



← LAS PRACTICAS COTIDIANAS EN LA PRODUCCION DE TEXTOS EN
SEXTO GRADO: UNA REFLEXION CUALITATIVA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA
PRESENTAN

CASTAÑEDA LOPEZ FLORINA
CARCIA DOMINGUEZ NIDIA
LOPEZ CHAIREZ TIOFILO GILDARDO
RAMIREZ LOPEZ JOSE RAMON
URIAS GUERRERO BERTHA ALICIA

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Culiacán Rosales, Sinaloa a 31 de julio de 1996.

C. PROFRES. FLORINA CASTANEDA LOPEZ
NIDIA GARCIA DOMINGUEZ
TIOFILO GILDARDO LOPEZ CHAIREZ
JOSE RAMON RAMIREZ LOPEZ
BERTHA ALICIA URIAS GUERRERO

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LAS PRACTICAS COTIDIANAS EN LA PRODUCCION DE TEXTOS EN SEXTO GRADO: UNA REFLEXION CUALITATIVA" opción TESIS a propuesta de la asesora, LIC. LUZ MARIA LOPEZ PENA, manifiesto a ustedes que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por esta Institución.

Por lo anterior, se les dictamina favorablemente su trabajo y se les autoriza presentar su examen profesional.

12-III-01 waley
CA
MTRO. FIRENCIO LOPEZ BELTRAN
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD LE A



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGIC-
NACIONAL
UNIDAD 251

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCION

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes	4
1.2 Objetivos	9
1.3 Justificación.....	9
1.4 Alcances y Limitaciones.....	11
1.5 Supuestos empíricos	11

II. MARCO TEORICO

2.1 Información preliminar.....	12
2.2 Niveles de desarrollo del niño según Jean Piaget	14
2.3 Otra teoría en el proceso enseñanza-aprendizaje.....	18
2.4 Proceso constructivo del conocimiento	21
2.5 Objeto de estudio.....	26

III. MARCO CONTEXTUAL

35

IV. METODOLOGIA

4.1 Metodología utilizada	40
4.2 Descripción de la población estudiada	43
4.3 Técnicas utilizadas para recopilar información.....	43

V. EXPOSICION GENERAL DE RESULTADOS

5.1 Información preliminar.....	46
5.2 Hechos relevantes relacionados con la problemática del objeto de estudio.....	46

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....

65

BIBLIOGRAFIA

70

APENDICES

73

ANEXOS

INTRODUCCION

Resulta difícil imaginar una sociedad sin escritura; un mundo sin libros, periódicos, cartas, documentos de identidad, publicidad comercial, leyes, etc. La civilización es impensable sin la escritura, por lo tanto es trascendental tener acceso a ella.

La escritura es producto del trabajo creativo del hombre, quien sobre la base de su conocimiento del lenguaje oral y de sus necesidades de comunicación construyó un sistema de representación para este fin.

El hecho de que gran parte de la población escolar del nivel primario presente problemas para redactar y leer lleva a suponer que la escuela no ha logrado desarrollar en los estudiantes estrategias para comunicarse mediante la escritura.

Esta problemática lleva a confrontar la necesidad de revisar críticamente el modo en que se desarrolla el proceso de adquisición de la lengua escrita en el entorno escolar, con el fin de establecer estrategias más apropiadas para que el alumno pueda comprender y producir textos con diferentes propósitos comunicativos.

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar las posibles causas y proponer algunas medidas correctivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el tema "Las prácticas de Producción de Textos en Sexto Grado".

El trabajo se ha estructurado de la siguiente manera:

En el capítulo I, se describe el origen del problema donde se sustenta el porqué de la importancia de ser motivo de investigación.

En este mismo apartado se registran los objetivos que se pretenden alcanzar y se informa

de los alcances y limitaciones del mismo entre otros aspectos.

Se habla de la necesidad de que el docente conozca los nuevos enfoques metodológicos del constructivismo en producción de textos y con ello, se logre contrarrestar las prácticas tradicionales.

En el capítulo II, se describe el marco teórico en el que se fundamenta el trabajo de esta investigación optándose por la teoría constructivista de Jean Piaget; así como también se retoma parte de la teoría sociocultural de Lev Semionovitch Vygotski.

En el capítulo III, se describe el marco contextual, y en él, se especifican situaciones fundamentales de las comunidades en que están inmersas las escuelas investigadas, se señalan elementos del medio tales como: geográficos, socio-culturales y económicos, que de una manera u otra tienen gran influencia en el proceso didáctico de este objeto de estudio.

Y en especial permite tener una referencia de la situación que prevalece en el contexto social y que son de alguna manera limitantes para que el alumno tenga acceso al conocimiento.

En el capítulo IV, se describe la metodología utilizada y por ser un análisis cualitativo, se optó aplicar un enfoque etnográfico a través de un diseño transversal e inferencial ya que se considera el más adecuado por permitir el acceso del investigador al campo de estudio en que se encontraron los sujetos.

Enseguida se expresan las conclusiones y sugerencias, señalándose los resultados obtenidos y explicaciones del problema propuesto.

La investigación se sustenta en obras de autores de gran prestigio en pedagogía, lingüística y otras disciplinas que se señalan en la bibliografía.

Por último, se incluye el apartado del apéndice y anexos donde se ubican algunos documentos que se consideran de utilidad para valorar el presente trabajo.

Esta investigación, ofrece una amplia visión sobre la importancia del tema, en la manera de desarrollarse en las prácticas habituales a través de enfoques constructivistas, donde el alumno se le ubique en situaciones problematizadoras para que llegue a construir su propio conocimiento, por lo que queda abierta en su totalidad, para que cualquier otro investigador que se interese en ampliarla y enriquecerla pueda hacerlo contribuyendo así, al mejoramiento, sin duda, de este rubro que resulta de trascendental importancia en el renglón educativo.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

La educación en todos los tiempos ha pretendido como objetivo general, formar individuos que respondan históricamente a los avances científicos tecnológicos del momento.

En la Reforma Educativa de 1972, la creación de planes y programas de estudio señalan que la educación es abierta y dinámica, que influye en los procesos sociales transmitiendo los conocimientos, capacidades y valores del país como son : la conciencia nacional y la autodeterminación; ratifican además que si la educación cumple con este fin, respondiendo a los intereses históricos de la sociedad, se constituye en un verdadero factor de cambio.

Los logros alcanzados son de gran relevancia. Las oportunidades de acceder a la enseñanza primaria se han generalizado, existiendo mayor equidad en su distribución. El combate contra el rezago no ha terminado pero ahora debe ponerse mayor atención en el apoyo asistencial y educativo, a los niños con mayor riesgo de abandonar sus estudios del sexto grado.

Este programa del cual se hace mención, buscaba la formación integral del niño que le permitiera tener conciencia social, convirtiéndose en agente de su propio desarrollo y de la sociedad a la que pertenece. De ahí el carácter formativo más que informativo de la educación primaria.

La Constitución de 1917, especifica en el Artículo 3o. el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del estado a ofrecerla; declara que la educación primaria debe ser obligatoria, por el cual los niños tienen derecho y el deber de asistir a la escuela., además establece que la educación que imparta el estado debe ser laica y gratuita.

Históricamente el artículo 3o. ha tenido modificaciones a través de los tiempos, de acuerdo a las necesidades de la sociedad. Una de estas modificaciones es que el estado asume una responsabilidad de obligatoriedad extendiendo de nivel primaria a nivel secundaria.

El piloteo que se ha llevado a cabo en el proceso de transición que ha vivido en materia educativa nuestro país para llegar a la modernización que desde 1989 se ha puesto en práctica, arrojado avances en el resultado obtenido, al grado que las autoridades educativas, se dieran cuenta que las innovaciones, aunadas a algunos aspectos retomados de los anteriores planes y programas de estudio, eran funcionales para ponerlos en práctica en un programa definitivo, ya que este contempla teorías constructivistas que en la actualidad pregonan Jean Piaget y sus seguidores.

En los propósitos de estos nuevos planes y programas de estudio está contemplado dar frutos a largo plazo ya que en la actualidad se siguen practicando esas formas tradicionales de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje, que consiste en que el maestro le dé el conocimiento ya elaborado al alumno limitándole que él llegue a descubrir reflexivamente el conocimiento.

Actualmente una de las exigencias claras de la sociedad hacia la escuela primaria, es que los niños aprendan a leer, escribir y comunicarse en diferentes situaciones de la vida diaria.

Por ello el propósito central de los nuevos programas de español en la educación primaria, es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua oral y escrita.

La escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de las capacidades del niño, para expresarse por medio del lenguaje; y éste es indispensable para la vida humana porque no sólo permite coordinar actividades, describir, transmitir experiencias; sino también singularizar los objetos, así mismo crea y construye el conocimiento de la realidad.

Cuando por primera vez llegan a ella los educandos, ya poseen conocimientos sobre su lengua materna y sus posibles usos.

Saben mandar, preguntar, explicar, describir y narrar entre otras tareas comunicativas, estos usos se adquieren de manera natural sin intervención de la educación formal por el hecho de vivir en sociedad.

La escuela primaria debe dar cabida a las distintas maneras en que se expresan los niños: tomar en cuenta la diversidad del español y aceptar que los usos no escolares e informales son tan legítimos como cualquier otro. Por ello en el trabajo escolar se debe dar continuidad al aprendizaje que los niños ya han iniciado para llegar a convertirlos en verdaderos usuarios de la lengua escrita.

Lograr esto, implica un largo aprendizaje que va desde hacer unas notas sueltas para recordar algo, hasta poder organizar la información de un texto, desde escribir un pequeño recado hasta poder narrar un hecho ocurrido de manera tan clara que el lector pueda imaginar como ocurrió sin haber estado presente.

Hasta nuestros días, la escritura ha ocupado un puesto muy restringido en la práctica escolar, si se compara con el enorme papel que desempeña en el desarrollo cultural del niño.

La escritura se ha concebido en términos pocos prácticos, se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito; que les va a permitir comunicarse efectivamente con los demás. Es importante que los alumnos comprendan que la escritura de cualquier texto requiere de pasos distintos y ordenados para lograr que se exprese lo que realmente se quiere.

Debido a que esta problemática no puede estar desvinculada del aspecto social, se considera dentro del ámbito socio pedagógico. La evidencia de lo social está dada en base a los conocimientos que el niño trae de su entorno y que lo manifiesta ante el cuestionamiento que el

maestro le hace como exploración, lo cual dará como resultado la oportunidad al maestro de iniciar con un proceso pedagógico en el tratado de los conocimientos que encierra el nivel educativo de primaria.

Se enmarca el problema a investigar en la dificultad que presentan los alumnos de sexto grado en la producción de textos, en el medio rural y semiurbano.

El problema antes mencionados responde a los siguientes hechos y explicaciones que mediante la observación directa se han detectado, los niños estructuran enunciados en forma breve, desorganizada e incoherente debido a que no cuentan con un concepto claro de lo que quieren expresar, así como tampoco un dominio sintáctico y semántico eficiente, además son repetitivos en algunos elementos lingüísticos (pronombres personales, verbos, conjunción "Y", etc.); los textos casi no se practican sólo se concretizan a su copiado y no existen actividades que los estimule a concebir la escritura como un trabajo placentero.

Se están presentando en las escuelas primarias, la deficiencia tan extrema en el renglón de ortografía, porque el maestro no pone en práctica técnicas adecuadas e instrumentos de evaluación de acuerdo a lo que se va a evaluar y principalmente no propicia la autoevaluación, otro de los factores que inciden en esta problemática es el nivel de desarrollo del niño en lo biológico y psicológico que poco o nada es considerado en la enseñanza escolar en la producción de textos.

Algunos niños se manifiestan con un léxico vulgar, reducido debido a que el entorno social al que pertenece carece de situaciones que pongan al niño en contacto con una diversidad del mismo, por lo tanto, estos niños tienen limitaciones para redactar escritos.

Se ha observado que el alumno manifiesta poco interés y apatía por redactar, porque el maestro no toma en cuenta el momento en que el alumno está dispuesto a trabajar y no utiliza

metodologías adecuada para ello.

Por todo lo antes expuesto, el producto que están dando las instituciones educativas, evidencia una mediocridad para seguir una profesión, motivo por el cual optan por desertar y con ello, truncan su futuro.

De todos estos hechos y explicaciones mencionados se puede apreciar que están relacionados con el problema citado los cuales llevan a formular las siguientes interrogantes:

¿ Será que el niño no puede comprender o no tiene capacidad para redactar por naturaleza?

¿ Será que es constante la falta de interés del niño por redactar?

¿ Determinarán las técnicas de evaluación que el maestro utilice en la valoración de los productos obtenidos?

¿ En qué medida influyen las etapas de desarrollo biológico y psicológico en que se encuentra el niño para la creación de expectativas en el docente en este renglón?

¿ Cómo influirá el contexto social en que el niño interactúa para obtener determinados productos?

¿ Dependerá de la preparación, práctica, actualización y desarraigo tradicional del maestro la dificultad en la producción de textos en los educandos ?

¿ Serán las metodologías inapropiadas las que influyen para que el educando no sea un usuario competente de la lengua escrita ?

¿ Se podrán culpar a los planes y programas de estudio de los bajos productos en el uso de la lengua escrita ?

Haciendo un análisis de las interrogantes citadas ubicadas por su importancia y por la posibilidad mediante la cual el docente debe ver el problema se enuncia de la siguiente manera:

¿ Cómo influye la metodología empleada por el docente en la producción de textos con los alumnos de sexto grado en el medio rural y semiurbano ?

1.2 Objetivos

Se pretende con esta investigación llegar a conocer elementos que permitan elaborar alternativas metodológicas para contrarrestar la deficiencia en la producción de textos en los alumnos de sexto grado.

- Encontrar elementos teóricos que permitan ayudar a las nuevas generaciones para que se apropien objetivamente del proceso en la producción de textos, dentro de las prácticas cotidianas del maestro.
- Ampliar la formación del docente con respecto a las teorías constructivistas en la producción de textos.

Para aclarar y definir los objetivos planteados en la presente investigación se consideró importante hacer una definición de los términos utilizados.

Alternativas metodológicas.- Son las formas adecuadas que el docente selecciona con la finalidad de llegar al objetivo que se persigue y que estas estrategias sean aplicables a la temática suscitada.

Contrarresto de deficiencia.- Acabar objetivamente con las limitantes que obstruyen el proceso de asimilación del aprendizaje escolar.

Producción de textos.- Redactar una idea de pensamiento, desde la posibilidad de cada sujeto en forma lógica y congruente de acuerdo a su nivel conceptual de lo real.

1.3 Justificación

La deficiencia que se ha venido presentando durante varios ciclos escolares, en la

apropiación de la producción de textos por los alumnos al concluir su educación primaria, fue motivo de interés especial para tratar de llevarlo al campo de la investigación.

Esta situación, ha hecho que muchos estudiantes no concluyan su profesión, porque al no tener una formación íntegra de los contenidos de un nivel determinado, sus dificultades se harán presentes progresivamente en los niveles posteriores y ello da motivo para que muchos deserten.

Sería benéfico para toda la sociedad encontrar posibles alternativas, para que a largo plazo se solucione el problema, participando así, en la formación de buenos profesionistas que en el futuro se incluirán en el desarrollo socio-económico del país y las generaciones posteriores gocen de una educación de buena calidad que respondan a las necesidades de los tiempos que les toque vivir, y con ello se esté compitiendo con los modelos educativos de los demás países del mundo.

Es importante señalar que el objeto de estudio de este trabajo ha sido abordado en infinidad de ocasiones por autores de gran prestigio internacional, los cuales han aportado estrategias didácticas, así como una gran diversidad de información que representa un marco de referencia para que el docente desarrolle su labor y con esto contrarrestar los problemas presentes en la expresión oral y escrita.

Así tenemos por ejemplo: Emilia Ferreiro-Ana Teberosky con el tema " Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". "Consideraciones teóricas acerca de la escritura ", de Margarita Gómez Palacios. "Los procesos constructivos de la apropiación de la escritura", de Emilia Ferreiro, entre otros.

Es muy probable que el objeto de estudio en esta investigación haya sido abordado por personas egresadas de UPN, sin embargo, se considera que esta producción es original porque se fue construyendo a partir de una visión muy particular de este objeto de estudio.

1.4 Alcances y Limitaciones

Las ambiciones que se tienen al abordar este problema de investigación es el de poder llegar a penetrar a cada uno de los sujetos de estudio, para encontrar en cada particular causas precisas que infieren para que el niño se apropie en la producción de textos en forma objetiva, ya que sería irrealizable pensar en llevar a cabo esta investigación a otros niveles como: región, municipio, estado o nación; porque no se cuenta con los elementos necesarios (fuentes de consulta, tiempo completo y recursos económicos).

1.5 Supuestos empíricos

En la presente investigación se parte de los supuestos siguientes:

- Una metodología adecuada es importante para desarrollar la capacidad en el niño para que produzca textos -
- La mayoría de los docentes conoce los nuevos enfoques educativos que se apoyan en la psicogenética, pero no los aplica ni los relaciona con su práctica.
- El docente no establece una relación entre una metodología y los enfoques teóricos de la psicogenética.
- La psicogenética aporta grandes avances para el análisis de este problema.

II. MARCO TEORICO

2.1 Información preliminar.

Para iniciar se partirá diciendo que:

Una teoría es un sistema de constructos abstractos y de sus relaciones mutuas, que pretende explicar aspectos particulares de la conducta y ofrece predicciones verificables respecto de esta; definiéndose los constructos como entidades abstractas prolijamente definidas y articuladas consideradas como existentes, aunque no sean estrictamente observables, las cuales constituyen el material básico del cual se compone una teoría.¹

La validez de ella sólo puede establecerse mediante la demostración empírica, y por lo tanto debe ofrecer predicciones verificables, una teoría que no las ofrezca es inútil porque no puede ser verificada, es de suponerse entonces que no son absolutas sino que a través de los tiempos son reemplazadas por otras que respondan a los requerimientos de los tiempos modernos.

Actualmente una teoría que en educación ha cobrado mucha importancia por su relevancia, es la constructivista y que de alguna manera los programas educativos se han basado en ella para explicar mucho de sus problemas.

