir la educación desde una perspectiva social e histórica, porque se apoya en una teoría crítica de la sociedad, la ciencia y el sujeto. Por ello, la educación resulta inseparable de la evolución social y humana. Mc Laren (2003) menciona que sostener que el conocimiento está socialmente construido significa que el mundo es concebido por la mente que interactúa con otras personas y que depende en gran medida de la cultura. Por ello, el sujeto es el centro de su construcción por lo que la

pedagogía crítica se encuentra inmersa en una corriente humanista, pues las acciones siempre van en tendencia de la formación del sujeto de tal manera que sea capaz de autoconstruirse en su identidad cultural, histórica y social. En este sentido Mc Laren afirma que el fundamento de la pedagogía crítica, que se encuentra en el desarrollo de Paulo Freire, está sustentada en la capacidad que tienen los sujetos para modificar el mundo, pero desde el compromiso de la construcción histórica de la sociedad, el proceso de su autoconocimiento, el desarrollo humano, la autoreflexión permanente y el conocimiento.

Existen importantes reflexiones acerca de cómo aborda Paulo Freire los términos y conceptos para explicar los planteamientos que se relacionan a la educación, la pedagogía y los efectos para los seres humanos y la sociedad. En este punto será importante destacar lo que este autor concibe como educación tradicional y de memorización la cual se encarga de formar personas con una nula conciencia de todo su potencial y de las posibilidades que cada individuo tiene para ser un elemento transformador para sí mismo y para los que le rodean. Vista la educación de esta manera se convierte solo en un instrumento de opresión, pues como ya se ha citado, la educación debe tener al centro a la persona a través de un diálogo liberador y una educación problematizadora. Bajo este esquema se le brinda a los alumnos la posibilidad de analizar todo de manera crítica y permitir un diálogo permanente. Esto logrará que los alumnos transformen su realidad (McLaren, 2003).

En el contexto de las reflexiones de los conceptos que emplea Freire, existen algunos que llaman de manera particular la atención: educador progresista, relación dialógica, construcción ciudadana y episteme y otras formas de episteme. En el caso del término progresista, se refiere a las características de los docentes, pero sin emplear la base ideológica del concepto progreso que sustenta el liberalismo, sino que se refiere al docente desde la acción innovadora, desde la praxis y la capacidad que debe tener un maestro para escuchar y permitir que la ingenuidad se manifieste de manera natural como parte de la esencia misma de todo alumno. Por ello, un maestro progresista será aquel que desarrolle su capacidad de escucha, autocrítica, de autorreflexión y que sea capaz, principalmente de ver en sus alumnos el centro para el desarrollo humano (Freire Vieira, 2000).

Mientras tanto, los términos de relación dialógica, dialogicidad o relación dialógica son conceptos empleados por Freire para sustentar la praxis pedagógica desde la relación, la curiosidad, el reconocimiento y el valor que tiene el otro para la construcción de las relaciones humanas, el conocimiento y por supuesto para la construcción histórica de la ciudadanía. Este diálogo humano se convierte en el primer paso para aceptar la voz y la palabra del otro. La idea anterior se encuentra claramente establecida en el texto ya citado

pedagogía del oprimido (2000) en donde se sientan las bases para marcar de forma clara la relación educador-educando que permite no solo construir y defender la identidad de ambos, sino fomentar espacios de interacción e igualdad desde una mirada crítica y reflexiva. Freire sustenta que el ser humano es un ser inacabado y por ello está ávido de conocimientos, posee una natural curiosidad, pero principalmente es un ser educable. Es en este punto donde la dialogicidad (esencia de la educación como práctica de la libertad) y las relaciones dialógicas hacen de la praxis educativa el instrumento para formar desde el diálogo a sujetos críticos y reflexivos. Esto permitirá que la dialogicidad y las relaciones dialógicas estén en función del desarrollo humano, el cual vincula necesariamente al otro y posibilita la transformación social (Freire Vieira, 2000).

Otro término que maneja Freire, en este mismo orden de ideas, es el relacionado a la ciudadanía en donde afirma que la educación y la escuela deben ser espacios de participación democrática y, como ya se comentó en los párrafos anteriores, debe existir una relación dialógica entre el educador y el educando. Esto requiere esencialmente de una constante formación del educador para que pueda, a través de los conocimientos adquiridos, hacer y rehacer nuevas prácticas pedagógicas con base en lo que se está viviendo no solo por parte de los alumnos, sino también por los cambios que viven a diarios los docentes en su entorno.

Finalmente, se pueden mencionar los términos episteme y otras epistemes que hacen referencia no solo al concepto de conocimiento sino a la forma de entender e interpretar el mundo en el que vivimos, es decir, que en este punto se trata de reconocer al sujeto desde su forma de ver el mundo y cómo lo concibe, la manera en que reflexiona acerca de los intereses y posibilidades que posee para formarse en el llamado acto educativo y la posibilidad de verlo como un instrumento de poder. Sin embargo, es importante destacar que Mc Laren (2003) observaba que las instituciones educativas funcionaban de manera simultánea porque, por un lado, servían para dar el poder a los alumnos en relación a la justicia social y por otro, funcionan para legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante con la única finalidad de crear trabajadores obedientes, dóciles, mal pagados y por tanto, oprimidos. Para Freire (2000) la tarea de los oprimidos es liberarse de los opresores, pero la primera tarea que él debe identificar es que es oprimido y que debe enfrentar a su opresor sin que esto lo llegue a convertir en lo mismo que combatirá, en otro opresor.

Los términos manejados anteriormente traen como conclusión hacia mi propuesta que la escritura no es una serie de conocimientos que los alumnos pueden aprender de manera

mecánica o simplemente memorizarlos, antes bien, la escritura debe ser una herramienta importante de reflexión práctica que los puede impulsar a la apropiación conceptual de la lectura y a la organización del pensamiento que se establece con la adquisición de la escritura misma para poder revisar, desarrollar, analizar y transformar el propio saber; pero para poder apropiarse de la lectura y la escritura los alumnos requieren reconstruir la manera en que asimilan los conocimientos y no solo aceptarlos. Por ello, el lenguaje (oral y escrito) y la realidad se deben unir de forma dinámica porque leer un texto de manera rápida, articulándolo o entonándolo, pero sin comprenderlo, eso no se puede considerar del todo una lectura que ayude al educando a apropiarse de la realidad y de manera concreta a emplear la lectura como un acto reflexivo. Así mismo, escribir apuntes, copiar textos para presentar un trabajo, sin reconocer la importancia de escribir o re-escribir para comunicarse a través de una práctica transformadora consciente y mostrar su punto de vista, deja a los alumnos sin la enorme posibilidad de alcanzar los objetivos superiores que podrían afianzar su actitud crítica y transformadora del mundo en el que vive.

Este último punto es muy importante para la propuesta que presento porque, en relación a la escritura, Giroux (2003) la concibe como un proceso dialéctico que permite interactuar entre lo escrito, la materia, el escritor y el lector. Este autor sostiene que en realidad la pobreza de la escritura no es otra cosa que la pobreza del pensamiento; por lo mismo, es necesario otorgarle la adecuada importancia a la relación que deben tener el pensar críticamente y la escritura, pues aprender a escribir no será otra cosa que aprender a pensar, pues este par de procesos se unen entre sí de manera importante durante el proceso académico que viven los alumnos. Es por esta razón que mi propuesta se encamina no solo a que los alumnos puedan escribir algún texto narrativo como lo es un cuento, sino que sean capaces de reflexionar acerca de lo que escriben y compartan, a través de diferentes dinámicas de escritura, las distintas vivencias que les ocurren a ellos de forma personal o social. Esto posibilitará, en el mejor de los casos, una nueva conciencia crítica y el proceso de metamorfosis acompañado de los comentarios desde su propia individualidad y del resto de sus compañeros, el cual siempre se verá desde la perspectiva subjetiva y la interdisciplinariedad a fin de lograr alumnos más dignos, respetuosos, responsables, libres y equitativos.

La enseñanza y el estudio de la lengua, su estructura y sus cualidades deben estar presentes en los momentos más críticos de la vida escolar del alumno, pues tiene dos funciones generales: la primera, que se constituye como una herramienta básica para progresar en su vida académica restante, como ya se ha expuesto; la segunda, que puede

fungir como un recurso que permita que el alumno sea capaz de incorporarse a la comunidad donde se desarrolla, pues posibilita una comunicación eficaz.

En México, como parte de las políticas de otros sexenios, se han aplicado algunas pruebas estandarizadas que solo señalan aún más la complicada situación de México. Rivero (2010) identifica cuatro aspectos de especial atención:

1. El bajo desempeño en la comprensión lectora y la posibilidad de escucha se relaciona, en primer lugar, con la dificultad que tienen los lectores para atender la comprensión y el procesamiento de la información. Esto es muy relevante, pues la lectura y la escucha son las principales vías de acceso al entorno o a la interacción, en especial en el ámbito académico.
2. El acceso al conocimiento de la lengua brinda la posibilidad de desarrollar un pensamiento ordenado y reflexivo en torno a la propia lengua, aun fuera del ámbito académico, lo cual también se encuentra sustentado en la pedagogía crítica como un elemento fundamental para promover esta habilidad.
3. Se tiene un serio rezago en la comprensión lectora y en el empleo básico de algunos elementos gramaticales y ortográficos, lo que dificulta la permanencia del alumno en cada ciclo escolar.
4. Es posible plantear que, de resolver los tres puntos anteriores, el resultado serían alumnos con una buena comprensión lectora y capaces de escuchar e interpretar lo que se les dice, capaces de pensar de forma ordenada y reflexiva y con la destreza de poder expresarse de forma oral y escrita.

A estas situaciones, se suman dos dificultades pedagógicas en torno al estudio y la práctica del Español, identificadas a partir de la experiencia:

- a. El enfoque privilegiado respecto a la adquisición de conocimientos no contempla que el alumno vea una utilidad cotidiana y frecuente al respecto; además, este enfoque se concentra en la lectura y la escritura para cumplir los requisitos de los programas educativos, pero se desdeñan sus matices de análisis, de reflexión, de recreación y de mejora de la comunicación habitual. Además, la escritura es un instrumento clave para aprender, refinar y reestructurar el conocimiento de todo tema. El docente debe ser consciente de esta cualidad, y sacar provecho de ella durante su práctica. Una acotación en este punto es aclarar que por enfoque privilegiado se debe entender el contacto con las obras, desarrollando orientaciones formales, históricas, literarias con el fin de ofrecer los máximos recursos a los docentes y alumnos para que cada uno pueda disfrutar de una visita enriquecedora y adaptada.

- b. Una gran parte de los docentes no cuentan con formación especializada en el desarrollo de la escritura y la lectura. Esto se contradice con el punto 4.4 de las metas educativas propuestas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2021, que especifica que el docente requiere de habilidades adecuadas para formar alumnos competentes (UNESCO, s/f).

De acuerdo con el punto anterior, es importante reconocer que los docentes tienen algunas dificultades para desarrollar en los alumnos las habilidades necesarias para fomentar de manera particular la escritura. Se debe reconocer que los docentes planean sus clases, ejecutan y adecuan las planeaciones en cada uno de los grupos que les han asignado, se presentan, dependiendo de la institución, a reuniones docentes y administrativas, trabajan algunos aspectos de disciplina y orden en las clases, evalúan a los alumnos y establecen un proceso de seguimiento de los índices de aprovechamiento del grupo, entre otras muchas funciones. Por ello, lo que se propone, sin que resulte pretencioso, es el uso de diferentes plataformas, aplicaciones y cursos en línea, es decir, mediante el uso de la tecnología los docentes pueden acceder al desarrollo de otras habilidades que les permitan capacitarse y actualizarse para subsanar de una u otra forma esta necesidad. Al realizarlo, podrán lograr una mayor interacción y cercanía con sus alumnos, ya sea para producir expresiones escritas o para compartir simplemente sus ideas y emociones. Como ejemplos podemos usar la plataforma Evernote y de One Note o las Apps Wavemaker o Pinterest en combinación con Camba o diseños de Instagram en donde se pueden proponer algunas ilustraciones para desarrollar los personajes, el tiempo y ambientes que participen en sus narraciones de una manera sencilla, concreta y no muy extensas. Rivas (2010) comparte que las narraciones, especialmente aquellas breves, como los cuentos, pueden reflejar otras realidades y experiencias. Las narraciones, como el cuento, son un medio para que los alumnos se reconozcan y reflexionen acerca de su perspectiva, la de otros individuos y el entorno en el que se desarrollan.

La narración de cuentos entre los alumnos desarrolla la conciencia de lo que escriben, y ayudan en la regulación de las emociones, porque los alumnos siempre identifican en los personajes que plantean la emoción que detona cualquier situación en particular para un personaje o para un grupo de ellos, pero lo más importante, radica en que los jóvenes que escriben narraciones deben encontrar la situación que solucione el problema causado por dicha emoción. Es importante afirmar que la narrativa es un acto esencialmente humano y se considera imposible que se encuentre ausente de los sentimientos. Esta es la razón por la cual su inclusión en la educación debe considerarse fundamental, pues su estructura, de una u otra forma, tiene una enorme semejanza con la vida de los seres humanos, pues

todos los individuos son fabricantes de historias y la narración ayuda a enriquecer el sentido de la vida (Bruner, 2003).

Desde el punto de vista de Whyte (1981), la raíz latina de las palabras *narrativa*, *narración* y *narrar* implica que tienen un vínculo como conocimiento y práctica. La narrativa se refiere a la descripción y estructura de sucesos, se relaciona con la palabra "historia", no como disciplina, sino en cuanto al relato de sucesos con personajes determinados que cuentan con una organización que los vincula, normalmente con una fase de inicio, una de desarrollo y una de fin.

En contraste, Culler (2002) parte de la teoría estructuralista que diferencia entre *narrativa*, *historia* y *discurso*. El autor expresa que la narrativa incluye la historia y el discurso; de manera que la historia incluye a los acontecimientos, los personajes y la escena; por otra parte, el discurso es la narración de la historia, de forma que puede ser oral, escrito o representado. Para la presente propuesta, se toma esta conceptualización.

Whyte (1981) refiere que la narrativa es una reflexión en torno a las cualidades de la cultura en la que se integra la narrativa y a la naturaleza humana misma. Con esto, se establece que los seres humanos están en una relación permanente con los relatos y la cultura, que también interactúan entre sí. Por ello, si se entiende a la narrativa como un recuento de sucesos a través de símbolos, desde sus orígenes en la pintura rupestre hasta las expresiones más actuales, tiene el objetivo de compartir, vincular y conservar lo acontecido y reflexionado. Es una manera de conocer, valorar y participar de una cultura en particular. Este dinamismo, a su vez, impacta en cada narrativa, de forma que cada experiencia debe enmarcarse en el conocimiento y el aprendizaje de temas y perspectivas que pueden cambiar y contrastarse.

Los conocimientos y emociones adquiridos en una narración no siempre se relacionarán con temas conceptuales o académicos. En muchas ocasiones se pueden aplicar a la vida fuera de la escuela, así que la narrativa revisada en clase puede transformar a los alumnos en otros sentidos, relacionados con su comunicación cotidiana, la expresión y la confianza. El docente, entonces, tiene la posibilidad y responsabilidad de encontrar narrativas significativas y trascendentes en el desarrollo del tema de interés y del potencial del alumno en otros rubros.

Según Hamilton y Gudmundsdottir (1994) la narrativa ha ganado interés en diversas disciplinas debido a su relación con la investigación, ya que varias de ellas, como la Crítica

Literaria, la Filosofía, la Antropología, la Psicología y la Historia tienen un ejercicio constante de comunicación entre la comunidad pertinente, a fin de compartir los avances obtenidos en proyectos de investigaciones específicas.

En concordancia con las ideas anteriores, McEwan y Egan (2005) se enfocan en la relevancia de la selección de narrativas en el aula. Mencionan que tanto la narrativa como la Pedagogía tienen interés en hacer perdurar algún contenido y alcanzar a una población determinada (los alumnos, en este caso); sin embargo, afirman, que es preciso que la enseñanza y la narración sean contempladas desde una perspectiva que permita comprender la complejidad de ambas y apreciarlas más que en la actualidad. Estos autores afirman que las narraciones son elaboradas para obtener la atención del oyente; de forma independiente a la trascendencia de lo narrado, la narración tiene el propósito de compartir. Por ende, el desarrollo de la escritura en el alumno de EMS puede hacer acopio de las vivencias y experiencias propias, a fin de mejorar la práctica de la escritura mediante el trabajo continuo y el intercambio de narraciones con otros miembros de la comunidad.

