

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 142

TLAQUEPAQUE



✓
LA ESCRITURA Y EL NIÑO

Estrategias para favorecer la comunicación por medio de la producción de textos escritos

PROYECTO DE ACCION DOCENTE

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PLAN 1994**

P R E S E N T A

JUAN CARLOS SALCEDO RIVERA

TLAQUEPAQUE, JAL. AGOSTO 1999

DICTAMEN DE TRABAJO DE TITULACION

Tlaquepaque, Jal., 14 de JULIO 1999

C.PROFR. JUAN CARLOS SALCEDO RIVERA

PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

"ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA COMUNICACION POR MEDIO DE LA PRODUCCION DE TEXTOS ESCRITOS".

Opción: PROYECTO DE ACCION DOCENTE a propuesta del asesor C.PROFR. J. JESUS HERMOSILLO MARTIN DEL CAMPO manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

ATENTAMENTE



PROFR. JOSE NESTOR ZAMORA DE LA PAZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.



SECRETARIA DE EDUCACION
DEL ESTADO DE JALISCO
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL UNIDAD No. 142
TLAQUEPAQUE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD U.P.N. 142 TLAQUEPAQUE

CONSTANCIA DE TERMINACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., A 06 DE JULIO DE 1999

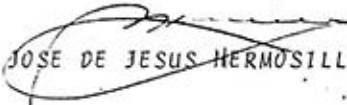
C. PROFR. (A) JUAN CARLOS SALCEDO RIVERA

Después de haber analizado su trabajo intitulado:

LA ESCRITURA Y EL NIÑO: Estrategias para favorecer la comunicación por medio de la producción de textos escritos.

Opción *PROYECTO DE ACCION DOCENTE*, comunico a usted que lo estimo terminado, por lo tanto, puede ponerlo a consideración de la H. Comisión de Titulación de la Unidad U.P.N., a fin de que, en caso de proceder, le sea otorgado el Dictamen correspondiente.

ATENTAMENTE

ASESOR: PROFR. (A)  JOSE DE JESUS HERMOSILLO MARTIN DEL CAMPO.

C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad U.P.N. para su conocimiento.

INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	6
 CAPITULO I. LA PROBLEMÁTICA	
¿ESCRIBEN O NO LOS NIÑOS?.....	9
El diagnóstico	
¿DE DONDE NACEN LAS DIFICULTADES PARA ESCRIBIR?.....	17
La problemática	
¿QUE SE PRETENDE CON ESTE TRABAJO?	21
Objetivos	
¿VALE LA PENA APRENDER A ESCRIBIR?.....	23
Justificación	
 CAPITULO II. LA TEORIA	
HACIENDO ENFASIS EN LA COMUNICACIÓN.....	27
El currículum oficial	
¿COMO CONCEPTUALIZAMOS LA ESCRITURA?	36
Consideraciones sobre su funcionalidad	
ACERCANDO LA ESCRITURA AL NIÑO.....	39
Una propuesta constructivista	
 CAPITULO III. LA APLICACION Y LA EVALUACION	
LA ESCRITURA EN PERSPECTIVA.....	44
Un proyecto para mejorar la práctica docente	
LA PRACTICA TIENE LA PALABRA.....	46
La puesta en práctica	
LA APLICACION DEL PROYECTO	56
La evaluación.....	57
LAS ESTRATEGIAS	63
Breve reflexión.....	87
CONCLUSIONES	89
BIBLIOGRAFÍA	93
Anexos	

"...a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, a quien tiene la confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de la liberación que puede tener la palabra. El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo"

Gianni Rodari.

CAPITULO I

LA PPROBLEMATICA

INTRODUCCION

Durante mucho tiempo la enseñanza de la escritura en la escuela primaria se ha concebido en términos poco significativos para los alumnos, ya que su planteamiento en el aula no ha sido intencionado claramente desde una perspectiva en la cual se considere como un medio para la comunicación, ni como herramienta para el desarrollo de habilidades intelectuales en los niños. Se ha dado prioridad a la copia, a la repetición de palabras mal escritas y al dictado de textos; esperando sobre todo que los alumnos se esfuercen por lograr bonitos trazos de letras y una buena ortografía y la escritura precisa del dictado. Esta preocupación ha dejado de lado el verdadero valor que posee la escritura, su utilidad comunicativa.

Se ha pensado con frecuencia que logrando que los niños dominen el aspecto mecánico de la escritura todo está listo. Por lo tanto aprender a escribir, a redactar y a utilizar la escritura como medio de comunicación, no parece ser lo importante.

Por otra parte, ha sido tanto el hincapié que los maestros hemos puesto sobre el aprendizaje de la lectura, que se ha restado importancia al desarrollo del lenguaje escrito, de tal forma que se cree que como consecuencia de saber leer se sabrá también escribir.

En este trabajo se plantea la necesidad de favorecer en el aula situaciones que estimulen la comunicación por medio de la escritura desde un aspecto funcional de la lengua escrita, donde se dé prioridad, principalmente, a la producción de textos a partir de las ideas e intereses de los educandos, de tal forma que resulte significativo para ellos. Es importante señalar que el presente trabajo es solamente el producto de un acercamiento al tema, por lo que faltaría profundizar mucho más en este campo.

Es producto también, del proceso seguido durante los momentos de formación. Donde partí del análisis de mi propia práctica docente para detectar mis saberes como tales, así como los aspectos que, a la luz de la teoría confrontada con la práctica, debería preservar y los que se presentaba como necesario modificar a fin de tener mejor desempeño como profesor.

En este proceso detecté de entre varias problemáticas existentes, aquella que me fuera más significativa y sobre la cual debería hacer las delimitaciones pertinentes para diseñar un proyecto que permitiera superar esa dificultad, a la vez que también innovara mi práctica docente.

De tal manera, es por ello que en el primer capítulo se hace referencia a cómo se desarrollo el diagnóstico, la importancia que éste posee como una forma de mirar más de cerca la compleja vida del aula, así como qué elementos se consideraron como necesarios a diagnosticar. Como producto del diagnóstico se define la problemática, se plantean sus causas y sus consecuencias así como la relevancia que toman. Se hace mención de las razones que motivaron éste trabajo, asimismo, se definen los objetivos que se pretendieron lograr.

En el segundo capítulo se presentan las relaciones que existen en el currículum oficial y la problemática planteada, las consideraciones que se tomaron en cuenta en torno a la escritura, las orientaciones teóricas que explican las concepciones que definen la problemática y apoyaron la toma de decisiones para superarla. También se hace referencia al papel que desempeñan los participantes, (profesor, alumnos, contenido), así como la conceptualización de los términos básicos necesarios para el entendimiento del trabajo; tales como: escritura, participación, enseñanza, aprendizaje, evaluación, entre otros, a la luz de la teoría constructivista.

El capítulo tres expone cuál es el tipo de proyecto que se seleccionó, de acuerdo con las características del problema; así como su aplicación, las estrategias que se emplearon para ello, la forma de evaluar el proceso y los productos. Se hace mención, también, de la metodología seguida para la solución de la problemática que como consecuencia de esa solución brindó beneficios tanto a las alumnas en su formación, así como también los cambios que en mí como docente se presentaron como resultado del aprendizaje obtenido como parte del proceso. En otro apartado, se presenta la planeación que guió el proceso así como también se hace mención a los resultados obtenidos en la aplicación del proyecto y los puntos que quedaron pendientes. Por otra parte, se plantean algunas sugerencias como resultado de la experiencia vivida que, a la luz de la teoría y la práctica, permitieron mejorar la comunicación escrita de las alumnas favoreciendo en ellas el desarrollo de habilidades y estrategias para la redacción de textos.

Se presentan finalmente algunas conclusiones desprendidas del proceso de aplicación de las estrategias, luego de analizados los resultados obtenidos.

¿ESCRIBEN O NO LOS NIÑOS?

El diagnóstico

Cuando nos referimos a la práctica docente, hablamos de una práctica compleja, diversa y llena de dinámica, de estilos y formas de ser, tanto del alumno como del maestro, aspectos que confluyen en el aula en el momento en que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje el cual, además, se encuentra conformado por un conjunto de relaciones:

- Relación entre personas; maestros, alumnos, padres de familia, autoridades, etc.
- Relación con el conocimiento que poseen los involucrados; tanto con el que se enseña como con el que se aprende.
- Relación con la realidad social, económica y cultural.
- Relación institucional.
- Relación con el conjunto de orientaciones, ideologías y valores.

Dada esta gran diversidad de relaciones y dinámicas que conforman la práctica educativa, se viven variadas situaciones que favorecen y/o dificultan la labor docente. Para poder mirar de cerca esas cuestiones que empañan el quehacer docente se hace necesario realizar un diagnóstico que permita conocer detalladamente cuáles son las necesidades satisfechas y cuáles necesitamos satisfacer, qué problemas se presentan, qué dificultades, preocupaciones, etc.

El diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervenimos en ella, mediante la experimentación, la evaluación, la redefinición de los modos de intervención, en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos y de nosotros como docentes, nos pone en condiciones de mejorar en nuestro hacer profesional y con ello contribuir en mayor calidad en la formación de los educandos.

El diagnóstico de la realidad en la que nos desempeñamos es una fase de gran importancia para la elaboración de proyectos tendientes a resolver la o las problemáticas que en ella se viven. Permite ubicar cuáles son las más apremiantes, detectar sus causas y las consecuencias de ello para ponernos en la posibilidad de encontrar vías de acción encaminadas a resolverlas.

El objetivo básico de realizar el diagnóstico es el de conocer la realidad. *"...El diagnóstico previo a la formulación de un proyecto es el reconocimiento que se realiza en el terreno mismo donde se proyecta ejecutar una acción determinada de los síntomas o los signos reales y concretos de una situación problemática"*. Espinoza (1986:77)¹

Dadas estas características del diagnóstico, se hace necesario conocer de cerca lo que acontece en el nivel social, escolar y grupal, así como en el plano individual de los alumnos. Necesitamos saber con qué cuentan al iniciar un determinado proceso de aprendizaje para determinar en que consistirá la ayuda necesaria para que lleve a cabo la actividad constructiva que le permita aprender de un modo significativo. Se requiere saber cuál es su disposición para aprender tal o cual contenido, conocer con qué capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades cuenta para llevar a cabo ese proceso, saber qué concepción tiene de ese contenido y finalmente enterarnos de cuáles son los conocimientos que ya posee respecto de ese contenido.

Tomando en cuenta los aspectos anteriores, al inicio del ciclo escolar 1997-1998 en el grupo de 5º B, el cual está conformado por 35 alumnas (es escuela para niñas) que se encuentran entre los 10 y los 12 años de edad, de la Escuela Urbana No. 396 "Abel Ayala" realicé acciones con la finalidad de conocer cuál era la problemática más sentida, de entre varias problemáticas detectadas, y encontré que

¹ ESPINOZA. En Contexto y valoración de la práctica docente . Licenciatura en educación . Plan 1994.UPN. México 1995. p.83

una de las más significativas es el escaso interés por parte de las alumnas para la producción de textos escritos con fines comunicativos y de manera libre.

Al inicio del ciclo escolar apliqué el diagnóstico para establecer la situación de las alumnas ante el problema, primero en lo general y luego en lo particular de cada una de ellas. Primeramente les realicé dos preguntas por escrito (anexo 1) con la finalidad de conocer su concepto de escritura y si les gusta o no escribir. Los planteamientos fueron:

1.- ¿Te gusta escribir? Y ¿por qué?

2.- Para ti ¿qué es escribir?.

Las respuestas obtenidas arrojaron como resultado que de las treinta y cinco alumnas treinta y tres contestaron que sí les gusta, de las otras dos niñas su respuesta fue no.

En la pregunta del por qué, las respuestas de la mayoría coinciden en señalar "porque puedes aprender mucho". Estas respuestas manifiestan que están encubiertas por las niñas para evitar consecuencias posteriores; como regaños, desacreditación, inconformar al profesor, etc. Se advierte que respondieron con palabras que el adulto espera escuchar, con el fin de estar a tono con él, lo cual nos dice que no contestaron lo que realmente ellas piensan al respecto, es decir que no corresponde a sus ideas propias. Se deduce que no tienen confianza en mí como su maestro y por lo tanto a pesar de haberles mencionado que trataran de decir lo que realmente pensaban no fue así.

Con relación a la pregunta ¿qué es escribir?, la mayoría de las respuestas fueron en el sentido de que escribir es: "hacer copias, escribir dictados, hacer resúmenes, resolver cuestionarios". Estos conceptos permiten observar que para ellas la escritura no es propiamente plasmar sus ideas en el papel, sino que es el

resultado de actividades más del tipo mecánico, con base en las ideas de otros. Esto nos indica la necesidad de favorecer la escritura más libre como una forma de lograr que las alumnas encuentren sentido al hecho de escribir y por lo tanto adquieran el gusto por hacerlo, ya que para ellas la escritura sólo les permite cumplir con el trabajo académico, por lo tanto sólo tiene valor en el ámbito escolar.

Otra parte del diagnóstico consistió en observar la respuesta obtenida al solicitar a las alumnas que escribieran un texto, en el que expresaran lo que pensaban y sentían por el regreso a clases. Cuando escucharon esta petición observé que se miraban unas con otras, se preguntaban qué escribimos, deseaban ver que alguna de sus compañeras diera inicio a su texto para saber cómo empezarían ellas y qué escribirían. Les causó dificultad iniciar su escrito. Durante este momento se advirtió que manifestaban temor e inseguridad para escribir. Me acerqué a algunas para preguntarles qué iban a escribir. Sólo me miraban, otras me decían que no saben que escribir, "no me salen las ideas", comentaban. Finalmente, del total de alumnas, veinticinco lograron escribir, aunque los textos se aprecian escasos, un tanto incoherentes en su estructura.

Una vez concluidos los escritos se les invitó para que dieran lectura a su texto ante el grupo, pero ninguna aceptó hacerlo. Les pregunté que si deseaban que yo lo hiciera por ellas y respondieron que no, varias dijeron que los podía leer pero sin que lo escucharan sus compañeras. Inclusive, algunas no querían que yo diera lectura en silencio a lo que escribieron. Ante esta negativa se deduce que las niñas no tenían seguridad de lo que escribieron, que tenían temor de que no fuera aceptado su trabajo. Estas manifestaciones obedecen a que en la escuela no damos el valor que tienen las ideas propias de la alumnas, ya que generalmente desacreditamos sus trabajos, además inconscientemente les hacemos creer que sólo son dignas de valor aquellas ideas escritas en los libros terminados en imprenta, entre ellos los libros de texto, olvidando que esos textos un día fueron ideas sueltas, primarias, luego borradores, etc., y que finalmente llegaron a ser plasmadas en los libros; y con

esa actitud ante las producciones propias de las alumnas terminamos subestimando lo que ellas escriben.

Después de esto, durante las tres semanas siguientes seguí realizando observaciones para detectar otros elementos que me permitieran conocer más de cerca la situación problemática. Mediante estas observaciones advertí que las alumnas manifestaban mucha pasividad para escribir, es decir, ante la invitación a realizar trabajos de escritura con sus propias ideas; no copias, ni resúmenes, permanecían esperando a que les dijera sobre qué escribir y qué anotar de ello. Otra actitud detectada es relacionada con la evidente desconfianza en sí mismas para escribir, se advertía timidez, duda, inseguridad. Durante estas observaciones encontré que hacían preguntas tales como: ¿cuántos renglones o páginas vamos a escribir?, ¿con pluma o con lápiz?, ¿qué debe decir?, etc. Estas preguntas las realizaban con bastante regularidad, lo cual indica que tiene mucho más peso el aspecto de forma que de fondo de la escritura, es decir, los maestros otorgamos mayor importancia a la cuestión mecánica, dadas las presiones que ejercemos por la forma; por la "buena letra" y dejamos en segundo plano lo que el texto expresa; esto es, su contenido, por lo cual escribir resulta para las niñas tensionante, lejos de ser agradable, satisfactorio, gratificante y sobre todo con sentido diferente a aquello que consiste en obtener una buena nota o librarse del castigo. Esto nos indica que la escritura sólo tiene valor en el ámbito escolar, por eso cuando no hay exigencia para que se escriba no se hace.

Este conjunto de observaciones permiten decir que en la escuela no existe la intencionalidad de promover la escritura libre, lo que se escribe es de carácter académico, razón por la cual las alumnas no encuentran sentido al hecho de escribir, no permitimos que descubran el placer que causa la escritura cuando logramos penetrar en nuestro interior al poder plasmar lo que llevamos dentro, nuestras ideas, producto de nuestros intereses, inquietudes, sentimientos, emociones, etc. Vygotski señalaba: *"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. Se ha hecho tanto*

hincapié en la mecánica de la lectura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal...Del mismo modo que los niños aprenden a hablar, deberían aprender a leer y a escribir" (Vygotski1979, pp. 159 y 177)²

Posteriormente, para continuar con el diagnóstico, se citó a los padres de las niñas para informarles de la dificultad encontrada, así como para invitarlos a participar en el proyecto que se realizaría encaminado a resolver esa problemática; la razón de ello es porque en la formación de las alumnas también la participación de sus padres es fundamental, por ser ellos parte de la motivación o desmotivación que las niñas tienen para acudir a la escuela. El valor que los papás otorgan a los estudios de sus hijas se ve reflejado en trabajo escolar, la mayoría de las veces, si ellos sienten apatía hacia la escuela y lo que en ella hacemos, las alumnas comparten el mismo sentimiento lo cual repercute en su desempeño dentro del aula.