Es por ello que este trabajo se fundamenta en dicha teoría, porque en ella se encuentra un sustento que da los lineamientos para que el alumno adquiera un conocimiento significativo real de este objeto de estudio

La postura constructivista, se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéticamente a la psicología cognoscitiva: el enfoque psicogenético

¹ Vid John, L. Hayman. "Construcción de la teoría en investigación y educación." Antología Técnicas y Recursos de Investigación I UPN México D.F. 1981 p. 28

piagetano, la teoría de los esquemas cognoscitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural Vygotskiana, algunas teorías instruccionales, entre otras. A pesar de que estos autores se sitúan en encuadres teóricos distintos comparten la idea en la importancia de que el alumno realice los aprendizajes escolares basados en actividades constructivistas.

Esta, postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognoscitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno.

De acuerdo con Coll la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, sucediendo que puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha las disposiciones de los otros.

- El alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar el conocimiento escolar, en este sentido se dice que más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares.

- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno es decir, en la medida en que no se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno realice una actividad constructiva, sino que orientar, guiar, explícita y deliberadamente dicha actividad.

Se puede decir entonces, que la construcción del conocimiento escolar, es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza, transforma la

información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo así relaciones con sus ideas o conocimientos previos.²

El desarrollo del ser humano es un proceso continuo y no es posible determinar con precisión el paso de una etapa evolutiva a otra, menos aún las diferencias de un grado escolar al siguiente.

Con todas las limitaciones que esto supone, las investigaciones que ha realizado la psicología en este aspecto evolutivo de las personas, siempre representarán para el maestro un marco de referencia de suma utilidad. El maestro de sexto grado se encuentra con alumnos en edad de transición, once y doce años a la que puede corresponder, según los ambientes culturales y el grado de maduración fisiológica, una infancia en vías de desaparecer o un comienzo de preadolescencia con todo lo que esto implica de ruptura con la niñez.

Los aspectos que caracterizan esta etapa son: una importante capacidad de abstracción, un gran despliegue de actividad, extroversión, autonomía afectiva en relación con los padres, y un cierto equilibrio psicológico que se altera con la preadolescencia. El muchacho o muchacha se encuentra bajo los efectos de la crisis de la pubertad se encierra en sí mismo en un mundo subjetivo, pierde la serenidad interior, la espontaneidad y la estabilidad psicológica que antes gozaba. En este período existe una búsqueda del sentido de la vida.

2.2 Niveles de desarrollo del niño según Jean Piaget

Debido a que los sujetos de estudio en este trabajo se encuentran ubicados en los niveles de operaciones concretas y operaciones formales; a continuación se da una descripción de estos dos niveles que Piaget señala en su obra:

². Apud Cit por Frida, Díaz Barriga. El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista. Diplomado en Metodología de la Investigación Educativa. Escuela Normal de Sinaloa, Culiacán, 1993 pp 24-30.

El período de las operaciones concretas se sitúa entre los siete, once y doce años. Este período señala un gran avance en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento, el niño puede liberarse de los sucesivos aspectos de lo percibido, para distinguir a través del cambio lo que permanece invariable.

Las operaciones del pensamiento son concretas, en el sentido que alcanzan a la realidad susceptible de ser manipuladas, o cuando existe la posibilidad de recurrir a una representación suficientemente viva. El niño no es capaz de distinguir aún, en forma satisfactoria lo probable de lo necesario. Razona únicamente sobre lo realmente dado no sobre lo vital. Por lo tanto, en sus predicciones es limitado, y el equilibrio que puede alcanzar relativamente estable.

En este nivel el niño no es sólo un objeto receptivo de la información lingüístico cultural, en el sentido único, surgen nuevas relaciones entre niños y adultos, especialmente entre los mismos niños.

Piaget habla de una maduración de la conducta en el sentido de la cooperación. Analiza en cambio en el juego, en las actividades del grupo y en las relaciones verbales.

Los niños son capaces de una colaboración auténtica en grupo pasando la actividad individual aislada a ser una conducta de cooperación. El niño tiene en cuenta las relaciones de quienes lo rodean, el tipo de conversación, etc., la moral heterónima infantil unilateralmente adoptada pasa a la autonomía final de este período. De la siguiente manera Piaget explica los dos tipos de relaciones adultos-niños:

Una promueve y otra rechaza el proceso constructivo. El primer tipo de relación adulto-niño es de coacción o represión en las que es necesario que el niño haga dándole reglas e instrucciones de conducta ya hechas; en esta relación el respeto es unilateral por lo que Piaget le llama a este tipo de relación heterónoma. Piaget constata la relación heterónoma adulto-niño con un segundo tipo que se caracteriza por el respeto mutuo y cooperación. El Adulto devuelve el respeto del niño dándole la posibilidad de regular su conducta voluntaria,

Piaget le llama a este tipo de relación autónoma.³

En el periodo de las operaciones formales, la principal característica a este nivel, es la capacidad de prescindir del contenido concreto para situar lo actual en un más amplio esquema de posibilidades. Frente a unos problemas por resolver, el adolescente utiliza los datos experimentales para formular hipótesis; tiene en cuenta lo posible y ya no sólo como anteriormente ocurría la realidad que actualmente constata.

Por lo demás, el adolescente puede manejar ya una proposición incluso si las considera probables (hipotéticas). Las confronta mediante un sistema plenamente reversible de operaciones lo que le permite pasar a decir verdades de carácter cada vez más generales.

En su razonamiento no procede gradualmente, pero ya puede combinar ideas que ponen en relación afirmaciones y negaciones utilizando operaciones proporcionales.

Jean Piaget no niega que las operaciones proporcionales vayan unidas al desarrollo del lenguaje progresivamente más preciso y móvil, lo que facilita la formulación de hipótesis y la posibilidad de combinarlas entre si. Cree, sin embargo, que la movilidad del lenguaje es igualmente, un efecto de operatividad del pensamiento como causa en todo caso, se da una relación recíproca.

La teoría psicogenética proporciona nuevos elementos para comprender que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita no depende ni de que el niño posea una serie de habilidades perceptivo motrices, ni de lo adecuado de un método sino que implica la construcción de un sistema de representación que el niño elabora en su interacción con la lengua escrita.

El proceso de lecto-escritura forma parte del proceso de desarrollo del pensamiento. Al final del periodo sensorio motor, el niño ha realizado grandes progresos en su conocimiento del

³ Retha, Devries. "La integración educacional de la teoría de Piaget." (Consideraciones afectivas sociomoraes cognitivas en la práctica). Antología Teorías del aprendizaje UPN México 1984 p. 402

mundo y en el desarrollo de su inteligencia; con la aparición de la función simbólica que se manifiesta a través de diversas formas-imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y lenguaje, el niño adquiere la capacidad representativa, que en un principio se encuentra muy ligada a la acción directa sobre los objetos, pero que paulatinamente y conforme progresa en su desarrollo se va haciendo independiente.

Con la representación, en especial con el lenguaje, se adquiere la facultad de evocar objetos y situaciones que no se encuentran presentes, también se posibilita la reconstrucción de acciones pasadas y la anticipación de acciones futuras.

Este autor subraya que los progresos de la lógica en el adolescente van a la par con otros cambios del pensamiento y de toda su personalidad en general, como consecuencia de las transformaciones operadas por esta época en sus relaciones con la sociedad; piensa que hay que tener en cuenta dos factores que siempre van unidos: los cambios de su pensamiento y la inserción en la sociedad adulta.

Pero como norma general el niño deja de sentirse plenamente subordinado al adulto en la preadolescencia, comenzando a considerarse como un igual (independientemente del sistema educativo).

De la moral de subordinación y heteronomía, el adolescente pasa a la moral de unos con los otros, a la auténtica cooperación y a la autonomía. Comprende que sus actuales actividades contribuyen a su propio futuro así como al de la sociedad.

Con las nuevas posibilidades intelectuales, que pueden englobar problemas cada vez más generales, y dado a su creciente interés por problemas de mayor alcance que él aquí y el ahora, comienza a buscar no ya unas soluciones inmediatas, sino que constituyen unos sistemas tendientes hacia una verdad más genérica.

Piaget señala al respecto:

La adolescencia es una etapa difícil, debido a que el muchacho todavía es incapaz de tener en cuenta todas las contradicciones de la vida humana, personal y social. Razón por la que su plan de vida personal, su programa de vida y de reforma con la realidad suelen ser utópico e ingenuo. La confrontación de sus ideales con la realidad suelen ser una causa de grandes conflictos y pasajeras perturbaciones afectivas.⁴

2.3 Otra teoría en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Una teoría que resulta muy apegada a lo que Piaget planea que se puede utilizar en este objeto de estudio es la psicología socio-cultural de Vygotski, que se ubica también en posición constructivista, y que al igual que Jean Piaget, considera que las etapas evolutivas del individuo son necesarias para la adquisición del conocimiento.

Este autor difiere de Piaget, en el sentido de que considera el desarrollo del lenguaje como un vínculo primordial para el funcionamiento cognitivo de orden superior; mientras que para Piaget se centra en la maduración física (relacionado con la edad y las experiencias).

El aprendizaje infantil comienza antes de que el niño llegue a la escuela, y todo tipo de aprendizaje que el niño encuentre en ella tiene siempre una historia previa. Por lo que es inútil insistir en que el aprendizaje que se da en los años preescolares difiere altamente del aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela. Este último se basa en la asimilación de los fundamentos del conocimiento científico. Cuando en el período de sus primeras preguntas el pequeño va asimilando el nombre de los distintos objetos de su entorno, no hace otra cosa que aprender; por lo tanto, el aprendizaje y el desarrollo están íntimamente relacionados desde los primeros días de la vida del niño.

⁴ J. de Ajuriaguerra, "Estudios de desarrollo según J. Piaget." Antología Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar UPN México 1983 p. 111.

Un hecho muy conocido y empíricamente establecido es que el aprendizaje debería equipararse, en cierto modo, al nivel evolutivo del niño. Así por ejemplo, se ha establecido que la enseñanza de la lecto-escritura debería iniciarse en una etapa determinada. Sin embargo recientemente se ha dirigido la atención al hecho de que no se puede limitar simplemente a determinar los niveles evolutivos si se quieren descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje. Vygotski sugiere que se tienen que delimitar como mínimo dos niveles evolutivos:

El primero de ellos lo denomina como nivel evolutivo real, y lo describe como el nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo.

Generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de las capacidades mentales.

Este psicólogo señala también, que para poder elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar se debe de describir un nuevo concepto importante sin el cual no puede resolverse el problema; lo que denomina como zona de desarrollo próximo, que no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un futuro próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado de gestación. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.⁵ Así

⁵ Vid Lev, Semionovitch. Vygotski.: "Zona de desarrollo próximo una nueva aproximación." Antología Desarrollo del niño y Aprendizaje Escolar UPN p. 296-297.

pues, la zona de desarrollo próximo trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que esta en curso de maduración.

Para Vygotski, una total comprensión del concepto de la zona de desarrollo próximo debe desembocar en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje. Así mismo, un principio inamovible de la psicología clásica es que únicamente la actividad independiente de los niños, no su actividad imitativa, indica su nivel de desarrollo mental.

Se ha demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que esta presente en el interior de su nivel evolutivo.

Los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades. A través de la imitación son capaces de realizar más tareas en colectividad o bajo la guía de los adultos. Esto, que parece ser poco significativo en sí mismo, posee una importancia fundamental desde el momento en que exige una alteración radical de toda la doctrina concerniente a la relación entre el desarrollo y el aprendizaje en los niños.

Vygotski afirma también, que la adquisición del lenguaje proporciona un paradigma para el problema de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. El lenguaje, en un principio como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno.

Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir se convierte en una función mental interna.

Del mismo modo que el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surgen de las interacciones entre el niño y las personas de su entorno, dichas interacciones proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del niño. Por esto, Vygotski postula que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje

despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros independientes del niño.⁶

Aunque el aprendizaje está relacionado directamente con el curso del desarrollo infantil, ninguno de los dos se realiza en igual medida o paralelamente. En los niños, el desarrollo no sigue nunca el aprendizaje escolar como una sombra que sigue al objeto que la proyecta.

2.4 Proceso constructivo del conocimiento.

Dentro de la epistemología psicogenética el conocimiento es entendido como la transformación de la realidad, pues se considera que este es el resultado de la actividad transformadora por parte del sujeto.

Dicho de otra manera, el objeto de conocimiento se constituye en virtud del compromiso del sujeto, al ser objeto de una actividad significativa, pero también se constituye el sujeto al modificar su sistema de asimilación y su propia organización cognitiva. Al respecto Montserrat Moreno señala:

"Un razonamiento nunca se ejerce en el vacío, sino que se apoya, por un lado en dos razonamientos anteriores o, si se prefiere, en las operaciones construidas con anterioridad por el sujeto, y por otro lado en las operaciones colaterales que se derivan de la abstracción de los datos que posibilitan su aplicación".⁷

Si se retoman estas maneras de ver el conocimiento se podrá percibir que en cada uno de los casos se pregona de manera explícita que no hay objeto de conocimiento sin sujeto y que es el

⁶ *Ibid.* p. 300

⁷ Vid Montserrat, Moreno, "Problemática docente. Pedagogía Operatoria." Antología Teorías del Aprendizaje UPN México. pp. 379-380.

sujeto quien constituye al objeto mismo sea el mecanismo que fuera.

Si el objeto de conocimiento depende totalmente del proceso mental, se deriva de la realidad, y si se involucra una dependencia de actividad intelectual con lo real, es vista como transformación; así mismo si la realidad se ve como una realidad experimental, lo que confirma el producir el conocimiento es la construcción de ese mundo por parte del sujeto.

Existen varias formas de ver el conocimiento. Por un lado como copia, por otro como acción y por último como construcción, se cree que esto es problema de epistemología, sin embargo las consideraciones anteriores han hecho referencia a la intervención de los objetos en la formación de conocimientos, en este caso se considera que en cada uno de los niveles explicativos que a través de la actividad constructiva la finalidad del conocimiento, es la conquista de lo real; en otras palabras, dar explicación del mundo físico equivale a considerar a los objetos como si fueran operadores, descubriendo en las cosas, transformaciones análogas a las del sujeto.

Por otro lado el aprendizaje se define como un proceso natural y continuo que se da cuando el sujeto y el objeto interactúan con la finalidad de apropiarse de las características del objeto real; se da cuando el sujeto tiene el nivel de maduración determinado (sensoriomotriz, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales). Piaget lo explica de la siguiente manera:

"Es un proceso de asimilación que requiere de la acomodación y sobre todo de un proceso equilibrador, que inhiba las reacciones perturbadoras originadas por los esquemas con respecto al objeto a aprender, para con ello proporcionar la creación de un nuevo esquema".⁸

En el nivel de adquisición y transformación del conocimiento presente a lo largo del desarrollo del individuo, en la teoría de Piaget sobresalen tres características en las que este apoya

⁸ Vid Estela, Ruiz Larraguivel. "Reflexiones en torno a las teorías de aprendizaje." Antología Teorías del Aprendizaje, México 1987 p. 243.

fuertemente sus estudios psicogenéticos:

- 1.- La dimensión biológica.
- 2.- La interacción sujeto y objeto.
- 3.- El constructivismo psicogenético.

Para Piaget existe una analogía entre las concepciones biológicas sobre la idea de incorporación de elementos nuevos que estructuran el conocimiento en el sujeto. Considera que existe una continuidad entre los procesos de adquisición de conocimiento y la organización biológica del individuo, de aquí su énfasis en la dificultad de comprender la psicogenética sino se toma en cuenta las raíces orgánicas.

La ejecución de una serie de acciones entre un objeto o situación dada en forma regular indica la presencia de un esquema. A partir de la totalidad de las acciones y reacciones que el individuo manifiesta como consecuencia de su propia organización como del objeto exterior, aquel asimila los objetos del medio exterior al mismo tiempo que se acomoda a él.

La asimilación se presenta como un proceso de incorporación de los objetos externos a los esquemas, dicho de otra manera, "conocer algo es asimilar",. Para después llegar a la acomodación que consiste en modificación de una nueva experiencia a la anterior causando un cambio en las estructuras mentales del sujeto, así se llegará a un equilibrio cuando el individuo esté auto regulado o tiene autorregulación y estará preparado para enfrentar nuevos esquemas. Piaget señala: "La misma prioridad se le otorga al sujeto y al objeto, es decir, rechaza tanto la primacía del objeto sobre el sujeto, como la del sujeto sobre el objeto, pues considera la existencia de una reciprocidad entre el medio ambiente y el organismo. A esta relación se le conoce como relativismo".⁹

175075

⁹ *Ibid* p. 241

La construcción del conocimiento constituye un proceso continuo, iniciado a partir de las estructuras orgánicas predeterminadas que a lo largo del desarrollo del individuo conforman las estructuras operacionales, las cuales en la interacción constante del sujeto con el objeto cambian de un estado inferior de conocimiento a estado superior.

La escuela tiene como una de sus finalidades la transmisión social de los conocimientos adquiridos por la humanidad a lo largo de su historia, pero esa transmisión no tiene por que limitarse a ser puramente verbal. Al respecto Jean Piaget señala:

Todo cuanto enseñamos al niño impedimos que lo invente, existen, además de las verbales, otras formas de ayudar al niño a que acceda al conocimiento. Para ello es necesario conocer los procesos mentales propios de la inteligencia infantil y sus formas particulares de interpretar la realidad para no contrariar su evolución espontánea, sino potenciarla.¹⁰

La teoría de este psicólogo de la cual ya se ha hablado ampliamente en párrafos anteriores, es retomada actualmente en los contenidos de los nuevos planes y programas los cuales señalan lo siguiente: "Uno de los propósitos centrales del plan y programa de estudio, es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón se ha procurado que en todo momento la adquisición del conocimiento esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión".¹¹

Como alternativa para contrarrestar los sistemas de enseñanza tradicionales ha surgido la Pedagogía Operatoria, que reconoce el contenido científico de la psicología genética de Piaget y lo extiende a la práctica pedagógica en sus aspectos intelectuales de convivencia social. Según el científico suizo el niño organiza su comprensión del mundo circundante gracias a la posibilidad de realizar operaciones mentales de nivel cada vez más complejas, convirtiendo el universo en

¹⁰ Montserrat, Moreno. *Op. Cit.* p. 377

¹¹ Vid Secretaría de Educación Pública. *Plan y programa de estudio*. Fernández Editores.. México 1993 p.13

operable; es decir, susceptible de ser racionalizado. Montserrat define a la pedagogía operatoria de la siguiente manera:

Método moderno de enseñanza escolar basado esencialmente en el desarrollo de la capacidad operatoria mental del individuo, en donde el maestro debe conocer detalladamente la evolución de los sistemas de pensamiento del niño (estructuras intelectuales) a lo largo de su desarrollo, para así saber cuales son sus posibilidades para comprender los contenidos de la enseñanza y el tipo de dificultades que va a tener en cada aprendizaje: información que servirá también para seleccionar los procedimientos más adecuados para facilitarlos.¹²

Por otro lado las relaciones interpersonales, la autonomía para elegir sus propias formas de organización dentro de la escuela constituye un proceso social tan importante como el de las materias escolares, la eliminación del autoritarismo del maestro no puede dar lugar a un vacío organizativo que llevaría al caos y a la desorganización sino debe ser sustituido por una organización que proceda a los mismos niños.