2.2. Narrar y aprender: relación e importancia

La Revolución cultural que se llevó a cabo entre 1979 y 2006, puso de relieve las severas desigualdades sociales y económicas a las que se enfrentan los individuos de cada sociedad y, de forma particular, evidenció que el nivel socioeconómico bajo influye en las aspiraciones de los jóvenes, lo que los convierte en el blanco de una discriminación social implementada por el propio Estado. Bruner (2008) identificó que la pobreza es un factor determinante en el acceso a la educación y, luego, esta dificultad posibilita la marginalidad de la población y el retraso en el desarrollo cultural y social. Este autor también trasladó al ámbito educativo el concepto de *andamiaje aplicado*, que refiere el apoyo que un menor recibe por parte de un adulto durante el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes. Entonces, si los alumnos presentan una mayor demanda de apoyo, el adulto deberá incrementar su presencia, interacción y guía; esta relación se modifica de acuerdo con la etapa de desarrollo y la cuestión que se trabaja. El apoyo brindado es llamado *andamio*, por lo que, siguiendo la comparación, una vez que se concrete la apropiación de los aprendizajes y conocimientos, dichos andamios se retirarán.

Esta propuesta se sustenta en que la mente y sus conocimientos no se construye de adentro hacia afuera, sino que las herramientas culturales y el aprendizaje provienen de agentes externos que intervienen en el desarrollo de las capacidades del alumno. Así, el aprendizaje se configura como un constructo resultado de la cultura y el entorno.

Bruner (2008) señala que las narraciones brindan sentido a la realidad cotidiana, pues son un medio para acercarse a la misma y hacerle frente. En este punto, la narración dentro del aula se convierte en un elemento vital para interactuar y aprender. La narración, en el contexto escolar, hace posible que los alumnos negocien; compartan sus inquietudes, deseos y angustias; y, en fin, comprendan la realidad. De acuerdo a este mismo autor, es importante distinguir, en el momento que mencionamos el término narración, el concepto de relato, el cual está constituido por acontecimientos humanos que se muestran en el tiempo y que concluyen estructurando nuestra visión del mundo y las creencias con las que el individuo se ha desarrollado (Bruner 2003).

¿Qué es un relato entonces? Solo para empezar, toda persona acordará que requiere un reparto de personajes que son –por así decirlo– libres de actuar, con mentes propias. Si se reflexiona un instante, se convendrá asimismo que estos personajes también poseen expectativas reconocibles acerca de la condición habitual del mundo, el mundo del relato, aunque tales expectativas pueden ser asaz enigmáticas. (p. 34).

De estas afirmaciones, se ha entendido que los aprendizajes, requieren de una narrativa que permita el flujo del conocimiento, ya sea en los contenidos previstos o en bromas y testimonios dentro del aula. La narrativa, entonces, tiene un valor significativo en la educación, en la medida en la que puede modificar los procesos educativos y la recepción de los alumnos.

Sin embargo, el ejercicio de la escritura (parte del proceso de mejora de la narrativa y la comunicación) no es una acción mecánica, ya que puede tener etapas, en su lugar, es una forma particular y específica de almacenar información hasta que sea compartida con otros individuos. Su proceso implica la estructuración de ideas anteriores y en desarrollo, la reflexión y el cuestionamiento de lo que se desea plasmar; y estas habilidades no solo con académicas, sino que son necesarias para vivir mejor.

Al respecto, Bruner (2003) explica que, de la misma manera en que las expresiones escritas son útiles para la vida académica y no académica, los aprendizajes deben hacer acopio de las narrativas cotidianas, provenientes de diferentes esferas socioeducativas, para la enseñanza y la expresión escrita.

La formación de los alumnos, entonces, se relaciona tanto con docentes como con los padres de familia, pues en todos lugares se encuentra la posibilidad de abrir la puerta a una nueva realidad, perspectiva o experiencia. En este punto, toda narración puede ser

válida, aunque no siempre idónea, ya que una narrativa es el primer paso hacia el diálogo, la interpretación y el aprendizaje oral y escrito.

Para profundizar en el tema, Moger (1982) ha acuñado el término *pedagogía narrativa*. La autora explica que la narrativa en el aula genera la *apertura para existir*, es decir, permite que lo narrado exista y prevalezca. Esta posibilidad implica que quien escucha una narrativa reconoce los momentos objetivos, subjetivos y las cualidades de contexto de la persona que emite el mensaje; y esto da lugar al enriquecimiento del conocimiento mediante la complementación de narraciones entre los individuos del aula. Hay que matizar, no obstante, que dicha probabilidad solamente se cumple cuando el emisor de una narrativa mantiene la atención del oyente, que desea obtener más información.

La narrativa en la educación ha llegado a entenderse como una realidad paralela, donde una línea se refiere al uso de palabras, gestos y ademanes y la otra línea a la estructuración de pensamientos y escenarios que llevan a la expresión lógica de la narración. Dicha postura, por una parte, evidencian la complejidad de la narrativa y, a su vez, manifiestan una profunda relación de la narrativa con la vida cotidiana.

De estas premisas surge el cuestionamiento respecto a la capacidad educativa de las narrativas y su aporte a la vida académica. Para ahondar en el tema, se puede recuperar a Jackson (2005), quien afirma que los alumnos ya cuentan con herramientas para apropiarse de los conocimientos y aprovecharlos de la mejor manera que les sea posible; además, menciona que hay conocimientos y aportes que, más allá de los objetivos curriculares, brindan las capacidades necesarias para alcanzar objetivos superiores, como la reflexión, la flexibilidad de pensamiento y la adaptación al cambio.

Si, por el contrario, un alumno carece de referentes obtenidos mediante narrativas, se desconocerían muchos elementos contextuales, tanto de la vida en general como del ámbito académico. La cantidad de información perdida en dicha situación sería considerable, pues las narrativas, como se ha mencionado, son una forma de aproximarse a la realidad. Esto podría incluir datos históricos, premisas de experiencias cotidianas, contenidos de disciplinas múltiples o consejos útiles para la toma de decisiones, por mencionar algunos ejemplos.

A pesar de estas posturas, la narrativa escrita suele pasar inadvertida en el aula, ya que es el medio que conduce el diálogo, que posibilita la clase. Todo anclaje de contenidos mediante la recuperación de relatos anteriores implica una narrativa particular, y esto obvia

la posterior labor de expresión escrita. La escritura, pues, se utiliza para tomar registro de apuntes, para cumplir evaluaciones donde se vuelca la información memorizada o para comunicar lo entendido en una exposición. El docente, pues, debe ser consciente del potencial ofrecido por la escritura, y dar lugar a la revisión, reflexión y transformación de ideas y pensamientos plasmados en las expresiones escritas, por muy habituales que resulten.

La escritura puede representar un reto cognitivo que empuja al pensamiento a adquirir más y mejores conocimientos, se encuentra involucrada con todas las disciplinas y se debe cuidar, en dicha medida, que el proceso de la escritura nunca se dé por terminado, sino que sea un continuo de corrección y ajuste.

Ahora bien, las expresiones escritas tienen momentos particulares. La preparación de una pieza de oratoria, la investigación sobre un tema determinado o el mensajeo constante con las amistades más cercanas implican procesos mentales, experiencias, intenciones comunicativas y usos de lenguaje diferentes. Tales diferencias, a su vez, indican que cada individuo tiene intuiciones (mayores o menores) sobre el uso que dará a las palabras en cada espacio donde deba aplicarlas y por lo tanto, se requiere de una atención especial para cada caso.

2.3. El acto de narrar en el cuento oral y escrito

Los cuentos, a lo largo de la historia, se han visto sujetos a críticas y polémicas de cada época en la que son leídos, debido a la temática tratada, las características que se les atribuyen y los orígenes propuestos para los casos más atípicos. La escritura, pues, ha llamado la atención a causa de su relación con el desarrollo de la imaginación y el vocabulario; el consumo y desarrollo de información; el desarrollo de la oralidad, la integración a núcleos sociales y la permanencia de la información (Anderson Imbert, 2007; Cortázar, 2009; Propp, 2015; Sargatal, 2004).

La etimología de la palabra *cuento* se encuentra en los verbos *contar* o *computare*. Aunque este origen se refiere al conteo numérico, el paso del tiempo amplió el sentido de la palabra, hasta tener cabida para los hechos ficcionales y no ficcionales. Es posible incluso pensar en que se relacionó con la ordenación de sucesos y la medida de la propia trama (Anderson Imbert, 2007).

Con esto, se entiende que el cuento, a diferencia del conteo numérico, funciona de acuerdo con su trama y sus necesidades. Ahora bien, como género literario, se caracteriza por su atención en un momento relativamente breve, por su narración concreta y su atención a la percepción de un periodo que puede ser bastante breve. Ese funcionamiento se asemeja a la vida cotidiana, donde los individuos experimentan momentos diferentes en un tiempo corto, y conservan ciertos enfoques o detalles, hasta que los olvidan, o bien los escriben y les brindan permanencia. Con esto se pone en relieve que los cuentos, por ser breves, son dinámicos y se adaptan a los hechos y prioridades de quien los enuncia. En palabras de Cortázar, “no existe una sola norma para elaborar un cuento, sino que hay una serie de constantes que se dan en este tipo de narraciones” (Cortázar, 2009, s/p).

Las herramientas empleadas por el escritor de un cuento pueden estimular o ahuyentar la atención del lector, y en ocasiones basta con la selección de palabras del título para determinar el funcionamiento del cuento. Este interés se relaciona con la realidad estética del lector, que se configura con cada experiencia que el escritor genera y con la credibilidad y potencia con la que lo hace. Para Sargatal (2004), los antecedentes históricos de los cuentos se remontan a los mitos de origen, y se segmentan en infinidad de géneros, como cuentos de hadas, parábolas, leyendas, fábulas e, incluso, algunas historias bíblicas.

La antigüedad de los cuentos, pues, conduce a la oralidad como medio primigenio de transmisión, para después incluir a la escritura. Anderson (2007) afirma que durante la Edad Media los géneros que más abundaron fueron los ejemplos a modo de leyendas religiosas, como los milagros de Gonzalo de Berceo o la vida ejemplar de algún santo. Además, es en esta época en la que se ubica el surgimiento del cuento humorístico que intenta retratar la vida burguesa de los siglos XII, XIII y XIV en Francia.

En la época del Renacimiento, el surgimiento de la *nouvelle* italiana impactó al cuento, y para el siglo XIX se contaban con teorías sobre el cuento y su sistema. Aarne y Thompson, por ejemplo, identificaron que el cuento tiene unidades temáticas más pequeñas, a las que llamaron *motivos* (Rey Briones, 2007). Luego, ordenaron y clasificaron los motivos que aparecen en los cuentos, de acuerdo con la temática.

Ya en tiempos más modernos, otros investigadores han realizado aportes importantes en torno a la teoría del cuento. Cortázar, por su parte, se ha contrapuesto al cuento realista, propuesta clásica del siglo XVIII, pues defiende que en las narraciones no todo necesita explicarse ni comportarse de forma racional (Cortázar, 2009).

Propp (2015), concentrado en el cuento maravilloso y en las acciones de los personajes, ha constituido las funciones de los personajes de acuerdo con su patrón de aparición e incidencia. De acuerdo con el autor, es posible cambiar los nombres o atributos de los personajes, pero las funciones permanecen a lo largo de la narración. Además, establece que las funciones siempre se presentan en el mismo orden, de acuerdo con las acciones y no con el personaje en sí. También, para definir la narración del cuento maravilloso, Propp explica que se trata del desarrollo que parte de una falta o una carencia, y que atraviesa diversas funciones para llegar a un desenlace que bien puede ser un enlace matrimonial, una reparación del daño, la obtención de un elemento en búsqueda o la recompensa de un logro.

También destaca el trabajo realizado por Menton (2013), quien ofrece una definición abarcadora del cuento; el autor menciona que “el cuento consiste en una narración elaborada por un autor; real, ficcional o ambas; que se puede leer en un lapso breve y cuyas partes buscan producir inmediatez”.

La persona que se convierte en cuentista se enfrenta a algunos dilemas respecto a la atención que puede obtener. La brevedad del cuento, por una parte, brinda un cuidado atención a cada palabra elegida, genera un público particular y se tiene un foco claro respecto al mensaje que se quiere compartir; en cambio, la desventaja recae en que la propia brevedad del cuento limita el espacio con el que cuenta para captar y mantener la atención del receptor del cuento, por lo que toda herramienta utilizada debe concentrarse en el receptor. Entonces, todo complemento es un elemento riesgoso que puede distraer o desinteresar al receptor.

De manera semejante, la narrativa dentro del aula se enfrenta a un tiempo limitado respecto a la atención de los alumnos, pues cualquier distracción, repetición u ocurrencias fuera de los objetivos académicos puede generar distracciones y reducir el efecto e impacto de la sesión. Con esto, se quiere decir que todo debe estar contemplado o se debe tener la capacidad de reaccionar, pues en todo momento puede haber imprevistos.

Las narraciones, pues, pueden suscribirse a diversas disciplinas, todas concentradas en la atención del receptor y en la información que buscan compartir. Las de Física, Biología, Etnografía y Sociología tratan información de manera realista, y exponen usos, costumbres y cualidades de los elementos del entorno y su interacción; las de Psicología dan cuenta de las conductas y los procesos mentales, y presentan algunas distorsiones producidas por los seres humanos, como las pesadillas y los trastornos de sueño.

En este sentido, las narraciones, tal como reconoce Cortázar, se perciben y expresan al mundo tal como es y se entiende; estas narraciones son el resultado de la observación y del análisis, para aproximarse a la realidad desde sí misma. En estas narraciones se suscriben los cuentos de Horacio Quiroga, Edgar Allan Poe, Antón Chéjov y la antología del propio Menton. El éxito del cuento, entonces, no se apoya en los temas extraordinarios, sino, de acuerdo con Cortázar (2009), en encontrar un tema significativo que sugiera un sistema en donde el escritor se ve reflejado y, con base en el convencimiento de este primer punto, se pueda aludir al receptor. Por lo tanto, se hace alusión a otros elementos que brindan significación a la narrativa, como la sencillez, la sensibilidad, la cercanía del lenguaje y la fluidez de los hechos. Lo anterior integra al autor a la narración, y muestra sus inclinaciones, sus valores y sus intereses, hasta encontrar un lugar propio en el cuento.

Con dichas capacidades y cualidades, el cuento se configura como una herramienta capaz de estimular la imaginación; favorecer la expresión y desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico. En el aula, los alumnos suelen sentirse más interesados en los sucesos que los invitan a imaginarse escenarios, momentos y realidades diferentes, y facilitan la expresión propia de emociones, ideas y vivencias. El género del cuento, desde la experiencia docente, es un medio relevante para el desarrollo y mejora de la expresión, la comunicación y los procesos emocionales de los alumnos y una grata experiencia que atravesar.

La narración de cuentos, con tales antecedentes, puede ser útil para dichos fines, pues su estructura sencilla llama la atención con facilidad y sus beneficios como género literario y como narrativa son amplios, como se ha visto en líneas anteriores. Un cuento, debido a su centro claro, posibilita la intervención e interacción entre alumnos y docentes y con la obra misma, ya que tiene espacios narrativos y temas que pueden trabajarse desde una perspectiva académica.

Para que la experiencia con un cuento sea significativa, es necesario que los alumnos identifiquen el motivo central de la narración, que conozcan la temática sobre la que gira el resto de los hechos. Algunos otros elementos que pueden ayudar en el desglose del cuento es el destinatario y los personajes que intervienen. Además, se debe diferenciar entre el cuento tradicional y el literario, pues el primero proviene de la tradición oral y se suele desconocer al autor, además de que la historia varía de acuerdo con la región, la época o el narrador del discurso. En cambio, el cuento literario conserva una expresión escrita, pues un autor lo emitió de dicha manera y, si se trata de una persona experimentada, contendrá un estilo, una temática o motivos particulares. Dentro de este tipo de cuentos destaca, por

mucho, que las temáticas pueden ser tan cotidianas como la vida, la infancia, la pobreza o el amor; sin embargo, lo fascinante y lo novedoso residen en la manera en la que se trabaja el escrito.

Alcanzar un acercamiento íntegro con un cuento requiere del acompañamiento de una persona concentrada en tal labor. En este caso, el docente es quien proporciona la guía, la información previa y las actividades adecuadas para que los alumnos alcancen los objetivos plenos mencionados (que incluyen elementos escolares y no escolares). Tal actividad requiere, en primera instancia, del compromiso de ambas partes: el docente asume su papel en la selección de cuentos; la preparación de actividades adecuadas y el respeto por la libre expresión dentro del aula; los alumnos, en respuesta, deben estar dispuestos a participar activamente y a elaborar preguntas genuinas y reflexionadas en torno a la narración en curso. Así, se genera un sentido de corresponsabilidad y colaboración genuina en el estudio del cuento.

Las actividades que se realicen para elaborar un cuento deberán orientarse al logro de los objetivos plenos, y tomar en cuenta los aprendizajes establecidos por los programas de EMS y los cambios sustanciales que se requieren para profundizar en el estudio del lenguaje mediante expresiones escritas. Lo anterior implica privilegiar las situaciones de aprendizaje en las que el alumno observa, aplica y aprehende los rasgos generales del lenguaje verbal y no verbal de las personas con las que se comunica. Con esto, los alumnos podrán adaptar su comunicación y poner en práctica sus habilidades discursivas. Dicha habilidad también facilitará que el alumno sea capaz de discriminar la información que recibe y recabe e indague mejor en sus propias creaciones, además de tener la posibilidad de apreciar los valores y el comportamiento de su comunidad.