Durante la reunión, con la finalidad de conocer la situación de los padres de las alumnas de este grupo con relación a la producción de textos, se les plantearon una serie de preguntas de manera oral con el objeto de saber si para ellos esto significaba un problema en sus vidas. Se les cuestionó primero sobre cuánto escriben normalmente en lo cotidiano y si es así, qué tipos de textos elaboran; cartas, recados, notas, diarios, poemas, canciones, etc. De acuerdo con las respuestas obtenidas se encontró que los padres de estas niñas hacen poco uso de la escritura, ya que les es *"mas fácil tratar de guardar en la memoria lo que deberían escribir"*, aunque a veces se les olvida, *"nos da flojera hacerlo"* fue otra de las respuestas obtenidas.

En otro momento de la reunión se les preguntó: ¿Cuándo escriben, se les presenta alguna dificultad que pueda ser la causante de que no lo hagan?. En términos generales, de acuerdo con las respuestas, se deduce que realmente no

² VYGOTSKI. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Barcelona 1979. En Reflexiones para la renovación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Gilberto Aranda Cervantes nup://www.e-n.uv.mx/pubignb.nlm.1998

escriben, debido a la dificultad que les representa escribir más allá de unos cuantos enunciados. Esta deducción es importante, ya que la postura que tiene la mayoría de los padres ante la escritura, de alguna manera influye sobre las alumnas porque éstas se desenvuelven en un contexto donde la escritura carece de valor comunicativo, y esto se debe a que si, para ellos la escritura no tiene mucho significado, para sus hijos tampoco lo tendrá. Al respecto resulta interesante hacer mención a lo que señala Margarita Gómez Palacios...*"La escritura en sí misma constituye para el niño un objeto más de conocimiento, forma parte de la realidad que él tiene que construir, producto cultural elaborado por la sociedad para fines de comunicación...en la medida de su condición socioeconómica y cultural, el niño tendrá más o menos contacto con la lengua escrita, así como con personas que pueden informarle sobre ella...como se puede apreciar, estamos frente a un problema largo y complejo de naturaleza cognitiva. Este es determinado por el entorno social."*³

Después de realizado el análisis e interpretación del diagnóstico y definida la problemática se presentó a las alumnas la definición y explicación de la misma, las consecuencias de ella y la motivación para resolverla, el cómo lo haríamos y para qué.

Para poder trabajar en la solución de las dificultades que se presentan en el aula resulta necesario involucrar a los implicados, por lo que es de suma importancia que las alumnas comprendan el problema y cuál sería la tarea para resolverlo, ya que al tener conciencia de ello, al saber que sería un asunto en el que nos involucraríamos todos, su participación sería más comprometida.

Cuando las alumnas se sienten tomadas en cuenta en el trabajo escolar, cuando saben que es valiosa su participación, ponen mayor entusiasmo en el trabajo y como consecuencia los resultados son mejores.

³GOMEZ-PALACIO Margarita y otros. *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. DGEE-SEP/OEA, México, 1998, pp.32

De acuerdo con lo obtenido con el diagnóstico, una de las primeras consideraciones que debemos tomar en cuenta es: para que las alumnas progresen en su desarrollo de habilidades y capacidades, para que le encuentren significado y redefinan el verdadero valor de la escritura, se hace necesario crear un contexto en el cual se promueva la lectura y la escritura, así como la expresión oral, ya que el lenguaje no se puede tratar desarticulado, por ser cada una de sus partes un componente importante de lo que llamamos comunicación.

¿DE DONDE NACEN LAS DIFICULTADES PARA ESCIBIR?

La Problemática

La necesidad de escribir surge cuando buscamos comunicarnos con alguien a quien no podemos transmitir un mensaje oralmente. La necesidad de extender el alcance de la comunicación más allá de la emisión sonora llevó a buscar otras formas de comunicar un mensaje. Hasta ahora la más utilizada por la humanidad es la escritura.

Sin embargo, la necesidad de escribir no se limita a la comunicación de mensajes entre una y otra persona debido a la falta de coincidencia indispensable para la comunicación oral. La escritura también sirve a muchos otros propósitos: basta que imaginemos un mundo sin escritura donde no existan: anuncios escritos, nomenclatura en las calles, diarios, revistas, libros, etc.

Esta forma de plasmar la expresión oral, que podríamos considerar como otra realización de las facultades de comunicación del hombre, ha acompañado a la humanidad durante milenios, en diferentes culturas y con sus respectivas variantes. Evidentemente todo ello en servicio de la humanidad.

En mis años de servicio he encontrado que en la escuela se da prioridad a escritos tales como la copia, el dictado, escritura de problemas, resúmenes, definiciones, listas de respuestas, etc. ; realmente dentro del salón de clases casi no hay, en el transcurso del día, momento en que no se haga uso de la escritura, sin embargo, se ofrece poco espacio para que los alumnos escriban sus propias ideas y para que comuniquen lo que ellos desean, es decir no damos oportunidad de que le encuentren sentido a la escritura porque el uso comunicativo de la escritura es muy escaso, se ha dado mayor prioridad a la forma que al contenido, inclusive su tratamiento en la escuela ha sido separado uno del otro. El hincapié en la forma, que en principio no tiene mucho sentido para el niño, ha producido demasiada tensión y

temor acerca de escribir. Esto influye para que en el aula se advierta la poca producción de textos con ideas propias de los niños; lo más usual es volver a escribir lo que ya fue escrito por otros, por esto, a menudo los escritos de las alumnas son sumamente pequeños y, lo más grave, con poco significado para quien los redacta, aun en los grados superiores. Esta puede ser una razón por la que, cuando los alumnos se ponen ante el papel, generalmente dicen no saber sobre qué escribir y para qué hacerlo (no nos reprimos a la obligación que impone el maestro o la tarea escolar), ya que el texto libre se observa sólo excepcionalmente.

Por otra parte, antes que el niño asista a la escuela empieza a dar significado a los trazos escritos que mira a su alrededor e intenta reproducir los propios mediante líneas de varios tipos, las cuales plasma en el lugar que le parece más adecuado, de acuerdo con sus intereses (paredes, juguetes, libros, etc.), razón por la cual muchas veces es sancionado por los adultos por hacer *garabatos*. Tal vez este sea el primero de varios problemas que el pequeño enfrentará en sus experiencias con la escritura.

Más tarde en la escuela continúa esta desacreditación, ya que la mayoría de los escritos que hace terminan en la basura, con lo que se desvanece, ante los ojos del niño, el valor de perdurabilidad que posee la escritura, así también con este hecho damos a entender a los alumnos que no tiene importancia lo que escriben, mientras que por el contrario les exigimos que no maltraten sus libros, demostrando valorar así lo que escribieron otros y ha pasado por la imprenta, pero no lo que el alumno escribe en su cuaderno.

Otra razón es que, como ya mencioné, en el aula damos mayor prioridad a la forma que al fondo, es decir, se enfatiza que el alumno logre buenos trazos (perfección caligráfica) de letras y que su ortografía sea lo más perfecta posible, y si no lo hace así, se le *tachan* sus textos y le ordenamos repeticiones de las palabras mal escritas, que lejos de estimular la escritura, generan en ellos temor, desvaloración y falta de significado de la escritura y, por si fuera poco, en ocasiones

la utilizamos como medio para sancionar conductas de los educandos que nos parecen inadecuadas, obligándoles a repetir un buen número de veces enunciados o frases tales como: *no debo platicar en clase, no debo jugar*, etc. Con esta experiencia difícilmente se puede sentir confianza, gusto y seguridad para producir textos.

Por lo tanto, debemos conceptualizar la enseñanza de la escritura desde otro enfoque. Al respecto Kaufman & Lerne, (1983) mencionan que...*"la teoría psicogenética concibe el aprender a leer como un proceso de construcción de conceptos que los niños elaboran a través de las interacciones que establecen con el objeto de conocimiento, en este caso, el sistema de escritura, el cual debe dejar de ser considerado como un sistema de asociaciones (entre grafías y fonemas) y definirlo ya como un conocimiento de naturaleza cultural y social".*⁴

Ante esta problemática se hace necesario favorecer en el aula situaciones en las que los educandos puedan hacer uso de la comunicación escrita ayudándoles a lograr habilidades para hacerlo, pero no con copias y dictados escritos por otros, sino, con textos en los que se encuentran ideas propias de los niños que a ellos interesen y les sean significativas y a través de las cuales tengan la oportunidad de comunicarse por este medio.

La problemática y necesidades planteadas en párrafos anteriores, se presenta en la escuela en la que me desempeño como docente y particularmente en los grupos que he atendido. A partir de esto nace la interrogante: **¿cómo favorecer la comunicación por medio de la producción de textos escritos en el aula?**, entendiendo esto como la producción de textos escritos por las alumnas a partir de sus ideas e intereses y de tal forma que se despierte en ellas el gusto por ello. Al respecto conviene citar a Gauriglia (1988) cuando señala: *"un chico escribe cuando no imita, no copia ni repite, sino cuando expresa, se comunica y dice algo a través de*

⁴HUERTA A Ma. De los Angeles. *La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar*. En Aprendizaje de la lengua en la escuela. Licenciatura en educación. Plan 1994 UPN México 1995, p.154

la palabra escrita pleno de significado".⁵ Esta es precisamente la necesidad que debe de atenderse en el aula para brindar a los alumnos la oportunidad de descubrir el valor comunicativo de la escritura. Esto obliga a plantearse otras interrogantes:

- ¿Cómo lograr que el esfuerzo de expresar sus ideas de manera escrita, resulte significativo?
- ¿Cómo lograr que la escritura de las alumnas trascienda el ámbito meramente escolar, haciendo de ella una herramienta útil para la vida?
- ¿Qué condiciones son necesarias, en el ambiente del aula, para que las alumnas sientan seguridad para expresarse por escrito?
- ¿Que importancia tiene que los padres participen con sus hijas, en el descubrimiento del valor comunicativo de la escritura?

⁵PULIDO Ochoa Roberto. *La letra con gusto entra*. UPN México 1996. p. 209

¿QUE SE PRETENDE CON ESTE TRABAJO?

Las dificultades que presentan las alumnas para escribir, mencionadas anteriormente, entorpecen en buena medida el desarrollo de sus capacidades y habilidades comunicativas por este medio. Lo cual necesariamente implica que esta comunicación ha de resultar interesante, significativa, a fin de que contribuya para que las niñas desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos, que además les sirvan como material para el aprendizaje.

Objetivos

OBJETIVO GENERAL:

* Mejorar las experiencias escolares de comunicación escrita que respondan a las necesidades lúdicas y socioafectivas de las alumnas y les propicien el empleo de estrategias y habilidades personales en la producción de mensajes.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- * 1. - Estimular ambientes para la comunicación escrita y favorecer el gusto por esta forma de comunicación.
- * 2.- Generar experiencias para que reconozcan sus estrategias personales en la producción de textos escritos.
- * 3.- Incrementar sus recursos personales para que la intención comunicativa logre sus propósitos.
- * 4.- Implementar estrategias para desarrollar prácticas de escritura placenteras y cada vez más precisas.
- * 5.- Motivar la participación de los padres como facilitadores en el descubrimiento del valor comunicativo de la escritura fuera del contexto escolar.

Al respecto de los objetivos señalados, se tomaron como orientación las recomendaciones que se hacen en los documentos editados por la SEP, donde se señala que *"Los niños aprenden a leer y escribir cuando tienen un verdadero interés en lo que están haciendo, cuando se enfrentan a tareas que tienen alguna utilidad*

*práctica y cuando lo que aprenden puede relacionarse con lo que conocen o con lo que desean saber.*⁶

⁶SEP. *Guía para el maestro de sexto grado*. Educación Primaria. México, 1992. 12

¿VALE LA PENA APRENDER A ESCRIBIR?

Justificación

El ser humano por naturaleza y por su condición de ente social, durante toda su vida ha enfrentado la necesidad de poder comunicarse con sus semejantes, comunicación que también ha venido desarrollando conforme al progreso alcanzado para satisfacer sus necesidades para vivir, de bienestar, de progreso, etc.

La comunicación prehistórica pudo ser inicialmente mediante la mímica, el balbuceo de sonidos que más tarde se convertirían en palabras; debió utilizar el medio pictórico para comunicar primeramente, luego para conservar lo que se quería expresar. En su evolución física, material, social, etc., también lo acompañó su necesidad de comunicación, evolucionando con ello los medios y los modos de hacerlo hasta crear formas más avanzadas y precisas que le permitieran poder vivir y convivir en el medio al cual pertenecía

La escritura es producto del trabajo creativo del hombre, quien, con base en sus necesidades de comunicación construyó un sistema de representación gráfica para poder dar satisfacción a esas necesidades. Hoy en día el hombre necesita saber leer, escribir, pero no por el sólo hecho de saber, sino para poder aprender, para comunicarse, para dar perdurabilidad a sus pensamientos, sentimientos y emociones; para tener acceso a la comunicación; vive rodeado de mensajes escritos y cada día le es más común registrar sobre el papel lo que hace o debe hacer, con esto se evidencia que la escritura actualmente cumple una función social muy importante ante esta necesidad de comunicarse. Resulta muy difícil poder imaginar una sociedad sin escritura; un mundo sin libros, periódicos, cartas, documentos de identidad, publicidad, leyes, acuerdos, etc.

La escuela no debe ignorar esta situación, por el contrario le debe ofrecer al alumno la posibilidad de escribir sobre lo que piensa, desea o necesita comunicar,

175255

entender la importancia desde un enfoque comunicativo y funcional y no solamente mecánico, de tal forma que los niños puedan valorar estos aprendizajes como instrumentos imprescindibles para desenvolverse en la vida cotidiana.

En la sociedad actual, las personas intervienen en múltiples ámbitos de relación: la familia, las instituciones, las organizaciones sociales, el mundo laboral y comercial, etc. Esta compleja red de intercambios individuales exige de todos una competencia comunicativa, que tiene que ser desarrollada y enriquecida especialmente por la escuela, de manera que los niños y niñas sean capaces de expresarse de manera eficiente y comprender plenamente los mensajes que reciben.

No sólo se han enriquecido las oportunidades de comunicación, también se han ampliado los canales. Actualmente se tiene contacto permanente con la radio, la televisión; donde se utiliza en gran medida la expresión oral para enviar sus mensajes, los cuales se basan en guiones escritos, aquí podemos apreciar cómo la lengua escrita influye a la oral, otros ejemplos serían: las conferencias, discursos, etc. Otros medios, como la prensa escrita, la publicidad y las redes de información, así como con los medios computarizados para procesar y difundir la información. Todo ello aumenta la necesidad de manejar en alto grado no sólo el lenguaje verbal sino también otros lenguajes, como los que emplean la imagen, el sonido y el movimiento que aprovechan todas las posibilidades expresivas del cuerpo.

Dentro de este marco, la escuela busca mejorar la competencia comunicativa de los educandos, ayudándolos para que se expresen con claridad, orden y coherencia, empleando el lenguaje con precisión y corrección en la producción de textos y para que procesen críticamente los mensajes que reciben, no sólo directamente a través de la lengua en su forma oral o escrita, sino también a través de los medios de comunicación masiva. El esfuerzo que se haga por enriquecer las posibilidades comunicativas de los educandos tendrá además un efecto favorable en sus capacidades de pensar, de reflexionar con agudeza, de procesar y sistematizar

la información que reciben. Esto puede ser así porque todo enriquecimiento del habla tiene un efecto favorable en el uso de la lengua como instrumento de pensamiento. Es por esto que las actividades de escritura deben presentarse en contextos de comunicación y como actividad lúdica para evitar que su aprendizaje siga convirtiéndose en algo incomprensible, tedioso y de poco significado para los niños.

CAPITULO II

LA TEORIA

HACIENDO ENFASIS EN LA COMUNICACION

El currículum oficial

El propósito central de los 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 hablada y escrita.

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

- * Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura
- * Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- * Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y de diversos propósitos.
- * Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- * Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen, y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- * Desarrollen habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- * Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- * Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Específicamente para el quinto grado y en concreto en relación con la producción de textos el programa destaca que el niño:

- * Redacte diversos textos, en forma individual y colectiva.

- * Explore antologías para reconocer sus características y elabore una con los trabajos escolares.
- * Redacte diferentes tipos de texto, considerando título, secuencia, relación entre ideas.
- * Redacte textos con atención a la exposición de las relaciones causales.
- * Redacte resúmenes.