El papel del maestro en la escuela Piagetana, no consiste en transmitir a los niños conocimientos ya elaborados. Su función es la de ayudar al pequeño a construir su propio conocimiento guiándolos en sus experiencias.

Su función es extremadamente difícil porque debe estar constantemente comprometido en el diagnóstico del estado emocional de cada niño, su nivel cognoscitivo y sus intereses recurriendo al marco teórico que lleva en su cabeza. Ha de mantener así mismo un delicado equilibrio entre el ejercicio de su autoridad y el aliento a los niños para que desarrollen sus propias normas de conducta moral.

Tiene que ser un profesional sumamente consciente y de muchos recursos que no ha de contar con normas que se hagan valer desde afuera. El tipo de maestro que le agradaría tener a

¹² Montserrat, Moreno. *Op. Cit.* p. 378.

Piaget, es el tipo de adulto que la escuela Piagetana aspira a formar, alguien que cuente con normas personales muy sólidas pero que siga al mismo tiempo siendo estudiante toda la vida.

2.5 Objeto de estudio.

Las teorías antes mencionadas son de gran importancia para el objeto de estudio de este trabajo, ya que la producción de textos bajo el proceso constructivista requiere llevar al alumno a que produzca escritos de su interés y de una realidad circundante con la cual interactúa; y como lo señala Piaget, el conocimiento de este objeto de estudio, debe propiciarse a través de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto (en el sentido más amplio del objeto de conocimiento), no asimilable, fuerza al sujeto a modificar su esquema asimilador, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resulta inasimilable.

“Pero de la misma manera que no cualquier actividad define la actividad intelectual, tampoco cualquier conflicto es un conflicto cognitivo que permite un progreso en el conocimiento”.¹³

Hay momentos particulares en el desarrollo, de los cuales ciertos hechos antes ignorados se convierten en perturbaciones.

Cuando el alumno se le da oportunidad de que produzca textos de sus experiencias vividas, y que además, de que él mismo descubra sus errores, se le está dando la oportunidad de que se autoevalúe y, a la vez, descubra un conocimiento que será significativo y real para él. Con respecto a esto Piaget arguye: “El niño progresa en sus conocimientos cuando tiene un conflicto cognitivo, y este se da cuando se presenta una situación suficientemente significativa para

¹³ Vid SEP. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección General de Educación Preescolar. “La lecto-escritura en el nivel preescolar.” Antología. El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua UPN México. 1988 p. 289.

provocar un desequilibrio que despierte en él sus intereses, motivándolo a actuar para superarlo. Además los errores que el niño comete son esenciales en su proceso de construcción del conocimiento".¹⁴

La producción de textos se define como la redacción de ideas de pensamiento en forma lógica y congruente de acuerdo a la capacidad que se tiene al respecto. Cabe aclarar que existen diferentes tipos de textos, los cuales se describen a continuación:

- Textos informativos.- Son aquellos que como su nombre lo dice aportan información con respecto a una serie de hechos o sucesos tales como: notas periodísticas, notas de enciclopedias, definiciones de diccionarios, biografías, etc.

- Textos literarios.- Son aquellos que encierran cuentos, poesías, obras de teatro, etc.

- Textos expresivos.- Son aquellos que manifiestan estado de ánimo, emociones y sentimientos como cartas amistosas de amor, diarios íntimos, etc.

- Textos apelativos.- Son aquellos que tienen la intención de convencer a otros de organizar acciones como los avisos publicitarios, las instrucciones de juego, recetas, cartas del lector, etc.

- Textos narrativos.- Leyendas, relatos históricos, etc. En ellos se destacan principalmente las relaciones temporales y causales de las acciones de los distintos protagonistas.

- Textos descriptivos.- Especifican características de objetos, personas o situaciones.

- Textos conversacionales.- Son aquellos donde se presenta en forma directa lo que dicen los personajes, como en las historietas, las obras de teatro.

- Textos expositivos y argumentativos.- En ellos se presentan temas y se confrontan opiniones.

¹⁴ Idem.

Es importante señalar que a pesar de que cada uno tiene sus propias características, todos ellos persiguen un mismo fin, que consiste en comunicar alguna idea de pensamiento.

Con respecto al proceso de producción Daniel Cassany señala: "La composición de textos es un proceso recursivo, en el que el autor genera, desarrolla, redacta, revisa y finalmente expresa ideas determinadas".¹⁵

Este lingüista señala también que hay que distinguir el conocimiento implícito de la lengua: la competencia y la actuación y describe la competencia como el código escrito, o sea, el conjunto de conocimiento de gramática y de la lengua que tienen los autores en la memoria (convencionalidad).

Sobre el código escrito Daniel Cassany señala lo siguiente:

Conocer el código escrito, significa conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe; la gramática (ortografía y morfosintaxis), enlaces cohesión de texto (enlaces, puntuación, referencia), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto, (la estructura global, las informaciones relevantes), la variedad y el registro adecuado (la diversidad sociolingüística de la lengua o las sutiles convenciones sobre la disposición del texto (márgenes, espacios en blanco)).¹⁶

Con respecto a la actuación, este lingüista la relaciona con la composición del texto, y especifica que es el conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los autores para producir un escrito.

En el proceso de la producción de textos Daniel Cassany identifica las siguientes estrategias:

Estrategias de composición, estrategias de apoyo y datos complementarios.

En la estrategia de composición, se encuentran las actividades que lleva a la práctica el

¹⁵ Vid Daniel, Cassany. "Describir el escribir. Como se aprende a escribir." Diplomado en Metodología de la Investigación Educativa. Taller de Comprensión Lectora y Redacción I. Línea Metodológica Instrumental. p. 9

¹⁶ Ibid. p. 6

escritor para escribir sus ideas, bajo un proceso de elaboración de esquemas, borradores previos, releer sus producciones: es decir, planificar la estructura.

Las estrategias de apoyo, consisten en recurrir a lo que la memoria de cada escritor no posee sobre un tema específico, es aquí donde, para ampliar el contenido de un escrito, debe buscar referencias de otras personas o bibliografías de obras que hablen del tema específico.

La estrategia complementaria es la que pone en práctica el escritor cuando recurre a los contenidos de textos elaborados.

Con esto, queda claro que la competencia es el saber y la actuación es el saber hacer. Un escritor debe saber utilizar estos dos componentes si aspira a comunicarse correctamente por escrito. Además, tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción.

Cabe señalar, que debido a la importancia de la estrategia de composición de texto se dedica una explicación específica a esta estrategia que Cassny señala como fundamental en esta actividad. La estrategia de composición les permite expresar inteligiblemente sus ideas: hacen esquemas, escriben borradores previos releen, etc., con la aclaración de que estas estrategias son utilizadas por los buenos escritores.

Este autor señala que existen diferentes tipos de escritores:

El escritor competente: es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que además, ha desarrollado procesos eficientes de composición de textos.

El escritor bloqueado es aquel que, aún habiendo adquirido el código tiene problemas para escribir.

El escritor no iniciado es aquel que no domina ninguno de estos dos aspectos (competencia y actuación).

El escritor sin código: es el que tiene el problema contrario domina las estrategias de

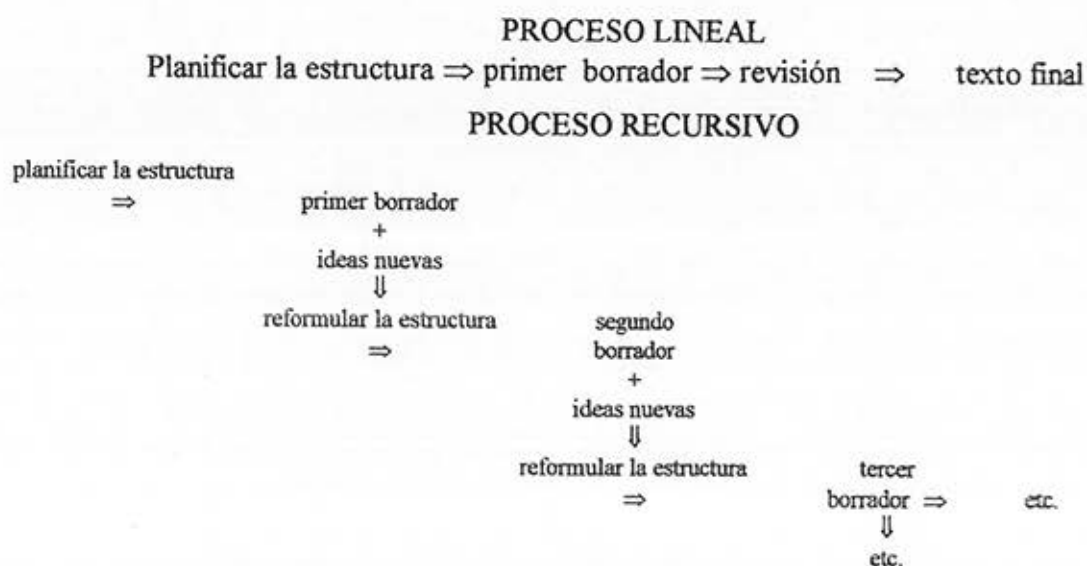
composición del texto pero no ha adquirido el código.

Dentro de estos cuatro tipos de escritores los competentes suelen ser más conscientes de la audiencia y durante la composición dedican más tiempo a pensar en sus características. "Los buenos escritores hacen más planes que los mediocres y dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto".¹⁷

Además, mientras releen lo que han escrito, descansan para planificar a continuación repasando nuevamente lo que ya han escrito, para comprobar si estos planes se ajustan a su interés como escritor, y después se detienen otra vez para reformularlo.

En el proceso de producción, constantemente el escritor debe llevar a cabo una revisión del contenido del texto.

Según Cassany, en la producción de textos, se identifican dos procesos que son: proceso lineal y el proceso recursivo; los cuales se describen a continuación de la siguiente manera:



En el primer proceso (lineal), la estructura planificada al principio se mantiene al final y durante el proceso no aparecen ideas nuevas.

¹⁷ Ibid. p.13

Este esquema último representa un proceso cíclico recursivo, ya que la reformulación de la estructura del texto, la corrección y la inclusión de nuevas ideas se dará cuantas veces el escritor lo considere necesario hasta llegar a obtener el texto deseado.

Es obvio la flexibilidad que implica este proceso en la modificación de la planificación y la estructuración del texto.

En resumen un buen proceso de producción se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Toma de conciencia de la audiencia (lectores),
- Planificar el texto.
- Releer los fragmentos escritos.
- Utilizar estrategias de apoyo.

A continuación se hace una descripción de cada uno de ellos.

- Toma de conciencia de la audiencia (lectores); varía según la tipología del escritor. Los escritores competentes suelen ser más conscientes de la audiencia y durante la composición dedican más tiempo a pensar en sus características, expresiones que esperan provocar, a escoger la forma de presentarse ellos mismos al lector, en pensar en las cosas que le puedan interesar o en las informaciones que necesita saber. En cambio los demás escritores mencionados en párrafos anteriores principalmente dedican menos tiempo a pensar en el lector y se ocupan más del tema a escribir.

- Planificar la estructura: los buenos escritores hacen más planes que los mediocres y dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto. Lo primeros planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman nota y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar; además son más flexibles y tienen más facilidad para modificar los distintos esquemas del texto a medida que, mientras escribe, se les ocurre ideas nuevas que interese

incorporar al escrito.

- Releen los fragmentos escritos: los buenos escritores se detienen mientras escriben y releen los fragmentos que ya han redactado. Esta estrategia ayuda al escritor a mantener el sentido global del texto. Releen para evaluar si los fragmentos corresponden a la imagen mental que tiene el texto, el plan que había trazado antes y también para enlazar las frases que escribirá después con las anteriores.

- Revisar el texto: los buenos escritores revisan y retocan el texto más veces que los escritores poco competentes. Los retoques que hacen afectan al contenido del texto, a las ideas explicadas y a la ordenación. En cambio los escritores mediocres son más formales en sus correcciones afectando sólo la redacción superficial del texto, a la gramática o a la ortografía.

- Utilizar estrategias de apoyo: el autor suele utilizarlas para solucionar algunas contingencias que se le presentan. En general suelen consultar gramáticas o diccionarios para extraer información necesaria con la cual no cuenta.

Se considera que el proceso recursivo en producción de textos señalado en este trabajo y sugerido por Cassany, es una alternativa viable que al ponerse en práctica por el docente ayudaría a contrarrestar las deficiencias que están presentes actualmente en los alumnos de sexto grado.

En los nuevos planes y programas específicamente en sexto grado en la asignatura de español, poco se hace mención de este proceso reflejan un enfoque convencional de las reglas gramaticales, donde se pone en juego todo el conocimiento ortográfico; lo que se conoce como competencia.

En estos programas se contemplan actividades propias donde supuestamente los alumnos tomarán conciencia de que la producción de textos se hará de acuerdo a las personas a quien se dirige y con ello se cree estar cumpliendo con uno de los aspectos que caracteriza este proceso

(toma de conciencia de la audiencia).

En términos generales, después de hacer una comparación entre lo que sugieren los planes y programas por un lado, y por otro lo que señala este lingüista, se puede apreciar de que en parte, en los planes y programas se retoman sugerencias de este, donde los alumnos produzcan textos de corte lineal donde su estructura y contenido no cambia. Estas formas de producción de textos contrasta en gran medida con el proceso recursivo. Por lo que se puede argumentar, que aún estando contempladas en un alto porcentaje las ideas de Cassany en los planes y programas, si al maestro no se le ilustra para efecto de que ponga en práctica este último proceso, no habrá resultados favorables; los habrá en la medida en que se le ilustre, y además, de que lo ponga en práctica con sus alumnos.

Otro de los elementos de gran importancia que se enmarca como apoyo dentro de la producción de textos, es sin duda la comprensión lectora; la cual se considera de gran trascendencia como conocimiento previo que debe tener el individuo, que le ayudaría en gran parte al momento de hacer sus producciones. Por eso, se señala que estas acciones están acotadas por la propia capacidad limitada del sistema de procesamiento de la información humana.

El lector constituye actualmente una representación del significado poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos. La comprensión final del texto viene entonces producida por la conjunción de al menos dos factores.

De un lado las características del material escrito, expresadas no sólo en los diferentes niveles lingüísticos, sino también por su contenido y estructura.

Por otro lado las características del lector, sus conocimientos y habilidades lectoras que utiliza para extraer la información del texto.

Aprender a leer comprensivamente es fundamentalmente una experiencia conceptual, de

poder experimentar como dar un sentido cada vez a más tipos de lenguaje en un número mayor de contextos, a partir del análisis que hace de su información gráfica, sintáctica, morfológica y semántica que aporta la lengua escrita. El niño hace uso constante del lenguaje, y las situaciones en que lo usa se hacen cada vez más complejas, por tanto, lo que como lector sea capaz de comprender y aprender a través de la lectura, depende fuertemente de lo que ya conoce y cree antes de iniciar la lectura.

Existen muchos problemas en lo que a comprensión lectora se refiere.

Según el autor John Passmore, un alumno no comprende lo que lee cuando: comprende mal, no comprende, comprende a medias o no ve la necesidad de comprender. Cuando comprende mal queda con una creencia equivocada de que ha comprendido, cuando no comprende se ha esforzado sin fortuna por conseguir esto, y esta consciente del fracaso; cuando comprende a medias capta algunos rasgos sobresalientes de aquello que debe comprender pero otras se le escapan; cuando no ve la necesidad de comprender, acepta como cierto aquello a lo que se enfrenta, pensándolo "perfectamente natural". De modo paralelo a lo anterior, el maestro puede promover la comprensión destruyendo lo mal comprendido, abatiendo las barreras que le impiden al niño comprender, procurando ampliar los límites de la comprensión, intrigando al niño primero y haciéndolo comprender después.¹⁸

¹⁸ Vid John, Passmore. "Enseñanza de la comprensión." *Antología Desarrollo Lingüístico y currículum escolar UPN*, México, 1988 p. 15.

III. MARCO CONTEXTUAL

La investigación realizada se llevó a cabo en cinco grupos de sexto grado, tres pertenecientes al medio rural y dos al medio semiurbano.

Las escuelas del medio rural que aquí se mencionan, están ubicadas en la parte serrana del municipio de Mocorito, Estado de Sinaloa; la más cercana a la cabecera municipal se encuentra a una distancia de 15 Km., y la más retirada a 25 Km., por lo que es evidente su marginación geográfica. Todas las condiciones de infraestructura que presentan las escuelas observadas pertenecientes al medio rural, no son las apropiadas para que dentro de ellas se dé en forma aceptable el proceso enseñanza-aprendizaje, según argumentos fundamentados que señalan arquitectos, psicólogos y pedagogos.

Dentro del problema de infraestructura se puede señalar algunas de las carencias señaladas: ubicación del aula en cuanto a su construcción, la baja calidad de los materiales con que se construyeron, el deterioro de su construcción, ventilación poco apropiada, entre otras. Por otro lado, se encontró también una carencia extremosa de mobiliario y enseres tanto para los alumnos como para los maestros. El mobiliario utilizado por los alumnos son mesabancos binarios contruidos con maderas duras y rústicamente, los cuales se consideran obsoletos para trabajar con técnicas grupales que pregonan los nuevos enfoques (talleres pedagógicos).

El utilizado por los maestros también se considera inadecuado, ya que se encuentra la mayor parte en mal estado, debido al uso excesivo por los tiempos en que fueron elaborados. Los servicios sanitarios no se encuentran equipados de tal forma que prevalezca un estado higiénico en los mismos, exponiendo de algún modo a los niños a contraer algún tipo de enfermedad,

producida por el ambiente de contaminación que propagan estos focos infecciosos.