Para implementar una estrategia tan compleja, es necesario atender las carencias presentadas en la enseñanza de la lengua oral y escrita. Como se ha descrito, estas herramientas son el vínculo para adquirir conocimientos académicos y no académicos. Empero, desde la experiencia docente, es posible identificar al menos tres factores que fungen en contra de su buen desarrollo: la influencia de los medios de comunicación; la falta de ejemplos prácticos en casa y la poca atención brindada por las instituciones educativas para capacitar a los docentes.

Es posible identificar los efectos de los factores mencionados anteriormente en las ocasiones en las que el alumno no es capaz de mantener la coherencia y la cohesión de lo que relata. Para los fines de estas líneas, la coherencia es la cualidad de un texto de dar

fluidez a las ideas, sin caer en ambigüedades, confusiones, repeticiones o distractores, por lo que tiene un sentido global; en tanto, la cohesión se refiere al uso adecuado de marcadores textuales que ponen en una relación adecuada a los diferentes segmentos de un texto.

No obstante, las cualidades de la coherencia y la cohesión se relacionan con otras situaciones. Una de ellas es que el docente, como figura guía y de autoridad en la clase, cuenta con cierto grado de exclusividad de la palabra, por lo que los alumnos guardan silencio y pierden la oportunidad de expresar sus ideas y dudas; la baja intervención del alumnado, aunque debería de concentrar la atención en el docente, dificulta la apropiación de los aprendizajes.

Otra aspecto importante es que los contenidos tienen un mal manejo, muchas veces descontextualizado. En consecuencia, solamente los alumnos que cuentan con un antecedente concreto serán capaces de hacer participaciones y aportes, que suelen apelar a datos vividos desde sus experiencias en casa y no a través de la interacción o experiencias en clase.

A partir de este momento es pertinente diferenciar con claridad la expresión oral y la escrita, ambas referidas al canal de comunicación empleado en cada ocasión. La primera, se refiere a la voz y al sonido, mientras que la segunda se refiere a los medios gráficos, donde el más popular es la escritura. La oralidad, a su vez, es considerada una de las formas más naturales del lenguaje, mientras que la escritura apela a convenciones en constante cambio y, de manera general, detrás de toda expresión escrita se encuentra una construcción oral precedente.

La escritura cuenta con sus propios recursos para solventar, en la medida de lo posible, todos los demás elementos que acompañan a la lengua oral. La oralidad, no obstante, cuenta con aspectos espontáneos que brindan dinamismo, interacción y amenidad en el acto comunicativo, y afectan el proceso y la recepción del mensaje. Por su parte, una expresión escrita no mantendrá una espontaneidad elevada, e incluso su elaboración requiere de borradores y ajustes que desdibujan aquellas cualidades orales (Briz Gómez, 1998). Aun con lo anterior, ambas modalidades cuentan con un registro coloquial y uno formal, con diferentes fines y consideraciones. La escritura formal, por su parte, cuenta con menos rasgos cotidianos y de cercanía, y con más estructuras rígidas; la escritura informal, en cambio, puede demandar una menor planificación, pues se relaciona con la narración

de historias y, por lo tanto, suele contener información muy particular, además de apelar a la cercanía (Briz Gómez, 1998).

En cambio, en la oralidad, el registro coloquial tiene muy poca planificación, mucha cercanía y su finalidad es impersonal; luego, el registro formal de la oralidad requiere una mayor planificación, pues debe prever cualquier modificación acontecida por situaciones que afectan al emisor, procura evitar una cercanía marcada y no contiene elementos cotidianos (Briz Gómez, 1998).

Además, cada género se comporta de una manera diferente con cada forma de expresión. El cuento se caracteriza por tener mayor consistencia cuando proviene de una expresión escrita. Por ejemplo, cuentistas como Chéjov prescinden de lo descriptivo y elaborado, mientras que en la lengua oral se agregan muchos ademanes y expresiones que generan, además, una inmensa energía narrativa.

En el aula de clases, una actividad particular que se nutre de la combinación entre lengua oral y escrita es la narración de cuentos. Además de impactar a los alumnos en su desarrollo cognitivo y de identificación sociocultural, combina las aportaciones de ambos medios de comunicación. La escritura presenta resistencia en su práctica porque precisa de convenciones que, a diferencia de la lengua oral, no se han experimentado con la frecuencia natural de la charla cotidiana; por esto, los estudiantes tienen dificultades y pueden terminar por frustrarse.

Kress (2003) ha investigado dicho fenómeno y recomienda que la escritura narrativa tenga una mayor presencia en el desarrollo de las habilidades de los alumnos, de manera enfática, gradual y consciente, en consideración de los antecedentes de la lengua oral. El autor asevera que la narración, tanto oral como escrita, tiene grandes repercusiones en el ámbito cognitivo y lingüístico, pues la narración concentra la atención en brindar elementos significativos a una experiencia que ya se tiene en mente y que se debe enfocar en un elemento a compartir, mientras que la escritura se reflexiona sobre los hechos acontecidos y se llevan a cabo estrategias para lograr el efecto deseado en el receptor.

Una cualidad interesante de los textos narrativos es que, en tanto que los personajes deben reaccionar a lo que les acontece, se generan dos posibilidades para que los alumnos interactúen con la narración: por una parte, pueden concentrarse en generar opciones similares de historias precedentes, con base en su propia experiencia y, por otra parte, pueden encontrar soluciones diferentes al conflicto narrado.

Con lo anterior, se ha presentado una amplia gama de posibilidades para implementar en el aula. Se pueden producir lecturas en voz alta; plantear narraciones sencillas a partir de la original (de forma oral o escrita); establecer diálogos al respecto de la narración o generar una propuesta grupal, por mencionar algunos ejemplos.

2.4. El cuento escrito en el aula: producción y lectura

Como se ha revisado, la escritura en la EMS suele verse más como un medio de conservación de la información que como un fin para producir conocimiento y mejorar las habilidades comunicativas. En el peor de los casos, se pueden llegar a copiar contenidos que no son significativos para los alumnos, por lo que no se arraigan dichos conocimientos en sus procesos cognitivos; algo similar puede ocurrir con la lectura, pues en múltiples ocasiones los ejercicios consisten más en un requisito para leer una determinada cantidad de palabras por minuto que un ejercicio de reflexión.

En los cuatro primeros semestres de bachillerato la expresión escrita y oral se encuentran expresadas con fuerza en las asignaturas de Lectura y Redacción y Literatura, que además solicitan evidencias de trabajos relacionados. Sin embargo, luego de este momento, no se brinda atención para que los alumnos lean o generen expresiones escritas por su cuenta, pues tales actividades se convierten en tareas o registros de clase, sin impactar en los gustos o intereses de los alumnos. Más aún, estas habilidades no son abordadas de la manera adecuada para que permitan ingresar a una formación universitaria.

El lugar que la escritura y la lectura ocupan en la educación es relevante pero discreto, y su aplicación tiene fines distintos a su propio desarrollo. Con esto, no resulta sorprendente que algunos comentarios populares respecto a los bajos resultados de la comprensión lectora indiquen que “no ponen atención en la lectura”, “no se comprometen con la lectura” o “no comprenden lo que leen”. Estas notas evidencian que, fuera de los ejemplos estructurales que se imitan en algunas clases, la lectura y la escritura no trasciende en el desarrollo de los alumnos, y no se generan criterios propios para su mejora y aplicación. La lectura y la escritura deben estar vinculadas; las palabras que se leen en un texto regularmente deben ser decodificadas, adquiridas, comprendidas y plasmadas en un trabajo escrito; actividades todas que deberán ser reflexionadas y seguidas de cerca por los docentes.

Aunque leer un cuento en un aula es una de las experiencias que mayor impacto intelectual puede dejar en cualquier oyente, leer no siempre implica el ejercicio de descifrar las grafías plasmadas, o que se puedan replicar y aplicar de manera correcta en otra situación (Solé, 2011). Este matiz complejiza la lectura, y la dota de un alto grado de dificultad. Por lo tanto, para facilitar su desarrollo, se recomienda seleccionar lecturas recreativas con temáticas atractivas para el alumno.

La lectura se usa generalmente para que los alumnos lean en contextos académicos y poder acreditar algún examen o para una probable exposición, solo por exponer algunas posibilidades. Como ya se ha mencionado, dejar la práctica de la lectura solo para obtener conocimientos y no para generarlos, deja en una posición trunca a esta habilidad. En esta situación, es importante mencionar que los docentes también generan ciertas expectativas acerca de lo que pueden lograr sus alumnos en relación a la escritura pero, como ya se ha visto, se reduce a reproducir lo que se ha leído o para articular la lectura en la elaboración de algún texto escrito que vaya solo en función de lo leído, pero no para la elaboración de textos escritos propios. Desde este punto, a los estudiantes se les debe apoyar para activar un proceso reflexivo que les permita la elaboración de una interpretación y reinterpretación de lo que se ha leído y lo que podría ser mejor, es que tuvieran la oportunidad de escribirlo. Para ello, es necesario crear el ambiente propicio desde la planeación del docente porque lo que se pretende, en términos generales, es que los alumnos tomen el papel de escritores y generen un primer borrador de su escrito, y luego, tomando el papel del lector, sean capaces de revisarlo desde una postura crítica y reflexiva, que permita entenderlo también de forma oral. Este ejercicio está presente en el proceso de muchos escritores que realizan los cambios y ajustes necesarios para que el texto cumpla con la finalidad deseada (Solé, 2011).

En este sentido, la escritura de un cuento debe brindar el contexto suficiente en torno al ambiente de la narración a fin de mantener la atención y comprensión del lector. Ahora bien, con el objetivo de profundizar en los fundamentos de la escritura de un cuento, se retoman algunas generalidades de los autores literarios que han impactado en la perspectiva desde la que se enuncia la presente intervención.

Horacio Quiroga, en su "Manual del cuentista perfecto", comparte una serie de precisiones en torno a la escritura del género que, de acuerdo con el autor, "es una forma de mirar hacia sí mismo". Menciona, pues, que una estrategia útil es comenzar por el final, con las palabras que detonan el cierre; con esto en mente, el resto de la historia tendrá un destino claro, difícil de perder.

También recomienda el uso de frases cortas de significado contundente, a fin de brindar la misma relevancia al principio mediante frases que mantengan al lector en un estado atento y de descubrimiento de acuerdo con sus intuiciones; en este punto, se pueden agregar frases esenciales que generan una sensación de comodidad y reconocimiento, como “Había una vez” y “Hace mucho tiempo atrás”.

Quiroga agrega que, para facilitar la comprensión del escrito, se tome un lugar común para contar con referencias de entendimiento general, como “pálido como la muerte”. Una última recomendación de Quiroga es cuidar el uso del tiempo, pues, dada la brevedad del cuento, es necesario servirse de herramientas como la contraposición de adjetivos y el color local.

Por su parte, Jorge Luis Borges menciona que su proceso de escritura se daba a modo de revelación, pues en un momento reconocía el proceso y sabía qué iba a pasar en el principio y en el final de su historia. Luego de este momento, debía escudriñar el tipo de persona que utilizaría, la época en la que se ubicaría y, con mucho cuidado, el tiempo y lugar de los hechos, pues el autor menciona que debía de tratarse de un espacio cómodo y conocido para el escritor (Brescia, 2011).

Otro autor que volcó parte de su conocimiento respecto al proceso de escritura es Juan Emilio Bosch, en “Características del cuento” y “Técnica del cuento”. Por una parte, menciona que el cuento se enfoca en el relato en sí, por lo que se debe mantener sobre la mesa un tema central que genere una experiencia atractiva (Bosch, 1944). Años después, en “Técnica del cuento”, planteó un tópico relevante en torno a la escritura del cuento: el cuento es importante porque plantea un hecho, y lo más importante del hecho es el tema que trata (Bosch, 1958).

También se retoman los aportes de Guillermo Samperio (2014), quien menciona que el cuento debe tener una “línea oculta” para que, de acuerdo con este autor, el final sí sea inesperado. Sustenta que el desarrollo del cuento debe fomentar la imaginación y generar fuerza en la narración y menciona cuatro dimensiones útiles para determinar la manera en la que se elaborará el cuento y el enfoque que tomará: el universo del lenguaje, las imágenes, la estructura y los elementos dramáticos.

Cortázar (2009) asegura que en las anécdotas sencillas se pueden encontrar asuntos interesantes, pues funcionan como puntos de partida para la generación de más ideas y desarrollos. Así, una primera recomendación es retomar un recuerdo significativo y personal, de forma que la expresión escrita tenga un objetivo claro y ameno para el propio

escritor. Además, como ya se ha mencionado, defiende que el cuento es una estructura flexible, sin normas claras ni leyes que seguir, y que su atención se concentra en un momento, mientras que otros géneros, como la novela, ahondan en un lapso más largo.

Cortázar también limita el cuento a 20 cuartillas de extensión; de lo contrario, la profundidad de la narración se aproxima más a *nouvelle*, término intermedio entre la novela y el cuento. Con dicha brevedad, el cuento toma un momento de la realidad que, durante la narración, impacta de manera intensa a la mente y perspectiva del lector, de forma que, aunque el final puede ser sencillo, el trayecto es entrañable. Esto permite generar una analogía entre el cine y la fotografía y la novela y el cuento, útil para concretar la explicación para los alumnos.

La creación del cuento, pues, requiere de una perspectiva observadora que encuentre detalles y matices que den lugar a nuevas ideas y creaciones, con base en un instante capturado de la vida cotidiana. Este ejercicio implica identificar temas que tratar en las formas comunes, que se transforman en una experiencia auténtica y significativa, tanto para el escritor como para el lector.

Hay quienes afirman que de un cuento puede surgir otro, tal como indica Cortázar. En los espacios de esos recuerdos y de esas historias, en las imágenes de los momentos contenidos por una historia ajena, se puede encontrar el detonante de una nueva narración, de una perspectiva personal que retoma una situación particular y la transforma en una experiencia propia y comunicativa.

El cuento no tiene espacio para los adornos, pues está sometido a la presión de la brevedad que atrape al lector, y de mantener el ritmo hasta alcanzar el final. Tal vez, por eso, Cortázar (2009) afirma que no hay temas malos ni buenos en los cuentos; puede haber temas mal trabajados, debido a los personajes, al ambiente o, incluso, al momento de enunciación, como aquellos en los que el tema se encuentra demasiado comprometido con causas sociales. También hay ocasiones en las que se transcriben cuentos de la tradición oral y, en el trayecto, pierden rasgos esenciales (y a la vez variables) que brindaban cierta estética y belleza a la narrativa; en estas situaciones, más valor podría conservarse en la expresión oral, a costa de no escribirlas.

CAPÍTULO 3. PROPUESTA

3.1. Estrategia didáctica para la adquisición de la escritura en los alumnos de EMS

La presente estrategia didáctica tiene como objetivo orientar a los docentes en la organización de situaciones específicas de aprendizaje en el ámbito de la escritura de textos narrativos en la Educación Media Superior. Este trabajo fue desarrollado con base en la aplicación de actividades en grupos de primer y segundo semestre de bachillerato; sin embargo, puede ser aplicado en otros subsistemas y en otras asignaturas por todo aquel docente que se encuentre interesado en desarrollar esta importante habilidad en sus alumnos. Por los resultados obtenidos en el ciclo escolar anterior, vale la pena compartir esta propuesta para que sea aplicada en otros espacios y con otros estudiantes.

La propuesta desarrollada se estructura mediante siete fases, y cada una requiere de una a dos clases para su implementación, además de una clase de introducción; de esta manera se requieren entre 12 y 13 clases, aproximadamente. Los materiales requeridos son de uso común, como algunas hojas de cuaderno o de papel reciclado; hojas blancas; lápiz; colores o acuarelas y plumas de colores neutros (como azul o negro) y contrastantes (como verde y rojo).

La propuesta se detalla de la siguiente manera:

Prepárate para escribir (sesión introductoria)

Durante la primera sesión se lleva a cabo una suerte de diagnóstico. Se deben plantear de forma clara los objetivos y expectativas de la propuesta y su estructura; establecer las parejas de trabajo formadas por alumnos, así como la formación previa de las mesas redondas y solicitar los materiales necesarios a los estudiantes. En este primer momento no es necesario contar con los materiales. Para esta propuesta, el objetivo que pretendo es identificar el nivel de desarrollo discursivo de los alumnos de segundo semestre de bachillerato. A través de un trabajo de acompañamiento dividido en varias fases en donde los estudiantes escriben un texto narrativo de manera individual y en algunos momentos son acompañados por otros estudiantes y por el mismo docente.