La realización de estos objetivos exige la aplicación de un enfoque congruente, que difiere del utilizado durante las décadas pasadas y cuyos principales rasgos son los siguientes:

1.-La integración estrecha entre contenidos y actividades.

Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no sólo como convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz.

2.- Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.

Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana. Con mucha frecuencia, los maestros usan combinaciones eclécticas de distintos métodos, que han adaptado a sus necesidades y preferencias.

La experiencia de las décadas pasadas muestra que es conveniente respetar la diversidad de las prácticas reales de enseñanza, sin desconocer que existen

nuevas propuestas teóricas y de método con una sólida base de investigación y consistencia en su desarrollo pedagógico.

La orientación establecida en los programas de los primeros dos grados consiste en que, cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lectoescritura, ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos. Este es un elemento insustituible para lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir. Se trata de un prerrequisito para lograr a lo largo de la educación primaria una mejor competencia comunicativa en forma escrita.

3.- Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.

Los niños ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel y la naturaleza de estos antecedentes son muy distintos entre un alumno y otro y generalmente están en relación con los estímulos ofrecidos por el medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar.

La situación mencionada influye en los diferentes tiempos y ritmos con los que los niños aprenden a leer y escribir. El programa propone que este aprendizaje se realice en el curso del primer grado, lo cual es factible para la mayoría de los alumnos. Sin embargo, son frecuentes las ocasiones en que, por distintas circunstancias, este objetivo no se cumple. En estos casos es conveniente y totalmente aceptable que el maestro extienda hasta el segundo grado el periodo de aprendizaje inicial, esto influye a lo largo de sus estudios de primaria, ya que aún cuando cursa los siguientes grados sus experiencias previas siguen siendo los elementos con que los niños cuentan para nuevos aprendizajes.

4.- Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.

En el plan de estudios se destina un amplio espacio a la enseñanza sistemática del español, pero esto no implica que deba circunscribirse a los límites de la asignatura.

El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares, formales e informales, ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura. Esta relación entre el aprendizaje del lenguaje y el resto de las actividades escolares reduce el riesgo de crear situaciones artificiosas para la enseñanza de la lengua y constituye un valioso apoyo para el trabajo en las diversas materias del plan de estudios.

5.- Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo.

La adquisición y el ejercicio de la capacidad de expresión oral y de la lectura y la escritura se dificultan cuando la actividad es solamente individual. El intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

Organización de los programas

Los programas para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos:

- Lengua hablada
- Lengua escrita
- Recreación literaria
- Reflexión sobre la lengua.

Los ejes son un recurso de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que puedan enseñarse como temas aislados. Son líneas de trabajo que se combinan, de manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje.

A lo largo de los programas de cada grado, los contenidos y actividades adquieren gradualmente mayor complejidad. Para desarrollarlos, el maestro puede organizar unidades de trabajo en las que se integren contenidos y actividades de los cuatro ejes, que tengan un nivel análogo de dificultad y se puedan relacionar de manera lógica. En los nuevos libros para el maestro se incluye una sugerencia para la organización de estas unidades.

En la presentación de los programas se enuncian en primer lugar los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y enseguida se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas "*situaciones comunicativas*", que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente.

Con la inclusión en los programas de estas situaciones, se quiere poner de relieve que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la hablada se producen en contextos comunicativos reales, en este caso, organizados por el profesor dentro del aula, pero tomando en cuenta, asimismo, las necesidades comunicativas de la vida extraescolar.

Las situaciones comunicativas que se presentan son sólo algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando, en actividades que representen un interés verdadero para ellos, de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etcétera. Aunque las situaciones

comunicativas se presentan agrupadas por ejes, lo deseable es que una misma situación sirva para promover aprendizajes relacionados con varios de ellos. De este modo, una actividad de lectura puede dar origen al intercambio de opiniones en forma oral, a la escritura de textos, a reflexiones sobre el género y el número de los sustantivos utilizados y a la revisión y autocorrección de la ortografía.

Situaciones comunicativas permanentes

En cada uno de los programas se sugieren situaciones comunicativas que corresponden a los distintos ejes. Además de lo anterior, hay situaciones que deben crearse regularmente, a lo largo de los seis grados, con modalidades y variaciones adecuadas al nivel de desarrollo de los niños.

Las situaciones comunicativas permanentes son:

Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula.

La biblioteca del aula, bajo la modalidad de "Rincón de Lectura" o de cualquier otra, es una de las herramientas fundamentales para lograr que el salón de clases brinde a los niños un ambiente alfabetizador. Para lograr sus objetivos, deben cuidarse tres aspectos básicos: 1) La recopilación de material escrito de uso común y de diversos tipos; 2) la renovación constante de los materiales; 3) el acceso libre de los alumnos a los materiales de lectura.

Lectura libre de los materiales del Rincón de Lectura o de la biblioteca del aula.

Los niños deben disponer diariamente de un tiempo mínimo, establecido especialmente, dedicado al uso libre y autónomo de la biblioteca. Se les debe dar también la posibilidad de usar ésta al concluir una actividad o en el tiempo libre y de llevar los materiales a su domicilio, bajo normas asumidas por el grupo.

Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños.

La audición de textos leídos o contados por el maestro muestra al alumno cómo leer materiales de distinta naturaleza y fomenta el gusto por la lectura.

La lectura en voz alta realizada por el niño es un medio valioso para que adquiera seguridad, mejore su dicción y fluidez, su comprensión del texto y constate los avances que logra.

Redacción libre de textos.

Los niños deben disponer de tiempo y sentirse motivados para producir libremente textos sobre temas diversos, en los cuales puedan incluir sus experiencias, expectativas e inquietudes. El objetivo central de esta tarea debe ser que los niños puedan practicar la expresión personal.

Revisión y corrección de textos propios.

Esta actividad es una de las formas naturales que permiten la reflexión sobre la lengua. Más allá de las actividades elementales de la corrección ortográfica, el alumno desarrolla su capacidad de valorar la eficacia comunicativa de un texto y de identificar y seleccionar vocabulario y formas de construcción adecuadas a sus propósitos expresivos.

Elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos.

Al escribir para otros y con propósitos definidos, se destaca la necesidad de revisar y corregir la redacción, para asegurarse de que realmente comunica lo que se quiere. Por otro lado, estas actividades permiten conservar los textos de los niños, verificar los avances logrados e incluirlos como materiales en la biblioteca escolar.

Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro.

Estas actividades contribuyen a que el niño adquiera seguridad y visualice las formas de uso y la intencionalidad de diversos textos.

Juegos

Diversas actividades de tipo lúdico deben estar presentes a lo largo de toda la primaria; particularmente son atractivas las adivinanzas y los juegos con palabras, los crucigramas, los juegos que implican el uso del diccionario, etcétera.

Algunas de las situaciones comunicativas que se pueden crear; situaciones comunicativas con los padres, donde se escriban agradecimientos, felicitaciones, peticiones, redacción de recados, recetas, buenos deseos, cuentos, etc.

Invitar a los niños a producir textos; poemas, recitaciones, redacciones, alusivos a los eventos y fiestas escolares a conmemorar, donde pueden ser leídos por los propios autores.

El profesor puede, por escrito, hacer comentarios, sugerencias, estímulos, reconocimientos, agradecimientos, etc., a los trabajos de los alumnos.

Además de las razones expuestas con anterioridad no debemos dejar de lado lo que propone el currículum oficial al respecto en el nuevo enfoque planteado por la Modernización Educativa, en donde señala como propósito general del área de Español lo siguiente:

"El propósito central de los 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 hablada y escrita"⁷. Este desarrollo no puede lograrse si no permitimos que los alumnos se comuniquen, para aprender a hablar, a escribir, a leer hay que hacerlo pero no mecánicamente sino con una razón asequible para los niños y en donde pongan en juego sus facultades para comunicarse. En otro apartado de Planes y Programas se señala que " Los niños deben disponer de tiempo y sentirse motivados para producir libremente textos sobre temas diversos, en

⁷SEP. *Plan y Programas de estudio, Primaria*. México, 1993. p. 23

los cuales puedan incluir sus experiencias, sus expectativas e inquietudes. El objetivo central de esta tarea debe ser que los niños puedan practicar la expresión personal".⁸

Los planteamientos citados nos invitan a buscar otras formas de enseñanza del área del Español las cuales respondan tanto a esos objetivos como a las necesidades actuales de comunicación por medio de la escritura y a la solución de la problemática que se viene señalando.

"El uso de la lengua en el contexto escolar constituye un objetivo prioritario del mismo, sin embargo lo trasciende, ya que si bien el aprendizaje de la lengua escrita puede ser un objetivo académico por sí mismo, también representa un medio para el acceso a otros conocimientos de tipo académico y social".⁹

⁸Ibid p. 26

⁹Huerta. Op. Cit p. 41

¿COMO CONCEPTUALIZAMOS LA ESCRITURA?

Consideraciones sobre su funcionalidad

Si reconocemos las potencialidades de la lengua escrita, no debemos dudar que el hombre hoy en día necesita conocerla, practicarla y perfeccionarla hasta llegar a convertirla en un modo natural de expresión ágil y de fácil manejo.

La escuela no puede vivir alejada de esta realidad, debe preocuparse por que los alumnos tengan espacios de expresión constantes, reales, no ficticios, para lograr un uso fluido preciso y eficaz por medio de la comunicación escrita.

Para que los alumnos comprendan la función social de la escritura, los contenidos escolares que forman parte de esta propuesta se trabajan a través de situaciones de aprendizaje, donde la constante es la producción de diversos tipos de textos en situaciones comunicativas para que descubran, por un lado, el sistema de la escritura y, por el otro, para que comprendan que con ella pueden comunicar a través del tiempo y la distancia lo que piensan, lo que dudan, lo que sienten, etc., M. Halliday (1990) afirma que: *"los niños aprenden el lenguaje a través del lenguaje (como herramienta de comunicación), y aprenden acerca del lenguaje (como objeto de conocimiento), solamente usándolo para propósitos funcionales y significativos"*.¹⁰

Debemos considerar a la escritura como un movimiento dinámico entre los procesos de planearla, elaborarla y revisarla, este movimiento de ninguna manera puede ser lineal, es decir, escrito a la primera intención, sin por lo menos haber pensado qué escribir y para quién hacerlo. Esto indica que producir textos no es un hecho mecánico, sino por el contrario, constituye un acto inteligente, en el cual, el que escribe debe anticipar e intentar controlar lo que va a plasmar en el papel.

¹⁰GONZALEZ, Cecilia y otros. *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema escritura*. DGEE-SEP/OEA, México, 1986. En *La lengua escrita en la educación primaria*. SEP. México 1992.p.163

La escritura implica para el niño, una reformulación de su lenguaje hablado, con el propósito de ser leído. Es un sistema de símbolos visuales que conllevan pensamientos, sentimientos, ideas y emociones.

En la medida que la escritura es utilizada por el niño como una forma comunicativa, una expresión del yo a través de esos sentimientos e ideas propias, podrá ir descubriendo el valor que posee, primeramente para él, y luego para los demás.

Por el contrario, un bloqueo hacia la comunicación escrita provoca que el alumno realice una escritura espontánea pobre, limitada en sus aspectos creativos y comunicativos y sin ningún significado para el niño, lo cual, lejos de favorecer gusto o atracción hacia el acto de la escritura, lo lleva a alejarse cada vez más de ella.

Características de la escritura.

Es importante hacer algunas distinciones particulares de la escritura para comprender cuál y cómo debe ser el proceso, tanto para su enseñanza como para su aprendizaje. En gran medida, de ello depende el éxito o fracaso de la apropiación por parte del alumno de este medio de comunicación.

A menudo pensamos y creemos que el aprendizaje del lenguaje escrito puede seguir un proceso o una forma de enseñanza igual o semejante al del lenguaje hablado, pero no sucede así, por lo que es necesario apuntar algunas cuestiones al respecto:

- 1) La escritura no es propiamente el producto textual del habla.
- 2) El lenguaje escrito utiliza símbolos gráficos en vez de los símbolos del habla, por lo tanto es más complejo el aprendizaje del primero.
- 3) El lenguaje escrito no es un medio natural de comunicación
- 4) El lenguaje escrito es permanente, por lo que permite ser revisado,

perfeccionado o reelaborado.

5) La escritura posee una secuencia espacio-temporal. Ello implica que el que escribe sea más consciente que el que habla.

6) La escritura carece de apoyos como gestos, miradas, entonación, el contexto, pausas, etc., como los que posee la lengua oral, por lo que lograr éstas intenciones en el momento de comunicarse por escrito resulta mucho más difícil.

"La escritura, al igual que la lectura, no constituyen una instancia fácil. La adquisición del código gráfico, no es una característica genética del hombre, como lo son los sonidos del habla y, por ende, debe ser laboriosamente aprendido por cada generación (Mac-Worth, 1973) casi siempre en una relación educador alumno"¹¹

La escritura es un instrumento a través del cual el niño expresa:

- Las ideas de su mente
- Sus sentimientos y emociones
- Las experiencias vividas
- Sus anhelos
- Su mundo interior
- Las nuevas significaciones que descubre de la realidad

El crear sus propios textos además le permite: leer, conservar, jugar, actuar y sobre todo crear.

¹¹CONDEMARIN, Mabel y Mariana Chadwick. "Escritura fase intermedia", en: *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas. Manual, Visor. pp. 143-190. En alternativas para el aprendizaje de la lengua en el aula. Licenciatura en educación Plan 1994. UPN.México 1996.p.180*

ACERCANDO LA ESCRITURA AL NIÑO

Una propuesta constructivista

El concepto que como docente se tiene respecto a la función que él en cuanto tal debe desempeñar, así como respecto al papel del alumno, y al rol de los contenidos, marca profundamente el proceso enseñanza aprendizaje. Esta concepción es el producto de la formación y la experiencia del docente así como del contexto donde se desempeña. De aquí se desprende la forma de entender al alumno, como persona y como sujeto de aprendizaje, y de ello también resulta el cómo tratar y abordar los contenidos de estudio. Enseñamos como creemos que se enseña y como creemos que se aprende, en ello radica la importancia de la conceptualización que al respecto tengamos.

El presente trabajo se apoya en la concepción constructivista, la cual resulta de la aplicación pedagógica de los estudios realizados por Jean Piaget (1896-1980), educador, psicólogo, biólogo y filósofo suizo. Según sus investigaciones, el conocimiento es construido a través de la interacción del sujeto con el objeto. Un alumno se apodera de un conocimiento si actúa (de manera orientada, organizada, no arbitraria, ciega) sobre él, puesto que aprender es modificar, descubrir, inventar.

En esta teoría se propone el uso del lenguaje de una manera funcional, donde el aprendizaje de ese lenguaje es tanto personal como social, guiado por las necesidades del que aprende y del sentido que tiene para él.

El papel de los involucrados

En esta concepción el profesor se vuelve un participante activo en el proceso de construcción de conocimiento que tiene como centro, no a la materia, sino al alumno, por lo que se desempeña como guía, orientador; estimula, promueve la actividad del alumno. Sabe escuchar a sus alumnos, deja la palabra más a ellos para

entenderlos, para saber lo que piensan, estimar los conocimientos que el niño ya posee y para poder ofrecer una enseñanza que promueva el aprendizaje en ellos.

Es importante que la relación maestro-alumno sea respetuosa, de empatía, de afectividad, donde también se respete la libertad de los alumnos y éstos sean valorados como personas, que aciertan y que cometen errores; los cuales les permiten aprender (a ambos) y mayormente si el profesor toma en cuenta esas dificultades para construir estrategias que permitan al alumno superarlas. La consecuencia de esto favorece la autoestima y la seguridad de los niños, lo cual a la vez los prepara positivamente para el aprendizaje.

El alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje en una constante interacción con los otros niños y adultos y con el contenido. Al maestro le cabe la responsabilidad de plantear situaciones o problemas que permitan a los niños descubrir nuevos aspectos del objeto de conocimiento así como de coordinar intercambios entre los miembros del grupo, de tal modo que resulten productivos.

También es importante señalar que la concepción constructivista no puede señalar al maestro el rol de mero espectador de un proceso que el niño iría desplegando continuamente; por lo tanto, afirmar que el niño es el protagonista de su propio aprendizaje, no significa negar la actividad del maestro ni olvidar que es el responsable del aprendizaje escolar.

Esta concepción señala que las actividades pedagógicas deben tomar en cuenta los intereses de los niños, claro, esto sin renunciar a los objetivos planteados por el programa correspondiente, los cuales se encuentran orientados en la mayoría de los casos hacia los intereses de los niños, aquí lo importante es que las situaciones de aprendizaje que se proponen a los alumnos estén planteadas de tal modo que resulten significativas para ellos.