Estas escuelas cuentan con materiales de rincón de lecturas pero el manejo de éstos no es el adecuado, ya que son abandonados la mayoría de las veces en cartones y cajas, debido quizá a que no se cuenta con anaqueles adecuados para la ubicación, utilización y manejo en forma correcta de los mismos.

A este material se le suman otros ya existentes en las escuelas, con lo que se puede afirmar, que cuentan con bibliotecas que aunque pequeñas, pero siendo bien utilizadas por los alumnos sería un material bibliográfico de consulta muy importante para ellos en la solución de tareas pedagógicas.

En el objeto de estudio de este trabajo es importante señalar que para que el maestro ponga en práctica actividades de producción de textos se apoye en estas obras, específicamente en aquellas que le brinda el paquete de rincones de lectura, ya que ellas representan un marco de referencia innovador, acorde a los nuevos planes y programas de estudio, con lo cual se asegura que no riñen en lo más mínimo, sino todo lo contrario; ya que estas obras complementan, enriquecen y fortalecen el proceso de adquisición de la lengua escrita.

En estas escuelas se pudo observar también que cuentan con un nutrido y variado material didáctico, que siendo de la misma forma utilizado por los docentes, se convertirían en recursos didácticos que le servirían como un apoyo en la realización de sus tareas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este material se pueden mencionar los siguientes esquemas: cuerpos, mapas, juegos didácticos matemáticos para la práctica con los alumnos y lograr la aprobación por su parte del proceso de seriación y clasificación de cuerpos.

Desgraciadamente este material no es utilizado por el maestro, concretándose únicamente

al uso del pizarrón y libros de texto.

Las comunidades donde se encuentran las escuelas ya mencionadas cuentan con instituciones educativas de nivel preescolar, servicio telefónico rural, correo, servicio eléctrico, agua potable, entre otros. Cada una de estas comunidades cuentan con caminos de terracería que conducen a la cabecera municipal, por donde diariamente hay servicio de transporte colectivo que lleva a sus habitantes al consumo de artículos a los centros comerciales del medio urbano y además a resolver problemas administrativos con autoridades municipales y demás organismos gubernamentales.

Estas comunidades tienen un nivel político de comisarías, las cuales pertenecen a la sindicatura de El Valle de Leyva Solano donde acuden sus pobladores a solucionar problemas mínimos u oficiales tales como: gestoría del síndico municipal en problemas específicos y problemas del registro civil entre otros.

La mayoría de los alumnos que concluyen su educación primaria en estas comunidades acuden a la secundaria técnica de esta sindicatura a continuar con sus estudios.

Los terrenos que conforman estas comunidades son de tipo ejidal, por lo que la población económicamente activa está conformada en su mayoría por campesinos y ganaderos en pequeña escala, quienes se dedican a labrar la tierra y producir en época de lluvia los siguientes cultivos: maíz, cacahuate, frijol, ajonjolí, calabaza, entre otros.

El grado de escolaridad promedio de los habitantes adultos de estas comunidades, es de tercer grado. Pero en los últimos años ha venido creciendo este promedio en las nuevas generaciones por la creación de escuelas secundarias cercanas a dichas comunidades.

En el aspecto socio-cultural, las personas pertenecientes a este medio son seguidores de tradiciones y costumbres de sus antepasados (religiosas, cívicas, políticas, etc.) en un marco de

como también, por la sociedad de alumnos, organismos que tiene como objetivo, organizar internamente en grupos colegiados el trabajo escolar.

Por tener una ubicación geográfica, está fundamentada en el comercio y la industria en pequeña escala, así como también algo de agricultura. El promedio de nivel cultural en términos generales de la población es de nivel primaria, por lo que el grado de aculturación está fundamentado en tradiciones y costumbres que se han conservado a través de las distintas generaciones; además de los valores cívicos y sociales que pregonan las escuelas y demás instituciones, por lo tanto, la labor del maestro en las escuelas aquí descritas no riñe, debido a que le es fácil adaptarse a este medio e interactuar con sus elementos para que se dé un buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las escuelas pertenecientes a este medio cuentan con todos los servicios necesarios, tanto de infraestructura escolar como algunos otros que complementan un buen funcionamiento de este proceso, como son: los servicios recreativos y culturales entre otros.

Con esto pues, se puede asegurar que el alumno de estas escuelas tienen en ventaja todos los elementos técnicos, pedagógicos, socio-culturales y económicos para asegurar una estancia duradera en la institución escolar, asegurando con ello una formación integra con posibilidades de seguir su futura preparación.

cordialidad y respeto mutuo llevando consigo todo el tiempo estos principios morales.

Debido a que en este lugar no existen fuentes de trabajo que aseguren un ingreso económico familiar para sufragar gastos de primera necesidad, muchos padres de familia sacrifican a sus hijos escolarmente hablando, retirándolos de las escuelas para que ingresen a la población económicamente activa en las faenas del campo, y con ello ayuden a acrecentar el ingreso familiar.

Las demás comunidades aledañas a las mencionadas, viven problemas similares, debido a las condiciones físicas y geográficas en que se encuentran.

Como se mencionan al inicio de este apartado de las cinco escuelas observadas, dos de ellas se encuentran ubicadas en el medio semiurbano, específicamente en la cabecera municipal, las cuales contrastan en todos los aspectos que se mencionan con referencia a las escuelas del medio rural. En primer lugar se señala que las dos son escuelas de organización completa, ya que cuentan con atención a todos los grupos correspondientes a este nivel. En una de ellas laboran catorce personas, las cuales están distribuidas de la siguiente manera: director efectivo, ocho docentes, responsable de PRONALES, responsable de rincón de lecturas, responsable de aula de COEEBA, encargado de educación física y un intendente.

La otra también cuenta con una organización completa, cuyos elementos se encuentran distribuidos de la forma siguiente: un director efectivo, diez docentes encargado de grupo, un responsable de educación artística, otro de tecnologías, uno para educación física y un intendente.

Estas escuelas son constantemente visitadas o supervisadas por la asesoría técnica y la supervisión escolar por encontrarse éstas en la cabecera municipal.

Los organismos que trabajan como gestores para beneficios materiales de las mismas son: Asociación de Padres de Familia, Comités de escuela digna, Comité de salud, entre otros. Además su estructura interna está consolidada por los consejos técnicos escolares correspondientes, así

IV. METODOLOGIA

4.1 Metodología utilizada.

En esta investigación se utilizó el método cualitativo, debido a que se considera el apropiado específicamente en encontrar las características del proceso utilizado por el docente en la producción de textos.

El método cualitativo se opone al enfoque cuantitativo en la medida en que no aprehende la realidad mediante datos numéricos. Por el contrario, las informaciones recogidas, los análisis efectuados, se expresan mediante palabras, frases, relatos que implican recurrir a un código lingüístico ciertamente más rico y mas flexible, pero por otra parte, menos riguroso. La investigación cualitativa es difícil de codificar y de sistematizar, por ello, el método cualitativo aparece como más próximo.

A continuación se enmarcan algunas características del método cualitativo con lo cual se justifica su aplicación en este trabajo:

- Es inductivo. Los investigadores intentan desarrollar la comprensión de los fenómenos partiendo de datos más que recogiendo datos.
- Los sujetos o los grupos no se reducen a variables sino que se consideran como un todo.
- El investigador cualitativo está atento al efecto que produce sobre las personas que estudia.
- Intenta comprender a los sujetos desde el inicio de su juego de referencia.

- No pone por delante sus propias creencias, perspectivas y disposiciones: nada es considerado como demostrado.

- Todos los puntos de vista son importantes, tanto de una persona como de otra, dándole la oportunidad a que interactúen los sujetos a estudiar.

- Cuando se aproxima cualitativamente a las personas, es su experiencia de cada día la que es examinada, es la forma como concibe los conceptos.

- Los investigadores cualitativos insisten en la validez de su investigación: observando los individuos en su vida cotidiana, oyéndoles hablar de sus recuerdos, analizando los documentos que producen etc.

- Para el investigador cualitativo todos los sujetos son dignos de estudio: todos son iguales, pero siguen siendo únicos.

- La investigación cualitativa constituye, junto con la utilización de las técnicas el ejercicio de una habilidad; en donde al investigador de este tipo se le considera como un artesano, en el sentido que crea él mismo su propia metodología en función de su campo de investigación.¹⁹

En afán de atender más las características del objeto de estudio como apoyo al método cualitativo, se trató de dar un enfoque etnográfico el cual se define de la siguiente manera:

Etimológicamente se le conceptualiza como la ciencia que tiene como objeto el estudio y descripción de los pueblos. Y si se le define como un término derivado de la antropología, tenemos que la etnografía significa literalmente "Descripción del modo de vida de una raza o modo de individuos".²⁰

También se considera la investigación etnográfica como investigación cualitativa,

¹⁹Pourtois, Desmet. "Las dos tradiciones científicas." *Antología Construcción Social del conocimiento y Teorías de la educación* UPN, México 1994 pp. 48-49.

²⁰Martha, Z. Corenstein. "El significado de la investigación etnográfica en educación". *Revista pedagógica* UPN No. 14 1994 p. 26.

naturalista, antropológica, fenomenológica, interaccionista, etnometodológica, interpretativa, ecológica, descriptiva o constructivista, entre otros términos.

A sabiendas de que no existe una definición exacta de etnografía, Martha Corestein señala al respecto: "La etnografía es, más bien, un enfoque metodológico en el sentido más amplio del término o bien toda una actividad intelectual por parte del investigador".²¹

Se optó por este enfoque metodológico debido a que algunas de sus características responden a los intereses que el investigador ha enmarcado como objetivos en este trabajo, las cuales se describen a continuación:

- Sus estrategias proporcionan datos de quienes se está investigando; datos que sirven de base para estructurar la investigación.

- Para obtener datos se concurre a técnicas de observación, encuestas, entrevistas y cuestionarios, es decir, es multimodal o ecléctica.

- Tiene un carácter holista, es decir, pretende la construcción descriptiva de fenómenos globales y las conexiones que afectan comportamientos y creencias en relación a ese determinado fenómeno.

- Requiere de un distanciamiento social entre la persona y su papel como investigador.

- No pretende necesariamente como último fin la construcción de lo científico.

- Estudia la vida en grupo, en estado natural (en un espacio físico y social en los que existe determinado tipo de discurso, vestuario y acción).

El enfoque etnográfico aplicado permitió llevar a cabo una descripción de los sucesos ocurridos en el aula. Este enfoque se abordó en base a un diseño transversal e inferencial.

Su elección, se dio en base a que algunas de sus características permitieron un análisis de

²¹ Ibidem p. 28

carácter cualitativo y reflexivo.

A continuación se enumeran las siguientes características de este diseño:

- Estudia los sujetos en relación con un objeto de estudio determinado.
- Puede estudiar varias entidades al mismo tiempo.
- Sus variables pueden ser de carácter descriptivo o inferencial.
- Su número de variables puede cambiar.
- Su tiempo de aplicación puede ser más o menos largo, por única vez.
- No existe una manipulación de variables independientes.
- Su aplicación se ubica en el campo escolar.
- No existe un control situacional (es flexible en su aplicación).
- La recopilación de datos varía de acuerdo a los instrumentos que se utilicen.

4.2 Descripción de la población estudiada.

El proceso de esta investigación se realizó en el tiempo comprendido entre el mes de Enero y Mayo de 1995.

Se seleccionaron a través de una muestra aleatoria cinco grupos de sexto grado de escuelas primarias con un total de 92 alumnos, de los cuales 58 son del medio semiurbano y 34 del medio rural.

La clasificación de las escuelas que forman la muestra permitió hacer una comparación de los resultados obtenidos por las observaciones ya registradas en el análisis.

Además, dicha clasificación permitió establecer diferencias geográficas, socio-culturales, económicas y de infraestructura.

4.3 Técnicas utilizadas para recopilar información .

La observación y la entrevista fueron las técnicas utilizadas para recopilar datos e información, validar los supuestos planteados y llegar a tener un conocimiento profundo de la problemática estudiada.

Fue de suma importancia ubicarse en el aula de los sujetos de estudio para registrar toda la problemática suscitada en ella; donde se pudo precisar como el maestro lleva el proceso enseñanza-aprendizaje con sus alumnos, las interrelaciones e interacciones de todos los sujetos inmersos en este proceso.

Todas estas acciones se pudieron apreciar a través de la observación no participante, donde el investigador adoptó la técnica de "la mosca en la pared", registrando las acciones tal como suceden, interfiriendo lo menos posible con su presencia.

Algunas de las acciones ocurridas dentro del aula se escaparon de ser registradas ya que no se contó con la herramienta necesaria que sirvieran de apoyo para que ello no ocurriera, como son: grabadora, cámara, video, etc.

Se llevaron a cabo un total de 50 registros de observación de clase, con sus respectivos diarios de campo .

Al maestro investigado se le pidió su participación, aclarándole que lo observado en el aula no tendría una trascendencia hacia una crítica destructiva, sino que se actuaría con madurez y ética profesional, ubicándolo en el anonimato y que, lo que interesaba, era conocer el uso de metodologías para abordar y desarrollar el proceso de un contenido determinado.

A sabiendas de la importancia que se consideraba de involucrar tanto a maestros y alumnos investigados en una entrevista, para conocer su postura conceptual del objeto de estudio, antes de su aplicación de la muestra elegida, se llevó a cabo un piloteo de los cuestionamientos elaborados que se consideraba importante en nuestro objeto de estudio, con la finalidad de

conocer hasta que grado eran aplicables en su entendimiento para dar una respuesta satisfactoria, y esta acción sirvió para modificar cuestionamientos que no fueran operables en su aplicación.

Se utilizó la entrevista no estructurada, porque proporciona mayor flexibilidad en su aplicación, además permite establecer un vínculo mucho mejor con el sujeto, porque se produce cara a cara.

Antes de iniciar con la aplicación de esta técnica, se les brindó la confianza necesaria tanto a alumnos como maestros aclarándoles de que las respuestas que dieran, no se expondrían a la opinión de personas ajenas al trabajo y que éstas serían confidenciales.

El uso que se le dio a la información rescatada fue en primer lugar, llevar a cabo una confrontación cruzada entre las respuestas dadas por maestros y alumnos, para después incorporarlas a un análisis donde se involucraron con las observaciones realizadas a cada uno de los grupos, para que posteriormente formaran parte del análisis general presentado en este trabajo, y dieran sustento de los hechos que interesaban rescatar en esta investigación.

Aclarando que las respuestas dadas de alumnos y maestros se tomaban como patrón las que con mayor frecuencia fueron manifestadas por los entrevistados. Se hace mención de haberse tomado como patrón, ya que darían al investigador un marco de referencia para que estas respuestas sirvieran como puntos esenciales para incorporarlas al análisis de este trabajo.

V. EXPOSICION GENERAL DE RESULTADOS

5.1 Información preliminar

El lenguaje es uno de los medios más importantes para la estructuración y socialización de los seres humanos, así como para el desarrollo del pensamiento.

Por ello, es necesario promover su aprendizaje mediante actividades que capaciten al niño en el análisis, comprensión y producción de mensajes, tanto orales como escritos.

El lenguaje escrito constituye uno de los recursos más completos para la comunicación. De manera similar a como sucede en el habla, este representa los significados y estructura de la lengua.

La escritura no surge mágicamente cuando el escritor se enfrenta a un papel en blanco, sino que es producto de un trabajo con el lenguaje, en el cual se pone en juego su competencia lingüística y comunicativa, sus conocimientos del mundo, sus emociones y estrategias que ha ido desarrollando en los distintos actos de escritura. Estos entre otros actos, son los que abren el espacio en el que emerge la creatividad del escritor.

5.2 Hechos relevantes relacionados con la problemática del objeto de estudio.

El maestro debe tener siempre en cuenta los conocimientos previos del niño acerca del lenguaje escrito en general, además de los contenidos de los textos que va a abordar. Las conversaciones, los intercambios de información y opiniones previas a la lectura, permitirán activar estos conocimientos del niño en la medida en que los textos estén más vinculados con dichos conocimientos por lo que les será más fácil comprenderlos.

Por lo antes expuesto, se llega a la reflexión de que el maestro en la vieja escuela y hasta en la más moderna, ha sido y será siempre el protagonista directo en el proceso enseñanza-aprendizaje, es por ello que se inicia con el papel que desarrolló en los hechos registrados durante las observaciones realizadas a cada uno de los grupos y los cuestionamientos aplicados en la entrevista, (ver apéndice B), aclarando que todas estas técnicas de investigación fueron enfocadas al objeto de estudio, específicamente sobre producción de textos.

El maestro investigado, al cuestionarlo sobre si sus alumnos producían textos, la mayoría respondió que sí, mientras que en la realidad mediante las observaciones se pudo apreciar que fueron muy pocas las ocasiones de la puesta en práctica de esta actividad. Cuando se llevó a cabo se hizo en forma inadecuada ya que el maestro no tiene una conceptualización clara y precisa de lo que es la producción de textos.

Existe una gran confusión por parte del maestro en cuanto a la conceptualización de las estrategias metodológicas implementadas para que sus alumnos produzcan textos; ya que la respuesta dada a este cuestionamiento fue en frecuencia mayor, la de despertar su imaginación, la cual tiene más relación con las estrategias de motivación y no con el proceso de producción de textos. Sobre esto Daniel Cassany señala lo siguiente: "La producción de textos es un proceso recursivo en el cual el autor genera, desarrolla, redacta, revisa y finalmente expresa ideas determinadas".²²

En más de un cincuenta por ciento el maestro puso en práctica acciones relacionadas con la comprensión lectora. Con estas acciones creía estar siguiendo un proceso acabado en cuanto a producción de escritos. Se sabe que estas acciones son parte del proceso en la producción de textos, ya que en este caso el alumno (escritor) debe saber comprender lo que está escribiendo

²² Daniel, Cassany *Loc. Cit.*

para efecto de darle la intención comunicativa deseada para él y entendible para la audiencia.

Esto se manifestó cuando el maestro indicaba a sus alumnos que leyeran un texto para analizarlo, encontrar significado de palabras, concluyendo la acción haciendo un copiado del mismo; y en ocasiones realizando resúmenes con las ideas centrales de los textos analizados. De esta manera creía él haber seguido un proceso adecuado en producción de textos; producciones que nada tenían que ver con sus experiencias e intereses que son elementos muy importantes que pregonan en gran medida los enfoques constructivistas, los cuales se deben tomar muy en cuenta en este proceso.