También se propone un ejercicio crítico y reflexivo en torno a las siguientes tres cuestiones:

1. Hay momentos en los que se necesita utilizar la expresión oral y la expresión escrita, y cada uno repercute en la comunicación y tiene particularidades. Por ejemplo, el envío de un correo electrónico no puede prescindir de un ejercicio de escritura planificada y estructurada, dado que lo escrito podrá ser preservado por el emisor y el receptor. En

- contraste, una llamada telefónica, brinda mucho dinamismo al intercambio de comunicación, y se pueden aclarar dudas al momento o cambiar el rumbo de la charla.
2. El mismo mensaje puede transmitirse de maneras muy diferentes al cambiar del lenguaje oral al escrito y viceversa. Esto puede comprobarse con un ejercicio simple: los alumnos deberán solicitar un mensaje o instrucción de otro docente, primero de forma oral, y deberán prestar mucha atención al mensaje recibido; luego, solicitarán que escriban el mensaje. Así, se analizarán las diferencias en cuanto a necesidades, al receptor imaginado y a la intención.
 3. Tanto la expresión oral como la escrita tienen elementos en común que aseguran la comunicación, aunque guardan matices propios. La expresión oral cuenta con ademanes, gesticulaciones y otras espontaneidades durante el acto comunicativo, y la expresión escrita se vale de conectores textuales y figuras retóricas para transmitir su mensaje adecuadamente.

Para integrar estas tres cuestiones, se puede llevar a cabo una última actividad. Se tomará una historia breve de dominio público y un alumno deberá exponerla de forma oral, y se guardará registro de esto mediante una grabación de voz o de video. Luego, el mismo alumno deberá elaborar una expresión escrita de la historia, haciendo uso de los conectores textuales y figuras retóricas que le parezcan adecuadas. Los resultados se contrastarán, a fin de evidenciar las diferencias entre la expresión oral y escrita.

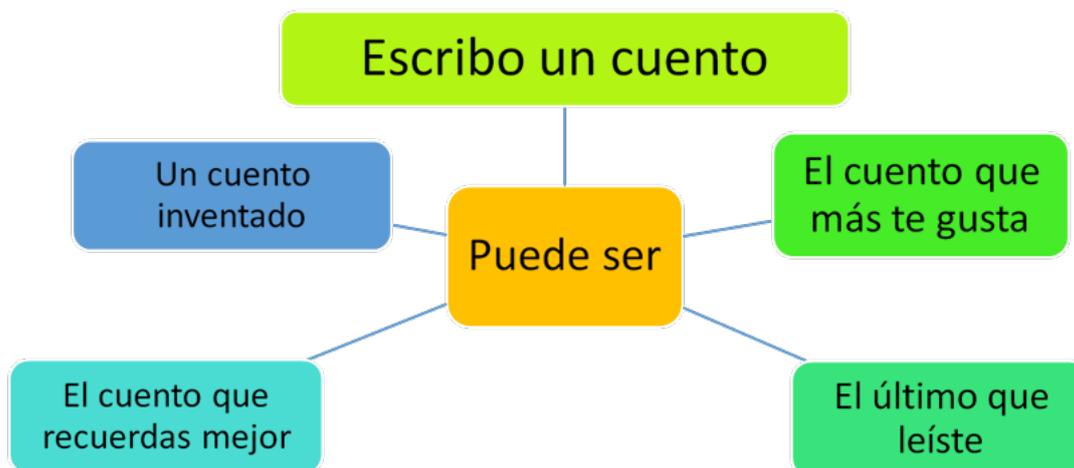
Primera fase: primer acercamiento a la escritura

En este momento se debe identificar el nivel de escritura que poseen los alumnos; para ello, podemos pedir la participación de varios alumnos que compartan de manera libre los elementos que integran una narración, sin la necesidad de manejar el concepto cuento. Este primer ejercicio permitirá reconocer los conceptos y las capacidades cognitivas que poseen los alumnos antes de iniciar el proceso de aprendizaje. Con estas participaciones, las cuales quedarán registradas por parte del docente, se podrán afinar las posibles carencias que se detecten en los ejercicios de cierre en la séptima fase, en donde se les solicitará a los jóvenes que analicen y comparen las diferencias o tal vez coincidencias entre su desempeño al inicio de la secuencia didáctica y al cierre de la misma práctica. La intención de este momento es llegar a un proceso de metacognición en la escritura.

Para este par de ejercicios, se requiere de una o dos clases en donde, de ser posible, no haya interrupciones. Con base en el objetivo planteado anteriormente, se aplica el primer ejercicio, en donde los alumnos, a través de una lluvia de ideas comparten todos los elementos de una narración que ellos recuerden y en el segundo momento elaboran una

primera narración (véase Esquema 1), Los materiales que los alumnos emplearán son hojas de papel reciclado o que se encuentren en uso, lápices de colores y plumas que ellos quieran emplear (evidencias en Anexo 1, Anexo 2, Anexo 3 y Anexo 4). Al finalizar esta fase se cuenta con un diagnóstico que permite observar los puntos que requieren mayor atención. Es importante destacar que la actividad no se evalúa, pero sí la participación.

Esquema 1. Nociones para escribir un cuento en la primera fase



Segunda fase: lectura comprensiva

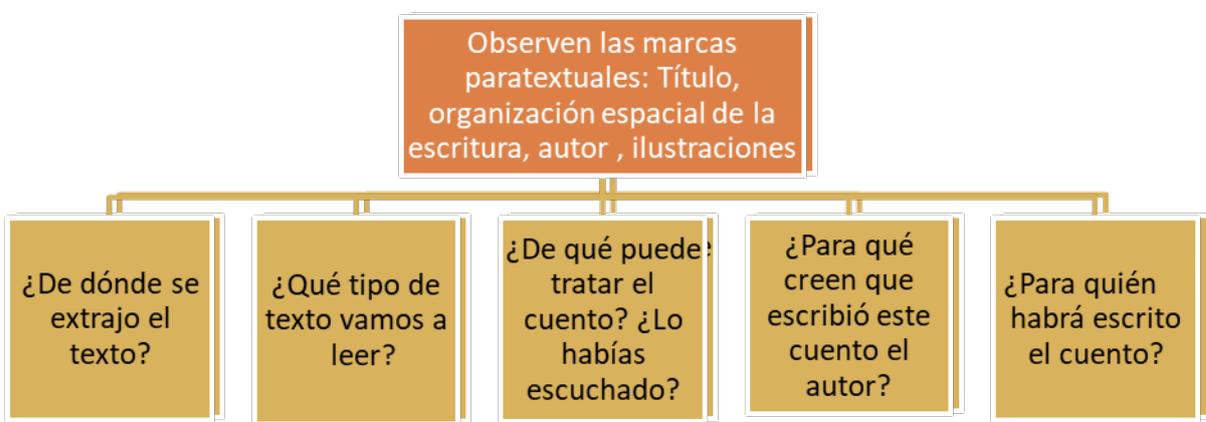
La presente fase tiene como objetivo que los alumnos puedan explorar de manera personal su imaginación, creatividad, memoria, comunicación, ortografía y vocabulario, entre otras habilidades para reconocer en la lectura las diferentes posibilidades de información privilegiada que les puede brindar para poder continuar escribiendo. Esto implica entender la situación comunicativa del cuento mediante preguntas como ¿para quién se escribió el cuento?, ¿cuál es el propósito del autor?, ¿cómo empezó su texto?, ¿cómo es el final del cuento?, ¿qué recursos empleó el autor?

Ya que esta fase consta de tres estrategias se requiere entre una y dos clases para llevar a cabo. Entre los materiales se encuentra un texto previamente seleccionado por el docente, papel de cuaderno o reciclaje, y lápices o acuarelas para elaborar alguna ilustración alusiva a la narración que vayan a crear.

1. Primera actividad: la prelectura. Se comparte con los alumnos un portador textual (infografía) que contiene información acerca del cuento que van a leer y que deberán analizar (véase Esquema 2). En la aplicación reportada se retomó el cuento de “Rikki-Tikki-Tavi” de Rudyard Kipling. A partir de este momento, los alumnos se reunirán en una mesa redonda con el objetivo de promover la interacción oral guiada por diversos

cuestionamientos acerca del título, de dónde se extrajo, qué tipo de texto es, identificar que es un cuento y sus características, cuál es la finalidad del cuento, etc. El docente concluirá, con el apoyo de las aportaciones, cuál es la intención del autor y el contexto en el que fue escrito el cuento, etc. El docente puede generar preguntas para analizar el portador textual, y al finalizar esta estrategia se cuenta con un trabajo de prelectura (evidencia en el **Anexo 5**). Con ayuda de las participaciones y las conclusiones que se logren en la mesa redonda se realizará un ejercicio de autoevaluación y se compartirá con el resto del grupo.

Esquema 2. Guía para analizar el portador textual presentado

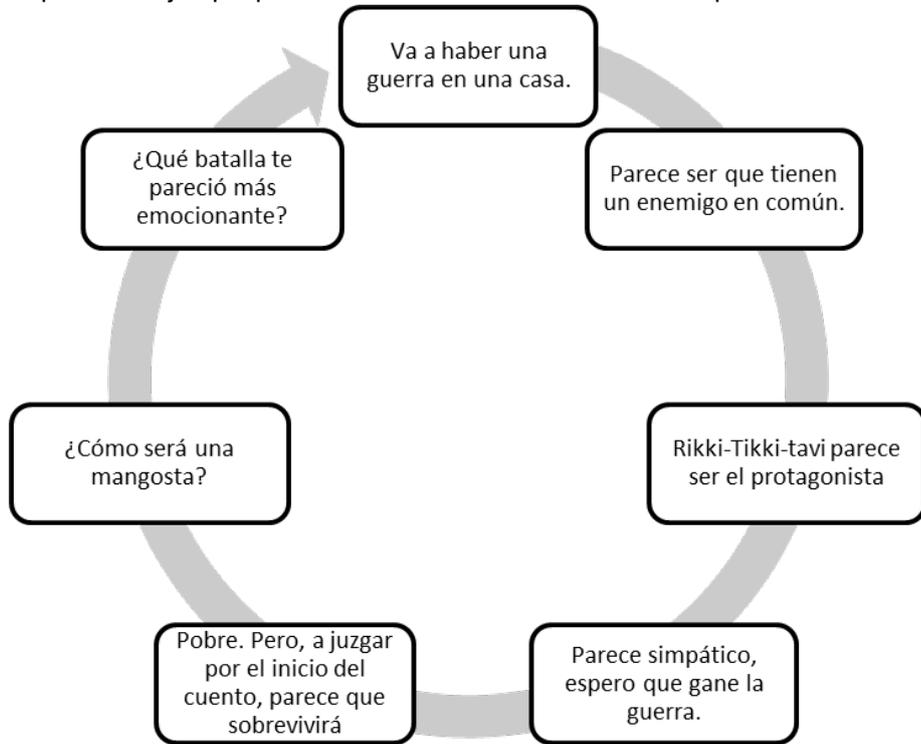


2. Segunda actividad: la lectura. Se da inicio a la lectura. Se recomienda verificar la participación y comprensión del texto y el vocabulario mediante predicciones o expectativas, que deberán relacionarse con lo que el texto insinúa y con el progreso de la historia, pueden utilizarse guías y preguntas (véanse Esquema 3 y Esquema 4). Así, se obtienen trabajos que respaldan el ejercicio de reflexión de los alumnos (evidencias en Anexo 6, Anexo 7, Anexo 8 y Anexo 9). El objetivo que se pretende de esta segunda actividad consiste en que los alumnos identifiquen la información relevante y pertinente obtenida no solo después de la lectura, sino que a partir del diálogo respetuoso y la escucha atenta para llegar a una conclusión grupal en donde se puedan apreciar la mayor parte de las intervenciones y se reconstruya el significado del texto. La lectura debe permitir distintos momentos en la búsqueda mezclando los comentarios con sus apuntes escritos. La discusión oral del grupo sobre la información encontrada, los ejercicios de reflexión acerca de lo que unos han encontrado y otros no, concluirá con un escrito nuevo.

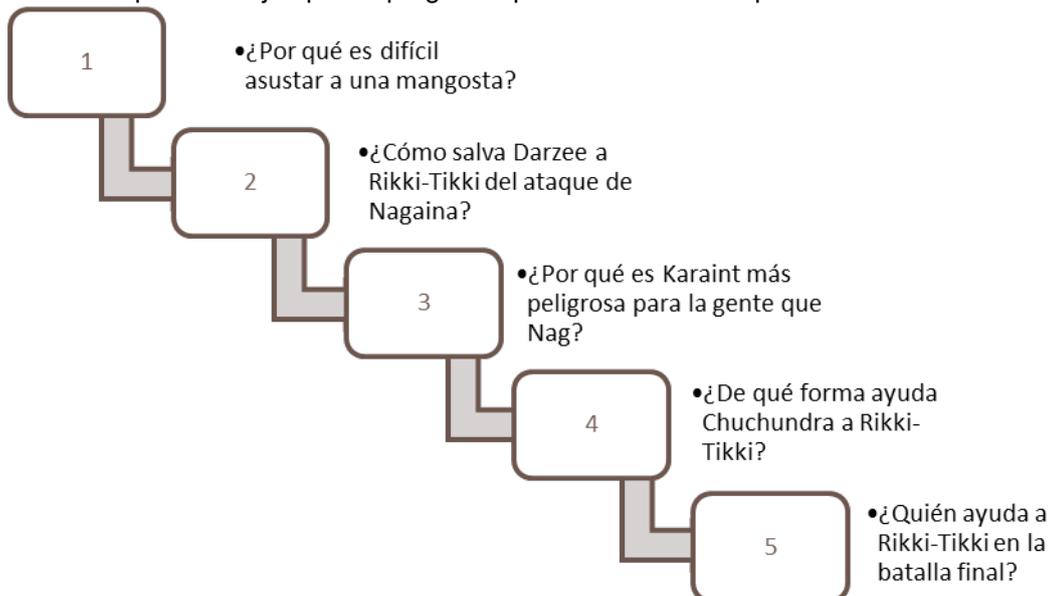
Será importante solicitar a los alumnos que, de manera voluntaria, participen, a fin de que de forma paralela al desarrollo de la escritura se identifique el volumen, la

entonación, la dicción, la fluidez y el respeto de los signos de puntuación de todos los que vayan leyendo. Al participar todos los alumnos se pretende desarrollar el goce estético, mejorar la habilidad de la escucha, brindar la oportunidad de reflexionar acerca de las situaciones que se presenten y principalmente compartir sensaciones y emociones.

Esquema 3. Ejemplo para avanzar en la verificación de comprensión del texto



Esquema 4. Ejemplo de preguntas para verificar la comprensión del texto



Luego de realizar el ejercicio, se compartirán algunas respuestas relacionadas con la lectura y se procede a revisar nuevamente las partes del cuento. Como se trata de una lectura inicial, basta con distinguir la introducción, desarrollo-nudo y desenlace. Para fomentar la expresión y la creatividad, se puede solicitar que estos momentos sean presentados a manera de portada noticiera, a fin de hacer más interesante y atractiva la lectura (evidencias en Anexo 10, Anexo 11 y Anexo 12)

Una parte importante con la que deberá cerrar el docente es que este trabajo es el resultado de la participación grupal y que los resultados tienen tanto valor como el texto original, leído en un principio. La evaluación se realizará entre los integrantes del grupo a partir de las participaciones de cada uno de los integrantes de la mesa redonda.

3. Tercera actividad: la poslectura. El docente solicita que los alumnos narren, resuman o representen de alguna manera el cuento leído a sus compañeros. De manera adicional, se pueden integrar una o dos reflexiones escritas que hayan extraído de la lectura y que externen los sentimientos o emociones que ha provocado la escritura de su narración o la de sus compañeros. Se debe cuidar la libertad de participaciones y encaminar el diálogo a una reflexión concreta, porque además del disfrute de la lectura y de las distintas intervenciones, deben existir un compromiso para llegar a una conclusión.

Ahora bien, a manera de cierre de este momento, se deben retomar las actividades utilizadas, mediante preguntas como ¿por qué se realizaron estas actividades? y ¿qué utilidad tienen?, entre otras, las cuales pueden ayudar para ligar el proceso evaluativo (evidencias en el Anexo 13).

Tercera Fase: De la oralidad a la escritura

En este momento se brinda un espacio para entender el proceso de escritura de una narración. Los alumnos deberán retomar lo que hicieron en las tres estrategias anteriores para bosquejar una guía clara de lo que realizarán. Para esta actividad se sugieren dos clases aproximadamente. El objetivo es caracterizar la función de la lectura y la escritura como prácticas no solo cognitivas, sino de reflexión, análisis y de disfrute para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde la experiencia docente, durante esta fase es imprescindible mantener abierto el diálogo y atender a los alumnos en todo momento. Pueden surgir preguntas como ¿qué propósito se persigue?, ¿qué hay que lograr?, ¿qué conocen del tema?, ¿qué ideas se

podrían incluir?, ¿dónde se puede buscar más información?, ¿qué recursos se pueden utilizar? o ¿a quién se debe dirigir la narración? También es importante diferenciar entre una dedicatoria y la determinación de la audiencia, y brindar detalles sobre la metáfora, la hipérbole, el símil, las onomatopeyas y la paradoja. En caso de que los alumnos tengan dificultades para generar ideas de inicio, se pueden realizar lluvias de idea o presentar esquemas que sistematicen la creación de cuentos (véase Esquema 5).