En lo referente a los contenidos, éstos se consideran como un medio que favorece el aprendizaje y no solamente como un fin, lo cual implica que no se entiendan como el máximo objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que a través de ellos se promueva al alumno para que pueda seguir aprendiendo constantemente. Al respecto de la relación entre alumnos, docente y contenidos conviene citar a César Coll cuando señala: *"Desde una perspectiva constructivista , el alumno es el responsable de su propio progreso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea(...) el papel profesor(...) es de orientador o guía(...) su función es de ayudar al alumno en esa construcción. La ayuda pedagógica se logrará proporcionándole modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias para resolver las tareas, permitiéndole que elija y desarrolle de una forma autónoma unas determinadas actividades de aprendizaje.(...) Aprender consiste, fundamentalmente en construir significados"*.¹²

El aprendizaje se entiende, entonces, como un proceso individual y gradual que todo individuo desarrolla al construir un nuevo conocimiento. Esto puede ser posible mediante una serie de actividades que permitan a los alumnos interactuar con el profesor y con sus compañeros, lo mismo que con el conocimiento. En esta interacción los niños ponen en juego, y explicitan, sus saberes previos frente a los demás. Por otro lado, se permite una mejor relación de trabajo en el aula.

Es importante considerar que esta confrontación de opiniones no debe confundirse, ni manejarse como una forma de rivalidad, sino, por el contrario, como una actitud en la que el diálogo se convierte en parte esencial de ayuda recíproca que debe imperar en el grupo. Esta actitud es muy importante para crear un ambiente grupal propicio para el aprendizaje, por lo que el profesor debe hacer sentir que la opinión de todos tiene valor, tanto como la de cualquiera, sea o no acertada, siendo conscientes de que también de los errores se aprende. La confrontación

¹²COLL, César. Constructivismo e Intervención Pedagógica. *¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?*. Madrid, 1991. En Corrientes pedagógicas contemporáneas. Licenciatura en educación Plan 1994, UPN, México 1995, p.16-18

permite a los niños validar tanto sus opiniones como la de sus compañeros, lo cual habla de que se está construyendo el aprendizaje, el cual resulta de una internalización que se da, primero entre los individuos; interacción social o de grupo, y luego dentro de cada uno de ellos de acuerdo con sus individualidades.

Las perspectivas Vygotskianas sugieren que los alumnos aprenden sobre las funciones del texto escrito y sobre las convenciones que permiten que el texto impreso comunique, a través de la interacción con un adulto o en colaboración con pares más capaces. En esta interacción, con el tiempo maestros y alumnos asumen la responsabilidad conjunta por las actividades dentro de una estrategia hasta que, finalmente los alumnos pueden crear sus propios textos.

CAPITULO III

LA APLICACION Y LA EVALUACION

LA ESCRITURA EN PERSPECTIVA

Un proyecto para mejorar la práctica docente

Para lograr estos objetivos se presentó la necesidad de elaborar un proyecto que permitiera alcanzarlos mediante la puesta en práctica de estrategias adecuadas, prácticas, y de interés para las alumnas. El tipo de proyecto seleccionado se denomina "*Proyecto de Acción Docente*", el cual se aplica para conocer y comprender un problema de la práctica docente, que permita pasar a la construcción de una alternativa crítica, con cuya aplicación se pretende favorecer la formación, tanto de los alumnos como del docente dentro de la práctica misma.

La práctica educativa requiere de la reflexión del docente para fines de lograr mejorarla, para alcanzar condiciones más favorables para el aprendizaje de sus alumnos. Esta reflexión debe estar apoyada por algún enfoque de investigación que ayude a observar su práctica para que pueda reflexionar sobre ella.

En este proyecto, la investigación se realizó apoyándose en los principios de la investigación-acción, la cual proporciona medios para teorizar la práctica que desempeña como docente con el fin de transformarla, buscando que sea mejor, con base en una reflexión que tome en cuenta conjuntamente los procesos y los productos. La investigación y la acción se conjugan para desatar un proceso de aprendizaje grupal.

La reflexión simultánea entre procesos y productos a la luz de la calidad de ambos constituye una característica de lo que Schon ha denominado *práctica reflexiva* y John Elliott, *investigación acción*.

Una condición necesaria para que suceda la transformación de la práctica es que el profesor sienta la necesidad de iniciar cambios, de innovar su quehacer

docente. "En la investigación acción *"la enseñanza se concibe como una forma de investigación encaminada a comprender cómo traducir los valores educativos a formas concretas de la práctica."*¹³ Investigación que nos permite observar detenidamente nuestra práctica educativa, lo que sucede cotidianamente, y reflexionar sobre ello buscando explicaciones en la teoría y las respuestas de otros en un proceso que implica ir y venir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica. Acción que nos permite aprender a ser investigadores investigando; en la investigación se investiga durante todo el proceso educativo que se gestará según el avance del proyecto.

¹³ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata, 1991. En *Investigación de la práctica docente propia*. Licenciatura en Educación Plan 1994, UPN, México 1995. p.39

LA PRACTICA TIENE LA PALABRA

Metodología

*"Por metodología entendemos el conjunto de prescripciones y normas que organizan y regulan el funcionamiento del aula, en relación con: los papeles a desempeñar del profesor y los alumnos, las decisiones referidas a las organización y secuenciación de actividades, la creación de un determinado ambiente en aula, etc."*¹⁴

La forma en que se organiza un aula de clases está determinada por una serie de factores, ya sean internos o externos, que se relacionan entre sí. Por un lado las normas instituidas por la autoridad escolar acerca de la disciplina, el uso del tiempo, el establecimiento de prioridades a ciertos contenidos. Por otro dentro del salón de clases cada maestro traduce de manera muy particular los métodos, los contenidos, las normas institucionales y las relaciones con la comunidad, al mismo tiempo que propone, negocia y construye junto con su grupo una serie de normas a observar para el orden, el trabajo, las tareas, etc. En este espacio las relaciones entre profesor y alumnos y entre los alumnos mismos son el componente esencial del aula y se construyen con base en las características particulares del grupo y del maestro.

Las interrelaciones y factores mencionados juegan un papel preponderante en el proceso enseñanza-aprendizaje, por esta razón es de suma importancia lograr dentro del salón de clases un ambiente favorable para el aprendizaje donde los alumnos sientan seguridad, confianza, respeto y valoración de su persona, sus cualidades y sus pensamientos. Estas condiciones estimulan el trabajo en los niños por sentirse tomados en cuenta, lo cual también propicia el autoaprendizaje al

¹⁴GARCÍA, Eduardo, et al. "Cómo investigar en el aula", en *Aprender investigando*. España, Diada, 1989. pp. 15-17. En Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje. Licenciatura en educación Plan 1994. UPN, México 1995. p.95

descubrir que poseen las posibilidades y los medios para hacerlo por sus propias capacidades y no únicamente por la aportación del profesor.

Crear en el aula un ambiente de aprendizaje cooperativo desde un enfoque constructivista en el que el protagonista sea el propio alumno donde le hagamos poner en juego sus habilidades para que escuche, observe, intercambie ideas, organice su trabajo y coopere en ayuda a sus compañeros, haga comparaciones, etc., utilizando dos componentes básicos: libertad y confianza.

Cuando los niños descubren que pueden escribir libremente sobre cosas que ellos piensan y sienten logran dar un gran paso, no sólo hacia la escritura, sino, a su mundo. Y si se genera un ambiente de confianza, encuentran que está permitido hacer preguntas, comentar, sugerir, criticar, opinar, para no conformarse con lo primero que resulte e ir en busca de mejorar lo que hacen.

Las estrategias.

Tomando en cuenta lo anterior, en este trabajo se planearon algunas estrategias pretendiendo que en el desarrollo de su aplicación se involucre la participación de las alumnas, tanto física como intelectualmente.

Las estrategias son apoyos didácticos de los cuales nos valemos los profesores para desarrollar una metodología que permita al alumno apropiarse de determinado conocimiento. Deben guardar estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr, y deben adaptarse a las necesidades y expectativas de los alumnos con el propósito de fomentar en ellos una actitud participativa, reflexiva y crítica.

Las estrategias que aquí propongo están diseñadas desde un enfoque comunicativo para procurar el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores relacionados con el área de español. La metodología utilizada se

fundamenta, como ya se mencionó, en el constructivismo. En ella se consideran las nociones previas de las alumnas, sus intereses y necesidades. Es inevitable, por lo demás, que se cometan errores; pero es posible, de acuerdo con el constructivismo, que se pueda aprender de los errores mismos. En esta forma de trabajo dentro del grupo es necesaria la socialización del conocimiento en una discusión abierta y armónica a la vez y en un clima de respeto.

Las estrategias comprenden cuatro concepciones básicas:

- a) Cómo aprenden los niños
- b) Trascendencia de la enseñanza
- c) El objeto de conocimiento
- d) Los conocimientos previos de los alumnos

El proceso en la aplicación de las estrategias debe seguir una secuencia que permita a los alumnos ir construyendo las ideas que posteriormente plasmarán dándoles forma en un escrito.

La secuencia la podemos realizar como sigue:

A) Presentación de un motivo. Cada acto de escritura inicia mucho antes de escribir sobre el papel y termina después de haberlo hecho. Es muy importante tomar en cuenta esta cuestión ya que únicamente cuando el niño encuentra un motivo o razón que despierte su interés por escribir, es decir sólo si está motivado y le encuentra sentido, escribirá con placer y, sobre todo, su esfuerzo y su trabajo le serán significativos.

B) Motivar el intercambio de ideas de manera oral relacionadas con lo que escribirán. Una vez que los niños deciden sobre qué van a escribir les resultará útil intercambiar sus ideas, ya sea en binas, equipos o ante el grupo, para escucharse y escuchar a sus compañeros al respecto, lo cual les ayudará a precisar un poco más lo que piensan escribir.

C) **Hacer notas de las ideas.** El intercambio de esas ideas es importante, pero lo es más que lo escriban, aunque en ese momento parezcan irrelevantes y en el conjunto poco coherentes; este hecho ayuda a los alumnos a ir dando forma al conjunto del texto que producirán.

D) **Realizar una primera redacción.** Con las ideas anotadas y otras que se considere agregar, se motivará a las alumnas para que realicen una redacción preliminar que les ayude a establecer la estructura general de su texto, el cual puede quedar a manera de borrador para más tarde hacer los ajustes y corrección que consideren necesarios. En este momento es muy importante que el niño escriba como le lleguen las ideas, sin preocuparse por la secuencia, la coherencia, la ortografía, etc. Lo fundamental es dejar que fluyan las ideas y que se las plasme sobre el papel, y posteriormente podrá ocuparse de esos aspectos de la redacción. Los alumnos mejoran su escritura si el texto es corregido en borrador, antes del producto final, ya que rehacer el escrito terminado les produce pereza, existen mayores posibilidades de corregirlo cuando no han elaborado el definitivo.

E) **Ofrecer apoyos para estimular las ideas.** En esta etapa es conveniente que el docente haga un recorrido entre los alumnos para que observe el avance de los textos y detectar a los alumnos que tiene problemas en la producción para ayudarlo a "sacar" las ideas que aún no fluyen. Esto se puede lograr mediante una entrevista breve donde haga preguntas al alumno y que le ayude a encontrar lo que le hace falta.

Tales preguntas pueden ser:

¿Sobre qué estas escribiendo?

¿Cómo vas?

¿Qué más te gustaría decir?

¿Qué pasará después?

¿Cómo te gustaría que terminara?, etc.

Las preguntas deben ser cuidadosas, de tal manera que estimulen y que ayuden a aclarar sus dudas y resolver el problema que se le presente pero sin imponer al niño las ideas del maestro. Es necesario darles el tiempo y confianza para que contesten las preguntas, pero no ofrecerles respuestas; por el contrario, si las preguntas realizadas no le ayudan, plantearle otras más sencillas para apoyarlos en su trabajo. Estos cuestionamientos también permiten evaluar el proceso de los alumnos, a partir del diálogo en un clima de confianza y respeto, de tal manera que el niño siga siendo el autor de lo escrito, y el profesor actúe como orientador proponiendo cambios, sugerencias, etc.

F) Compartir el texto. Cuando los niños tienen la posibilidad de que sus textos sean leídos o escuchados por sus compañeros, en primer lugar sus escritos adquieren importancia, porque de antemano ellos deben de saber que escriben para alguien, (para el autor mismo, para el o los compañeros, el maestro, sus padres, etc.).

Este compartir puede ser con el compañero que desee, ante el equipo o el grupo. En segundo lugar, el escuchar los textos de otros y el propio le permite comparar, imaginar, adquirir más ideas para mejorar su trabajo. Además, con esta actividad autoevalúa su texto y evalúa el de sus compañeros. Es importante que la lectura se haga de manera voluntaria y, de ser posible, que lean sus escritos el mayor número de niños posible, cuidando que no sean siempre los mismos. En algunas ocasiones hace falta motivar de manera especial a algunos que no desean dar lectura a sus producciones.

Durante este compartir es favorable promover los comentarios y sugerencias de los propios alumnos a fin de mejorar el texto, lo cual permite un aprendizaje compartido mediante el intercambio de opiniones.

G) Redacción final. Después es necesario que cada alumno vuelva a su texto para hacer los cambios, adecuaciones, agregados, correcciones, consultas al

diccionario, etc. , que considere necesarios para mejorar su trabajo, con el objeto de que el trabajo se encuentre en las mejores condiciones de ser publicado; enviado, entregado, compartido, etc.

Para el diseño de las estrategias se tomaron en cuenta aportaciones teóricas que guiaron su construcción. Tal es el caso de lo que señala Van Dijk (1989) "*Al producir un texto, el niño se enfrenta con el significado y el significante; pero lo que se recomienda es dejar que produzca el texto libremente con el significado que él quiera para que, posteriormente, se le haga notar si la palabra está bien escrita*".¹⁵ Por su parte Donal H. Graves menciona que "*una buena enseñanza de la escritura es aquella en la que permitimos que los niños descubran el lugar que ella ocupa en sus vidas aquí y ahora, no en un abstracto futuro (...) es indispensable que los maestros traten los problemas que los chicos tengan para escribir como oportunidades para nuevos descubrimientos, porque es uno de los aspectos más importantes y más motivadores de la escritura. Los escritores profesionales escriben para descubrir; nosotros necesitamos reconocer esas oportunidades en que los niños puedan empezar a escucharse, a observarse y a tomar conciencia de las nuevas imágenes*"¹⁶

Es fundamental no iniciar por el techo, es decir, no esperar que los niños desarrollen escritos bien acabados; no olvidemos que es un proceso: Querer que los alumnos dediquen sus energías a la forma, cuando apenas le van encontrando sentido al fondo , es como provocar el alejamiento a la producción de textos que les interesen. Si les es significativo lo que escriben, entonces irán preocupándose por darse a entender de mejor manera.

¹⁵DIJK, Van T.A "Estructuras narrativas", en: *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós, 1989. En *La letra con gusto entra*. Roberto Pulido Ochoa. UPN, México 1996.p.150

¹⁶ DONALD.H Graves. *¿Qué hace la escritura?* Buenos Aires. Aique. 1992. En *Alternativas para el aprendizaje de la lengua en el aula. Licenciatura en educación Plan 1994*. UPN, México 1996.p.119

Un interés excesivo por la corrección y por la pureza idiomática pueden inhibir notablemente al alumno y a la larga perjudicarlo.

Calendarización de las estrategias

A continuación se presenta el cronograma de estrategias desarrolladas para el logro de los objetivos planteados para la aplicación del proyecto:

PROGRAMACION DE LAS ESTRATEGIAS		
CALENDARIZACION	ESTRATEGIA	OBJETIVO
Del 8 al 19 de Septiembre	Diagnóstico	Detectar la problemática más significativa del grupo de 5o. B
Del 29 de Septiembre al 3 de Octubre	La Carta Chusca	Favorecer la confianza en las alumnas, para
Del 6 al 8 de Octubre	El buzón del amigo	Propiciar que redacten mensajes atendiendo a distintas intenciones y destinatarios, para promover la comunicación personal.
Del 20 al 30 de Octubre	Fábula a un amigo	Que las als. valoren la función comunicativa de la escritura.
Del 10 al 14 de Noviembre	Mis personajes Favoritos	Favorecer el gusto por la escritura a partir de sus ideas e intereses.
Del 1 al 5 de Diciembre	La Brujita Atarantada	Estimular la redacción por medio de la descripción de una serie ilustrada.
Del 15 al 17 de Diciembre	Un mensaje de Navidad	Favorecer que las alumnas descubran el valor comunicativo de la escritura a la vez que desarrollan habilidades redactoras
Del 12 al 16 de Enero	¿Qué me cuentas de la envoltura?	Estimular la imaginación para favorecer la redacción.
Del 3 al 7 de Febrero	¿Qué te hace imaginar la música?	Favorecer la creatividad por medio de la música para la redacción
Del 23 al 27 de Marzo	Releamos nuestros textos	Descubran el valor de perdurabilidad que posee la escritura
Del 23 al 27 de Marzo	Una niña llamada...	Favorecer el gusto por la escritura a partir de sus ideas e intereses

Planeación de las estrategias

Para la planeación de cada una de las estrategias diseñadas se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- * Nombre de la estrategia:
- * Propósitos:
- * Organización grupal
- * Preguntas iniciales
- * Actividades
- * Tiempo
- * Materiales
- * Producto
- * Evaluación

A continuación se presenta un ejemplo de planeación de una de las estrategias:

Estrategia "Una niña llamada"...