Para justificar lo antes expuesto se transcribe un fragmento de clase realizada el 24 de Enero de 1995, por el observador de la escuela "A". (ver apéndice A).

Mo. Joanathán, ahora pasa al pizarrón y escribe una expresión del texto (el niño escribe un enunciado retomado del texto con letra cursiva poco entendible y después el maestro pregunta):

Mo. Niños, ¿ustedes creen que así escribía Morelos?

Aos. Si profe.

Mo. ¿Porqué creen ustedes?

Aa. Porque antes escribían con letras pegada.

Ao. Profe, ¿ahora que vamos a hacer?

Mo. Ahora cierren el libro y van a escribir lo que entendieron de la lección.

Ao. Profe mejor copiado como lo hacemos otros días.

(el maestro regaña con cierto coraje al niño)

Mo. Ya dije que escribieran lo que ustedes recuerdan pero sin copiar.

(los niños se concretan a escribir con ciertas dudas manifestando pronto la terminación de su trabajo).

Ao. Profe ya terminé.

Mo. A ver Cintia..., es muy poco. Sigue escribiendo.

Aa. Pero ya no recuerdo nada profe.

(el maestro concluye diciendo)

Mo. El que vaya terminando que traiga el trabajo.

En uno de los cuestionamientos aplicado al maestro, este aseguró que la finalidad que perseguía al momento en que sus alumnos produjeran textos, era de que se apropiaran del código escrito; que al igual que la comprensión lectora es parte del proceso de construcción al que Cassny denomina como competencia y lo describe de la siguiente manera:

Conocer el Código escrito, significa conocer la regla lingüística en que se escribe: la gramática (ortografía y morfosintaxis), enlaces de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencia), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (estructura global, las informaciones relevantes), la variedad y el registro (la diversidad sociolingüística de la lengua) o las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (márgenes, espacios en blanco).²³

Se observó que en más de un sesenta por ciento el maestro señalaba en sus escritos a sus alumnos los aspectos de ortografía y forma, haciendo a un lado la importancia del contenido.

Es importante señalar que la evaluación practicada por el maestro da mucho que decir, ya que se concretaba a señalar palabras mal escritas y todo lo relacionado a ortografía, sin propiciar en los alumnos su auto-corrección de los errores ortográficos cometidos en el desarrollo de sus escritos. La importancia que le estuvo dando a la evaluación fue únicamente para efectos de asignar un número como calificación, para después registrarla en documentos oficiales y con esto, cumplir con una responsabilidad administrativa únicamente, dejando de lado lo más importante que es lo Técnico-pedagógico.

Para justiciar lo antes expuesto se inserta un fragmento de observación de clase realizada el 24 de Enero de 1995, por el observador de la escuela "B" (ver el apéndice A).

Mo. Saquen una hoja limpia para hacer un dictado y calificar ortografía.

Ao. Profe, ¿nomás ortografía va a calificar?

Mo. Si Jessica. Por favor guarda silencio para iniciar el dictado.

(El maestro inicia con el dictado)

Cuando la hoguera cesó de arder se alzó su corazón y hasta los cielos llegó. Allí se mudó en estrella, y esa estrella que es el lucero del alba y del crepúsculo. Antes había bajado al reino de los muertos y, tras siete días de estar allí, subió mudado en astro.

Mo. Ahora que ya les dicté este texto rectifiquen a ver si hay errores de ortografía.

Aos. Profe ¿lo que va a revisar son los acentos, las palabras que tienen letras cambiadas y que esté bien bonita la letra?

Mo. Si Mario, y no cometan muchos errores porque entre más errores tengan más baja será su calificación.

Aos. Maestro ya terminamos.

Mo. Traigan pues su trabajo para revisarlo.

²³ Daniel Cassany *Op. Cit.* p. 6

(el maestro se concreta a revisar ortografía, pero nunca el contenido del trabajo)

Ao. ¿Porqué le puso un 10 a Mario y a mí un 7?

Mo. Porque no tuvo ningún error ortográfico y además su letra es muy bonita; mientras que tú parece que escribes con el dedo gordo del pie, muy feo y con muchos errores de ortografía.

El problema del aprendizaje de la lengua escrita ha sido tratado desde diferentes puntos de vista por la pedagogía, la sociología, la psicología y la lingüística. Se han tenido varios avances y propuestas significativas que apoyan substancialmente la enseñanza de la lengua; no obstante, esta información parece no estar aún al alcance del docente.

Las prácticas tradicionales en la enseñanza de la lengua escrita, ha dado pauta a que la escritura se confunda con el diseño o dibujo de las letras.

El proceso seguido en la mayoría de las veces en la producción de textos, se basa únicamente en la lectura de los mismos para después llevar a cabo un copiado por parte de los alumnos.

Con esto se demuestra que el maestro los priva de que hagan producciones de su imaginación e interés del mundo circundante en el cual interactúa.

Además se detectó una contraposición en cuanto a lo dicho por este en la entrevista y lo realizado en la práctica con respecto al proceso que sugiere Daniel Cassany. El maestro argumentó que utilizaba los libros de texto como patrón para que sus alumnos produjeran escritos.

Algunos autores contemporáneos comparten la idea de que los libros de texto no deben ser utilizados como estrategia en la enseñanza de la escritura, en el sentido del copiado fiel de los textos. El uso de esta estrategia (copia) debe utilizarse únicamente para conservar ideas, informaciones o mensajes, que dejados a la memoria pueden perderse.

La ventaja que ofrecen los libros de texto es, precisamente que todos los alumnos cuentan con el mismo material y con textos que podrán ser analizados, leídos y disfrutados por los niños; razón por la cual, no se observa la necesidad de hacer una copia de ello.

Un ejemplo claro de lo antes expuesto en cuanto al desarrollo de las actividades del maestro enfocadas a la producción de textos, se registra en el siguiente fragmento de clase realizada el 6 de Febrero de 1995, por el observador de la escuela "D" (ver apéndice A).

- Mo. Cristian lee tú.
(él alumno lee en voz muy baja y termina.
el maestro esta distraído y dice:)
- Mo. ¿Qué pasó?
- Ao. ¡Ya!
- Mo. ¿Ya terminaste? Sigue Odilón. vayan sacando su cuaderno doble raya y escriban dos estrofas.
- Ao. ¿Las que quiéramos?
- Mo. Sí, las dos primeras o las dos últimas.
- Mo. Lenin, ¿no leíste tú?
- Ao. No tengo libro.
- Mo. Sacá tu libro.
- Ao. ¿Cuál es?
- Mo. Lecturas, te he dado dos.
- Ao. Ah...Sí.
- Mo. Ándele pues, página 43.
(El alumno saca su libro, se pone a remoler unas naranjitas, el maestro se va a su mesa y saca el RAE* sorprende a Mariza que anda afuera y dice)
- Mo. ¿Qué andabas haciendo afuera?
- Ao. Andaba con mi mami.
- Mo. Ándele métase (expresa con coraje y voz fuerte. Un alumno lleva su trabajo de escritura).
- Mo. Todo está pegado. ¡Mira! aquí hay tres palabras.
- Mo. Estrella, ¿Ya terminaste?
- Aa. Sí, ¿toda la vamos a hacer?
- Mo. No, dos estrofas. Guarden silencio.
(el maestro comienza a pasar lista, pero interrumpe el pase porque Lenin se levanta y dice:)
- Mo. ¿Qué no estás escribiendo Lenin?

Este tipo de actividades no son recomendables utilizar, ya que no favorece el proceso adecuado para que el alumno llegue a producir escritos, ni forma parte del proceso que Daniel Cassany sugiere para llegar a realizar producciones de textos de buena calidad.

Se pusieron en práctica acciones tradicionalistas donde el maestro manifestaba ser el

* Registro de Asistencia y Evaluación

único que sabe dando al alumno el papel de los que no saben.

Con este tipo de acciones se demuestra que al alumno se le considera un recipiente o cinta en blanco, los cuales son llenados por la información verbal del docente. Con esto se está dando una relación unilateral donde se le niega al alumno la interacción con los demás sujetos en el aula.

El maestro estuvo censurando las participaciones de los alumnos indicando lineamientos, definiendo significados, etc., negando con esto la actividad investigadora en el niño. En otras ocasiones callaba con cierta prepotencia las interacciones dadas entre los alumnos.

A continuación se inserta un fragmento de observación de clase donde se presenta lo anteriormente citado, realizada el día 10 de Febrero de 1995, por el observador de la escuela "C" (ver apéndice A).

Mo. Niños, vamos a analizar el tema de la minería, para ello saquen su libro de ciencias naturales página 51, lean en silencio 15 minutos.

(los niños se concretan a leer en silencio y otros en voz alta).

Mo. ¡Les dije que en silencio, no estén gritando!

Ao. Maestro, es que Berenice y yo estamos hablando de las minas.

Mo. Pues ustedes no son los que van hablar del tema, yo soy el que les voy a explicar
(los alumnos se concretan a seguir leyendo)

Mo. Bueno, ya pasaron los 15 minutos, ahora no quiero que me interrumpen porque les voy a hablar de la minería.

Ao. Profe, mi hermano me platicó de una mina.

Mo. No me interesa Mario, ¡guarda silencio y escucha!

(el maestro verbalmente les explica a los alumnos lo relacionado a las minas de acuerdo a su experiencia y a la información que se rescató del libro de texto, no aceptando ninguna participación de los alumnos).

Aas. Maestro ¿escribimos lo que dice aquí en el libro de la minería?

Mo. No niñas escriban lo que yo tengo en el pizarrón, porque está más entendible.

Aos. Maestro, hay muchas palabras que están escritas en el pizarrón que nosotros no entendemos.

Mo. A ver díganme cuales son para decirles que significan.

(Los alumnos les dicen las palabras que no entendieron en su significado y el maestro se las define).

En el registro de observación de esta clase se pudo constatar claramente que los alumnos propiciaron las condiciones para poner en práctica las interacciones con el maestro y con el objeto

de estudio; pero la censura por parte del maestro estuvo presente todo el tiempo, negándose a escuchar del alumno los conocimientos previos o experiencias que tienen al respecto. Contrariamente a lo antes expuesto J. Piaget señala: "Todo cuanto enseñamos al niño impedimos que lo invente, existe además de las verbales otras formas de ayudar al niño a que acceda al conocimiento, para ello, es necesario conocer los procesos mentales propios de la inteligencia infantil y sus formas particulares de interpretar la realidad para no contrariar su evolución espontánea sino potenciarla".²⁴

Se pudo apreciar también el momento importante para que el maestro encausara a sus alumnos a que produjeran escritos del tema trazado y sucedió esto bajo las condiciones del maestro una vez más en forma equivocada y en esta ocasión ni tan siquiera haciendo válido lo que el libro de texto informaba, sino que se concretó a escribir en el pizarrón una información muy personal al respecto, la cual le exigió a sus alumnos hacer una réplica.

Por la petición hecha de los alumnos al maestro de escribir la información presente en el libro de texto sobre ese tema, se pone en evidencia la confusa conceptualización que tiene el alumno en cuanto a la producción de textos, ya que pedían al maestro hacer un copiado de la lección del tema presente en el libro de texto.

Contrariamente a esto, el propósito de los nuevos planes y programas de estudio establecen específicamente en la asignatura de español lo siguiente: "Propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita; donde se le dé la oportunidad al alumno de desarrollar las habilidades de revisión y autocorrección de sus propios textos".²⁵

²⁴ Monterrat Moreno. Loc. Cit.

²⁵ Secretaría de Educación Pública. Plan y Programas de estudio. Op. Cit. p. 23

Es por ello que los nuevos planes y programas de educación primaria, se sugiere dedicarle más tiempo a la asignatura de español comprendida en 240 horas anuales, lo que representa directamente el 30% de las actividades realizadas en sexto grado, dándoles un enfoque comunicativo funcional.

A pesar de que el maestro aseguró llevar a cabo actividades con mucha frecuencia para que sus alumnos produjeran textos, esto se contrapone en la realidad, ya que fueron muy escasas las ocasiones en que el maestro propició dicha actividad.

En el tratado de cada contenido abordado, el maestro no mostró tener un dominio conceptual metodológico y cognitivo adecuado, que le diera el inicio de una organización y planeación objetiva de su trabajo, por lo que constantemente recurría a improvisaciones de actividades mecánicas. A continuación se inserta un fragmento de clases que lo demuestra: Observación realizada el 14 de Marzo de 1995, por el observador de la escuela "C" (Ver apéndice A).

- Ao. Maestro, ¿sacamos la tarea, o leemos una lección?
(el maestro no contesta al cuestionamiento de los alumnos. Hojea un libro de texto mientras actúa con cierto nerviosismo, para después levantarse de su escritorio y ordenar con cierto titubeo)
- Mo. Todos... saquen el trabajo que hicieron ayer...sobre los temas en los cuales vamos a participar el viernes en el Mezquite.
- Ao. Maestro ya se los entregamos a usted y dijo que iba a escoger el mejor para que fuera a participar.
- Mo. Disculpen...aquí los tengo los voy a repartir para que se fijen a ver si tienen errores de ortografía.
- Ao. ¿Y cómo vamos a saber si tenemos errores de ortografía?
(el maestro no contesta: el transcurso del desarrollo de esta clase se siguió dando bajo las mismas condiciones de la improvisación; la evidencia se presentaba cuando dejaba un tema para iniciar otro, ya que una introducción objetiva a los quehaceres educativos ayudará a que los alumnos se apropien del conocimiento en una forma significativa y objetiva).

Para Vicente Remedi, el maestro debe tener un dominio conceptual de los contenidos a tratar, además, seleccionar las estrategias adecuadas para que sus alumnos se apropien de manera

real y significativa de un determinado conocimiento. 26

Por otro lado la Pedagogía Operatoria se considera como uno de los métodos didácticos-metodológicos derivados de la teoría de J. Piaget, la cual considera al maestro como un propiciador de diversos tipos de interacción entre los alumnos y sus medios; así como también de situaciones problematizadoras donde el niño por sí mismo llegue a descubrir un conocimiento.

Queda claro entonces, que, en la medida de que en las prácticas cotidianas del maestro se incluyan estas formas de trabajo se estará participando en la formación de individuos creativos y reflexivos, que es lo que se espera tener como resultado mediante la aplicación de estos nuevos enfoques.

Para contraponer lo antes señalado se inserta un fragmento de observación de clase realizada el 10. de Febrero de 1995, por el observador "E"(Ver apéndice A).

Ma. Bueno, ahora vamos a ver el amparo, o para que nos sirve un amparo.

Aa. ¿Cuándo una persona abusa de otra se pide un amparo?

Ma. ¿Estará bien?

Ao. No, cuando la policía viola nuestros derechos pedimos un amparo.

Ma. Muy bien, cuando una autoridad viola nuestros derechos es cuando tenemos que solicitar un amparo, ¿verdad?. Por ejemplo: Ministerio Público, policía, un juez, procurador de justicia, gobernador del estado, presidente municipal, los militares y hasta el presidente de la república.

Ma. ¿Cuándo debemos solicitar un amparo?

Ao. A los 15 días.

Ma. Debe presentarse en un máximo de 15 días, contando desde el día siguiente en que el afectado haya tenido conocimiento del acto que está reclamando.

(La maestra sigue leyendo preguntas y dándoles respuesta a las mismas; lee en un libro llamado Donde no hay abogado).

Ma. ¿Ahora vamos a hacer un formato.

(La maestra lo escribe en el pizarrón).

Ao. ¿Lo escribimos?

Ma. Sí, primero va el nombre de la persona a quien va dirigido y más abajo el nombre del quejoso.

Ao. ¿Qué tanto dejamos maestra?

Ma. Es igual que las cartas formales.

(La maestra les da el contenido del formato)

26 Vid Vicente, E. Remedi. "Construcción de la Estructura Metodología". Antología Planificación de las actividades docentes UPN México, 1985 p. 247-258.

- Ma. Ahora cada quien va a escribir su queja, de qué se queja y a quien acusa.
(La maestra espera a que todos terminen para continuar con el escrito).
- Ma. ¿Ya terminaron? Ahora van a escribir como sucedieron los hechos y cuando se produjo el abuso.
(La maestra da un ejemplo verbalmente).
- Ao. Maestra ya nos cansamos, desde que entramos estamos escribiendo y ya son las diez quince y todavía no terminamos.
- Ma. ¿Están cansados? Bueno, descansen 5 minutos.
(En el transcurso de ese tiempo, la maestra comenta sobre el formato que contiene una carta, cuestionándolos sobre lo mismo).
- Ma. Continuamos.
- Aa. Es muy poco tiempo.
- Ma. ¿Se te hace poco? Continuamos, cuando terminen de escribir la queja, al final ponemos Atentamente Juan Vázquez y le inventamos la firma.
- Ma. Bueno ahora cada uno va a leer como quedó su escrito.
(Durante la lectura la maestra corrige algunos textos explicando sus errores y cuestionando sobre los mismos).

En este registro es evidente que la maestra no propició las condiciones para que los alumnos llegaran a descubrir el conocimiento, sino se concretó a darles el conocimiento ya elaborado. Puso en práctica con sus alumnos inicios de una planeación de escritos, llegándose a estructurar a través de las pistas dadas por la maestra, lo cual no responde totalmente a ningún proceso de producción de escritos, ya que para saber escribir se requiere planear la escritura, probar diferentes formas de hacerlo, corregirse varias veces, someter los textos producidos a la lectura de otras personas.

En su práctica, el docente en la producción de textos, se concretó a llevar a sus alumnos a que escribieran en forma arbitraria temas de mayor interés para él, donde los alumnos pusieran en práctica el escaso código escrito que poseen, el cual se señala como poco porque en ortografía y forma dan mucho que desear.

Para comprobar lo antes mencionado a continuación se inserta un texto elaborado por un alumno de sexto grado (ver anexo "A").

Desfilamos por Las calles principales
 nos dieron un Cartelón para irLos a enseñarLos Por Las calles
 avia mucha Jente Por Las orillas
 de las calles fuimos Los de la
 Escuela "Venustiano Carranza"
 también fueron Los del quinder
 Para el desfile de la saLud
 La saLud Es Muy iMportante
 porque agarramos Mucha enerJia
 LabaLas frutas antes de comer
 y de ir al vaño.

La producción de textos en todos los niveles ha sido un reto para su elaboración en forma adecuada por los alumnos, ya que tal actividad depende del dominio de un proceso, el cual, cuando no se tiene, se lleva en forma arbitraria con un contenido raquítico, y, que siguiendo con estas prácticas, la formación del alumno será equivocada en este aspecto.