Esquema 5. Esquema para generar ideas de narraciones



Por la propuesta, sentido del trabajo y diversas posibilidades de análisis como ya mencioné sugiero cuatro clases, y los materiales requeridos son papel de cuaderno o reciclado, acuarelas, plumas, lápices y otros elementos similares. Al finalizar se contará con una guía de escritura, sustentada por las nuevas experiencias que han adquirido los alumnos (evidencias en Anexo 14 y Anexo 15). Esta fase se debe evaluar con la elaboración de un primer borrador que será entregado primero al docente y posteriormente se realizarán las sugerencias a su trabajo.

Cuarta Fase: compartimos intereses, nos gusta escribir

El objetivo de esta fase es proponer que los alumnos lleven a cabo el proceso completo de redacción de un texto narrativo para ser compartido con sus demás compañeros, ayudándose de una rúbrica que se les comparte para su análisis y discusión. Incluye la planeación, la textualización y la revisión. El docente debe atender en todo momento la elaboración del texto y la transformación de ideas en una narración. También se debe dar

lugar a pensar en voz alta, detenerse, corregir, reelaborar y cualquier otra acción que los ayude a dar seguimiento a su proceso. Una meta adicional para esta actividad es que los alumnos logren identificar y compartir con sus compañeros los pasos seguidos para escribir una narración.

Luego de obtener un borrador redactado en la fase anterior, se realizará una lectura en voz alta, con la intención de revisar los elementos que hayan pasado desapercibidos y hacer correcciones. Así, se podrá hacer una versión final del cuento, en hojas blancas y con mayor cuidado.

La actividad debe darse durante dos clases y los materiales son los mismos que los de la fase tres y, al final, se contará con los borradores y una versión final del cuento (evidencia en Anexo 16). Con ayuda de estos borradores, el docente los podrá recoger y llevar a cabo una evaluación a partir de la rúbrica que se compartiera anteriormente.

Esquema 6. Evaluación recomendada

Aspectos	Especificaciones:	Valores		
		SÍ (2)	EN PARTE (1)	NO (0)
Título	Se buscará originalidad, ideas sorprendidas y/o misteriosas o que inviten a la duda.			
Planteamiento Introducción	Está escrito en el primer párrafo y se da a conocer tanto el personaje como la problemática que se desarrollará.			
Personajes	Se describen los rasgos físicos y psicológicos o emocionales que caracterizan al personaje principal.			
Problemática	Aparece una problemática en el cuento y se desarrolla a lo largo del mismo para llegar a una resolución.			
Desarrollo de las acciones	Las acciones son descritas, detalladas para presentar una explicación del por qué del problema.			
Climax o Nudo	Aparece un momento culminante, el más interesante, el de mayor tensión del cuento y que guía hacia la solución del problema.			
Desenlace	Se establece una solución al problema planteado al inicio de la historia.			
Recursos retóricos Lenguaje literario	<ul style="list-style-type: none"> • Repeticiones • Ambiente • Tiempo • Lugar 			
Tiempo	La aparición de las acciones refleja una progresión temporal de los hechos narrados, hasta llegar a la conclusión.			
Espacio	Ha quedado claro dónde están sucediendo los hechos. Pueden aparecer dos lugares, pero sin confundir cuál es el que lleva el hilo de la historia.			
Extensión	Brevidad del cuento: una o dos cuartillas.			
Ortografía	Revisión ortográfica de palabras. Dudas con el (la) profesor (profesora).			
Coherencia	Se puede decir que el cuento tiene un principio y un final. No hay contradicciones entre cada una de las partes del cuento (introducción, desarrollo, nudo y desenlace). Es decir, las acciones conforman un "todo".			
Cohesión	El cuento es comprensible: se utilizan nexos que señalan la unión y continuidad del cuento. Pueden expresar duda, sorpresa, deseo, cambio temporal, etc. Por ejemplo: De pronto, Así fue como, Entonces, Por la mañana (tarde o noche)..., etc.			
SÍ= 2 puntos		EN PARTE= 1 punto		NO= 0 puntos

Quinta fase: echar una mirada a lo realizado

En esta fase se busca como objetivo que los alumnos puedan reflexionar sobre el proceso seguido y reconozcan aquellas partes de su narración que pudieron modificar, así como los párrafos que decidieron cambiar durante el proceso con la ayuda que otros lectores (compañeros) a través de diferentes comentarios a lo que ellos han realizado.

El docente puede utilizar guías (véase Esquema 7) para revisar los pasos planteados y lo ocurrido en el trayecto. Con base en las observaciones personales y los comentarios en grupo, se pueden hacer anotaciones en la guía personal realizada en la fase tres.

Esquema 7. Guía para reflexionar sobre el proceso de escritura

- Reflexionemos
1. ¿Qué hacemos antes de escribir?

 2. ¿por qué es importante hacer un borrados?

 3. ¿Qué hicimos mientras escribíamos? ¿Por qué?

 4. ¿Por qué leer todo lo escrito al final?

 5. ¿No les parece que queda mejorar el cuento cuando lo pasamos en limpio?

 6. ¿Por qué empezamos así nuestro cuento?

 7. ¿Podemos identificar claramente las tres partes del cuento?

 8. ¿Me gustó cómo quedó el final?

 9. ¿Están identificados claramente nuestros personajes?

 10. ¿Qué les parece hacer una guía individual con los pasos para escribir un cuento?

La evaluación de esta quinta fase se puede realizar tomando en cuenta el seguimiento de la guía propuesta, las participaciones que se realicen a modo de sugerencia y la entrega de su borrador final. Esta fase requiere que el docente tenga en cuenta que cada guía será diferente de las demás, pues, aunque deben partir de la planeación, la escritura y la revisión en general, pueden presentarse situaciones particulares como que se puedan agregar alguna pregunta, quitar alguna otra, que las respuestas que se compartan sean semejantes o pudieran ser opuestas, etc. También el docente considerará el uso de conectores y organizadores gráficos para la elaboración de una historia.

Con la ayuda del trabajo previo, se sugieren dos clases para esta fase; los materiales pueden simplificarse y, al finalizar la fase, deberá contarse con una versión ajustada de la guía hecha anteriormente (**Anexo 17**).

Sexta fase: la escritura se comparte

El objetivo de esta fase es que el alumno pueda compartir con sus compañeros una parte de su narrativa y que sea capaz de modificar la misma en los aspectos que le sean sugeridos. Para esto, el docente pedirá a los alumnos que formen las parejas establecidas desde el principio y que, con el apoyo de la guía que han elaborado, generen una problemática breve para generar una narración distinta. Luego, ambos alumnos deberán proponer una posible solución al problema detectado en un principio a fin de terminar la narración de manera adecuada y, posteriormente, se cambiará la perspectiva de la solución y del problema mediante las preguntas guía del siguiente esquema (véase Esquema 8):

Esquema 8. Guía para cambiar la perspectiva de la historia

Vamos a contar la misma historia que leímos, pero ahora desde el punto de vista de otro personaje	
1	¿Cómo veía Nag a las mangostas?
2	¿Con qué adjetivo calificaría a las mangostas?
3	¿Qué sentía cada vez que las veía?
4	¿Qué sintió Nag cuando peleó con Rikki-Tikki?
5	¿Qué era lo único que quería Nag de Darzee?
6	¿Se habrá dado cuenta Nag de lo que le iba a suceder al enfrentar a Rikki?
Los alumnos deben usar la guía anterior y mostrar sus evidencias	

En esta fase se puede emplear una sola clase y los materiales son los esenciales (papel de cuaderno o reciclado y herramientas para escribir). Al finalizar, se deben contar con diferentes narraciones desde perspectivas distintas que permiten identificar en los alumnos las diferentes soluciones y resistencias disponibles. De esta manera, se pueden evaluar las participaciones creativas de los alumnos sino los trabajos creados por las parejas formadas.

Séptima fase: suelta tus ideas

Para este momento, cada uno de los alumnos, habrá escrito un cuento de forma autónoma; el docente sólo los habrá ayudado a generar una guía propia. Esta fase es para disfrutar el resultado obtenido, el procesos que se vivió y ofrecerlo a sus seres cercanos. Esta etapa de cierre se puede concluir al escuchar a los alumnos leer sus narraciones o las de sus compañeros de acuerdo en cómo se haya desarrollado la dinámica de participación e integración de los alumnos. Para esta actividad se sugiere compartir dos reflexiones finales: la primera es que cada cuento es único, no deben tener comparaciones con los cuentos de otros compañeros ni con la obra leída como punto de partida; la segunda es que podrían

compartirlo con un ser de confianza y cercano, ya sea un familiar, algún amigos o profesor, a fin de recibir retroalimentación y dar una conclusión agradable al proceso.

Esta fase puede durar una o dos clases, no requiere materiales y, al final, podrían obtener algunas notas que pueden ser evaluadas por parte de los mismos alumnos y del profesor (evidencias en Anexo 18, Anexo 19. Anexo 20).

3.2. Resultados

La propuesta se aplicó en dos grupos de segundo semestre identificados como grupo 201 y 202 de la Preparatoria La Salle Simón Bolívar turno vespertino, ubicada en la Alcaldía Benito Juárez de la Ciudad de México, con veinte alumnos por salón. En cada uno de los grupos se trabajó de manera semejante, pero en ocasiones las experiencias con el primer grupo eran útiles para la práctica con el segundo.

Los resultados fueron satisfactorios por el entusiasmo y seguimiento de los alumnos respecto al trabajo realizado, además de los productos obtenidos que se encuentran en los anexos de la presente investigación. Aunque, indudablemente, el compromiso de parte de los alumnos contribuyó de manera significativa para los resultados obtenidos, se encontraron dificultades, como las ausencias constantes de algunos alumnos, la mayoría de ellos por enfermedad, lo cual contribuyó significativamente a que algunos casos a su incorporación se encontraran desconcertados y desconectados de los avances de sus compañeros. Esto trajo, como consecuencia, la imposibilidad de llevar a cabo algunos ejercicios anteriores y, sumados a las tareas de algunas otras asignaturas, imposibilitó en muchos de ellos la conclusión de su trabajo tal y como se realizó con el resto del grupo. Esto debe aclararse puesto que, aunque todos concluyeron el curso, se realizaron adecuaciones en cuanto a sus evaluaciones y el número de ejercicios entregados. En este sentido, se seleccionaron los trabajos más significativos y que cumplieran de forma evidente con los que comparto en las muestras.

Al término de los trabajos se notaron algunas diferencias significativas entre un grupo y otro, pues, a pesar de que se implementan las mismas estrategias, en muchas ocasiones se pudo apreciar al grupo 202 con mayor dinamismo, a diferencia del grupo 201. Sin profundizar mucho más, se observa que el horario es un factor que puede modificar los resultados; pues, mientras que el grupo 202 tomaba sus clases después del receso, el grupo 201 tomaba la clase siempre en las últimas horas. Por ello, es posible que el cansancio y la fatiga que produce en los alumnos el desarrollo de las clases impacte en la

calidad, atención y resultados de algunos de los trabajos. Esto, indudablemente puede ser motivo de un análisis y estudio mucho más profundo para otros trabajos que se puedan llegar a realizar.

Ahora bien, el análisis parte de las evidencias en cuanto a la presentación de los trabajos. La primera de ellas se refiere al grado de madurez y el dominio de algunas habilidades como el uso adecuado de la ortografía, el conocimiento de conectores textuales, el empleo de adjetivos y el manejo de un vocabulario más extenso, que, en conjunto, son factores que contribuyeron al desarrollo adecuado de los diferentes ejercicios. Con el avance de la propuesta, dichos ejercicios se ejecutaron con mayor soltura y naturalidad en comparación con algunos otros alumnos, pues otros se preguntaron con frecuencia cómo se escribían algunas palabras o cuál era el significado de algunas otras.

En referencia a los textos que se produjeron, la mayor parte de los alumnos pudo identificar de manera clara los elementos de una estructura narrativa, como el inicio, el desarrollo y el cierre desde el momento en que los alumnos realizaron el primer ejercicio diagnóstico. Muestra de ello, son los diferentes ejemplos expuestos. No obstante, al interior de la narración, en donde se tenía que identificar tanto el conflicto como el cierre en la narración, hubo dificultades y omisiones.

Otro factor importante que se pudo apreciar es el que se refiere a la coherencia. Este elemento estuvo ausente en la mayoría de los trabajos presentados por los jóvenes de ambos grupos en la etapa diagnóstica. Prueba de ello es la incorporación de información adicional innecesaria al tema que se trataba, la cual le restaba sentido a narración y distraía de manera significativa la lectura. Este tipo de dificultades se vieron subsanadas, de diferentes maneras, en los trabajos finales.

Con relación a la cohesión, se identifican resultados muy interesantes en ambos grupos: por un lado, uno de ellos usó de manera excesiva los marcadores textuales de inicio y de continuidad, por lo que se mantenía un grado aceptable de coherencia a lo largo de sus producciones; también usaban frecuentemente los conectores “pero”, “después” y “luego”. Sin embargo, en el otro grupo, se emplearon los marcadores únicamente para sumar elementos y en muchas ocasiones se leen modificaciones en la coherencia. Una vez que se hicieron ajustes y adecuaciones, se pudo observar un cambio significativo en la etapa de cierre, en la cual se identifican los ejercicios de la séptima fase cuando los alumnos escribieron de manera individual su trabajo final.

En cuanto a la progresión temática que se expuso en el primer momento de diagnóstico, se aprecia de manera significativa una inadecuada dosificación y organización de los textos que se puede evidenciar en el empleo del punto y coma, las comas y los puntos entre las diferentes oraciones que intentaron conectar. Con la identificación, orientaciones y el seguimiento de estas carencias, se pudo notar una mejora significativa en el trabajo de cierre.

En el uso de las preposiciones no se encontraron problemas mayores; así mismo, no se evidenciaron dificultades de concordancia entre el género y el número o en cuanto al uso de las personas gramaticales. Este desempeño se pudo corroborar en ambos grupos tanto en la fase diagnóstica y en el trabajo de cierre.

En contraste, la ortografía es un problema que persiste de manera significativa tanto en el proceso de diagnóstico como en el del cierre. De manera particular se deberá abordar durante las clases posteriores. La mayoría de estas situaciones se relacionan con la acentuación (por ejemplo, "*localizacion*" por "localización" y "*despues*" por después") y algunas palabras de uso común que se escribieron mal. En la actividad de cierre de la séptima fase disminuyeron las incidencias, y algunas palabras fueron corregidas por sus propios compañeros y algunas otras al realizar una segunda revisión por parte de los propios alumnos. Ante este último comentario, es posible aseverar que los mejores trabajos fueron aquellos en que los alumnos se apoyaban entre sí y que fueron constantes no solo en sus clases, sino en su salud. Este resultado podría vincularse con la verbalización de las narraciones antes de pasar a la escritura, de manera que se facilitó la autocorrección; incluso, en varios de los trabajos de borradores se encuentran palabras tachadas o encimadas, las cuales ya no aparecen en el último trabajo. Es necesario destacar que algunas faltas ortográficas persistieron y se modificaron algunas palabras, pero en ningún caso se apreció una modificación significativa en cuanto a la estructura o a la temática abordada.

Para finalizar este primer análisis respecto a la presentación de los trabajos, se pueden observar algunas dificultades como el uso de la sangría, el uso uniforme de los márgenes, la separación de sílabas al final del renglón y la homogeneidad del tamaño de la escritura, pues es evidente que al finalizar el renglón y para no separar las palabras, algunos alumnos tienden a hacer más pequeña la letra para que quepa en el mismo espacio. Con relación al uso adecuado de su escritura, se pueden leer perfectamente las narraciones de los alumnos, y con mayor facilidad una vez que los trabajos fueron corregidos para presentar su trabajo de cierre.

En cuanto al proceso para la elaboración de los trabajos, se puede recuperar que todos los alumnos llevaron a cabo las instrucciones y el seguimiento propuesto, a partir de los pasos o procesos sugeridos. Ahora bien, este comentario obedece a la importancia de llevar a cabo un recorrido preciso por parte de los alumnos y que el docente planee previamente. Además, habla del nivel de compromiso de ambos actores para llevar a cabo el objetivo planteado. Principalmente, en este punto convergen la atención, análisis, reflexión y ejecución del alumnado y del cuerpo docente, dado el valor de la oralidad y la escritura.

Los jóvenes de ambos grupos realizaron aportaciones importantes en las mesas redondas y en el trabajo realizado en parejas, y más aún en la producción de algunos ejemplos. Con esto, se puede verificar que las ideas planteadas en conjunto comenzaron en la oralidad y luego se pasó al proceso de escritura. Es necesario subrayar que la mayoría de los jóvenes no están acostumbrados a compartir de forma oral sus trabajos y después plasmarlos en un escrito, por lo que adquirir estas herramientas, mejora la capacidad de los alumnos para sistematizar su pensamiento y plasmarlo de una manera ordenada, por medio de la escritura. Este momento no es nada fácil, porque se acostumbra a trabajar en solitario y sin la intervención de alguien que los lea y corrija sobre la marcha. Este momento fue crucial en la aplicación de la propuesta, pues mantenía la atención en el trabajo propio y en el desarrollo del escrito.