Propósito: Favorecer el gusto por la escritura a partir de sus ideas e intereses.

Organización grupal: Individual

Preguntas iniciales:

¿Alguna vez han escrito respecto a lo que les gustaría ser y hacer en el futuro?

¿Han escrito sobre lo que les gusta y lo que no les gusta?

¿Les gustaría escribir sobre su pasado?

Actividades

- Reflexionen respecto a las preguntas planteadas.
- Comenten con sus compañeras respecto de las preguntas iniciales
- Anoten sus ideas sobre lo que les gustaría escribir

LA APLICACION DEL PROYECTO

A continuación se presentan algunas de las estrategias que se aplicaron para motivar la comunicación por medio de la producción de textos de los alumnos partiendo de los enfoques y conceptos señalados en párrafos anteriores.

La planeación general de las estrategias obedece a las actividades señaladas en la secuencia presentada. Es conveniente mencionar que la planeación debe hacerse pensando en los niños a los que va dirigido, en sus necesidades, sus intereses, en la problemática que se necesita atender y no únicamente tomando en cuenta el programa escolar el cual al final de cuentas, es sólo un medio para la enseñanza.

Cuando planeamos debemos considerar que una de las funciones principales de la planeación es la previsión de lo que haremos, previsión que nos guiará en el proceso, lo cual indica que tampoco debe ser una obsesión a cumplimentar. Por muy perfecta que sea la planeación tiene que "encarnarse" en la realidad de la práctica, la cual es variable. Implica que debe ser flexible y ajustable al momento de la aplicación.

Las actividades de aprendizaje que se organicen en la planeación deben obedecer a tres momentos metódicos: a) una primera aproximación al objeto del conocimiento, b) un análisis del objeto para identificar sus elementos, c) reconstrucción del objeto de conocimiento como producto del proceso seguido en el que se realicen actividades elementales como: observación, descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis, generalización.

La evaluación.

La evaluación es una parte importante de la tarea educativa. Por medio de ella obtenemos información, tanto maestros como alumnos, que nos permite conocer los diferentes aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje tales como: las ideas previas de los niños, los conocimientos adquiridos, las dificultades enfrentadas, tanto por el docente como por el alumno.

Se trata de un proceso permanente que abarca el quehacer pedagógico cuyo fin es el de observar la forma en que evolucionan esas ideas previas. Debe hacer énfasis en la comprensión de los procesos de aprendizaje y no en la memorización de los conceptos.

La evaluación, por otra parte, debe considerarse como un proceso retroalimentador, tanto para el niño como para el maestro. Al primero le permite afirmar sus conocimientos y al segundo, aclarar los logros alcanzados por sus alumnos, sus dificultades para avanzar. Debe ser también un instrumento orientador para su planeación. Al evaluar es preciso tomar en cuenta las diferencias entre los niños, tanto en experiencias y conocimientos como en habilidades.

En este proceso están en juego el que enseña, el que aprende, el contexto en el cual se enseña, las estrategias y recursos utilizados. La evaluación deja de ser un elemento externo al proceso pedagógico para convertirse en parte integrante del mismo y, en un instrumento de la investigación; al permitir no solamente calificar el resultado, sino también, analizar la intervención de todos los elementos que la determinan.

Vista así, *"la evaluación es una actividad permanente del maestro pero también del alumno, quién necesita tomar conciencia de lo aprendido, así como de*

los conocimientos que no ha logrado adquirir. De esta manera el alumno y el maestro encuentran las mejores formas para conseguir el aprendizaje."¹⁷

Cuando logramos que los niños tomen conciencia de que la evaluación es sólo una parte del proceso, y no un fin de él, es decir la limpiamos de toda mancha intimidatoria, los alumnos aprenden a solicitarla y a apreciarla, y trabajan en un ambiente que sienten más amable y de confianza.

Es importante por tanto que en el aula se vivan por lo menos dos formas de evaluación básicas:

-la autoevaluación y la coevaluación.

La primera ha quedado ya definida en líneas anteriores. Por su parte, la autoevaluación supone que los alumnos y el maestro sean conscientes de sus propios logros y dificultades para tratar de superar el proceso enseñanza-aprendizaje. La autoevaluación y la coevaluación permiten que los niños participen aportando su propio punto de vista sobre el desarrollo del trabajo, tanto de su desempeño propio como el de los que participan en el aula, lo cual le permitirá confrontar sus apreciaciones con las de los demás. Esto hará posible que con la práctica los alumnos tomen conciencia de sus propios progresos y de los progresos del grupo. Propiciar esta toma de conciencia supone también ubicar al niño como sujeto de evaluación, ya que concientizar los logros obtenidos, los obstáculos encontrados y los pasos que es necesario dar para avanzar, le permitirá asumir una responsabilidad creciente en relación con el aprendizaje. Tengamos presente que la evaluación es un aprendizaje que todos debemos practicar.

Como profesores, no debemos olvidar que los alumnos, de acuerdo con los esquemas propios de asimilación que han construido y a partir de ellos, es como se desempeñan en el proceso de aprendizaje y que generalmente difieren los de unos y otros alumnos, por lo que resulta casi imposible suponer que idénticas situaciones de

¹⁷ SEP. *Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo grado.* México, 1995.p32

aprendizaje generen efectos similares en todos los niños. Debemos aceptar que habrá variaciones individuales en el proceso y resultados.

En este trabajo la evaluación se realizó mediante cuatro instrumentos básicos:

- Diario de campo.
- Escalas estimativas.
- Entrevista a los alumnos.
- Ficha de autoevaluación.

El diario de campo es un instrumento que permite recuperar lo que se vive en el aula mediante el registro de lo que en ella acontece, para posteriormente analizar y reflexionar sobre ello; con él, además podemos dar un seguimiento a nuestro propio proceso de aprendizaje a lo largo de la investigación.

Mi actividad consistía en observar continuamente las actitudes y conductas, opiniones, preguntas, comentarios, que las alumnas iban desarrollando durante el proceso, tales como: la actitud de placer o de inconformidad que la mayoría de las niñas presentaban frente a las actividades, el grado de participación del grupo, la aceptación de aciertos y errores, el clima en el que se desarrollaba el trabajo, etc., e iba anotándolas en un cuaderno y posteriormente haciendo análisis, interpretaciones y comparaciones con los registros de las sesiones anteriores para tratar de advertir si se daba el avance en el proceso,.

Elaboré dos escalas estimativas, una de ellas titulada: "Inclinación y gusto por la escritura", en la que los rangos a observar fueron:

1.- Manifiesta voluntad por escribir.

Este rango pretende evidenciar cuál es la actitud de la alumna ante el hecho de escribir, si lo hace con gusto o por que se sienta comprometida a hacerlo, si manifiesta interés por el trabajo.

2.- Participa en actividades de organización y elaboración de textos.

En este aspecto se pretende valorar cuál es el nivel de participación de la alumna, si lo hace con entusiasmo, si se dispone con alegría, con enfado, con flojera, cómo es su interacción con sus compañeras.

3.- Comenta, comparte sus experiencias de escritura con sus compañeras.

Con esto se busca conocer cual es su actitud con el texto producido, si valora lo que escribió, si le parece interesante, importante, así como su actitud hacia el trabajo de sus compañeros.

La escala se estableció en tres niveles: (M) mucho. (P) poco, (N) nada.
(Anexo 2)

Otra escala que se manejó fue la titulada "Calidad de la escritura", la cual se utiliza al momento de leer y analizar los textos redactados por las alumnas. En esta escala se establecen tres niveles:

1.- Extensión. La cual se entiende, en este trabajo, como la conformación de varias ideas que den forma al texto. En este aspecto influye de manera importante el tipo de texto por lo que es el elemento que más se toma en cuenta.

2.- Creatividad. Se conceptualiza como la valoración del tipo de ideas que conforman el texto, es decir ideas que presenten cierto grado de creatividad, de ingenio de la alumna.

3.- Originalidad. Que sean ideas propias de la alumna que escribió el trabajo, y no copia de otra niña u otro autor.

Los rasgos se evalúan con la escala de (M) mucho, (P) poco, (N) nada.
(Anexo 3)

Otra ficha que se aplicó fue la de "Autoevaluación" la cual fue manejada por cada alumna, en la que anotaba su nombre y registraba el título de la estrategia, el

grado en que le gustó (mucho, poco, nada) y, en otra columna el porqué de su respuesta. Esta ficha se entregaba a las alumnas al término de cada estrategia, se les solicitaba que dieran respuesta a ella y la entregaban junto con su texto.

(Anexo 4).

Otra forma de evaluar el proceso de las alumnas es mediante la "Entrevista" propuesta por Donal H. Graves, misma que utilicé en cada una de las estrategias, lo cual consiste en utilizar el diálogo entre alumno y maestro para que el niño hable sobre lo que escribe y el profesor cuestione para estimular su trabajo, toda vez que se entera de los avances y dificultades que el alumno va enfrentando en el desarrollo de su aprendizaje.

También abría una carpeta recolectora, en la que las alumnas incorporaban sus trabajos, la comparación entre sus propios trabajos nos permitía ir constatando sus avances y las dificultades que iban enfrentando. Con esta información podíamos tomar las medidas necesarias para apoyar oportunamente el trabajo. Ellas mismas seleccionaban sus trabajos para incluir en la carpeta los que a su juicio deberían ser incorporados, favoreciendo con ello condiciones para que autoevaluaran su trabajo.

Finalmente, al término de la aplicación de las estrategias, se plantearon las mismas preguntas que se hicieron para el diagnóstico, (anexo 5), con la finalidad de saber si se modificó la concepción que las alumnas tenían sobre la escritura. Los resultados encontrados coinciden en señalar que sí les gusta escribir, y que lo hacen porque por ese medio pueden decir lo que se imaginan y quieren.

Los resultados que arroja la propuesta aplicada se pueden declarar como positivos, al ser contrastados con los objetivos planteados para resolver la problemática. Las alumnas lograron descubrir en la escritura un medio de comunicación útil para ellas, fácil de construir. Manifiestan gusto por escribir. Han adquirido seguridad, ya que aprendieron a valorar sus propias ideas, por distintas que éstas sean comparativamente con las de sus compañeras.

Se advierte además, que escriben por placer y que no se hace necesario presionar para que lo hagan, tampoco esperan un producto uniforme al de sus compañeras.

Por otra parte, las estrategias favorecieron la participación de las alumnas, las cuales se interesan más en el trabajo, aceptan leer sus trabajos ante el grupo. Se advierte alegría, entusiasmo, satisfacción respecto a lo que realizan, ya que han aprendido a valorar su trabajo y esfuerzo, no sólo esperando la asignación del profesor respecto de lo que hacen y cómo lo hacen.

LAS ESTRATEGIAS

El diseño y selección de las estrategias, así como la secuencia de las mismas, obedecieron a diversas razones que tomé en cuenta en el momento de la planeación del proyecto. Primeramente, consideré los objetivos a lograr, luego la secuencia de aprendizaje y el tipo de estrategia, así como las condiciones que favorecerían su realización, los recursos que se requerirían, el tiempo de aplicación. Todo ello para que conforme se fueran realizando propiciaran que las alumnas descubrieran los valores comunicativos de la lengua escrita, tales como: la perdurabilidad, la comunicación con otros que en el momento no tenemos presentes, el poder reflexionar sobre lo que queremos comunicar, la posibilidad de escribir sobre asuntos que difícilmente podemos comunicar por medio del habla.

La primera estrategia seleccionada fue "*Una carta chusca*" y la razón de iniciar con ella es que se pretendía lograr que las alumnas empezaran a adquirir confianza en sí mismas para plasmar sus ideas en el papel, buscando romper la mentalidad errónea que ellas se había formado respecto al valor de sus ideas como factibles para ser escritas.

La siguiente estrategia tiene la intención de dar continuidad a lo iniciado en la anterior, por lo que se sugirió a las alumnas establecer un buzón en el aula, el cual permitiera comunicarnos por escrito con diversos tipos de textos; recados, cartas, recomendaciones, sugerencias, etc. El objetivo era propiciar una comunicación periódica y permanente con el fin de que cada vez se escribiera con mayor frecuencia, ya que el buzón cubriría un aspecto muy importante, tener una forma de poder decir por escrito lo que se deseara, para que paulatinamente se fueran incorporando al uso significativo de la escritura.

Siguieron a estas estrategias la elaboración de otros textos con los que las alumnas fueran experimentando mayores necesidades de reflexionar sobre lo que

escribirían y para quién lo harían; los textos a redactar fueron una fábula y un cuento, para lo cual se partió de modelos o ejemplos que les sirvieran como referencia y les orientaran sobre todo en la forma, más que en el fondo de la redacción.

Le siguió en la aplicación "*La brujiata atarantada*", la cual es una sugerencia que presentan los materiales del Rincón de Lecturas. La característica que hace diferente a esta estrategia de las anteriores es que la redacción se hace tomando como base la secuencia de ilustraciones, sin texto, de las cuales se hace una descripción de lo observado, lo cual deben plasmar por escrito. La intención de aplicar esta estrategia era saber qué posibilidades presenta para la redacción la actividad descriptiva de ilustraciones.

Posteriormente, aprovechando la época navideña, se planteó realizar esta estrategia para la cual ya no se utilizarían modelos y la deberían redactar en su casa y sin un destinatario en particular. La intención era ofrecer la motivación para que las alumnas expresaran sus sentimientos hacia los demás en ésta época en la que damos mayor atención a la relación humana.

Las estrategias "*¿Qué me cuentas de la envoltura?*" Y "*¿Qué te hace imaginar la música?*", fueron diseñadas para estimular la creatividad para la escritura y para que las alumnas descubrieran que existe una gran variedad de motivos por los cuales escribir.

"*Releamos nuestros textos*" es una estrategia más para leer lo escrito, que para escribir, con el objeto de que las alumnas encuentren el valor de perdurabilidad que posee la escritura y motivar la reflexión y crítica personal sobre sus textos.

La última de las estrategias, "*Una niña llamada...*", fue programada hasta el final con el objeto de que las alumnas pudieran realizar una redacción sobre su persona, su pasado, su presente y/o su futuro, apoyándose en los elementos y estrategias desarrolladas y adquiridas por ellas con las producciones anteriores.

Favorecer que las niñas entraran en su interior y lo pudieran expresar por medio de la escritura en un acto de reflexión sobre sí mismas.

Cabe señalar que las redacciones realizadas por cada una de la alumnas eran presentadas y compartidas con sus padres teniendo como finalidad que ellos participaran con su opinión y estímulo para sus hijas, a la vez que valoraran los avances que iban logrando en la redacción, así como el calor comunicativo y expresivo que posee la escritura.

Finalmente debo mencionar que de las estrategias seleccionadas para la realización de este proyecto, algunas no se aplicaron (no se hace mención de ellas), por considerar que no eran adecuadas o necesarias, dada la evolución del trabajo realizado; otras (las presentadas en este texto), sufrieron modificaciones en el tiempo de puesta en práctica, algunas otras en la secuencia de desarrollo.

LA CARTA CHUSCA

Esta estrategia se aplicó el día 30 de septiembre a las 8:30 hrs.

El objetivo básico es lograr que las alumnas sientan confianza para escribir por medio de la redacción de cartas graciosas cuya hechura les llame la atención, para lo cual se dirigen a un destinatario poco común pero a la vez familiar para ellas, por ejemplo: su mochila, sus zapatos, la televisión, su cama, etc.

La actividad se inició con la lectura de una carta chusca, la cual se escribió para este fin, y estaba dedicada al pizarrón del salón de clases.

Las alumnas escucharon la lectura con cierta sorpresa y luego demostraban agrado mediante sonrisas y comentarios de sus compañeras.

Una vez concluida la lectura, les pregunté qué les pareció la carta que escribí. El interés por ofrecer sus respuestas se dio en la mayoría de las niñas, comentaron que se le hizo interesante y graciosa. Luego les cuestioné sobre si les gustaría escribir una carta, y que pensarán en el destinatario a quien se la escribirían. Contestaron que sí, y empezaron a hacer comentarios entre ellas al respecto, hablaban de distintos destinatarios, a medida que lo hacían manifestaban placer por medio de sonrisas respecto de ello.

Después de los comentarios se les invitó a redactar su propia carta, no sin antes preguntarles, quién sería el destinatario, qué mensaje les gustaría comunicarles, etc.. Hubo escritos para el cuaderno, para los zapatos, la almohada, la televisión y otros. Se advierte que los tipos de textos que produjeron fueron muy variados además de creativos.