Fueron variados los materiales didácticos que aseguraron los maestros utilizar en el tratado de los contenidos programáticos mientras que en la realidad fueron muy pocas las veces que los utilizaron, y cuando lo hicieron, se concretaron sólo al uso del pizarrón y libros de texto.

Cabe señalar que pudieron haber aprovechado los materiales que el medio ambiente le brinda, además se pudo constatar que la mayoría de las escuelas cuentan con una pequeña biblioteca, donde se encuentran obras de los paquetes de rincones de lectura, ilustraciones de los órganos y aparatos del cuerpo humano, juegos de mapas y en una de las escuelas del medio semiurbano se cuenta con el apoyo del programa de COEEBA, cuyo uso no fue el adecuado, ya que hubo ocasiones en que se le presentaban a través de esta técnica contenidos no vistos con anterioridad con el docente, al alumno se le encausó a que escribiera la información que aparecía en la pantalla y nunca se le propició una reflexión de lo tratado.

Uno de los recursos aquí mencionados y que sería muy importante para el apoyo del objeto de estudio de este trabajo, viene siendo las obras de rincones de lectura, que vienen diseñadas a los nuevos enfoques metodológicos para el tratamiento de la producción de textos.

Estos materiales cuando son bien aplicados despiertan el interés del niño para trabajar en un tema determinado. Sobre esto Margarita Pansza dice:

Cuando los medios de enseñanza-aprendizaje son seleccionados con criterios válidos, proporcionan con gran flexibilidad, la oportunidad de experimentar las diversas formas de realizar el proceso enseñanza-aprendizaje, que resulta más interesante para profesores y alumnos y más adecuado a las condiciones socioeconómicas en que se realiza la enseñanza. La gran diversidad de los medios de enseñanza a nuestro alcance permite la experimentación constante y una mayor oportunidad para hacer participar al alumno en forma crítica en su propio proceso de aprendizaje²⁷

A pesar de que el maestro aseguró de que no había un momento específico para que sus alumnos produjeran textos, argumentó que la puesta en práctica de esta actividad eran ocasionales, pero dichas ocasiones en la realidad se presentaron pocas veces aun habiendo momentos los cuales se podían aprovechar para la realización de estas actividades.

Por otro lado el alumno aseguró que para escribir un texto él tenía que sentirse motivado para llevar a cabo esta actividad. (Ver apéndice "B"). Estos momentos, la mayoría de las veces no fueron detectados por los maestros para que el alumno se involucrara en este quehacer con mayor interés. Se constató también que los maestros trabajaron con alumnos normales físico e intelectualmente, quienes manifestaban ser materia dispuesta para desempeñar actividades relacionadas al objeto de estudio, entre otras.

La puesta en practica de la producción de textos en los alumnos observados fueron muy escasas y la respuesta dada por ellos, de cada cuánto tiempo se producían textos, contrasta con lo que señaló el maestro, ya que los alumnos aseguraron que esta actividad se llevaba a cabo una vez a la semana, mientras que el maestro aseguró que de dos a tres ocasiones a la semana.

En la realidad se constató como ya se ha mencionado en otras ocasiones escasez de

²⁷ Vid Margarita, Pansza. "Los medios de enseñanza aprendizaje". Antología Medios para la enseñanza UPN México 1979 p. 275.

presencia de estas acciones, y cuando se llevaron a cabo fue bajo procesos no señalados por los nuevos enfoques metodológicos del constructivismo. En algunas ocasiones se intentó seguir con un proceso lineal de producción de escritos, que lingüistas como Daniel Cassany señalan como no adecuados para que se llegue a escritos de buena calidad.

Es importante también señalar, que por un lado, el maestro aseguró que él aprovechaba todas las asignaturas para que sus alumnos produjeran textos; mientras que en la realidad no fue así, ya que las pocas veces que se llevaron a cabo estas acciones estuvieron dentro de la asignatura de español, mayor y mínimamente, en otras.

El maestro entrevistado argumentó que el tipo de texto que utilizaba para que sus alumnos lo produjeran, era el texto libre. En la realidad, se sabe que un texto libre resulta muy difícil que el maestro pueda propiciarlo en sus alumnos, ya que tiene una definición en lo que abarca la palabra "libre", y esto, difícilmente se puede dar en el aula. Sobre esto Celestein Freinet señala lo siguiente:

Un texto libre es, como su nombre lo indica, un texto en que el niño lo escribe libremente cuando tiene deseos de escribirlo, según el tema que lo inspire. No podría tratarse pues de imponer un tema, ni siquiera de prever un plan destinado a lo que se convertiría entonces en una especie de ejercicio de texto libre y que no sería en definitiva sino una redacción con tema libre. No basta dejar al niño con libertad para escribir, hay que crearle el deseo, la necesidad de expresarse. Y por eso el verdadero texto libre no puede nacer ni florecer, sino en el nuevo clima de libre actividad de la escuela moderna.²⁸

Claro está pues, que difícilmente en la escuela primaria se podría poner en práctica esta actividad bajo el nombre de texto libre por las características que presenta y que anteriormente se señalaron; y cuando el maestro cree haber llegado a la producción de un texto libre, en la realidad, son ejercicios de esta actividad con tema libre.

²⁸ Vid Celestein, Freinet. "La práctica de las técnicas Freinet." Antología El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua UPN México D.F. 1991 p. 71

Aunque se ha señalado que el desarrollo del ser humano es un proceso continuo y que no es posible determinar el paso de una etapa evolutiva, siempre será un marco de referencia importante para que el maestro de un trato especial al alumno, de acuerdo a su nivel de desarrollo biológico y psicológico.

En el transcurso de las observaciones se pudo constatar que contrariamente a lo antes expuesto, el maestro estuvo llevando a sus alumnos a la producción de escritos en una forma inadecuada en el sentido de que no tomaba en cuenta las experiencias previas y el nivel de desarrollo del niño. Para justificar lo aquí descrito se registra un fragmento de clase realizada el 7 de Marzo de 1995, por el observador de la escuela "A" (ver apéndice "A").

Mo. Ahora vamos hacer un trabajo de tres cuartillas, con los siguientes apartados:
Introducción, contenido y propuestas.

Ao. Maestro, ¿Qué es una cuartilla?

(el maestro no contesta pero los alumnos insisten al cuestionamiento)

Aos. ¡Maestro!, díganos pues, ¿Qué es una cuartilla?

Mo. Bueno... una cuartilla es ... es... un escrito con doble espacio en una hoja con diferente medida de margen.

Mo. Como guía para que hagan el trabajo empiecen por el contenido y respondan a las siguientes preguntas: lo que hago y lo que puedo hacer para disminuir la violencia en mi comunidad.

Ao. maestro... ¿Qué es contenido?

Mo. Bueno... el contenido es el desarrollo del trabajo donde escribirán todo lo relacionado con la violencia, quien la provoca, etc.

Aos. ¡No le entendemos nada!

(el maestro se enoja y contesta)

Mo. ¡Háganlo como quieran pero háganlo!

Aa. Maestro, usted nos ha dicho que una persona cuando se violenta, se ciega y grita, entonces ¿Usted está violento?.

Sobre esta arbitrariedad en el manejo del desarrollo intelectual del niño por parte del

docente, Piaget señala lo siguiente:

El desarrollo se hace por escalones sucesivos, por estadios y por etapas. Estas etapas, estos estadios, debemos notar, se caracterizan por orden fijo de sucesión. No se trata de etapas a las que se puede asignar una fecha cronológica constante. Por el contrario, estas edades pueden variar de una sociedad a otra pero el orden de sucesión se mantiene

constante.²⁹

Se pudo observar un contraste muy marcado en los diferentes contextos en los cuales se encuentran inmersos los sujetos de estudio; en lo técnico y socio-cultural.

En el medio semiurbano se pueden encontrar centros recreativos deportivos y culturales; por lo que se puede decir que el nivel cultural de las personas que lo habitan es mayormente favorable para sus interrelaciones sociales.

Esto contrasta en gran medida con lo que se pudo observar en el medio rural, donde existen grandes carencias de la mayoría de los servicios anteriormente señalados; sus habitantes se concretan a convivir en lugares donde predomina un lenguaje de bajo nivel cultural, lo cual repercute de generación en generación en la formación de los individuos.

Estos sujetos al llegar a las escuelas a recibir una educación formal, se encuentra el maestro con situaciones de "ampliar" el léxico que traen los niños de su medio.

La evidencia de lo antes expuesto se pudo rescatar de las observaciones hechas, cuando el maestro que labora en este medio escucha expresiones de palabras por sus alumnos donde omite letras (trator, botea, pordequí, etc.,); así como también algunas otras expresiones que no es otra cosa que la experiencia retomada de su entorno, manifestada a través de su escaso léxico.

Se justifica lo antes señalado con el registro de un texto elaborado por un alumno de sexto grado (ver anexo "A").

25 Enero del 95

manuel le digo a nando chapito cuerpo de botea
y fernando Le digo a manuel manuel chain vete pordequí.
hetor le digo a Vitor vitologo
manuel no bino a la Escuela porque
se fue con su pa atravajar en el trator.
la lupe le digo a la yochitl cochi.

²⁹ Vid Jean Piaget, "El tiempo y el desarrollo intelectual del niño." Antología Desarrollo del niño y aprendizaje escolar UPN México 1987 p. 96

Estas situaciones tienen gran influencia en la educación formal del niño y difícilmente el maestro puede contrarrestarlas, ya que están presentes dentro y fuera de la escuela.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores resulta de vital importancia la puesta en práctica de los enfoques constructivistas, para que los alumnos que presentan este tipo de dificultades puedan superarlo tanto en forma oral como escrita.

En el desarrollo de este apartado, se ha venido registrando los diversos procesos seguidos por los maestros para lograr que sus alumnos produzcan textos; esto en cuanto a planeación, motivación, utilización de recursos didácticos, evaluación, interacciones maestro-alumno, alumno-maestro, etc. Cabe señalar que la mayoría de los docentes estuvieron aplicando estrategias de trabajo en forma diferente a lo que señalan los nuevos enfoques, específicamente en la asignatura de español.

En ellos se señala la importancia de que el maestro dedique el mayor tiempo posible en propiciar en sus alumnos la producción de textos, partiendo de sus experiencias; además de permitir una autoevaluación y autocorrección de sus escritos. Por ello es lógico pensar que el uso de metodología equivocada por parte del docente, trae como consecuencia la imposibilidad en el niño de desarrollar habilidades que le permitan adquirir una comunicación adecuada.

De lo antes expuesto en este apartado, se retoman algunos registros de los hechos ocurridos en las aulas, producto de las prácticas del docente, las cuales reflejan los hechos antes señalados.

Por principio de cuentas el maestro no planea; y cuando lo hace no lo pone en práctica, sino que lo hace, sólo con fines administrativos y no para seguir un proceso técnico-metodológico de un determinado contenido.

Por otro lado se pudo observar en los maestros la arbitrariedad con la que abordan los

contenidos temáticos, ignorando por completo los intereses del niño, negándole así la oportunidad para que trabaje gustosa y libremente; cuando intenta hacerlo, lo hace con un tinte tradicionalista.

Como ya se ha hecho mención, la mayoría de los maestros siguen utilizando metodología tradicionalistas, ya que sus actitudes no tienen cabida dentro del constructivismo, por la razón de que no establece las interacciones propicias con sus alumnos, dándoles así la oportunidad de descubrir por sí mismos el conocimiento.

La evaluación es otro factor de mucha importancia que el maestro debe poner en práctica en forma adecuada, con fines de detectar deficiencias en los educandos para posteriormente poder contrarrestarlas mediante actividades específicas.

Contrariamente a lo antes citado, se observó en las prácticas cotidianas que el maestro se concretaba únicamente a registrar calificaciones donde tomaba en cuenta aspectos de ortografía y forma en los textos, y nunca se observó que se interesara por analizar el contenido, y así evaluar correctamente el texto presentado por los alumnos. Con estas acciones, queda claro, que el maestro se ocupa únicamente de cumplir una función administrativa.

Con esto se llega a la reflexión, de que las prácticas tradicionalistas de los maestros no tiene cabida en los nuevos enfoques metodológicos del constructivismo, por lo que la escuela seguirá dando a la sociedad individuos incapaces del dominio adecuado de comunicarse a través de la expresión escrita.

Se considera que con la aplicación de estos enfoques, el niño será capaz de producir escritos de buena calidad, donde pueda autocorregir en forma individual o colectiva, ya que una manera de asegurar que una composición escrita esté clara, es que esta sea leída por otros. Por eso la revisión colectiva de textos ayuda a los niños a organizar lo que quieren expresar por escrito. Los comentarios que hacen otros compañeros ayudan a quien escribe a identificar las partes que

no se entienden y proponen formas alternativas de presentar lo que se quiere decir.

Debido a las innovaciones que se han implantado en los nuevos planes y programas de estudio, los cuales están fundamentados en los enfoques constructivistas, cuyos propósitos son desarrollar en el niño las habilidades de comunicación tanto de manera oral como escrita, se considera importante profundizar en el objeto de estudio de este trabajo, pero existen limitantes de diversos índoles tales como: factor económico, situación geográfica, escasez de material bibliográfico, tiempo, apoyo por parte de las autoridades educativas, entre otras. Por lo que resulta imposible concluirlo.

Por tal razón, se deja abierta esta investigación con la finalidad de quienes se interesen por abordar este tema, sirva este trabajo como marco de referencia para contribuir a contrarrestar las deficiencias metodológicas presentadas por los docentes en la producción de textos.

CONCLUSIONES

En este apartado se registran las conclusiones que a juicio de los autores son las pertinentes para enmarcar el término de este trabajo.

El ser humano desde tiempos muy remotos ha buscado la forma de comunicarse con sus semejantes y cada una de estas formas ha respondido a los tiempos en que le ha tocado vivir a cada una de las generaciones. Por lo tanto, cabe señalar, que el lenguaje es la herramienta más directa que el ser humano ha venido utilizando para comunicarse con sus semejantes. Y éste se ha ido perfeccionando a través de los años.

En la actualidad corresponde a la escuela poner en práctica en sus alumnos actividades que ayuden a que éstos accedan al conocimiento de las expresiones tanto oral como escritas, ya que le darán al niño la oportunidad de socializarse y alcanzar un nivel de conocimiento aceptado en la sociedad.

Actualmente los alumnos en educación primaria presentan una gran dificultad para producir escritos en forma adecuada. No son capaces de organizar sus ideas, de establecer una coherencia en sus producciones y son carentes de contenido.

Estos problemas se deben a muchos y diversos factores, entre ellos, la deficiencia en la interpretación del código escrito, de la comprensión lectora, de conocimientos previos y, fundamentalmente del proceso metodológico utilizado por el docente para llevar a sus alumnos a que aborden las actividades de producción de textos.

La investigación realizada prueba lo aquí señalado, pero no resuelve en su totalidad la problemática, sino que ayuda en parte a la búsqueda de alternativas para mejorar el nivel de

producción de textos escritos.

Se sabe que la solución a este problema no la resolverán los alumnos por sí solos. Corresponde al maestro en el aula seleccionar metodologías que ayuden al alumno a despertar las habilidades e interés en estas actividades.

De los objetivos planteados en este trabajo la mayoría se alcanzaron, pero es difícil ver resultados en su aplicación, ya que en la medida de que los maestros traten de eliminar las formas tradicionales de trabajar para darle cabida a la aplicación de los nuevos enfoques metodológicos del constructivismo, se estará llegando a metas importantes en la formación de individuos críticos y reflexivos. Corresponde al nuevo maestro actualizarse con estas teorías para que realmente le dé una aplicación positiva en su trabajo.

El trabajo cotidiano del maestro exige conocer los antecedentes socio-culturales de los alumnos, e identificar sus conocimientos y potencialidades, con el objetivo de planificar el trabajo escolar con base a sus necesidades e intereses, incorporando a las prácticas docentes nuevos recursos didácticos, tecnologías modernas así como también opciones que ofrecen otras instancias educativas formales e informales, para complementar la formación escolar de los alumnos.

La productividad educativa dará resultados más favorables en la medida que a los alumnos se les ubique en lugares apropiados donde prevalezca un ambiente agradable, natural, en condiciones materiales que faciliten el desarrollo de su personalidad, el aprendizaje y la enseñanza.

Aunque el desarrollo biológico, no determina con exactitud el pase de un nivel evolutivo a otro, es importante señalar que siempre representará un marco de referencia para que el maestro ubique a sus alumnos y propicie la adquisición de determinados contenidos.

Cabe señalar, que las exploraciones hechas por los maestros servirán para hacer una clasificación de los sujetos, ubicándolos en niveles de desarrollo, estableciendo comparaciones

para efecto de darles atención necesaria en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Son muchos y variados los factores que intervienen tanto en el desarrollo biológico del niño, tales como: alimentación, clima, contexto social, herencia genética, entre otros. Por tal razón, los niños que interactúan normalmente con estos elementos tendrán mayor probabilidad de un mejor desarrollo tanto físico como intelectual, serán los que tengan mayor posibilidad de acceder a un determinado conocimiento.

SUGERENCIAS

Tomando en cuenta los referentes empíricos rescatados en el desarrollo de este trabajo, en conjugación con los referentes teóricos de diferentes autores y de la experiencia que como docente se adquiere a través de las prácticas cotidianas, se enuncian algunas sugerencias que de ser aplicadas puedan ayudar en parte a disminuir el problema de esta investigación.

Es importante que los maestros consideren en el proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido programático, los intereses y necesidades de los alumnos.

Se deben incluir actividades de redacción colectiva, ya que tienen un gran valor pedagógico porque plantean dificultades y retos a los niños y les permite además discutir acerca de las distintas formas que puede tomar un texto.

El maestro puede ayudar a que los niños vayan mejorando paulatinamente sus producciones ofreciéndoles información cuando sea necesario acerca de los distintos elementos e incluir en los textos y las distintas formas de organizarlos. También puede hacerlos reflexionar acerca de la importancia de sustituir algunas palabras por otras, para evitar repeticiones innecesarias y dar así mayor cohesión al texto.

Estas actividades propician la reflexión sobre los aspectos semánticos, sintácticos y de organización del texto.

Es importante destacar que durante todo el año deben realizarse actividades de escritura mediante la creación de situaciones que generen la necesidad de escribir. Se recomienda conservar algunas de las producciones escritas para revisarlas posteriormente y hacer los cambios que los niños consideren necesarios.