Es importante señalar que los momentos de reflexión y análisis entre el docente y el alumno resultan fundamentales porque constituyen una etapa de consolidación superior respecto a la cohesión y la coherencia en los trabajos escritos, con fundamento en procesos de oralidad. Con base en este punto, se pueden apreciar dos niveles de intencionalidad entre los jóvenes que participaron en estos trabajos, indudablemente que lo que se debe rescatar es el proceso reflexivo y la modificación de sus trabajos, así como el nivel de interés en sus participaciones.

En el primer caso, los alumnos que se inician tanto en la lectura y la escritura, dado su poco acercamiento a este tipo de propuesta, se encaminaron a realizar modificaciones de forma por encima de las de fondo. Es decir, sus correcciones tendieron hacia la corrección de la ortografía o a la corrección de su letra en cuanto al tamaño o acomodo de esta. En el segundo caso, y de manera particular con los alumnos que trabajaron por parejas, se pudieron apreciar mejorías en sus producciones, pues en algunos cuentos se observan nuevas ideas o preocupaciones, como las referidas en “Si no existiera el sol” o “Reportero del espacio”. Por otro lado, se identifica una preocupación en los alumnos por quiénes los

van a leer y esto se relaciona con la cercanía del trabajo entre compañeros y las inquietudes compartidas. Finalmente, se puede aseverar que los alumnos a los que se hace mención desarrollaron mucho mejor la conciencia de saber y determinar los objetivos de sus trabajos. Las tres características identificadas en los trabajos de estos alumnos muestran, además de mayor coherencia en sus narraciones, una leve aparición de procesos metalingüísticos.

Uno de los planteamientos fundamentales puestos en práctica en esta propuesta fue la posibilidad de profundizar en la lectura de sus producciones, de tal manera que se logre reflexionar, ajustar y corregir la creación propia, ya sea respecto a la ortografía, elementos narrativos o datos de portada, entre otros rubros. La propuesta se orienta hacia la comprensión lectora, de forma que cada experiencia se mejoró y nutrió de ideas nuevas a la narración en consideración del receptor del cuento. Con esta perspectiva se dio mayor énfasis al trabajo conjunto hacia las últimas fases.

CONCLUSIONES

Las posibilidades que como docentes se tienen para llevar a cabo la enseñanza de la asignatura de Lectura y Redacción, así como el de Literatura son verdaderamente amplias y no solo en el sentido de ofrecer bases teóricas que sabemos son amplias y de ello se puede dar cuenta la bibliografía de esta propuesta, sino compartir las experiencias que como docente se pueden vivir después de haber estudiado la maestría en docencia y poder ofrecer una propuesta concreta de intervención en el aula y de esta manera retribuir un poco lo compartido por los maestros durante las clases que tomé en la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria.

Durante la realización de este trabajo intervinieron en mi formación no solo los docentes que me impartieron las clases, sino un grupo multidisciplinario que siempre estuvo atento en las líneas de trabajo que deberían llevarse a cabo en la propuesta que aquí comparto y que pretende establecer un cambio en la manera de abordar la sistematización y con ello que los alumnos mejoren sus producciones escritas mediante las fases que los conducen por los diferentes momentos en la producción de un texto, como es en este caso, el cuento. De forma particular la propuesta que se presenta ya ha sido aplicada, primero, de manera muy rudimentaria y casi empírica y, después, sistematizándola prácticamente como la presento en este trabajo, pero veo con satisfacción que las fases, tal cual, y como las comparto, ya se están poniendo en práctica.

Durante el trabajo que desarrollé busqué, de acuerdo a la línea que se pretende de los egresados de MADEMS, una solución a una inquietud surgida durante alguna de mis clases en donde se compartía de manera abierta la constante preocupación por fomentar la lectura en los diferentes niveles educativos; sin embargo, se afirmaba, que muchos lectores regularmente no escriben reflexiones críticas acerca de lo leído, antes bien, realizan un trabajo a modo de resumen de lo que han leído, si el trabajo fue solicitado por algún docente. En cambio, a las personas que se les fomenta el desarrollo de la escritura necesariamente busca a otros referentes, es decir, buscan otras lecturas. Esta es la inquietud que me llevó a pretender que los alumnos inicien su proceso como escritores desde la narración de un cuento.

Sin lugar a dudas, una deuda que se mantendrá presente en los programas de estudio es que se deje ver tanto a la lectura como a la escritura como simples herramientas académicas y que se dé paso para incluirlas como habilidades de profunda reflexión y de

cambio para las escuelas y para los alumnos, porque los ejercicios para desarrollar la habilidad escrita, les pueden permitir, como ya se ha explicado, identificar nuevas maneras de ver su proceso académico y que esto se convierta en un desafío permanente para los alumnos. Por ello, es imprescindible el acercamiento que debemos mantener con los alumnos no solo en procesos de clase, pues en otras ocasiones debemos plantear actividades lúdicas que nos muestren sus intereses y reconocer la manera en que usan el lenguaje en los ambientes en los que ellos se desarrollan y que, finalmente son los espacios en donde ellos interactúan con sus iguales.

Los alumnos que cursan el Nivel Medio Superior pueden ser agentes de su propia transformación y mejorar de manera significativa la eficiencia con la que se abordan los temas académicos dentro de sus instituciones si se mejoran las formas de abordar la escritura convirtiéndola en una práctica de análisis y reflexión.

Esta propuesta pretende brindar una alternativa concreta a una necesidad que desde diferentes ángulos está latente dentro de las instituciones. Fomentar el uso de la narrativa en contextos escolares a partir de los diferentes aspectos tratados de manera amplia en este trabajo significa transformar los esquemas que de manera constante se han venido usado, sin que se haya encontrado, hasta el momento, un resultado que satisfaga las necesidades de nuestros alumnos.

Al concluir, debo reiterar que el cuento es una de las mejores herramientas para el desarrollo de la habilidad escrita, tanto para el docente como para el alumno, porque se refiere a las acciones que realizan personas que se pueden parecer mucho a las que cualquier escritor puede conocer o incluso pudiera tratarse de ellos mismos. Propiciar esta habilidad favorecerá, indudablemente, la adquisición de nuevos conocimientos o la consolidación de estos y colaborará para que la información que se adquiera sea eficaz y eficiente. No se puede evadir que la incorporación de esta propuesta, o cualquier otra, implica un gran reto. Por ello, es necesario que los docentes fomenten espacios para que los alumnos tengan acceso a diferentes textos y con ello se fomente no solo la lectura, sino también la práctica de la escritura como un recurso eficaz para la expresión de sus ideas, sentimientos, inquietudes y desacuerdos.

BIBLIOGRAFÍA

- Amado Moreno, M. G., Medina Palomera, A., & Brito Páez, R. A. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: Desde las percepciones de docentes y estudiantes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(3), 1–28. Redalyc.
- Anderson Imbert, E. (2007). *Teoría y técnica del cuento* (4. ed., [Nachdr. der Ausg. 1992]). Ed. Ariel.
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción*, 33(83), 203–229. Redalyc.
- Ballesteros Pérez, D. V. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 20(93), 442–455. Redalyc.
- Bosch, J. (1944). Características del cuento. *El mirador literario*.
- Bosch, J. (1958). *Técnica del cuento, curso dado en Caracas*.
- Brescia, P. (2011). *Modelos y prácticas en el cuento hispanoamericano: Arreola, Borges, Cortázar*. Iberoamericana ; Vervuert.
- Briseño Márquez, J. A. (2014). *El modelo de Flower y Hayes: Una estrategia para la enseñanza de la escritura académica* [Maestría, Universidad del Tolima]. chrome-extension://ieeepbjnkhaiioojkepfnioldjmjjihl/data/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fcore.ac.uk%2Fdownload%2Fpdf%2F51068086.pdf
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmatogramática* (1. ed). Ariel.
- Brown University. (2021). *Writing Fellows Program* [Brown University]. <https://www.brown.edu/heridan/programs-services/writing/writing-fellows->
- Bruner, J. (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability. *Ethos*, 36(1), 29–45. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x>
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante Díez, Y. (2014). Introducción al número especial: La educación media superior en México. *Innovación educativa (México, DF)*, 14, 11–22.
- Caracas Sánchez, B. P., & Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos*, 41, 8–27.
- Cardona, G. R., & Cardona, G. R. (1994). *Antropología de la escritura* (1. ed). Gedisa Ed.
- Carlino, P. (2019). Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms. En C. Bazerman, D. Russell, P. Rogers, & E.

- Narv??ez, *Conocer la escritura, investigación más allá de las fronteras*.
<https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2017/knowing.pdf>
- Carrasco Altamirano, A., Encinas Prudencio, M. T. F., Castro Azuara, M. C., & López Bonilla, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18, 349–354.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
<https://raled.comunidadaled.org/index.php/raled/article/view/211>
- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. <https://www.overdrive.com/search?q=17A65524-8384-4AC3-915A-3270B87D42D0>
- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso: La estructura narrativa en la novela y el cine*. Taurus.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). (1996). *Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I a IV del Plan de Estudios Actualizado*. Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Cortázar, J. (2009). Algunos aspectos del cuento / Julio Cortázar. En *Cuadernos Hispanoamericanos*. Núm. 255, marzo 1971. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc7w6w6>
- Culler, J. D. (2002). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge.
- Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York. (2017). *Learning Estándar for English Language Art*. Departamento de Educación de Nueva York.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)*, (1917) (testimony of Diario Oficial de la Federación).
- Ley General de Educación (LGE)*, (2019) (testimony of Diario Oficial de la Federación).
- ACUERDO número 02/02/22 por el que se emiten los Lineamientos Generales para la impartición del Tipo Medio Superior mediante la Opción de Educación Dual*, (2022) (testimony of Diario Oficial de la Federación). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5643226&fecha=18/02/2022#gsc.tab=0
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*.
- Domínguez, J. G. (2002). ¿Por qué no escriben textos los estudiantes? (Parte1). *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 5(19), 85–98. Redalyc.
- Ferreiro, E., Castorina, J. A., Torres, R. M., & Goldin, D. (2007). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Freire Vieira, P. (2000). *Pedagogía del oprimido* (53 ed). Siglo Veintiuno, Tierra Nueva.
- Frugoni, S. (2002). *Escribir ficciones: Un camino hacia la literatura*. Ponencia presentada en las Jornadas de Enseñanza de la Literatura del Instituto del Profesorado Alicia Moreau de Justo, Argentina. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/383518/AVA_TESIS.pdf?sequence=1
- Gardner, H., & Sánchez Barberén, G. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Paidós.
- Giroux, H. A., & Pons, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica* (1a ed). Amorrortu Editores.
- Goody, J. (2005). *Literacy in traditional societies*. Cambridge University Press.
- Hamilton, D., & Gudmundsdottir, S. (1994). Didactic and/or Curriculum? *Curriculum Studies*, 2(3), 345–350. <https://doi.org/10.1080/0965975940020305>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2011). *XIII Censo de Población y Vivienda 2010. Resultados Definitivos* [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ed) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). Desafíos para la evaluación en educación media superior: Primero jóvenes, luego estudiantes. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 7.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019a). *La Educación Media Superior en México. Informe 2018—2019*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019b). *La educación obligatoria en México: Informe 2019*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019c). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. INEE.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17). Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>

- Kieran, E., & Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Lomas, C. (2014). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se): La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. NEISA.
- López Díaz, R. A. (2017). *Estrategias de enseñanza creativa: Investigaciones sobre la creatividad en el aula*. Universidad La Salle.
- McLaren, P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder: Los educadores frente al multiculturalismo*. Homo sapiens ediciones.
- Meek, M. & ProQuest. (2018). *En torno a la cultura escrita*. FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza Fillola, A. (2012). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Prentice Hall.
- Menton, S. (Ed.). (2013). *El cuento hispanoamericano: Antología crítico-histórica* (10. ed). Fondo de Cultura Económica.
- Moger, Á. (1982). That obscure object of narrative. En B. Johnson (Ed.), *The Pedagogical imperative: Teaching as a literary genre*. Yale University.
- Muñoz Izquierdo, C. (2012). Tres problemas fundamentales del sistema educativo. *Perfiles Educativos*, XXXIV, 154–159. Redalyc.
- Olson, D. R. (2009). Education and literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 141–151. <https://doi.org/10.1174/021037009788001824>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2022). *Educación de Calidad: ¿Por qué es importante?* [Organización de las Naciones Unidas (ONU)]. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (s/f). Las metas educativas. UNESCO. Recuperado el 10 de julio de 2022, de <https://es.unesco.org/node/266395>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD). (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Perkins, D. (2010). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente*. Paidós.
- Pimentel Anduiza, L. A. (1998). *El relato en perspectiva: Estudio de teoría narrativa* (1. ed). Siglo XXI Ed.
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 65–97. Redalyc.
- Propp, V. I. (2015). *Morfología del cuento*. Colof??n.

- Rey Briones, A. del (Ed.). (2007). *El cuento tradicional: Antología*. Akal.
- Ricoeur, P. (2016). The narrative function. En J. B. Thompson, *Hermeneutics and the Human Sciences* (1a ed., pp. 236–258). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316534984.014>
- Rivas Flores, J. I., & Herrera Pastor, D. (2010). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Ediciones Octaedro, S.L. <http://site.ebrary.com/id/10758159>
- Rivero Franyutti, A. (2010). El aprendizaje del español en el nivel medio-superior: Diagnóstico y propuestas. *Revista de la educación superior*, 39, 35–51.
- Rojas-Drummond, S. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Romero H, N. A., & Moncada R, J. A. (2007). Modelo didáctico para la enseñanza de la educación ambiental en la Educación Superior Venezolana. *Revista de Pedagogía*, 28, 443–476.
- Rousseau, J. J., & Gómez Guthart, M. (2014). *Ensayo sobre el origen de las lenguas donde se habla de la melodía y de la imitación musical*.
- Russell, D. R. (1990). Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52(1), 52. <https://doi.org/10.2307/377412>
- Samperio, G. (2014). *Cómo se escribe un cuento: 500 tips para nuevos cuentistas del siglo XXI*.
- Sargatal, A. (Ed.). (2004). *Introducción al cuento literario: Treinta y ocho cuentos literarios ; (introducción al género, antología y guía didáctica)* (1. ed). Ed. Laertes.
- Scribner, S. (1988). Literacy in Three Metaphors. En E. R. Kintgen, B. M. Kroll, & M. Rose (Eds.), *Perspectives on literacy*. Southern Illinois University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Los fines de la educación en el siglo XXI*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2000). *Programas de Estudio de la Dirección General del Bachillerato. Taller de Lectura y Redacción I y II*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Reforma de la Educación Secundaria. Por qué es necesario reformar la secundaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*. SEP.
- Silveira Toledo, L. (2014). Adolescentes en situación de analfabetismo funcional: Contribuciones del enfoque histórico—Cultural y el psicoanálisis. *Atenas*, 1(25), 140–151. Redalyc.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura* (1. ed., 22. reimpr). Graó.

- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148. <https://doi.org/10.2307/357622>
- Subsecretaría de Educación. (2014). *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: México*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2008). *Competencias genéricas que expresan el perfil del Egresado de la Educación Media superior*. SEP.
- Teoría sociocultural de la lectura/escritura. (2010). En G. Hernández-Zamora (Trad.), *Antología de textos sobre literacidad (traducidos por grehz)*. Unpublished. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.15061.47840>
- Torres, R. M. & Secretaría de Educación Pública (SEP). (1998). *Qué y cómo aprender: Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. SEP. <http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/49348778.html>
- Touraine, A. (1998). El futuro del sistema educativo francés: Perspectivas de formación y trabajo en el 2000. *Perfiles Educativos*, 80. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208007>
- Vázquez-Aprá, A. (2014). *Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios* [Doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Quinto Sol.
- Vincent, D. (2000). *The rise of mass literacy: Reading and writing in modern Europe*. Polity.
- W. Jackson, P. (2005). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En E. Kieran & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.
- Whyte, H. (1981). The value of narrativity in the representation of reality. En W. J. T. Mitchell (Ed.), *On narrative*. University of Chicago Press.
- Wiggins, G. P., & Wiggins, G. P. (2004). *Understanding by design: Professional development workbook*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zamel, V. (1985). Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79. <https://doi.org/10.2307/3586773>
- Zavala, L. (2007). Una guía práctica y amigable para leer y escribir cuentos. *La Experiencia Literaria*, 23(14–15), 183–188.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2010). *El bachillerato mexicano un sistema académico precario: Causas y consecuencias*. Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXOS

Anexo 1. Evidencia de cuento elaborado en la fase 1

Raysa Tafra Loreda

28-04-22

Los tres cerditos

Habia una vez, tres cerditos que junto a sus papás habían crecido alegrement en una cabaña en el bosque. Como ya eran mayores sus papás decidieron que ya era hora de que cada uno hiciera su propia casa. Los tres cerditos se despidieron de sus papás a ver como era el mundo verdadero.