Posteriormente se les invitó a dar lectura a las cartas de sus compañeras más cercanas, así como después les pregunté que quiénes deseaban hacerlo ante el grupo. Doce de las treinta y cinco alumnas aceptaron hacerlo, no sin antes haber dudado en la decisión. Al hacerlo, algunas niñas manifestaban inseguridad, otras me pidieron que yo diera lectura porque ellas no se animaban y así se hizo, parecía que

no sintieran confianza en lo que escribieron, lo que manifestaban dudando en leerlo ante el grupo.

Durante el desarrollo de la producción de los textos se advertía motivación e interés por las actividades, la participación fue abierta y espontánea en la escritura, ya que todas las alumnas elaboraron su carta. Mientras que lo hacían se les veía entusiasmadas, comentaban constantemente con sus compañeras más cercanas y apresuradamente volvían a su cuaderno para continuar escribiendo.

Esta estrategia pretende que las alumnas adquieran confianza para escribir, y algo muy importante es que den cuenta que sus ideas tienen el valor como para que sean escritas y leídas, tanto por ellas mismas como por otras personas, y no solamente lo que se encuentra escrito en los libros es digno de ser leído.

En otra sesión de trabajo las alumnas intercambiaron sus escritos, ahora con la finalidad de que cada alumna hiciera comentarios a su compañera sobre cómo mejorar su trabajo, si esto le parecía necesario. Realizar esta actividad resulta un poco difícil para las alumnas cuando no tienen la seguridad de ser capaces de ayudar a su compañera a mejorar su trabajo. Lograr que las alumnas participen en la evaluación de sus compañeras no es nada fácil, en este primer intento muy pocas lo hicieron, pero lo importante es ir creando esa cultura de la autoevaluación y la coevaluación para ir desterrando en las alumnas que sólo y exclusivamente el profesor es quien debe evaluar el trabajo escolar. (Anexo 6)

EL BUZON DEL AMIGO

Una semana después se dio inicio a la aplicación de esta estrategia, para ello se recordó la experiencia de la carta chusca, lo cual apoyó en la motivación para esta nueva estrategia.

La intención de esta estrategia es crear un espacio donde las alumnas puedan comunicarse por escrito con sus compañeras, el profesor o hacia el exterior del aula, cuando tengan necesidad de hacerlo y con el tipo de texto que lo deseen.

Se presentó a manera de propuesta elaborar un "Buzón del amigo" donde se pudieran depositar cartas, recados, recomendaciones, problemas, mensajes, etc., que se quisieran escribir y para quien se deseara hacerlo: compañera, maestro, etc. La idea fue aceptada por la mayoría, luego les pregunté que cómo les gustaría que fuera el buzón y dónde se colocaría; después de varias opiniones vino la pregunta: ¿quién desea hacer el buzón?, Areli se ofreció a hacerlo. Es importante que las alumnas participen con sus ideas y que las que se consideren importantes sean tomadas en cuenta, ya que así las alumnas sienten que son parte del trabajo y por lo tanto se comprometen en ello.

Luego se les preguntó si les parecía importante que nuestro buzón contara con un "cartero" para que entregara las cartas. Ellas mismas propusieron que se nombrara una compañera por cada semana.

El buzón se inició con la escritura de una carta en ese momento: conforme iban concluyendo su carta pasaban al buzón a depositarla. Se detectó animación entre las alumnas; ese primer día sólo una niña no deseó hacerlo, y se prefirió no forzar la situación, por lo cual no se le hizo ningún comentario. Al finalizar la sesión del día el cartero repartió las cartas a su remitente para que las leyeran en su casa y

trajeran la contestación para la próxima clase. Esto se hizo con la intencionalidad de que se produjeran textos fuera del aula, dentro de la vida cotidiana de las alumnas. Al día siguiente se escribieron más cartas, aparte de la que contestaron, algunas niñas redactaron dos y otras hasta tres.

Durante la primera y segunda semanas la escritura de cartas fue abundante, en promedio hasta quince cartas por día, esto puede obedecer a la novedad que representó para ellas la estrategia. Después tomó, lo que en este trabajo se le llama ritmo normal en el cual el promedio de cartas, mensajes, recados, etc., es de entre cinco y ocho textos por día. Algunas alumnas escriben un día o dos seguidos, luego dejan de hacerlo, pasan algunos días y continúan, y así con algunos intervalos se desarrolla la escritura de diversos textos.

La carta, generalmente, se escribe en casa a menos que se presente la necesidad de comunicar algo en el momento, luego se lee durante el recreo. Esta forma de escribir fuera de la escuela tiene como objetivo que también se escriba fuera del contexto escolar y que se lea en espacios distintos del aula.

He recibido, a través del buzón, textos de todas las alumnas y de algunas de ellas varios, desafortunadamente no se ha tenido un registro de la cantidad, pero en la lectura de estos textos se advierte que cada día escriben con mayor seguridad y que valoran la escritura, ya que han descubierto que por medio de ella se pueden comunicar cuestiones que oralmente resultan más difíciles de decir. Los textos leídos reflejan confianza para redactar y para comunicarme lo que desean. Otro valor que les permite descubrir a las alumnas sobre la escritura, es el de la perdurabilidad, ya que se dan cuenta de que de esta manera se pueden conservar los mensajes que envían o que reciben.

Esta estrategia resulta positiva ya que con ella las alumnas encuentran sentido a la escritura, escriben sin sentir que es una tarea asignada por el profesor,

adquieren habilidades para redactar y descubren el valor comunicativo de la escritura.

FABULA A UN AMIGO.

Esta estrategia fue aplicada el 22 de octubre.

Para ello se leyeron ante el grupo fábulas de libros que llevaron las alumnas, luego se hicieron comentarios respecto a los personajes y al mensaje (moralejas) y se les preguntó: ¿creen que podrían redactar una fábula, si les gustaría escribirla para enviar un consejo, una recomendación a alguien en especial; compañera, amiga, maestro, papás, etc?. Las respuestas fueron positivas, aunque no de la mayoría, por lo que les pedí que dieran ejemplos de manera oral sobre cómo lo harían. Para algunas parecía un tanto claro hacerlo, mientras que para otras resultaba confuso. Invité a que intentaran escribir su fábula, comentándoles que no olvidaran los componentes y la intención de la fábula

Durante el proceso hacían comentarios con sus compañeras de junto, otras se levantaban para ir a conversar con niñas de otro lugar del salón, luego regresaban a su lugar. Observé que había niñas que no escribían y me acerqué para preguntarles respecto a lo que escribían, planteamientos tales como: a quién le estas escribiendo, qué le quieres decir, que personajes vas a utilizar para presentar lo que quieres decir, etc. Después de terminado el trabajo preguntaron si podían leerlo ante el grupo, la mayoría manifestaba inquietud por hacerlo. Me sorprendió que en algunos casos deseaban nombrar a la persona a quien iba dirigida la fábula, luego daban lectura al texto; otras no lo mencionaban, por lo que las compañeras intentaban adivinar para quién se había escrito la fábula.

De entre las moralejas que contenían los textos redactados se escucharon ideas como: no ser tan presumida, debes ser más amigable, debes compartir con los demás, etc. La que me escribieron para mí decía que no debería tener *chiqueadas* en el grupo.

La participación fue buena, sólo tres alumnas no quisieron escribir la fábula, estas niñas generalmente participan con entusiasmo en los trabajos de escritura, por

lo que no se consideró significativo el hecho. Hay ocasiones en que no se tienen ideas para hacerlo o simplemente no es suficiente el motivo para escribir.

El objetivo de esta estrategia básicamente va encaminado a valorar la función comunicativa de la escritura, el cual se logró, ya que las alumnas se percataron de que lo podían emplear para comunicar un mensaje de una manera atractiva y sutil.

Lo más destacable como resultado de la aplicación de esta estrategia es el que ellas se dan cuenta de que pueden utilizar este tipo de textos para transmitir algo que posiblemente no se atrevan a decir tal y como lo sienten, y que además la escritura no es el producto de algo aislado de su vida, algo que sólo se ve en los libros, sino que también ellas lo pueden hacer, lo cual les brinda confianza para escribir y la satisfacción de hacerlo para comunicar lo que a ellas les interesa y desean.

Finalmente se solicitó a una alumna a que escribiera en el pizarrón su fábula, con la finalidad de entre todos realizar comentarios respecto al trabajo, ya fuera para mejorarlo o para destacar las cualidades del texto. Una niña accedió, anotó su fábula y algunas compañeras hicieron comentarios, de entre los que se destacan: que les parecía muy bien, algunas preguntas sobre cuestiones ortográficas, etc. Lo interesante de esta actividad es que va motivando en las alumnas la curiosidad ortográfica y de redacción, ya que les hace prestar atención a aspectos que posiblemente en otro momento no consideraron en sus textos. Finalmente se les sugirió que en su casa releyeran su trabajo y le hicieran los cambios que juzgaran necesarios.

Debo señalar que el permitir a las alumnas decisiones demasiado abiertas es un tanto riesgoso ya que algunas no realizan adecuaciones a sus trabajo aun cuando se dan cuenta de que deben hacerlo. (Anexo 7)

MIS PERSONAJES FAVORITOS.

Puesta en práctica: Noviembre 10

El objetivo de esta estrategia es favorecer el gusto por la escritura a partir de las ideas e intereses de las niñas.

La actividad inició con la lectura individual del texto "Una historia disparatada" p. 120 de su libro de texto de español, luego se realizó una lectura circulante en voz alta. Después de concluida esta actividad se pidió opiniones respecto del texto, qué les parecía, cuáles eran los personajes, cuál será su contenido, qué contaba la historia, etc. Posteriormente se les preguntó si les gustaría hacer un cuento disparatado con sus personajes favoritos, les propuse que se podría hacer individual, en binas o en equipo, se dispusieron a organizarse dándose las tres formas. Para ello se les propuso pasar al pizarrón a anotar los nombres de sus personajes favoritos (artistas, caricaturas, cantantes, etc.), la mayoría pasó a escribirlos, se observaba mucho bullicio, algunas pasaron dos o tres veces, se disputaban los gises, ya que pasaban hasta cuatro alumnas a la vez. Después pregunté si ya habían escogido los personajes que incluirían en su cuento, empezaron a jugar con los nombres y a hacer comentarios breves de lo que diría.

Luego se les preguntó cómo son los personajes, qué hacen, dónde se encuentran, qué sucede, etc., con el fin de ayudarles a ampliar e imaginar ideas que les permitieran escribir. Para iniciar la escritura algunas permanecieron en su lugar, otras se tiraban al piso, hacían comentarios en su agrupación respecto a lo que contendría su texto, reían, discutían, se les veía muy divertidas. Esta libertad es importante porque les permite actuar con comodidad, les libera su estado de ánimo y no por ello eluden su responsabilidad.

Para la escritura del cuento en equipo o binas, la condición era que todas anotaran el texto de igual manera como lo hicieran las demás compañeras, en caso de que se encontraran integradas en alguno. Entre este ambiente que se percibía, alegre, agradable, discutían sobre el contenido, la actividad resultó divertida e

interesante, tanto para ellas como para mi, en los textos relatan acontecimientos con mucha creatividad. El problema que se presentó fue relacionado con el tiempo, ya que se estimaba realizar la estrategia en una hora con treinta minutos, pero el trabajo duró una hora más de lo previsto. Se dio lectura a los textos ante el grupo y se acordó dar la redacción final en su casa.

Resulta interesante observar que cuando las alumnas se sienten identificadas con lo que escriben, la facilidad para hacerlo es mayor, ya que son sus propias ideas, además se dan cuenta de que se puede jugar con los textos y que finalmente se pueden expresar ideas que les son agradables, tanto a quien las escribe como a quien las escucha o lee, lo cual les permite hacer una evaluación de su trabajo. (Anexo 8)

LA BRUJITA ATARANTADA.

Esta estrategia se aplicó el día primero de diciembre.

Tiene como propósito estimular la redacción de un texto con base en la descripción de una serie de ilustraciones que carecen de redacción.

Para ello se organizó al grupo en equipos de seis alumnas, a las cuales se les repartió una serie de ilustraciones en las que se presenta una secuencia de acciones que se expresan por medio de dibujos. Las ilustraciones se encontraban en desorden, de tal forma que la primera actividad consistió en ordenarlas de acuerdo con la secuencia en que consideraran que sucedió lo que allí se presentaba. Les llamaron la atención las imágenes, hacían comentarios e imitaban con movimientos las escenas que observaban. Posteriormente se propició la presentación oral ante el grupo de la secuencia que organizó cada equipo, mostrando ante todos las ilustraciones que les tocaron, las cuales eran diferentes en cada equipo.

Cada que se presentaban las secuencia de una historia, se hacían preguntas a las demás compañeras que escucharon la presentación de las secuencias de imágenes respecto a si la secuencia se encontraba ordenada correctamente. Sólo una de ellas se modificó, ya que no correspondía a la secuencia de acontecimientos que se presenta en las ilustraciones. Después de terminada la presentación de cada equipo, se les preguntó si deseaban escribir lo que la historia contaba con las ilustraciones, accedieron con entusiasmo, discutían sobre lo que debería decir, pero luego advertí que les empezó a dar dificultad redactar el texto, parecía que no podían llegar a acuerdos y además, que las propias imágenes limitaban su imaginación para escribir.

Esta estrategia me permitió contrastar con las anteriores, en las que la libertad para escribir era mayor y eran sus propias ideas al no depender de imágenes preestablecidas, lo cual me dice que se han dado avances, ya que las estrategias en las que no se encajonan las ideas permiten a las alumnas escribir con mayor libertad.

De alguna manera la presente estrategia es una especie de "copia" de lo que allí se observa.

Por lo tanto, una deducción importante es que en ciertos momentos les es más placentero realizar escritos con sus ideas propias que sujetándose a ideas preestablecidas.

Finalmente concluyeron el trabajo, pero me da la impresión de que fue una actividad un tanto forzada, además también es posible que el trabajo en equipo complicara en este caso el desarrollo del mismo. Además, es importante considerar que es la única estrategia en que se impuso la organización grupal; en las anteriores se dejó libertad de agrupamiento, aunque en la mayoría de los casos el trabajo se realizó de manera individual, lo cual se considera que facilita más este tipo de actividad.

Después de la redacción se dio lectura a los seis textos que se elaboraron en total. No se detectó la misma satisfacción que se experimentó en los trabajos anteriores, por lo que se estima que el objetivo se logró escasamente. (Anexo 9)

UN MENSAJE DE NAVIDAD.

Esta estrategia se puso en práctica el día quince de diciembre.

Con ella se pretende ofrecer a las alumnas únicamente un motivo para escribir, pero en este caso la preparación es sin ejemplo y sin comentarios de apoyo de sus compañeras.

Esta estrategia es diferente a las anteriores: se planeó para, aprovechando la temporada navideña, proponer a las alumnas redactar un mensaje de Navidad en el cual no se tuviera a un destinatario en particular. Para esta estrategia no se presentó ejemplo como en las anteriores. Además, se solicitó que se elaboraran en casa y que al día siguiente los colocaríamos en el buzón y que tomaríamos cualquier texto para leerlo ante todos. La idea fue bien aceptada, todas escribieron su mensaje y la lectura resultó muy emotiva e interesante para las alumnas, en los textos se observa que las alumnas poseen seguridad para redactar, que saben qué escribir y lo hacen con menor dificultad que cuando iniciaron sus primeros textos. En estas redacciones se advierte que ya poseen mayor facilidad para escribir, y al ser comparadas con las primeras cartas que recibí, considero que se ha dado un avance importante en cuanto a la facilidad y la creatividad para redactar.

En esta estrategia encuentro un avance significativo, básicamente en dos sentidos: primero: las alumnas han encontrado que son válidas sus ideas, que tienen la capacidad para escribir: Cuando se terminó la lectura de los textos, los comentarios tanto para estimular a sus compañeras respecto a que les gustan los trabajos (coevaluación), como para señalar cuestiones susceptibles de mejorar, fueron más abundantes. Segundo: inicialmente las niñas dudaban de leer sus escritos ante el grupo, ahora la gran mayoría desea leerlos y espera los comentarios de sus compañeras, los toma en cuenta, y después de haber elaborado su primer redacción en borrador respecto al trabajo, vuelven a él para hacerle correcciones (autoevaluación).

En la vida cotidiana existen una gran infinidad de situaciones, las cuales pueden ser un buen motivo para promover que las alumnas produzcan textos, situaciones que tengan algún significado para los niños y que por las mismas características de la situación faciliten la escritura, sin que esta actividad la entiendan como otro trabajo más del aula. (Anexo 10)

¿QUÉ ME CUENTAS DE LA ENVOLTURA?

La presente estrategia se aplicó el día 13 de Enero de 1998.