También se pueden realizar ejercicios colectivos de revisión, donde cada niño del equipo cumpla una función específica. Un niño puede revisar la organización del texto, otro revisará si el texto está claro, otro puede escribir cambios en el texto, etc. Esta revisión favorece la toma de distancia de los niños con respecto a su texto para asumir una actitud crítica ante él mismo.

Se recomienda el intercambio de trabajos para que todos los niños tengan la misma oportunidad de aprendizaje.

La reescritura del texto les permite identificar y resolver algunas de las dificultades que tuvieron al redactarlo por primera vez. El maestro incorporará a su planeación didáctica aquellos aspectos que presenten dificultades a los niños.

Cuando se producen textos escritos la figura del docente no debe aparecer aislada del alumno, debe asumir el rol que le corresponde, dejando los niños que organicen sus ideas y que las expresen con su estilo.

Es necesario que en la actividad de elaboración de textos se implementen estrategias de composición antes de proceder a la producción.

El maestro debe propiciar la interacción entre los alumnos y el contacto con los diferentes materiales escritos para posibilitarles descubrir las características del sistema de escritura y hacer uso de este como recurso para desenvolverse mejor socialmente.

El maestro debe tomar muy en cuenta la convivencia en el aula de niños de la misma edad; lo que representa un gran potencial para favorecer el aprendizaje de las convenciones.

El maestro debe saber que las actividades de producción de textos deben presentarse en contextos de comunicación y, actividades lúdicas, para evitar que su aprendizaje se convierta en algo tedioso e incomprensible.

Es indispensable que el maestro de educación primaria para manejar su programa, tenga presente los principios teóricos de la didáctica general y que utilice métodos, técnicas y procedimientos adecuados para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Algunos maestros siguen practicando las formas tradicionales de la enseñanza donde prevalece el abuso del verbalismo y la intención de que el niño memorice. Es necesario que se modifiquen estos enfoques que conducen a la pasividad y al aburrimiento y se implementen metodología activa que fomente el desarrollo de las habilidades intelectuales, mediante las cuales el niño pueda interpretar, razonar y reflexionar.

BIBLIOGRAFIA

LIBROS CITADOS

- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Plan y programas de estudio. Fernández Editores S.A. México, 1993 164 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA. Escuela Normal de Sinaloa. Diplomado en Metodología de la Investigación Educativa. Taller de Comprensión Lectura y Redacción I. Culiacán, Sinaloa, 1987 59 p.
- _____. Escuela Normal de Sinaloa. Diplomado en Metodología de la Investigación Educativa. Teorías del Aprendizaje (línea psicopedagógica). Culiacán, Sinaloa, 1994.
- UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA. Licenciatura en Ciencias de la Educación Metodología de la Investigación Educativa II. UAS Culiacán, Sinaloa, 1993. 112 p.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. SEP-UPN, México, 1987. 366 p.
- _____. Construcción social del conocimiento y teorías de la educación. SEP-UPN, México, 1994. 168 p.
- _____. El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. SEP-UPN, México, 1988. 409 p.
- _____. Técnicas y recursos de investigación I. SEP-UPN, México, 1987. 387 p.
- _____. Teorías del aprendizaje. SEP-UPN. México, 1987. 450 p.
- _____. Medios para la enseñanza. SEP-UPN, México, 1986. 321 p.
- _____. Desarrollo lingüístico y currículum escolar. SEP-UPN, México, 1988 264 p.
- _____. Planificación de las actividades docente SEP-UPN, México, 1986. 290 p.

REVISTA CITADA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Publicación de la Universidad Pedagógica Nacional en Sinaloa. Educación para transformar No. 14. UPN, Culiacán, Sinaloa, 1944. 40 p.

LIBROS CONSULTADOS

LAROUSSE, diccionario usual. Ediciones Larousse. Marsella 53, México 066600, D.F. 920 p.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Guía para el maestro sexto grado. México, 1992. 108 p.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA. Diplomado en Administración y desarrollo de la Educación. Psicología del Desarrollo, SEP, Culiacán, Sinaloa, 1994. 144 p.

_____ Maestría en Educación en el Campo de la Formación Docente. Curso Propedéutico, UPN, Guamúchil, Sinaloa, 1995. 82 p.

_____ Redacción e Investigación Documental I. SEP-UPN, México, 1980. 233 p.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA. Escuela Normal Superior de Nayarit. Diplomado La Investigación Educativa en el Perfeccionamiento de Maestros Formadores de Docentes. Tepic, Nayarit, 1994. 84 p.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Análisis de la práctica docente. SEP-UPN, México, 1987. 223 p.

_____ Teorías del aprendizaje. SEP-UPN, México, 1987. 450 p.

_____ Técnicas y Recursos de Investigación I. SEP-UPN, México, 1987. 387 p.

FOLLETO CONSULTADO

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA. Universidad Pedagógica Nacional. Normas y Criterios. SEP-UPN Culiacán, Sinaloa, 1996. 37 p.

REVISTAS CONSULTADAS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Pedagógica No.4 UPN, Culiacán, Sinaloa, 1992. 40 p.

_____ Pedagógica No.1 UPN, Culiacán, Sinaloa, 1992. 40 p.

_____ Pedagógica No.2 UPN, Culiacán, Sinaloa, 1991. 40 p.

_____ Pedagógica No.3 UPN, Culiacán, Sinaloa, 1991. 40 p.

_____ Pedagógica No.5 UPN, Culiacán, Sinaloa, 1992. 40 p.

APENDICES

APENDICE A

ESCUELA A

OBSERVADOR Tiófilo Gildardo López Cháirez

OBSERVACION DE CLASE

FECHA: 24 ENERO DE 1995.

(El maestro se presenta a las 8:10 hrs. de la mañana).

El maestro pone en práctica la comprensión lectora con sus alumnos, mas no la adecuada, ya que no sugiere a sus alumnos seguir los pasos que proponen algunos lingüistas.

El maestro propicia la participación en clase de algunos alumnos relegando a la mayoría.

El maestro presenta una confusión conceptual en cuanto a la producción de textos.

Con el copiado y la elaboración de resúmenes, y sabemos que estas acciones son actividades propias de producción de escritos.

El maestro no propició en sus

Mo. Pasen al aula todos.

Mo. Los alumnos de sexto grado saquen el libro de español lecturas y los demás me van a estudiar una lección que escojan de cualquier libro.

Ao. Profe, ¿qué página?

Mo. Rosy, los de sexto trabajaremos con la lección así era Morelos

Ao. Maestro lo vamos a leer y después a escribirlo.

Mo. No Jónathan, vamos a leerlo entre todos para comentar lo que entienden.

Ao. Maestro esta lección me acuerdo que ya la leímos.

(El maestro no contesta).

Mo. Jónathan guarda silencio y empieza a leer la lección en voz alta.

(El niño inicia con una lectura aceptable mientras sus compañeros leían en silencio)

Mo. Jónathan deja de leer y dime lo que entendiste del párrafo que leíste.

(El niño da una información oral de lo leído tipo memorizado y el maestro no dice nada al respecto, sino que pide a otro alumno que siga leyendo):

Mo. Sigue tú, ahora Berenice.

(La niña retoma la lectura un poco mecanizada con cierta dificultad para leer el análisis de esta lección se siguió dando bajo este mismo proceso).

Mo. Jónathan, ahora pasa al pizarrón y escribe una expresión del texto.

(El niño escribe un enunciado retomado del texto con letra cursiva poco entendible y después el maestro pregunta):

Mo. Niños, ¿ustedes creen que así escribía Morelos?

Aa. Si profe

Mo. ¿Porqué creen ustedes?

Ao. Porque antes escribían con letra pegada

Ao. Profe. ¿Ahora que vamos a hacer?

(El maestro no contesta se pasca de un lado a otro hasta que da una orden):

Mo. Ahora cierren el libro porque van a escribir lo que entendieron de la lección.

Ao. Profe, mejor copiado como hacemos otros días. (El maestro regaña con cierto coraje al niño).

Mo. ¡Ya dije que escribieran lo que ustedes recuerden sin copiar!

Aa. Maestro lo va a revisar el trabajo.

alumnos los procesos adecuados para que sus alumnos produjeran escritos sino que se concretó a llevar acciones tradicionalistas.

Mo. ¡Claro Berernice!

(Los niños se concretaron a escribir con ciertas dudas, pero pronto manifestaron que habían terminado),

Aa. Profe, ya terminé.

Mo. A ver Cinthia.... es muy poco; sigue escribiendo.

Aa. Pero ya no recuerdo nada profe.

(El maestro concluye diciendo):

Mo. El que vaya terminando que traiga el trabajo.

*La duración de esta observación fue de 8:10 a 10:30 A.M.

ESCUELA B
Observador: José Ramón Ramírez López

OBSERVACION DE CLASE

FECHA: 24 DE ENERO DE 1995.

Por la inseguridad presentada por el maestro es evidente que no planea su trabajo. Se concreta a improvisar actividades mecánicas tradicionalistas que no tienen cabida dentro de los nuevos enfoques metodológicos.

La comprensión lectora la ponen en práctica únicamente en lectura de textos y no propicia en sus alumnos a que comprendan el contenido de los textos.

La evaluación efectuada por el maestro en textos leídos y después dictados se concreta única y exclusivamente a calificar ortografía, caligrafía y todo lo relacionada a puntuación. Más nunca penetra en el análisis del contenido del texto, mucho

(Este día el Mo. llegó a las 8:05 A.M. con cierta inseguridad de dar inicio a su labor docente, mientras los alumnos lo cuestionaban de que hacer).

Aos. Profe, ¿que vamos a hacer?

(el maestro no contestó de momento hasta que):

Mo. A ver niños... este... saquen su libro de español de lecturas.

Aos. ¿Qué página profe?

Mo. A ver esperen niños... bueno.... bueno.... leeremos la lección de la página 47.

Aos. ¿La huida de Quetzacoatl profe?

Mo. Bueno si viene en la página que les he señalado esa es niños, ¡ y no griten ya más!

Aos. ¿La leemos profe?

Mo. Si niños léanla en silencio.

(los niños se concretan a leer con cierta algaraza mientras que el maestro se ubica en su escritorio al parecer lee el texto señalado).

Mo. Por favor niños dejen de gritar y lean el texto.

Ao. Maestro ya lo leí cinco veces.

Mo. Pues Mario si lo leíste 5 veces, pues léelo otras cinco veces más.

Aos. Ya estamos cansados profe de leer.

(el maestro no contesta nada, hasta que por fin):

Mo. Bueno al que no leyó le va a pesar, porque a continuación haremos un trabajo relacionado a lo que leyeron.

Aos. ¿Que vamos hacer profe, díganos?

Mo. De la misma lección vamos hacer una actividad.

Ao. Díganos ya profe cual es.

Mo. Bueno saquen una hoja limpia para hacer un dictado y calificar ortografía.

Aa. Profe ¿nomás ortografía va a calificar?

Mo. Si, Juana y por favor guarda silencio para iniciar el dictado.

(El maestro inicia con el dictado: Cuando la hoguera cesó de arder, se alzó, su corazón y hasta los cielos llegó. Allí se mudó en estrella, y esa estrella es el lucero del alba y del crepúsculo. Antes había bajado al reino de los muertos y, tras siete días de estar allí, subió mudado en astro.

Mo. Ahora que ya les dicté este texto, rectifiquen a ver si hay errores de ortografía

Aos. Profe ¿lo que va a revisar son los acentos las palabras que tienen letras cambiadas y que este bien bonita la letra?

Mo. ¡Si Mario!, y no cometan muchos errores porque entre más errores tengan más baja será la calificación.

Aos. Maestro ya terminamos.

menos hacerlos reflexionar de los escritos elaborados.

Mo. Traigan pues su trabajo para revisarles.

(El maestro se concreta a revisar ortografía y puntuación, pero nunca comentar el contenido del texto).

Ao. ¿Porqué le puso 10 a Mario y a mí un 7?

Mo. Porque no tuvo ningún error ortográfico y además su letra es muy bonita; mientras que tu parece que escribes con el dedo gordo del pie, muy feo y con muchos errores de ortografía.

(con esta actividad llega el receso del recreo y el maestro da la orden de que salgan).

* Esta observación se realizó de 8:05 a 10:30 A.M.

ESCUELA D

Observador Florina Castañeda López

OBSERVACION DE CLASE

FECHA: 6 DE FEBRERO DE 1995

El maestro inicia la clase con una lectura por parte de los alumnos, pero sin ofrecer a estos el objetivo de la misma; por lo que la clase, se torna monótona y aburrida para los alumnos.

En esta ocasión el profr. señala drásticamente los errores cometidos en la lectura haciendo sentir al alumno que lo dicho por él estaba mal y poniéndolo en evidencia ante sus compañeros lo cual refleja una actitud prepotente y tradicionalista.

Los alumnos se encuentran tan aburridos que le piden al profesor, los deje salir antes de la hora oficial.

El profesor "aprovecha" la lectura únicamente para hacer un copiado de la

Aa. Profe pongo la fecha.

Mo. Sí... saquen su libro de lecturas página 43.

Aa. Yo leo profe.

Mo. Sí, ahorita vamos a empezar, va a empezar Mireya los demás van a estar calladitos.

Aa. Profe, ¿qué libro, español o lecturas?

Mo. S, página 43.

(La alumna lee en voz baja, nadie le pone atención y al terminar el maestro solo le dice):

Mo. Bien, siga leyendo Teresita.

(Así sucesivamente lo hace cada alumno según su lugar, y sólo esperan su turno no se hacen comentarios de la lectura. El maestro se concreta en la parte de atrás en ocasiones sigue con la vista la lectura y a ratos sólo la escucha).

Mo. El acento, dónde está?

(El maestro dirige la mirada a Martín que no está poniendo atención y pregunta:

Mo. Está leyendo bien Hermes

Ao. Martín no sé.

Mo. ¡Fijese.!

(Al terminar el alumno el maestro pregunta):

Mo. Hermes, porqué quitaste muchas palabras por otras?

Ao. Yo no.

Mo. Martín lee tú (el alumno le). Muy bien.

Mo. ¿Cómo se llama?

Ao. Ultramarina

Aa. ¿A qué hora vamos a salir?

Mo. ¿A dónde?

Aa. Al recreo

Mo. A las 10.30

Aa. Déjenos salir desde ahorita.

Mo. Cristian lee tú.

(El alumno lee en voz baja y termina. El maestro está distraído y dice):

Mo. ¿Qué pasó?

Ao. ¡Ya!

Mo. ¿Ya terminaste? Sigue Odilón. Vayan sacando su cuaderno doble raya y escriban dos estrofas.

Ao. ¿Las que quiéramos?

Mo. Sí las dos primeras o las dos últimas.

Mo. Lenin. ¿No leiste tú?

ningún momento propiciar lo que realmente es la producción de textos; en donde el niño pone en práctica el proceso de producción que se requiere según lingüistas especialistas en la materia.

El maestro corta en forma tajante el ejercicio anterior y se introduce a otra actividad diferente en forma arbitraria.

- Ao. No tengo el libro
 Mo. Sacá tu libro
 Ao. ¿Cuál es?
 Mo. Lecturas te he dado dos.
 Ao. Ah... sí
 Mo. Ándele pues, página 43.
 (El alumno saca su libro, se pone a remoler unas naranjitas, el maestro se va a su mesa y saca el RAE. Sorprende a Mariza que andaba afuera y dice):
 Mo. ¿Qué andabas haciendo afuera?
 Aa. Andaba con mi mami.
 Mo. Andele métase.
 (expresa con coraje y voz fuerte. Un alumno lleva su trabajo de escritura).
 Mo. Todo está pegado. ¡Mira!. Aquí hay tres palabras.
 Mo. Estrella, ¿ya terminaste?
 Aa. Sí. ¿Toda la vamos a hacer?
 Mo. No, dos estrofas. Guarden silencio.
 (El maestro comienza a pasar lista, pero interrumpe el pase porque Lenin se levanta y le dice)
 Mo. ¿Qué estás escribiendo Lenin?
 Ao. Estoy enchilado
 Mo. No esté comiendo.
 (Llega el director a recordar de la reunión del martes para que hicieran el citatorio y dijo).
 Dtor. Mañana voy a venir por los que no vinieron al acto, bájeles calificación en civismo profé. Aquel que está allá (señala a Leonel el alumno no parece preocuparse, al contrario se ríe).
 Mo. A los que ya les revisé guarden su libro y saquen sus fracciones.

*Esta observación se realizó de 8:45 a 10:15 A.M.

ESCUELA C

Observador Nidia García Domínguez

OBSERVACION DE CLASE

FECHA: 10 DE FEBRERO DE 1995.

El maestro no lleva a cabo una revisión a conciencia de los trabajos de sus alumnos, además al parecer el maestro pocas veces revisa las tareas.

El maestro crea en el alumno una confusión al señalarle que todos sus problemas de producción de textos se solucionarían con la ejercitación del copiado de textos de su libro.

(Este día el maestro llega al aula a las 8:15 A.M. y ordena):

- Mo. Niños todos al aula.
(Los niños acatan la orden y pronto se encuentran dentro del aula).
- Ao. Maestro, ¿va a revisar la tarea?
(El maestro contesta mientras hojea un documento y los alumnos insisten en que si les revise la tarea).
- Mo. Bueno... saquen la tarea.
(Los niños con cierta algaraza pronto rodean la mesa del maestro; al parecer la tarea consistía en el cálculo del área de figuras planas).
- Ao. Profe, aquí tengo los resultados bien y me las puso mal.
- Mo. A ver Juan, ¡tráelas para acá. (El maestro analiza nuevamente el ejercicio que ya ha revisado y rectifica su error y agrega).
- Mo. ¡Cómo no voy a cometer errores si todos vienen y se me amontonan aquí!
(Después de haber terminado de revisar los trabajos de tarea de los alumnos, el profesor dice a sus alumnos).
- Mo. Muéstrenme el citatorio que llevaron a su papá con la firma de enterado, de la reunión que tendremos el próximo lunes.
- Aa. ¿Cuál citatorio profe?
- Mo. Blanca, el citatorio que llevaron ayer.
- Aa. ¡Ah!, es cierto profe, pero fijese que mi papá no me lo firmó porque dijo que no entendía nada de lo que aquí dice.
- Mo. ¿Ven?, por eso les digo que deben de ejercitar la escritura, escribiendo muchas lecciones que vienen en sus libros y con eso ya verán que van a componer su letra. (Después de la revisión de dicho documento, los alumnos preguntan al maestro).
- Aos. Profe, ¿vamos a hacer cuentas?
(El maestro no contesta y se pone a hojear un libro, para después ordenar lo siguiente:
- Mo. Bueno niños guarden silencio, que vamos a trabajar.
- Aos. ¿Qué hacemos profe?
- Mo. Niños, vamos a analizar el tema de la minería, para ello saquen su libro de ciencias naturales página 51 y lean 15 minutos. (Los niños se concretan a leer, unos en silencio y otros en voz alta).
- Mo. ¡Les dije que en silencio no estén gritando!
- Ao. Maestro, es que Berenice y yo estábamos hablando de las minas.
- Mo. Pues ustedes no son los que van a hablar del tema yo soy el que les voy a explicar.
(Los alumnos se concretan a seguir leyendo).