El primer cerdito, y el más perezoso de la familia decidió hacer una casa de paja ya que era lo más fácil y rápido. En un minuto la choza estaba hecha y el cerdito se hecho a dormir.

El segundo cerdito, un gloton, pretirio hacer su casa de madera. Era más fuerte que la de paja y tampoco tardó mucho en construirla. Después de terminar, se puso a comer manzanas y disfrutar de su casa.

Los dos hermanos que ya habían terminado se burlaban de su hermano el mayor ya que el era muy trabajador y decidió construir su casa de ladrillos que era mucho más laborioso. No podian creer que ellos ya habían terminado y su hermano mayor seguia trabajando. Su hermano mayor les advirtio que hicieran su casa muy estructurada, como de ladrillos para que el lobo no los molestara.

El tercer cerdito continuo trabajando mientras sus hermanos no hacían nada. En un par de dias de mucho trabajo, termino la casa y había quedado preciosa. A lo largo del día se empezaron a oír aullidos de un lobo en el bosque. No tardó mucho para que el lobo se acercara a la casa de tres cerditos. Hambriento, el lobo se dirigió a la primera casa y dijo:

- ¡abre la puerta! ¡ábrame ya o soplaré y soplaré y tu casa volare!

El cerdito se negó a abrirle, así que el lobo soplo con fuerza y facilmente derrumbo la casa de paja. El cerdito, con mucho miedo salio corriendo y entro a la casa de madera de su hermano. El lobo nuevamente llamo a casa y dijo:

- ¡abran cerditos! ¡abranme ya o soplaré y soplaré y su casa volare!

Los dos cerditos no le abrieron al lobo y estaban muy asustados. El lobo procedio a soplar y la cabaña se fue por los aires. Asustados, los dos cerditos se fueron corriendo y entraron a la casa de ladrillos de su hermano mayor. Pció como el lobo estaba decidido a comerse a los cerditos volvio a llamar a la puerta y grito:

- ¡abre la puerta! ¡abre me ya o soplaré y soplaré y tu casa tumbaré!

El cerdito mayor le dijo que soplara lo que quiera ya que no pensaba abrir. El lobo empezó a soplar y soplar con todas sus fuerzas y por más fuerte que soplara el lobo, la casa no se movia para nada. La casa era muy fuerte y resistente. El lobo quedo casi sin aire de lo mucho que soplabá. Pero aunque el lobo estaba muy cansado, no se rendra. Trajo una escalera, subió al tejado de la casa y se metió por la chimenea.

Estaba empeñado en entrar a la casa y comerse a los tres cerditos como fuera. Lo que el no sabía era que los tres cerditos pusieron al final de la chimenea una olla de agua hirviendo y el lobo al caerse se acabó quemando con el agua caliente. Dio un enorme grito y salió corriendo para nunca más volver.

Así, los cerditos lograron vivir tranquilamente. El hermano perezoso y gloton aprendieron que solo con trabajo duro se consiguen las cosas e hicieron su casa de ladrillos también. Finalmente los tres cerditos ya tenían una casa segura donde vivir.

FIN

Anexo 2. Evidencia de cuento elaborado en la fase 1

Actividad 1.



Las calles de Agrabah son el hogar de Aladdin, un adorable pícaro que esta deseando dejar atrás su vida de ladronzuelo, porque esta convencido que el futuro le depara grandes cosas. Al otro lado de la ciudad, la hija del Sultán la princesa Jasmin, también alberga sus propios sueños. Jasmin desea conocer la vida que hay más allá de los muros del palacio y aprovechar su título para servir mejor al pueblo de Agrabah, pero su padre es super protector y su doncella Dalia, la vigila de cerca. El sultán esta preocupado por encontrar un buen marido para su hija, mientras que Jafar, su leal consejero y un poderoso hechicero, esta frustrado con la postura pasiva del Sultán sobre el futuro de Agrabah y urde un plan para hacerse con el trono.

Aladdin acude al rescate de Jasmin cuando la princesa visita el mercado disfrazada de plebeya, Aladdin queda prendado de su belleza y su personalidad aunque desconoce por completo su verdadera identidad. Después de que Jasmin vuelva al palacio, Aladdin se ve atrapado en el malvado plan de Jafar, donde tendra que adentrarse a una cueva traerle una lampara magica y el le concederá lo que desee, decidido a hacer esto, en el trayecto ocurre un incidente (Abhú) y se quedan atrapados en la cueva. Aladdin accidentalmente frota la lampara y de esta sale un genio el cual por haberlo liberado le concede tres deseos, y el primero de ellos fue salir de aquella cueva, dado lo anterior el le pide que lo ayude a conquistar a la princesa Jasmin ya que ella tiene que desposar a un príncipe, por lo cual su segundo deseo fue ser un príncipe, llegan al palacio y mientras la amistad entre el genio y Aladdin va creciendo, la princesa y el cada vez se enamora más a tal punto en el que salen a pasear en una alfombra magica y se la pasan genial juntos; pero nadie sabe que Aladdin es el príncipe. Ali todos menos Jafar, que logra robarle la lampara y lo manda lejos de Agrabah, el logra regresar, pero a su regreso el reino esta en manos de Jafar, tiene al genio de su esclavo y obliga a la princesa a casarse con él, Aladdin lo enfrenta haciendo que este se vuelva un genio y tenga que estar dentro de una lampara, así pues Aladdin pide su último al genio siendo este que el fuera libre de la lampara, pide disculpas al Sultán y a la princesa por haber engañados y promete irse, pero la princesa realmente lo quería y sabia que el a ella diciendole que lo ama y meses después se casan siendo ya para esto que Jasmin se vuelve la nueva Sultana de Agrabah.

Fun.

Gmarani Diaz.

Anexo 3. Evidencia de cuento elaborado en la fase 1

Arianna Robles Olvera 201

en la orilla

En la orilla de un pequeño lago, justo al lado de un pequeño lugar, que es un muy pequeño pueblo, con sus pequeñas casas y la todavía más pequeña población, todo ese mundo diminuto como un pañuelo, donde todos se conocen entre sí, aunque, a pesar de la mayoría haber nacido ahí, existían unos pocos aventureros que por alguna u otra razón decidieron quedarse ahí, entre ellos, Adolfo, un hombre de 70 años, retirado de una importante empresa allá por la ciudad, encontró el pueblo en una aventura, a los 60 años, en libertad de su trabajo, decidió salir de mochilero con sus ahorros y algunas de sus libros favoritos, en el trayecto se topó con dicho pueblo justo al mes de empezar su aventura, buscando un hotel encontró su lugar para vivir, se enamoró del lago con atardeceres de fantasía, del silencio y tranquilidad que pudo escuchar como nunca antes, para su fortuna fue bien recibido por la comunidad como si siempre hubiese estado ahí.

Ese día, Adolfo estaba sentado en una banca en la orilla del lago, leyendo "matar un ruiseñor", en eso escuchó un llanto, entre unos arbustos cercanos se encontraba Luisa, una de las niñas del pueblo, sentada en la tierra y llorando sin consuelo; Adolfo, en una confusión inexplicable, se levanta de su asiento, se acerca y le pregunta:

- ¿Qué te tiene llorando, Luisa? -

- ¡Ah! - exclama espantada y alza la cabeza - ¿Hace cuánto está allí? -

- Lo suficiente para saber que estás afligida -

- ¿Qué es eso? - Pregunta confundida.

- Oh. Es un sentimiento de tristeza muy profundo, de cualquier modo, no has respondido a mi pregunta - comenta Adolfo.

Anexo 4. Evidencia de cuento elaborado en la fase 1

MVR-Yam Quiroz 201

Caperucita Roja

Había una vez una niña que vivía con su mamá en una casa cerca de un bosque. La niña se llamaba caperucita y siempre traía una capa roja. Un día su mamá le dijo "Caperucita tu abuelo está enfermo así que necesito que le lleves esta canasta con comida para que se sienta mejor" a lo que caperucita le contestó "Claro mamá, con gusto le llevo esa canasta a mi abuelita". Caperucita y su mamá prepararon las cosas que le llevaría y cuando estaba todo listo su mamá le comentó "hija por favor ve con cuidado, el bosque está solo, no hables con extraños". La hija muy segura contestó "Si mamá, no te preocupes, regreso más tarde".

La niña iba muy alegre cantando y recolectando flores para su abuelita y a la mitad del camino se encontró con un lobo, quien la saludó y le preguntó a dónde iba. Caperucita le dijo que iba a visitar a su abuela así que el lobo le hizo una propuesta "niña te parece si hacemos una competencia a ver quién llega antes con tu abuelo, yo también la voy a visitar". Caperucita muy entusiasmada por jugar dijo que sí. El lobo tomó un camino más corto para poder llegar antes que caperucita.

Al llegar a la casa de la abuelita el lobo se la comió y rápidamente se cambió a la ropa de la abuelita. Cuando caperucita llegó y la vio le dijo "abuelita, que ojos tan grandes tienes" "son para verte mejor", "abuelita, que orejas tan grandes tienes" "son para oírte mejor" "abuelita, que boca tan grande tienes" "es para comerte mejor".

Fin

Anexo 5. Evidencia de trabajo elaborado en la fase 2

Cuento

Mier-18-Mayo
2022

¿Que tipo de texto
vamos a leer?

- Narrativo

¿De que puede tratar el cuento? ¿Lo habias escuchado?

- De animales y algo fantastico
- Nunca

¿Para que creen que escribio el cuento el autor?

- Para dar una moraleja y divertir y atrapar al publico sobre situaciones que se aminoran a la realidad.
Hay algo que quiere transmitir a traves del

¿Para quien lo habra escrito?

- Para un publico racional y que es abierto a divertirse

Danna Miranda

3

Anexo 6. Evidencia de trabajo elaborado en la fase 2

Grecia Pineda 201

Identifica la estructura del cuento que leíste, guiándote de las siguientes preguntas

1) ¿Puedes mencionar cuales son los antecedentes del cuento?

- Un día de verano salio de su madriguera una mangosta llamada Rikki Tikki Taki, donde al salir conoció a un niño y a sus padres quienes le dedican un año en su nueva casa, Rikki Tikki salio al jardín donde conoció a Dhanu y a dos serpientes quienes

2) Describe a los personajes más importantes del texto?

Nag: Cobra negra malvada y egoísta que quiere matar a Rikki Tikki y solo piensa en seguridad.

Nagaina: Esposa de Nag e igual de malvada que Nag. Malvada, inmisericorde y vengativa

Dhanu: Pajonito alegre pero hiperactivo

Esposa Dhanu: Pajonito muy listo y astuto que actúa rápido para los contrarios ayudando a Rikki Tikki.

3) Cuales son eventos de Rikki Tikki Taki es que Nag y Nagaina la quieren matar
- La parte del mayor suspense por parte de Kipling es cuando Rikki Tikki mata a Nag con ayuda del papá de teddy.

4) ¿En que del cuento leído se presenta el mayor suspense por Kipling?
- La parte del mayor suspense por parte de Kipling es cuando Rikki Tikki mata a Nag con ayuda del papá de teddy.

5) ¿Cual es el clima de Rikki Taki?

- El clima de Rikki Tikki Taki es en la parte donde Rikki Tikki Taki y Nagaina

Anexo 7. Evidencia de trabajo elaborado en la fase 2

Identifica la estructura del cuento guiandote de las siguientes preguntas

- Puedes mencionar cuales son los antecedentes
Los antecedentes que se presentan son los personajes y el problema del mismo cuento
- Describe a los personajes mas importantes del cuento
Rikki Tikki - Valiente, Inteligente y rapido
Nag - Vengativo, cateloso
Nagaina - malvada y codiciosa
- Cuales son los conflictos externos de rikki tikki
Los conflictos externos de rikki tikki es que querian matar a la mangosta
- El pasaje del cuento leído se presenta el mayor suspenso por Kiplin
- Cuando tienen su enfrentamiento Nag y Rikki Tikki y los demas personajes ayudan al enfrentamiento
- Cuales el climax de rikki tikki tavi
En la pelea de nagaina y rikki tikki
- En donde esta el desenlace del cuento.
Cuando regresa a su hogar victorioso y lo reciben de buena manera y con comida para celebrar.

Mauricio Eduardo García Aguillón Grupo=20

Anexo 8. Evidencia de trabajo elaborado en la fase 2

Actividad 2.1

estructura del cuento

• Identifica la estructura del cuento guiandote de las siguientes preguntas:

- 1: menciona los antecedentes.
- 2: describe los personajes importantes.
- 3: ¿cuales son los conflictos externos de Rikki-Tikki
- 4: ¿en que pasaje se presenta el mayor suspenso por kipling
- 5: ¿cual es el climax de Rikki-Tikki Tavi
- 6: ¿en donde esta el desenlace?

- 1: se presenta como es Rikki-Tikki, plantea también: un día las grandes riadas de verano la sacó de la madriguera y la arrastro, tombandola al calor del sol en mitad de un sendero, aparece una familia.
- 2: Rikki Tikki Tavi: valiente, Nagaina: mala e inteligente.
- 3: el que Nagaina y Nag la querian matar.
- 4: cuando junto al padre de Teddy y Rikki Tikki Tavi matan al esposa de Nagaina, Nag.
- 5: se desarrolla en el jardin de la casa, pero el climax seria en el cuarto de baño cuando matan a Nag, se comienzan a hacer los problemas.
- 6: cuando el papero Darzee conta el triunfo de Rikki-Tikki.

Gmarani Diaz

Anexo 9. Evidencia de trabajo elaborado en la fase 2

1. Puedes mencionar los antecedentes que se presentan en los primeros 5 párrafos.

R= Teddy encontró a la mangosta en un manojito de hierba, estaba tumbada en el sol a la mitad de un sendero de un jardín, la mamá de Teddy les dice que la metan a la casa para secarla, el hombre se dio cuenta que estaba medio ahogada y la cuidaron para que no le pasara algo más grave.

2. Describe a los personajes más importantes del cuento

R= Papá: protector y astuto.

Rikki: Valiente y curiosa.

Karait: Silenciosa y sutil.

Nag: Intimidante.

Nagaina: Ruda y seria.

3. ¿Cuáles son los conflictos externos en Rikki Tikki?

R= Al principio le tiene miedo a las cobras y quiere proteger a la familia de ellas.

4. ¿En qué pasaje del cuento crea mayor suspenso Kipling?

R= Cuando encontró a los huevos de Nagaina y Rikki Tikki los pisó.

5. ¿Cuál es el clímax de Rikki Tikki Tavi?

R= Es el problema que tiene con Nagaina por la muerte de su esposa y Rikki Tikki la amenaza con sus huevos para que Nagaina la deje en paz y se vaya.

6. ¿En dónde está el desenlace en el cuento de Rikki Tikki Tavi?

R= Está en la penúltima página cuando se enteran que Rikki Tikki sobrevivió a la pelea con Nagaina y luego Nagaina se fue para nunca más regresar. La canción.

Emiliano Ortega Angulo.

Anexo 10. Evidencia de presentación elaborada en la fase 2

MANGOSTA PELEA CONTRA SERPIENTE.

Una Mangosta llamada Rikki tikki tavi lucha contra una serpiente, la serpiente se llamaba Nagaina.

La razón de la lucha fue por que la serpiente amenazo a Rikki tikki con atacar a sus cuidadores

Este hecho ocurrió en un pueblo remoto, en una casa alejada de ese pueblo.