Se pretendió que las alumnas pusieran en juego su creatividad para la producción del texto con base en algo muy común para ellas.

Se inició solicitando a cada alumna que tomara de una bolsa un dulce o una paleta, los cuales eran de varios tipos. Después de que estuvieron saboreándolos, les pregunté: ¿creen que se podría escribir algo relacionado con la envoltura de su dulce o paleta?. Empezaron a observar la etiqueta, comparaban una con otras e hicieron comentarios entre ellas, de los cuales reían al escucharlos. Algunas contestaron que sí les parecía posible, después de los intercambios de opinión y de algunos intentos por relatar oralmente con su compañera de banca alguna historia breve al respecto, se les solicitó que de manera oral se dieran ejemplos ante el grupo, esto ayudó a que aquéllas que tenían alguna dificultad empezaran a imaginar alguna trama o situación para luego redactarla.

En esta estrategia no se inició con un ejemplo, como en algunas de las anteriores, sino que se partió de la envoltura, es decir, de un motivo simple. Después de los comentarios orales se les invitó a escribir una historia que se relacionara con la envoltura, fue notorio que las alumnas se encontraban motivadas, que les agradó bastante la idea y rápidamente se pusieron a escribir, inclusive aquéllas que normalmente escriben poco, en esta ocasión lo hicieron con mayor interés y cantidad de lo que se esperaba. Para ello se solicitó que colocaran la etiqueta en un extremo de la hoja, para saber sobre cuál de ellas escribirían.

Se redactaron textos de varios temas; de enamorados, de pleitos, de amigos, de comelones, canciones, etc. Esta estrategia permitió que con mucha facilidad las alumnas pusieran en práctica su creatividad, logrando textos muy interesantes. Creo que es una de las estrategias que más ha llamado la atención a las alumnas y de las que más gusto por escribir les ha hecho sentir.

Se deduce que para escribir, lo importante es encontrar una razón que interese a las alumnas, que les agrade, y sobre todo que les ofrezca libertad para hacerlo, que puedan expresarse sin censura y sobre todo que sientan confianza para hacerlo, no dejando de lado hacer conciencia de que todo texto puede ser mejorado.

Después de la redacción, al igual que en varias de las estrategias anteriores, se invitó a la lectura ante el grupo, momento que ellas esperan con cierto interés, aunque todavía hay tres alumnas que les gusta poco leer sus propios textos ante las demás, aun cuando sus producciones han resultado atractivas a las compañeras. Para la mayoría, el que otros lean o escuchen sus redacciones es importante, y creo que esto completa el ciclo significativo de la lengua escrita, cuando el escrito es leído, ya sea por uno mismo o por otras personas. (Anexo 11)

¿QUE TE HACE IMAGINAR LA MUSICA?

El objetivo de esta estrategia es continuar favoreciendo que las alumnas utilicen su creatividad para la escritura .

Fue puesta en práctica el día tres de febrero. Se dio inicio con una breve explicación sobre el hecho de que las melodías que contienen letra, generalmente, emiten un mensaje a través de lo que se dice en sus versos. Se pidieron ejemplos de este tipo, algunas niñas comentaron canciones que cotidianamente escuchan. Luego se les preguntó si creían que una melodía sin letra, es decir, sólo instrumental, podría darnos un mensaje o nos podría hacer imaginar algo. Varias niñas respondieron que sí, otras que posiblemente sí, las menos señalaron que no era posible.

Posteriormente les invité a escuchar una melodía clásica y les pedí que trataran de hacerlo con atención para ver si les hacía imaginar algo, después de escuchar por primera vez solicitaron hacerlo nuevamente, luego de esto se les preguntó qué imaginaron, cómo era el lugar, qué sucedía allí, quiénes se encontraban en ese sitio, etc. Lo imaginado no se dejó esperar, oralmente surgieron varios comentarios sobre ello, hasta ese momento la participación fue abundante, se manifestaban motivadas e interesadas en el asunto. Luego se les invitó a redactar lo que imaginaron, a lo que algunas alumnas preguntaron que si podían hacer un dibujo en lugar de escribir; les dije que no había problema, que lo expresaran como lo desearan, pero que preferiblemente se hiciera escrito. La mayoría se inclinó por dibujar (24 alumnas), cinco de ellas lo redactaron y lo dibujaron y otras cinco sólo lo escribieron. (faltó una alumna a la clase).

Se debe señalar que la estrategia se iba desarrollando como se había planeado, las ideas existieron, pero decidieron hacer el dibujo; éstos presentaban creatividad, sólo tres de ellos parecen ser la misma idea. La estrategia resultó interesante para las alumnas, pero los textos escritos no se dieron como se esperaba. Aunque también el dibujo puede ser considerado como un texto, por

emitir un mensaje; no propiamente con palabras, pero no deja de tener significado.
(Anexo 12)

RELEAMOS NUESTROS TEXTOS

El propósito de esta estrategia es que las alumnas descubran el valor de la perdurabilidad de la escritura.

La aplicación se realizó el día 23 de marzo de 1998.

Se dio inicio a la sesión con la pregunta ¿recuerdan lo que dicen los textos que han escrito en las estrategias?. (Cabe señalar que cada texto, después de elaborado, se integraba a la carpeta recolectora de cada alumna). La manifestación en general fue de no recordar claramente lo que escribieron. Luego se les preguntó: "¿Recuerdan el título de algún texto?". Algunas respondieron que sí, haciendo mención de ellos, "¿Recuerdan qué escribieron?. Hicieron intentos de dar respuesta a ello, se notaba inquietud por volver a leerlos, por lo que la pregunta siguiente fue: "¿Les gustaría leerlos nuevamente?". Se observó que les agradó la idea, ya que mostraron inquietud e hicieron comentarios con sus compañeras respecto a lo que recordaron en ese momento, e inmediatamente pasaron a tomar su carpeta, regresaron a sus equipos y dieron inicio a la lectura, varias de ellas un tanto apresuradas. Se advirtió que manifestaban animación durante la lectura, algunas preguntaron si podían intercambiar los escritos, otras ya lo habían hecho; se les dio tiempo para que leyeran e hicieran comentarios al respecto al interior del equipo. Posteriormente se les preguntó si deseaban dar lectura a sus escritos ante el grupo, a lo que varias alumnas contestaron que sí y así se hizo con ocho textos, las demás ya no lo quisieron hacer. Después de terminada la lectura, algunas alumnas solicitaron llevarse a su casa las carpetas; cuando se les preguntó para qué, contestaron que para leerlo, para mostrarlo a sus papás, otras para pasarlo en limpio o hacer correcciones. (Seis niñas regresaron su carpeta, las demás decidieron llevársela).

Finalmente se les preguntó: "¿Qué pasaría si lo que dicen sus textos únicamente se hubiera comentado y no se hubiera escrito?". Los comentarios no se dejaron esperar entre los equipos, luego se les pidió que respondieran ante todo el

grupo, en su mayoría coincidieron en que "se nos hubiera olvidado y ya no existirían esas ideas y que no lo podríamos recordar igual".

Dadas las respuestas, participación y entusiasmo manifiestos por las alumnas, se puede señalar que el propósito de la estrategia se logró en la mayor parte de las alumnas, sólo tres de ellas no manifestaron el mismo interés durante los comentarios y animación respecto de su trabajo, parecía que no le dieron valor a lo que escribieron. Se les preguntó por qué no querían leer y contestaron que no les gustó lo que escribieron, que "se les hacía sin chiste". (estas alumnas se encontraban en el mismo equipo). Pudo darse alguna situación que en el momento les molestó, ya que la mayoría de sus trabajos han sido aceptados por sus compañeras cuando en su momento les dieron lectura.

Días después se recolectaron las carpetas con el fin de elaborar una antología con sus textos, para lo cual se solicitó apoyo a los padres para producir una copia de cada antología para cada niña. Los textos que componen la antología fueron seleccionados por las propias alumnas, procurando que en ellas se incluyeran por lo menos uno de cada alumna.

UNA NIÑA LLAMADA...

Esta estrategia pretende que las alumnas entiendan a la escritura como una forma de expresión importante para sus vidas.

La aplicación se realizó el día 25 de marzo de 1998.

Se dio inicio anotando en el pizarrón las preguntas: "¿Alguna vez has escrito respecto a lo que te gustaría ser y hacer en el futuro? ¿Has escrito sobre lo que te gusta y lo que no te gusta, sobre lo que eres o fuiste?". Las alumnas contestaron verbalmente que no lo habían hecho, se notó que algunas ni siquiera lo habían pensado. Posteriormente se les preguntó si les gustaría escribir respecto a esto, algunas dudaron un poco, la mayoría aceptó hacerlo. Se les solicitó que en esta estrategia, a diferencia de las otras, el texto se elaboraría en casa con el fin de que lo pensarán bien y decidieran qué escribir. Cabe señalar que intencionalmente en este texto no se presentó ningún ejemplo a las alumnas, con el fin de valorar si en este momento de la aplicación de la alternativa pueden prescindir de ello y tener el deseo de escribir, suponiendo el hecho de que exista un motivo para ello.

Al día siguiente, antes de recibir los textos, se invitó a las alumnas a leer sus escritos ante el grupo; para ello se observó que entre algunas compañeras se mostraban sus trabajos; solamente cuatro de ellas aceptaron dar lectura ante las demás alumnas, las otras niñas presentaban cierta duda para hacerlo, es posible que esto se presentara por ser un texto de carácter más íntimo. Cuando se recogieron los escritos se encontró que tres de ellas no lo habían hecho, les pregunté que cuál era el motivo por el que no lo hicieron, una de ellas contestó que no sabía qué escribir, otra que no tuvo tiempo y la tercera que se le olvidó en su casa. También se les preguntó si querían hacerlo, que si tenían idea de qué escribir; dijeron que sí, una de ellas solicitó realizarlo en el aula, las otras dos prefirieron hacerlo en casa.

Una vez leídos los trabajos se advierte que la mayoría de los textos son impresionantes, en algunos se manejan contenidos muy profundos en los que

expresan con claridad qué les gustaría hacer en el futuro y cómo les gustaría que fuera. Existen también cuatro textos que hablan de algunas dificultades por las que han pasado las alumnas, de problemas familiares, y un texto más en el que la alumna inventó un cuento que tal vez no tenga nada que ver con lo que se pretendía.

De acuerdo con los resultados obtenidos tanto en las fichas estimativas y de autoevaluación, así como por lo observado durante la lectura, se puede decir que la estrategia gustó a las alumnas, que el haber elaborado el texto también fue de su agrado y que por las respuestas dadas el elaborar el texto les resultó significativo y nuevamente ellas lograron comprender el valor que tiene la escritura, primeramente para ellas mismas. (Anexo 13)

BREVE REFLEXION

La aplicación de las estrategias planteadas para favorecer la comunicación por medio de la producción de texto escritos permitió lograr los objetivos esperados , desde luego partiendo de la postura de que cada alumna posee sus propias individualidades , por lo tanto los logros se dieron en función de esas individualidades. Para lo cual hubo necesidad de realizar ajustes y modificaciones a lo planeado a fin de obtener mejores resultados.

Por lo anterior, es importante señalar que el aprendizaje que lograron las alumnas no fue producto de un proceso lineal, sino de una reorganización de lo aprendido entre lo que las niñas poseían y los nuevos conocimientos, estrategias y habilidades obtenidos, por lo que fue necesario realizar modificaciones en la secuencia programada inicialmente. El aprendizaje obtenido como docente en este trabajo me permite decir que es recomendable iniciar con actividades que ayuden a "romper el hielo" entre las alumnas, el docente y el contenido (la escritura) a fin de fincar bases mediante un ambiente propicio para el aprendizaje y, a partir de aquí, ir poco a poco propiciando experiencias más complejas y que exijan mayores elementos a las niñas.

La secuencia metodológica aplicada para el desarrollo de las estrategias, lo cual constituye un medio, más no el fin, pretende lograr un proceso que motive y facilite la redacción, que favorezcan la evaluación, autoevaluación y coevaluación en el grupo teniendo como ingrediente importante la constante de que cada vez el aprendizaje sea mejor, tanto para mí como docente como para el alumno. Con las estrategias se pretende presentar a las alumnas una razón motivadora y atractiva para escribir, mismas que pueden adaptarse al nivel y antecedentes de cada alumna, y que son, en algunos casos, detonadoras de la reflexión, imaginación y creatividad, logrando que las niñas sientan satisfacción por el hecho de escribir. Además, aunque el objetivo es motivar la producción de textos escritos, su uso favorece la

interrelación de otras situaciones comunicativas donde se integran diferentes aspectos del lenguaje, tales como: la expresión oral; mediante opiniones, argumentaciones, comentarios, así como la lectura oral y en silencio. Todo esto, ya sea de manera individual, en binas, en equipo o grupal.

La variedad de estrategias presentadas, que puede ser mucho mayor, favorece la oportunidad de escribir por motivos diversos: tanto para cuestiones producto de la imaginación y la fantasía (*La carta chusca, Mis personajes favoritos, ¿Qué me cuentas de la envoltura?, ¿Qué te hace imaginar la música?*, etc.), para la comunicación de mensajes con alguna intención (*El buzón del amigo, La fábula*, etc.), como para el descubrimiento y expresión de sentimientos, deseos, anhelos propios de las alumnas (*Una niña llamada..., Un mensaje de Navidad*, etc.). En su conjunto, estas estrategias permiten a los niños reflexionar sobre lo que desean escribir, buscar la mejor manera de organizar el texto para que sea comprendido por el lector, así como pretender hacer buen uso de la puntuación.

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo del presente trabajo he querido establecer una propuesta para favorecer en el aula la comunicación por medio de la producción de textos escritos. He entendido aquí esta producción como la escritura realizada por los niños, no en base a la copia o el dictado, sino a la transcripción de las frases creadas en la mente de los niños como producto de su imaginación y creatividad. Textos que resulten de las necesidades de expresión de los niños.

En este momento debo señalar que durante el transcurso y después de la aplicación de éste proyecto fui descubriendo otros autores que se relacionan ampliamente con lo que planteo en este trabajo. Autores tales como Celestin Freinet, quien con su propuesta del *texto libre*; publicada en su libro *Técnicas Freinet para la escuela moderna*, señala que por este medio el texto que los niños escriben se convierte en una "página de vida" que comunica de manera natural, y no artificial, lo cual es producto de una buena organización de trabajo colectivo y del clima moral de la clase en donde el niño plasma sus propias experiencias. Esta propuesta de Freinet me parece un texto que no pierde validez, por partir precisamente, de la propia vida de los niños.

Gianni Rodari, es otro autor que es necesario mencionar. Nos plantea en sus obras: *Gramática de la fantasía y Ejercicios de fantasía*, que la escuela debe favorecer en los niños, sobre todo, el desarrollo de su creatividad, el cual se puede lograr por medio de la escritura donde el maestro sea promotor de la creatividad y la imaginación en un esfuerzo constructivo.

Estos autores, al igual que los de la Escuela de Barbiana; con su propuesta del trabajo cooperativo y la escritura colectiva, convendría que fuesen más estudiados por aquellos maestros que pretendemos incursionar en este terreno.

Otro aspecto que debo mencionar, es el relacionado con el involucramiento de los padres en este proyecto; el cual fue de suma importancia en el despegue del trabajo. Donde les solicité su apoyo para la motivación de sus hijas con la finalidad de estimular la comunicación por medio de la escritura. A medida que las alumnas fueron mejorando, se hizo menos necesaria su participación directa en el trabajo, aunque esto no significó la renuncia total a ello.

Por otra parte debo dejar en claro que partí del principio de que los niños si pueden expresarse por medio de la palabra escrita, aunque no todos con igualdad de posibilidades, también sabemos que su aprendizaje es el producto de un proceso que debe ser trabajado en el aula con clara intención abandonando las prácticas de la contestación y el llenado de libros de manera mecánica lo cual enferma la vida activa del aula.

Debemos tener en cuenta que la lengua escrita es un medio de comunicación y no sólo un contenido de aprendizaje, por lo tanto es necesario:

- Estimular a los niños a querer a la escritura y a disfrutarla, no a padecerla.
- Preocuparnos por que la conozcan funcionalmente brindándoles espacios para que la utilicen para fines que también a ellos interesen.
- Valorar las producciones de los niños.
- Paso a paso fortalecer la confianza para que escriban y no esperar que en el primer intento se den los resultados.

Algunas consideraciones, producto de las reflexiones derivadas del proceso seguido en este trabajo, que debemos tomar en cuenta para ayudar a los alumnos a superar las dificultades que pueden enfrentar para el desarrollo de la escritura son:

- * Crear una atmósfera de trabajo en la que los niños se sientan libres para expresarse abiertamente. Los niños responden cuando se aprueban sus esfuerzos.

fomentar una actitud de superación constante para que cada día se haga mejor el trabajo.