El maestro no propicia en sus alumnos las interacciones con sus compañeros y con el mismo, asumiendo el papel del que sabe y dándoles al alumno el papel que no sabe.

Mo. Bueno, ya pasaron los 15 minutos y ahora no quiero que me interrumpen porque les voy a hablar de la minería.

Ao. Profe, mi hermano me platicó de unas minas.

Mo. ¡No me interrumpas Mario, guarda silencio y escucha!

(El maestro verbalmente les explica a los alumnos lo relacionado a las minas de acuerdo a sus experiencias y a la información que se rescató del libro de texto, no aceptando participaciones de los alumnos).

Aos. Maestro, ¿escribimos lo que dice aquí en el libro de minería?

Mo. No. niñas, escribirán lo que yo tengo en el pizarrón, porque esta más entendible.

Aos. Maestro, hay muchas palabras que están escritas en el pizarrón que nosotros no entendemos.

Mo. A ver, díganme cuales son para decirles que significan. (Los alumnos le dicen las palabras que no entienden en su significado y el maestro se las define).

*Esta observación se realizó de 8:15 a 10:30 A:M:

ESCUELA B

Observador José Ramón Ramírez López

FECHA: 14 DE MARZO DE 1995.

(El maestro se presenta a las 8:0 A.M. y ordena).

El maestro por la inseguridad para abordar los temas se pone en evidencia que no planea y al planear no tiene un dominio para organizar el grupo.

Por no elaborar un plan de trabajo el maestro continuamente cae en actividades tradicionales.

El maestro aplica las mismas actividades para los tres grados que atiende.

- Mo. Fernando que pasen al aula todos
(El niño empieza a gritar que pasaran que el maestro ya había llegado).
- Ao. Maestro, Mario y Luis no quieren pasar, están jugando con un balón.
(El maestro no contesta).
- Aos. Maestro, ¿sacamos la tarea o leemos una lección?
(El maestro no contesta el cuestionamiento de los alumnos, hojea un libro de texto mientras actúa con cierto nerviosismo para después levantarse de su escritorio y ordenar con cierto titubeo).
- Mo. Todos...saquen el trabajo que hicieron ayer...sobre los temas los cuales vamos a participar el viernes en el Mezquite.
- Aos. Maestro, ya se lo entregamos a usted, y dijo que iba a escoger el mejor para que fuera a participar.
- Mo. Disculpen...aquí los tengo voy a repartir para que se fijen a ver si tienen errores de ortografía. (El maestro no contesta).
- Mo. Ahora lean cada quien el trabajo en silencio y donde crean que tienen un error corrijan.
(Los alumnos se concretan a leer y a intercambiar ideas sobre acentuación de palabras, la coma, el punto, etc., para que después de 15 ó 20 minutos el maestro ordene):
- Mo. Ahora tráiganme el trabajo a la mesa para ver si hay algún error en su trabajo; nada más póngale su nombre. (Los alumnos entregan al maestro los trabajos y el maestro se concreta supuestamente a revisar, mientras el grupo cae en un escándalo insostenible y el maestro se levanta y grita):
- Mo. ¡Cállense! no me dejan trabajar con su alboroto.
- Aos. ¿Qué hacemos profe? pónganos cuentas.
- Mo. Pónganse a leer una lección.
- Aos. ¿Nosotros, también maestro?
- Aos. ¿Y que lección maestro?
- Mo. La que ustedes quieran y ya cállense y déjenme trabajar. (El maestro se sienta en su silla, al parecer para continuar con la revisión de los trabajos, y después de cierto tiempo los alumnos vuelven a caer en un escándalo):
- Mo. Bueno, ahora para que no estén de flojos y me sigan dejando trabajar, cierren los libros y escriban algo de lo que estaban leyendo.
- Ao. Maestro ¿lo copiamos?
- Mo. No. Mirtha. No se trata de copiar ni de que escriban lo que memorizan, sino escriban lo que entendieron de esa lección
(Después de 30 minutos que los alumnos trabajaron al respecto, manifestaban la mayoría haber terminado).

El maestro improvisa actividades no con propósitos productivos, sino para tener ocupados momentáneamente a que sus alumnos que por falta de organización caen en un desorden.

Ao. Maestro, ya terminamos. (Los alumnos vuelven a caer en un desorden ocioso).

Mo. Bueno, si ya terminaron tráiganme el trabajo. (El maestro les asigna una calificación sin llevar a cabo una revisión ni tan siquiera de errores ortográficos mucho menos en su contenido).

Aos. Profe, ¿Qué hacemos ahora?

Mo. Bueno, resolverán las operaciones que les escribiré en el pizarrón. Pero hay que apurarse porque ya viene la hora del recreo. (Los alumnos se concretan a copiar las operaciones que el maestro les escribió en el pizarrón, llegando con esta actividad a la hora de recreo y al término de la observación).

*La duración de esta observación fue de 8:20 a 10:30 A.M.

ESCUELA E

Observador Bertha Alicia Urías Guerrero

OBSERVACION DE CLASE

FECHA: 1 DE FEBRERO DE 1995.

8:30 Hrs. entran al salón de clase.

La maestra inicia sus labores cotidianas sin que se haya observado ningún tipo de motivación para con sus alumnos como forma de introducción a la clase.

- Ma. Guarden silencio voy a pasar lista.
(Al terminar la maestra pide intercambiarse las libretas para revisar la tarea).
- Ma. Pasa Bianca al pizarrón a sacar los múltiplos que dejamos de tarea.
(La alumna pasa y resuelve correctamente).
- M. Muy bien, pasa Yesica.
(La alumna resuelve correctamente:
50,100,150,200,250,300,350,400,450,500).
- Ma. Pasa Berenice, muy bien, ahora Karla.
- Aa. ¿Y si me paso una maestra?
- Ma. No importa, con que haya llegado a lo que está ahí (pizarrón) está bien.
Pasa Mario.
- Aa. ¿Si le falta un número está mal?
- Ma. Si, tienen que ser los múltiplos.
(Continúan resolviendo la tarea hasta terminar).
- Ma. Bueno, ahora vamos a ver el amparo, o para que nos sirve el amparo.
- Aa. Cuando una persona abusa de otra se pide un amparo.
- Ma. Muy bien, cuando una autoridad viola nuestros derechos es cuando tenemos que solicitar un amparo, verdad?. Por ejemplo: Ministerio Público, policía, un juez, un procurador de justicia, gobernador, presidente municipal, militares y hasta el presidente de la república.
- Ma. ¿Cuándo debemos solicitar un amparo?
- Ao. A los 15 días
- Ma. Debe presentarse dentro de un máximo de 15 días contados desde el día siguiente en que el afectado haya tenido conocimiento del acto que está reclamando.
- Ma. Ahora vamos a hacer un formato.
(La maestra lo escribe en el pizarrón).
- Ao. ¿Lo escribimos?
- Ma. Si, primero va el nombre de la persona a quien va dirigida y más abajo el nombre del quejoso.
- Ao. ¿Qué tanto dejamos maestra?
- Ma. Es igual que las cartas formales.
(La maestra les lee el contenido del formato).
- Ma. Ahora cada quien va a escribir su queja, de que se queja y a quien acusan.
(La maestra a que todos terminen para continuar con el escrito).

La maestra propicia la producción de textos pe-

ro no bajo un proceso adecuado; ya que no se observó estar planificando la estructura del texto.

La maestra les da información al respecto privando al alumno a generar su conocimiento.

Ma. ¿Ya terminaron?, ahora van a escribir como sucedieron los hechos, cuando se produjo el abuso.

(La maestra les da algunos ejemplos verbalmente).

Ao. Maestra, ya estamos cansados, desde que entramos estamos escribiendo, ya son las 10:15 hrs. y todavía no terminamos.

Ma. ¿Están cansados?. Bueno descansen 5 minutos.

(En el transcurso de ese tiempo, la maestra comenta sobre el formato, que contiene una carta, cuestionándolos sobre lo mismo).

Ma. ¡Continuamos!

Aa. Es muy poco tiempo.

Ma. ¿Se te hace poco?. ¡Continuamos!, cuando terminen de escribir la queja, al final le ponemos atentamente Juan Vázquez.

(A las 10:30 hrs. salen al recreo. A las 11:00 hrs. entran).

Ma. Ahora cada uno va a leer como quedó su escrito.

(Durante la lectura la maestra corrige algunos textos explicando sus errores y cuestionando sobre lo mismo).

* La duración de esta observación fue de 8:30 A:M a 12:00 P.M.

ESCUELA A

Observador Tiófilo Gildardo López Cháirez

OBSERVACION DE CLASE

FECHA: 7 DE MARZO DE 1995.

Por la inseguridad manifestada por el maestro, es evidente de que no planea su trabajo.

Es difícil para el alumno elaborar un trabajo cuando no cuenta con antecedentes.

El maestro es arbitrario con sus alumnos al exigirles que elaboren un trabajo que está fuera de su desarrollo cognitivo.

(El inicio de labores de este día fue a las 8:30 hrs. A.M. El maestro llega un poco nervioso titubeando como iniciar con sus labores mientras sus alumnos lo cuestionan).

Aos. Maestro, dice Luis que si sacamos la tarea.

Mo. Guarden silencio niños, y déjenme pensar lo que vamos a hacer.

(El maestro se pasea de un extremo a otro del aula y da el siguiente señalamiento).

Mo. Bueno...bueno fíjense que vamos a aprovechar el día de hoy para continuar con los trabajos del concurso Encuentro del Niño Sinaloense.

Aos. ¿Y que es eso profe?

Mo. ¿Ya no lo recuerdan?, acuérdense que el día de ayer estuvimos viendo lo relacionado con la violencia.

Ao. ¡Ah es cierto!, nos dijo que una persona está violenta cuando se enoja por algo.

Mo. Exacto Mario, exacto.

Mo. Ahora vamos a hacer un trabajo de tres cuartillas con los siguientes apartados: contenido, introducción y propuesta.

Aos. Maestro, ¿y qué es una cuartilla?

(El maestro no contesta pero los alumnos insisten en el cuestionamiento).

Aos. ¡Maestro! díganos pues que es una cuartilla.

Mo. Bueno...una cuartilla es...es un escrito con doble espacio, en una hoja con diferentes medidas de margen.

Mo. Como guía para que hagan el trabajo empiecen por el contenido y respondan a las siguientes preguntas: Lo que hago, lo que puedo hacer para disminuir la violencia en mi comunidad.

Aa. Maestro, y qué es contenido?

Mo. Bueno...el contenido es el desarrollo del trabajo, donde escribirán todo lo relacionado con la violencia y quién la provoca, etc. etc.

Aos. ¡No le entendemos nada!

(El maestro se enoja y contesta):

Mo. ¡Háganlo como quieran pero háganlo!

Aa. Maestro, usted nos ha dicho que cuando una persona se violenta se ciega y grita, entonces usted está violento.

(El maestro no contesta nada y dice):

Mo. Hay momentos que se ponen insoportables muchachos.

Ao. Maestro, yo lo voy a pasar igual a como lo hice ayer.

Mo. Léelo Diego y si crees que está bien pásalo en limpio.

Aa. Maestro no escuchó el escándalo que tenían los borrachos anoche.

Mo. ¡Claro Berenice! y este es un ejemplo de un problema que puede generar violencia.

Ao. Maestro, y estaba Rubén también.

Mo. ¡Como no!, si es el mainate*

Ao. Maestro yo voy a inventar el trabajo
(El maestro no contesta nada).

Aa. Maestro, ¿yo no puedo ir al encuentro de los niños?

Mo. ¡Claro Berenice!, por eso están elaborando este trabajo, para ver quien lo hace mejor y ese será el que vaya.

Mo. Diego, guarda silencio.

Ao. Maestro si lo que estamos platicando es sobre el trabajo.

Mo. No les hagas caso a los que te están platicando y hazlo solo.

(Se desata un desorden por lo que el maestro se enoja y grita).

Mo. ¡Ya cállense! y tú Rodrigo eres el peor de gritón.

Aos. Es que ya nos cansamos de escribir sobre esto, estamos desde ayer.

Mo. Cállense y pónganse a escribir porque el que no termine para la hora del recreo no saldrá.

(Se entra en un suspenso de silencio en el cuál se notan los alumnos inquietos por la consigna del maestro. Se da la hora de salida del recreo y los alumnos argumentan):

Aos. Maestro no hemos terminado esto, está muy batalloso.

Mo. Salgan pues al recreo y esto quedará de tarca para que lo hagan en su casa porque dicen que están cansados.

(Los niños salen corriendo con una algaraza gusto por la orden dada por el maestro).

*Expresión regionalista aplicado como calificativo a aquellos individuos que lideren acciones negativas.

*La duración de esta observación fue de 8:30 a 10:30 A.M.

APENDICE B.

ENTREVISTA AL MAESTRO.

La presente entrevista para los maestros pretende recabar información que nos permita detectar aspectos relacionados con la producción de textos en sexto grado de educación primaria de las zonas escolares 013,017,075, pertenecientes al municipio de Mocorito.

- 1.- ¿Tus alumnos producen textos?
- 2.- ¿Qué entiendes por producción de textos?
- 3.- ¿Qué estrategias utilizas con tus alumnos para que produzcan textos?
- 4.- ¿Con qué finalidad llevas a tus alumnos a producir textos?
- 5.- ¿Cada cuánto tiempo utilizas actividades con tus alumnos para que produzcan textos?
- 6.- ¿Qué momentos aprovechas para que tus alumnos produzcan textos?
- 7.- ¿Qué tipos de textos realizan tus alumnos?
- 8.- ¿Qué materiales didácticos utilizas en tu práctica para llevar al alumno a que produzca textos?
- 9.- ¿Qué asignaturas aprovechas con tus alumnos para que produzcan textos?
¿Porqué? ¿Cómo?
- 10.- ¿Cómo utilizas los libros de texto, para la producción de textos en tus alumnos?
- 11.- ¿Aplicas los enfoques teóricos y metodológicos que te sugieren los nuevos planes y programas en la producción de textos?
- 12.- ¿Qué aspectos evalúas en la producción de textos de tus alumnos?

ENTREVISTA A LOS ALUMNOS.

La presente entrevista para los alumnos pretende recabar información que nos permita detectar aspectos de la producción de textos en sexto grado de educación primaria de las zonas escolares 013.017,075, pertenecientes al municipio de Mocorito.

1.-¿Sabes lo que es un texto?

¿Qué es?

2.- ¿Te gusta hacer textos?

3.- ¿En qué momento te gusta hacer textos?

¿Porqué?

4.-¿Sobre qué te gusta hacer texto?

5.-¿cada cuánto tiempo tu maestro te pide que hagas texto?

6.-¿Has tenido flojera para hacer textos cuando el maestro te lo pide?

¿Porqué?

¿Cuándo?

7.- ¿Te revisa tu maestro los textos que haces?

¿Cómo?

ANEXO A

⇒ Sistema nacional de salud ⇒

Hoy día Viernes 23 de 1995

desfilamos por las calles Principales
nos dieron un cartelón para irlos
a enseñarlos por las calles
avia mucha jente por las orillas
de las calles fuimos los de la
Escuela "Venustiano Carranza"
tambien fueron los del quinder
para el desfile de la salud.
La salud es muy importante
porque agarramos mucha energia
Liberamos frutas antes de comer
y de ir al baño

Texto elaborado por un alumno de sexto grado, donde manifiesta deficiencia en ortografía y omisión de letras en algunas palabras.

25 Enero del 95

manuel le digo a nando chapito cuerpo de botea
fernando le digo almanuel manuel chain vete
ordequi.

hetor le digo a vitor vitologo

manuel no bino a la Escuela porque
se fue con su pa a travagar en el tractor

la lupe le digo a la yochi cochi

Texto elaborado por un alumno de sexto grado, donde se manifiesta la deficiencia para producir escritos, así como también, la deficiencia del contexto social en el cual el alumno interactúa y las deficiencias ortográficas.

25 de enero

me levante me puse la ropa con que iba
ir a la escuela desallone agarre los libros
me fue a la escuela dieron el toque
nos formamos nos pasaron al salón y
nos revisaron la tarea isimos el mapa
del Continente americano isimo un
Prisma le sacamos el área y el volumen
al prisma despues salimos al recreo
despues entramos y al rato nos digeron la
tarea y salimos y despues comi de mediod-
ia y despues ise la tarea despues me fui
a ver la película des bimbo agujetas des
estabamos biendo cuando bajaba el cacahu-
ate de la camioneta despues me fui a la
casa ya oscure siendo estaba asiendo
fortillas y despues me puse a ver volver
a empesar

Texto elaborado por un alumno de sexto grado, donde se pone en evidencia el escaso dominio de la coordinación de las ideas.

25/ENE/95.

La Contaminación es un problema que nos compromete a todos, por la razón de que nosotros somos los causantes de este gravísimo problema. Debemos que la contaminación es causante de enfermedades respiratorias a si también de otras enfermedades como las intestinales.

El aire se contamina principalmente por el humo de fábricas y coches y por residuos de gases tóxicos.

Existen otros tipos de contaminación que es la contaminación del agua, es decir de rios, lagos y mares. Los rios los lagos y los mares se contaminan con la basura que arrojan, con los métodos que utiliza el hombre para eliminar sus residuos, entre otras cosas. Esto daña al hombre y a otras especies de seres vivos.

La contaminación, del suelo es otro problema que nuestro país vive, este se contamina con el riego de aguas negras y con otros tipos de contaminantes que no se adaptan a la tierra.

Texto elaborado por un alumno de sexto grado donde demuestra un buen dominio en cuanto a ortografía, así como también en lo sintáctico y semántico.