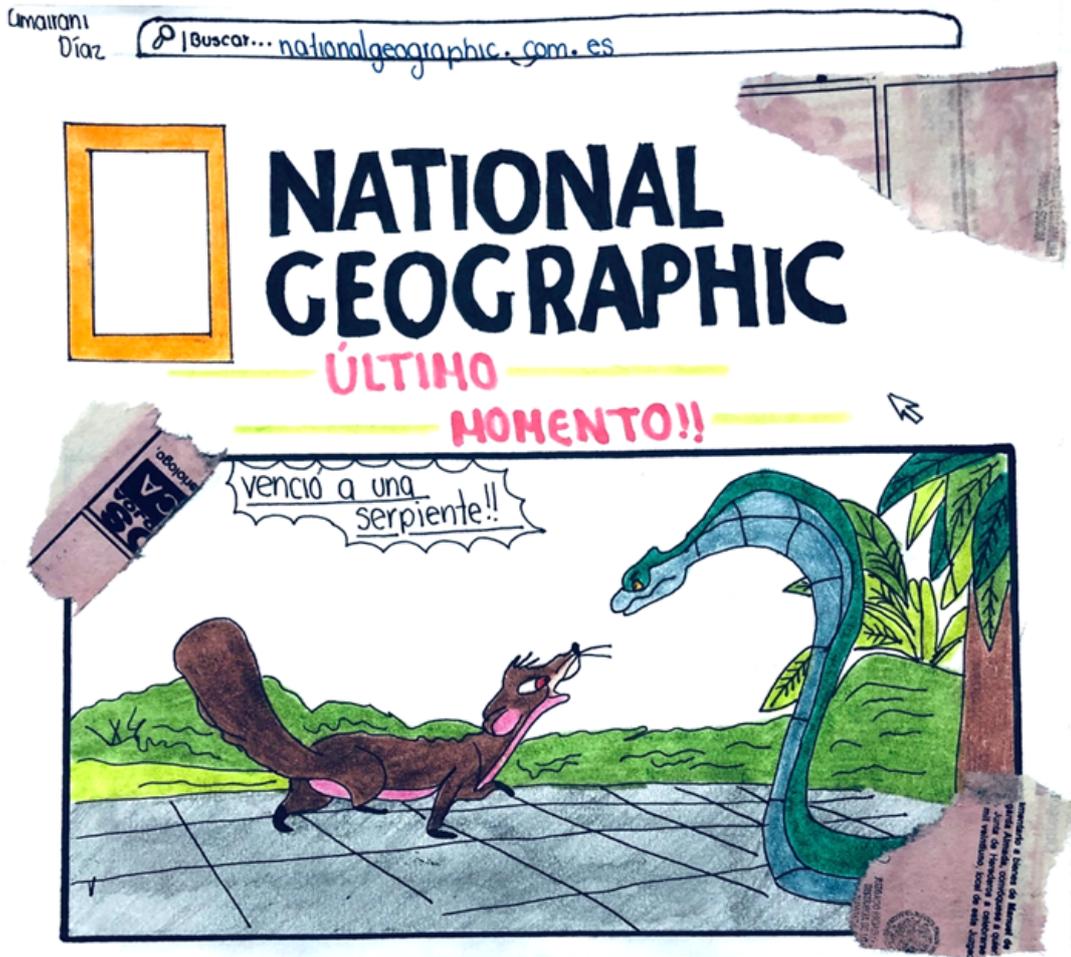
Nagina aprovecho que Rikki tiki no estaba en la casa para cometer el crimen.

Todo esto ocurre por que Rikki tikki tuvo que matar a la familia de Nagaina por el bien de el, sus amigos, cuidadores y todo fue en defensa propia.



José Miguel Zayas Cruz
Grupo 202.

Anexo 11. Evidencia de presentación elaborada en la fase 2



El día de ayer por la tarde ocurrió una de las cosas más asombrosas que nos ofrece la naturaleza; una mangosta venció a dos serpientes las cuales habitaban en el jardín de la casa de una familia, el acto de esta pequeña se debió para proteger a la familia pero más específicamente al menor, recibió ayuda de más animalitos que por ahí habitaban como un pájaro y un ratón. La familia asegura que esta mangosta la encontraron lastimada y se la trajeron para recuperarla pero nunca imaginaron que los salvaría, esta mangosta responde con el nombre de Rikki-Tikki.

Wild and NEWS

⇒ NOTICIA DE ULTIMA HORA ⇒

Mangosta salva a familia de un par de cobras

Reportera: Baysa Takla Loredo



Rikki Tikki (mangosta) en la izquierda. Par de cobras Nag y Nagaina en la derecha.

Una mañana soleada, una mangosta llamada Rikki Tikki fue adoptada por una familia. Las mangostas no son el animal ideal para una mascota, pero después de esta noticia puede que consideres tener una.

Los padres de esta familia reportaron que simplemente el primer día Rikki Tikki (mangosta) salvo a su pequeño hijo Teddy de una culebra venenosa. Este fue el primer ataque de la mangosta para proteger a su nueva familia.

La familia quedó muy agradecida con la mangosta y empezaron a aceptarlo en la familia.

Anexo 13. Evidencia de reflexión realizada en la fase 2

mientras más en vejezco...

voy a contar mi historia es un poco trillada pero se que te gustará. Durante mi niñez mis padres eran mis héroes pero había solo un pequeño problema y es que entrando a mi adolescencia todo empeoró peleas constantes y gritos por toda la casa. Traté de todo para olvidarme de eso, la música ayudó al principio pero nada duró para siempre y rápidamente la música dejó de ser suficiente y me adentré a un mundo del cual me costó salir, intenté usar drogas para evadir todo pero igualmente no funcionó. Me llené de enojo saber que ninguno estaba en lo correcto y juré que nunca sería como ellos pero era solo una niña en ese entonces.

Mientras más envejezco, más me doy cuenta que mis padres no son héroes son solo como yo. Llego un momento en el que entiendes que amar es difícil y no siempre funciona bien, al final del día solo buscamos no salir lastimados.

solía estar muy enojada ya que no entendía por qué las cosas son como son pero, ahora sé que a veces es mejor dejar ir a alguien que no te aporta nada valioso, simplemente me faltaba crecer. Mientras más envejezco

solía preguntarme por qué mis padres no podían ser felices y cerraba los ojos para retar por toda una familia diferente donde todo estaba bien, una que quisiera fuera mi familia. Por mucho tiempo esperé que las cosas mejoraran lenta y parcialmente pero solo empeoraban.

Mientras más envejezco me doy cuenta de que quienes dicen querer también te mienten y eso está bien, nadie es perfecto y eso también está bien. Las personas en mi vida van y vienen pero hay algunas que son para toda la vida como mis amigos y familia.

No importa que no tuvo la mejor infancia porque lo que es mi vida actualmente es todo lo que esperaba tener mientras crecía. Ser diferente no está mal y aunque mi historia es repetitiva y un poco cliché creo que muchas personas se van a identificar con todo lo que acabo de contar.

Me costó mucho aprender que el pasado te hace crecer y aprender a conocerte y saber que te hace bien, mientras más envejezco entiendo que nada es eterno y eso me agrada.

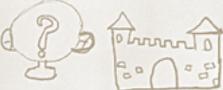
Anexo 14. Evidencia de guía elaborada en la fase 3

Instrucciones Para escribir un cuento

- 1) Piensa en un tema, que sea interesante y sobre todo que sea de tu agrado.

- 2) Plantea la historia, puedes ayudarte de una libreta para anotar ideas para tu cuento.

- 3) Recuerda que los cuentos tienen enseñanzas así que ten en cuenta que debes abregarlos también.

- 4) Ya que tienes en cuenta los elementos trabaja en los personajes y su entorno, la localización, época y si es necesario el tipo de leyes.

- 5) Ahora comienza a escribir. Recuerda delimitar el contexto, inicia desarrollo y final.

- 6) Después de mucho es fuerza ya tienes tu cuento: D


Anexo 15. Evidencia de guía elaborada en la fase 3

Cómo escribir un cuento...

Raysa TALIJA Loredo

- 1) Piensa de que género quieres escribir tu cuento
- 2) una vez que decidas el género, inventa un tema del cual te gustaría hacer tu cuento.
- 3) Decide quienes serán tus personajes, en que persona gramatical la escribirás, y el lugar donde se desarrollara tu cuento, también elige que tipo de narrador tendrás.
- 4) Planea la estructura de tu cuento: inicio, desarrollo, climax y fin.
 - Inicio: presenta a tus personajes, el ambiente y el tipo de narrador y el problema de tu cuento.
 - Desarrollo: desarrolla tu historia. narra lo que va sucediendo con tus personajes y como se va generando la problemática.
 - Climax: Genera un cambio drástico o sorprendente en tu historia. Es la parte más importante
 - Final: Dale una conclusión a tu cuento resolviendo el problema y posiblemente dejando una enseñanza.
- 5) Finalmente, una vez que ya hayas planeado tu cuento, solo redactalo.

Anexo 16. Evidencia de versión final elaborada en la fase 4

Las vacas de cristal

Érase una vez en un pequeño pueblo ubicada no muy lejos de nunca jamás, vivían un señor con su esposa y su ganado. Pero había algo sobre dicho ganado que lo hacía muy pero muy especial y esto era que sus vacas eran de cristal.

Un día la pareja que un día caminando por los alrededores y un señor muy misterioso les ofreció una pequeña vaca de cristal, ellos un poco sorprendidos se preguntaron el por qué de la vaca; él respondió con un tono bajo y secreto diciendo que la vaca era mágica ya que cada vez que su dueño comía una mala acción ella se multiplicaría.

Al principio ellos parecían no darle mucha importancia al pequeño detalle pero pronto se dieron cuenta que sería más difícil de lo que ellos creían. A medida que el tiempo pasaba la pareja veía que había cada vez más vacas en el terreno a pesar de que ellos eran unas personas intrachables en el pueblo pues pasaban todos los días ayudando y arreglando los problemas de los demás habitantes.

¡claro! casi se me olvidaba mencionar una diminuta condición que tal vez el señor misterioso no dijo, las acciones malas no solo son hacia los demás también son hacia ellos mismos.

Entonces si ellos eran unas personas tan buenas, por qué las vacas no dejaban de reproducirse. Resulta que debido a que la pareja pasaba y depositaban todo su tiempo ayudando a todos, no se ayudaban a ellos mismos.

La verdad era que eran la casa más pobre del pueblo entero y esto algo que les causaba muchas carencias alimenticias y sanitarias, ellos no estaban preocupados por eso pues habían cosas más importantes como conseguir alimento suficiente para la enorme cantidad de vacas.

Un día camino al centro del pueblo se encontraron con el señor misterioso quien curioso les preguntó cómo estaban las vacas a lo que ellos contestaron que ya no podían cuidarlas entonces el señor les dio un consejo diciendo "están seguros de que el problema son las vacas y no quienes cuidan de ellas". La pareja confundida regresó a su casa después del largo día de trabajo que habían tenido y sin saber qué hacer se echaron a llorar.

A la mañana siguiente vieron a todo el pueblo reunido fuera de su casa con cajas de ropa, comida, muebles y muchas más cosas. Al no entender nada se acercaron a preguntar qué sucedía y los aldeanos les dijeron que ayudaban a todo un pueblo a la vez y nunca piden nada a cambio así que esta es nuestra forma de decir gracias.

La pareja notó que a medida que las personas entraban y salían de la casa acomodando y arreglando todo las vacuitas desaparecían una por una.

Así la pareja de la casa entendió que para estar bien no siempre tenemos que hacer todo solos la ayuda y el apoyo de los demás no es algo que nos afecte o nos dañe al contrario es algo que nos ayuda a lograr los objetivos que tenemos.

Al final la pareja se volvió estable vendiendo los diamantes que las vacas dejaron al desaparecer.

- ## preguntas:
- ¿Cuál es el propósito de lo que vas a escribir?
 - ¿Qué pretendes lograr con esta narración?
 - ¿A qué audiencia vas a dirigir tu escrito?
 - ¿Qué tema vas a abordar?
 - ¿Qué tanto conoces del mismo?
 - ¿Qué ideas puedes incluir sobre el tema que elegiste?
1. Hacer conciencia sobre la individualización
 2. Hacer una historia de fantasía que refleje la importancia del apoyo.
 3. Infantil.
 4. La individualización y el apoyo mucho.
 5. Mucho por experiencia propia.
 6. Es algo importante, reflexivo, amigable.

Anexo 17. Evidencia de guía elaborada en la fase 5

INSTRUCTIVO

- 1: Elección del subgénero (terror, comedia, policiaco, etc)
- 2: Elección del tema
- 3: Plantear el inicio, incluyendo los personajes y el problema que se va a desarrollar, seleccionar la persona gramatical en la que escribiré el cuento.
- 4: Plantear el desarrollo, seleccionando, los ambientes que tendrá la historia
- 5: Pensar en el clímax, el problema que el cuento tendrá.
- 6: Seleccionar el tipo de final que voy a escribir.
- 7: Redactar el borrador de mi cuento
- 8: someter a revisión mi borrador
- 9: Redactar la reacción final de mi cuento.
- 10: Dar a conocer mi cuento, a través de su distribución a nivel escolar

Danna Miranda

7

Anexo 18. Evidencia de versión final compartida en la fase 7

=LOS CHISMES DE DARZEE=

30 mayo 2022

Habia una vez una mungosta la cual estaba casi muerta al lado de una casa ya que ese día hizo mucho calor por lo cual terminó con un golpe de calor, más tarde espere a ver que era, cuando escuche que la familia de la casa del jardín dijo que era una mungosta. Martha y Pedro los padres de Teddy creían que la mungosta estaba muerta, pero teddy no lo crea. Decidieron que la mungosta podía curarse, aunque su mamá no confiaba mucho en la mungosta pero poco a poco la aceptaron. Con el tiempo vi que Rikkitiki tiki iba haciendo amigos en el jardín donde vivíamos.

Un día me molestó tanto porque uno de nuestros hijos se cayó del nido y rog se lo comió, cuando rikki tiki se enteró de que en el jardín de igual manera vivían unas cobras decidió que acabaría con ellas por el bien de los homones y los que vivimos en el jardín

Después conocí a chuchunda un ratón que vivía en las paredes de la casa y escuchaba todo lo que pasaba para después montarnos y hacer un plan contra las cobras rog y rogaina los conejos igual tienen hijos

Después de un tiempo Rikkitiki logró acabar con las cobras y serpientes maldadas

Todo esto estábamos muy felices y cuando a contar muy feliz

Fin

Myr-Yam Quiroz Diaz
Joyce Villegas Valverde

Anexo 19. Evidencia de versión final compartida en la fase 7

Emiliano Ortega Angulo.
José Miguel Zayas Cruz.
Grupo 202.

Nuestra versión de
Bikki tikki tavi.

Esta es la historia sobre una mangosta, mas bien la mangosta que salvo a mi familia y a mi.

Un día mi hijo estaba en el jardín de mi casa y se metió a unos cultivos y ahí encontro a la mangosta, la mangosta estaba medio ahogada y llevo mi esposo para ver que tenia la mangosta, yo les dije que la metieran a la casa para ahí darle una observación y poder cuidarla. Esa misma tarde la mangosta se recupero, yo me asuste y creí que nos iba a atacar entonces mi esposo me tranquilizo y me dijo que como nosotros fuimos nobles con ella no nos iba a hacer daño.

Cayo la noche y yo por curiosidad me puse a buscar a la mangosta y no lograba encontrarla hasta que llegue al cuarto de mi hijo Teddy, ahí estaba la mangosta acostada en su pecho me preocupe bastante y le dije a Teddy que se la quitara del pecho pero mi esposo dijo que no me preocupara que la mangosta estaba ahí para cuidarlo. A la mañana siguiente vi a la mangosta en el jardín con un pájaro pero no sabía que se trataban de decir y parecía que entre ellos el lenguaje fluía. Llego el momento de la comida y la mangosta llevo muy rápido a la mesa como si algo la hubiera asustado y recorde que en este terreno se encontraban 3 serpientes, eso pudo ser lo que la había asustado.

Cuando nos sentamos a comer la mangosta se sentó con nosotros pero como si fuera un perro, eso se me hizo raro pero comimos con normalidad.

Conforme pasaban los días la mangosta se fue acoplando a la familia pero casi nunca estaba en la casa pero habian veces que cuando regresaba con los ojos rojos y muy exhausta como si se hubiera peleado con otro animal y eso me hizo desconfiar.

Hubo una noche en la que mi esposo y yo nos alistabamos para dormir pero se escuchaban los sonidos de una serpiente, creiamos que venia de afuera de la casa pero cada vez se escuchaba mas dentro de la casa, mi esposo se levanto y vio que el ruido venia del baño. La mangosta estaba peleando contra una serpiente y mi esposo corrio por una escopeta que tenia en la habitación, regreso y espero a que la mangosta se alejara de la serpiente para poder disparar, y lo hizo y la serpiente volo en mil pedazos.

Anexo 20. Evidencia de versión final compartida en la fase 7

Vate

Arianna Robles Olvera
201

Hoy es el día, tiene que serlo, he aplazado mucho el momento de invitar a Jess al baile de graduación, pero me estuve fijando en que nadie le pidiera antes que yo, imagina la vergüenza de preguntarle y ya tengo planes hechos, no podía dejar que eso ocurriera; por cierto, justo ahora estamos en receso y es el único momento para pedirle que vaya conmigo, estoy con Nick, mi mejor amigo al que ya tengo harto con todo esto del baile, claro, como él ya tiene novia es muy fácil.

"¿Qué tanto piensas, Dan? Sólo ve y hazlo, ya tienes el no, pero si no vas, ni siquiera vas a tener chance del sí". Qué estresante, parece que sólo sabe decir eso, no logra entender que es más difícil a sólo decirlo. Pero bueno, respiro profundo y me acerco a donde está. Sentada en una mesa de la cafetería, con sus amigas, cada vez que ríe se ilumina el alrededor; en un abrir y cerrar de ojos estoy en frente de ellas y pregunto "¿Podemos hablar, Jess?". Con su bella sonrisa me responde "Seguro" y se levanta de su silla.

Caminamos juntos para alejarnos de las chicas, me pregunta "¿Y qué pasó?". Nervioso le digo "Bueno, no sé cómo decir esto, bueno, ya ves que pronto es el baile, ¿no?" ¿De verdad dije eso? Los nervios me atontan, y oh sorpresa, ella dice "¿Estás tratando de pedirme que vaya contigo al baile?". "Emm, sí". Realmente soy predecible, ella continúa, "Sí, quiero ir contigo, en verdad tardaste mucho". Sonríe tantamente y la veo volver con sus amigas. Dios, Nick se va a burlar tanto de mí...