- * Tomar en cuenta sus intereses de expresión y comunicación
- * Es importante mantener una actitud positiva hacia el trabajo de los alumnos.
- * Permitir que todos los niños por igual lean en voz alta sus trabajos
- * Tener paciencia con los niños que son lentos para escribir y apoyarlos en los individual con pequeñas entrevistas para ayudarles a sacar sus ideas.
- * Permitir el anonimato cuando los alumnos lo soliciten, así tendrán confianza para seguir escribiendo.
- * Tomar en cuenta que cada alumno tiene su propio estilo de escritura.
- * Estimular a los niños para crear y experimentar con la escritura.
- * Propiciar variedad de actividades de escritura.
- * Aprovechar situaciones que vivan los alumnos y que les llamen la atención para realizar escritos.
- * Propiciar la comunicación entre los alumnos por medio de textos escritos.
- * Comunicarse a menudo con los niños mediante la escritura.
- * Emplear los textos de los alumnos como indicadores para valorar sus dificultades y avances.
- * Propiciar la autoevaluación en los niños sobre sus producciones.
- * Solicitar la colaboración de los padres para que valoren y estimulen las escritura de sus hijos.
- * Recopilar las creaciones escritas de los alumnos en antologías.
- * Motivar a los alumnos a releer sus textos pasado algún tiempo, para que reflexionen sobre lo escrito y verifiquen sus propios avances.

Finalmente, debo hacer mención de otros aspectos de suma importancia, los cuales no fueron propiamente motivo de estudio en este trabajo. Me refiero al logro de habilidades de tipo intelectual y de actitudes que genera en los niños el hecho de favorecer que reflexionen sobre lo que desean escribir, que lo discutan con sus compañeros y maestro, que paso a paso puedan ir logrando ser más críticos con su propio desempeño, que le encuentren sentido comunicativo a lo que escriben y

logren adquirir seguridad en ellos mismos como resultado de saberse como seres importantes y capaces de aprender cada día.

Es definitivo, que como maestros, jugamos el papel más importante para ayudar u obstaculizar a los alumnos en este tema de la escritura que cada día adquiere mayor sentido el poder desarrollar habilidades para comunicarse por este medio.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- FLORES, Raúl Calixto. *Un recorrido por la naturaleza. Estrategias de enseñanza en la ciencias naturales*. UPN.SEP México, 1996.pp.50
- FREINET, Celestin. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo Veintiuno Editores.31ed.México 1996.pp.145.
- GOMEZ-PALACIO, Margarita y otros. *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. DGEE-SEP/OEA.México 1988.pp.142
- PULIDO, Ochoa Roberto. Compilador. *La letra con gusto entra*. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1996.pp.279
- SALOTTI, Martha A. y TOBAR García, Carolina. *Enseñanza de la lengua*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires Argentina, 1960.pp.156
- SANCHEZ Cervantes, Alberto. *Hacia una nueva enseñanza de la lengua en la escuela primaria*. En: revista Cero en Conducta no. 42-43. Enlace Gráfico. México, 1996.pp.96
- SECRETARIA de Educación Pública. *Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo Grado*. México, 1995.pp.92
- SECRETARIA de Educación Pública. *Guía para el maestro de sexto grado*. Educación Primaria.México 1992.pp.150
- SECRETARIA de Educación Pública. *La lengua escrita en la educación primaria*.Documento del Docente.México 1992.pp.220
- SECRETARIA de Educación Pública. *Plan y Programas de estudio de educación básica. Primaria*. México, 1993.pp.166
- UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. *Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula*. Antología Básica. Licenciatura en Educación Plan 1994. México 1996.pp.241
- UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. *Aplicación de la alternativa de innovación*.Licenciatura en educación Plan 1994.Antología Básica.México 1995.pp.209

UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. *Contexto y Valoración de la Práctica Docente*. Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica. México 1996. pp.101

UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*. Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica México, 1995. pp 167

UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. *El aprendizaje de la lengua en la escuela*. Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica. México, 1995. pp.313

UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. *Investigación de la Práctica Docente. Propia* Licenciatura en Educación Plan 1994. Antologías Básica. México 1995.109

UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. *Investigación de la Práctica Docente. Propia* Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Complementaria. México 1995. pp.92

UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. *La innovación*. Antología Básica. Licenciatura en educación Plan 1994. México, 1995. pp.92

UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. *Planeación, Evaluación y Comunicación en el Proceso enseñanza-aprendizaje*. Licenciatura en Educación Plan 1994. Antología Básica. México 1995. pp.119

UNIVERSIDAD Pedagógica Nacional. *Seminario de Formalización de la Innovación*. Licenciatura en educación Plan 1994. Antología Básica México, 1995. pp.130

VIVANTE, María Delia y Domínguez de Bauzá Matilde. *Querer y saber enseñar 2. Una didáctica integral de la lengua*. Angel Estrada y Cía. S.A. Buenos Aires Argentina, 1995. pp.336

EDITORIAL, Santillana. S.A. *Diccionario de las ciencias de la educación*. México, 1995.

Claudia Getzabel Gutiérrez Torres ✓
B-B'

ANEXO No. 1

¿Te gusta escribir, SI ¿Por qué? Me gusta
escribir cosas bonitas mejorar la letra
y copiar las lecciones.

¿Qué es escribir? R: Es escribir de boca
con significado o sin significado

INCLINACION Y GUSTO POR LA ESCRITURA

R A N G O S :

1. Manifiesta voluntad para escribir textos.
2. Participa en actividades de organización y elaboración de textos.
3. Comenta, comparte sus experiencias de escritura con sus compañeros.

ESCALA :

M. Mucho

P. Poco

N. Nada

ESTRATEGIA

¿Qué me cuentas de la envoltura?

No.	Nombre del alumno	1	2	3	OBSERVACIONES
1	ALFERES SOSA MARIA TERESA	M	M	M	
2	ALONSO RAMOS DANIELA GUADALUPE	P	P	P	
3	BAEZ PADILLA MARTHA LORENA	M	M	M	
4	BECERRA CALDERON DIANA ANAHI	M	M	M	
5	BERUMEN MEJIA ROSALIA	M	M	M	
6	CASTRO GARCIA ARELY NATALIA	M	M	M	
7	CONTRERAS DELGADO CINTIA MELINA	P	M	P	
8	FLORES CORTES ANA CECILIA	P	P	N	
9	GALLARDO DIAZ XOCHILT	M	M	M	
10	GARCIA TORRES CYNTHIA LIZETTE	P	P	P	
11	GOMEZ DE ALBA SUSANA LIZBETT	N	N	N	
12	GONZALEZ DIAZ CINTIA MARGARITA	P	N	P	
13	GUTIERREZ SANDOVAL DALIA NALLELI	M	M	M	
14	GUTIERREZ TORRES CLAUDIA GETZABEL	M	M	M	
15	HERNANDEZ MARTINEZ AMALIA MARIANA	M	M	P	
16	HINOJOSA ARREDONDO MARIA DEL CARMEN	M	M	M	
17	HUERTA CASTRO ALEJANDRA	P	N	M	
18	JIMENEZ ONTIVEROS ARACELI	M	M	M	
19	LOPEZ GOMEZ REBECA	P	P	M	
20	LOPEZ LARA MARIA DEL ROSARIO	P	P	P	
21	MARTINEZ GARCIA LAURA ESTHER	M	M	M	
22	MORALES GARCIA LUCIA GUADALUPE	M	P	M	
23	MUÑOZ LOMELI MARIA MAGDALENA	M	M	M	
24	MUÑOZ GONZALEZ KARLA PATRICIA	M	M	M	
25	PEREZ SOTO PATRICIA YOALLI	P	P	P	
26	PLATA COBARRUVIAS LUZ MARIA CECILIA	M	P	P	
27	PRADO BAÑUELOS ROCIO MARISOL	M	M	M	
28	RAMOS SILVA BELEN MARIA GUADALUPE	P	P	P	
29	REYES BARRAGAN SUSANA	P	P	M	
30	REYNOSO GOMEZ LORENA	M	P	P	
31	ROMERO BECERRA ROSA MARIA	M	M	M	
32	ROMERO ROCHA MARIA ELIZABETH	M	M	M	
33	SALAZAR SILVA BLANCA JANETTE	P	P	P	
34	SUAREZ ZUÑIGA BEATRIZ PAULINA	P	P	M	
35	VELASCO RIOS MARITZA MARGARITA	N	N	M	

CALIDAD DE LA ESCRITURA

No.	Nombre del alumno	Extensión	Creatividad	Originalidad	Observaciones
1	ALFERES SOSA MARIA TERESA	P	M	M	
2	ALONSO RAMOS DANIELA GUADALUPE	P	P	P	
3	BAEZ PAOILLA MARTHA LORENA	M	M	M	
4	BECERRA CALDERON DIANA ANAIII	M	M	M	
5	BERUMEN MEJIA ROSALIA	P	M	M	
6	CASTRO GARCIA ARELY NATALIA	M	M	M	
7	CONTRERAS DELGADO CINTIA MELINA	P	M	M	
8	FLORES CORTES ANA CECILIA	P	P	P	
9	GALLARDO DIAZ XOXCHIL	P	M	P	
10	GARCIA TORRES CYNTHIA LIZETTE	M	P	P	
11	GOMEZ DE ALBA SUSANA LIZBETT	N	N	P	
12	GONZALEZ DIAZ CINTIA MARGARITA	M	N	P	
13	GUTIERREZ SANDOVAL DALIA NALLELI	M	M	M	
14	GUTIERREZ TORRES CLAUDIA GETZABEL	M	M	M	
15	HERNANDEZ MARTINEZ AMALIA MARIANA	P	P	M	
16	HINOJOSA ARREDONDO MARIA DEL CARMEN	P	M	M	
17	HUERTA CASTRO ALEJANDRA	P	P	P	
18	JIMENEZ ONTIVEROS ARACELI	P	M	M	
19	LOPEZ GOMEZ REBECA	P	M	M	
20	LOPEZ LARA MARIA DEL ROSARIO	P	N	P	
21	MARTINEZ GARCIA LAURA ESTHER	M	M	M	
22	MORALES GARCIA LUCIA GUADALUPE	P	P	P	
23	MUÑOZ LOMELI MARIA MAGDALENA	M	M	M	
24	MUÑOZ GONZALEZ KARLA PATRICIA	M	M	M	
25	PEREZ SOTO PATRICIA YOALLI	P	N	P	
26	PLATA COBARRUVIAS LUZ MARIA CECILIA	P	P	P	
27	PRADO BAÑUELOS ROCIO MARISOL	M	M	M	
28	RAMOS SILVA BELEN MARIA GUADALUPE	P	N	N	
29	REYES BARRAGAN SUSANA	P	M	M	
30	REYNOSO GOMEZ LORENA	P	M	P	
31	ROMERO BECERRA ROSA MARIA	M	M	M	
32	ROMERO ROCHA MARIA ELIZABETH	M	M	M	
33	SALAZAR SILVA BLANCA JANETTE	P	P	N	
34	SUAREZ ZUNIGA BEATRIZ PAULINA	N	N	N	
35	VELASCO ROS MARITZA MARGARITA	P	P	P	

M: Mucho

P: Poco

N: Nada

ESTRATEGIA:

¿Qué me cuentas de la envoltura?

FICHA DE AUTOEVALUACION DE MI ESCRITURA

NOMBRE DEL ALUMNO: Diego Andrés Restrepo Gil GRADO 5 GRUPO B No DE LISTA 4
 SEMANA _____ ¿POR QUE?

ME GUSTO
 NADA | POCO | MUCHO

30 sep/14 La carta chusca

Por que me gustan las cosas chuscas y más elaboradas.

20 oct/14 Habla del amigo

Me gusta por que le decimos a nuestros amigos lo que nos molesta de ellos y que nos digan lo que no les gusta de nosotros.

10 nov/14

Por que podemos hablar sobre lo que sabemos sobre los personajes que nos gustan.

10 dic/14 La brujita atorantada

Por que casi no me gustan los cuentos de brujitas.

15 dic/14 Un mensaje de navidad

Por que podemos decir lo que sentimos sobre el día de la navidad y lo demás pueden saberlo.

FICHA DE AUTOEVALUACION DE MI ESCRITURA

NOMBRE DEL ALUMNO: Christian Sebastian Salazar GRUPO: 5 No DE LISTA: 14
 SEMANA: 30 de Septiembre QUE ESCRIBI: ME GUSTO ¿POR QUE?

¿POR QUE?	ME GUSTO	
	NADA	POCO MUCHO
Por que no tenia en mis pensamientos que interesante que se hiciera así	<input checked="" type="checkbox"/>	
Por que tuve imaginacion para escribir una Cabula	<input checked="" type="checkbox"/>	
Porque he una personajes favoritos y hacer así	<input checked="" type="checkbox"/>	
Me gusto porque es un como una descripción y me hacia pensar muchos cosas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Por que me da gusto que escriba de animales	<input checked="" type="checkbox"/>	
Me gusto mucho por que estaba muy buena la palca y me hizo pensar muchos cosas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Porque en unos pedicos me daba miedo que pasaran en la noche	<input checked="" type="checkbox"/>	

Maria Elizabeth Romero Rocha
No. de lista 32

¿Te gusta escribir?
R: Sí.

¿Por qué?

R: Porque puedo decir lo que me surge a la mente.

¿Qué es escribir?

R: Expresar lo que pienso por medio de palabras.

Carta Lina

Querida Lina

Como has estado yo pienso que cansada por mi peso. A y no tanto por mi peso sino que tambien cuando tuvo es li

Bueno que sea Lina

Gracias por aguantarme tantos años.
Me saludas a la puma.

All

Maria 



María Magdalena Muñoz Lomeli.

Fábula del amigo

La rana que quería ser una rana auto.

Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad - dijo la rana -

Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baul. - Lo guardo preocupada -

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse. - Pensó la rana - para saber si los demás lo aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejor, y sentía que todos le aplaudían. - Lo hacía muy contenta -.

Y haciéndola haciendo esfuerzo hasta que, dispuesta a avanzar para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dio a arrancar las ancas, y los otros se las comieron, y ella todavía alzaba la oír con amargura cuando decían que qué buena rana que parecía pollo. - Se sintió mal -.

La moraleja es

Que nos tenemos que sentir orgullosas de lo que somos y como somos.

10/Nov/97

Mesa María Romero Páez.

ANEXO No. 8

"El concierto disparatado"

- Historador:** Les voy a contar la historia de unos cantantes muy disparatados que en un concierto sucedió...
- Presentador:** Señoras y señores ¡tenemos una mala noticia! Enrique Iglesias al bajar por las escaleras, lamentablemente se lastimó una pierna. (Lo dice tristemente)
- Kids:** (Una de las integrantes dice triste.) Sentimos mucho que Enrique Iglesias no asistiera al concierto.
- Narrador:** Entonces sale Fey y equivocadamente le ponen la canción de Kids.
- Fey:** (Cantando) ¡Que pasa es una equivocación! esa no es mi canción. (Se refiere a los chicos.)
- Narrador:** Sale solamente un chico de los Kids y dice:
- Kids:** (Cantando) Este es nuestro turno que pasaría. (Por que no saldrías)
- Narrador:** Todos los artistas al final de cuenta se pelearon por su turno y nadie

1/ Dic / 97

LA CALABAZA

La calabaza:



Una bruja estaba comiendo por ahí y vio una calabaza. En cuanto la vio la estaba encantando. Y había un gato de ella siempre lo llevaba con ella.

Después de que hizo el encantamiento aparecieron: unas flores y un árbol. Las miraba y las miraba.

De pronto la calabaza cobro vida. La bruja la miro y luego como el gato estaba extrañado de ella y lo baltio a ver. Mientras tanto la calabaza le quito la baneta a la bruja, aprovechando que se baltio a ver al gato.

La bruja se sorprendio la calabaza se fue corriendo y la bruja de tras de ella. La calabaza encanto a la flores y cobraron vida.

Juan todos corriendo la calabaza las flores la bruja y el gato.

Juan corriendo la calabaza mirando para atras y que chocó con un árbol las flores y la calabaza y palio balance la baneta y la bruja la agarró y se fue.

FIN

Karla Patricia Nuño
Gonzalez

"EL REGALO DE NAVIDAD"

Había una vez un niño muy pobre que el otro año se había desilusionado por que su mamá le había dicho que no iba a tener regalo de navidad por que tal vez no le iba a dar regalo Santa Claus a el niño.

Entonces el niño estaba triste por que pensaba que no le iba a dar un regalo de navidad como a todos los niños del mundo.

Entonces tenían su árbol de navidad pero como era muy pobres no tenían adornamientos y el árbolito estaba muy vacío.

El 24 de Diciembre en la noche se quedó dormida y estaba soñando con un trencito muy bonito y en la mañana se despertó y vio que el trencito que había soñado y su árbolito ya no estaba vacío estaba lleno de esferas y la mamá del niño no podía creer que Santa Claus le trajera un trencito.

Rosa María Romero Páez
Urbana 396
5 ÷ "13"

Xochilt. La piña loca

13/11



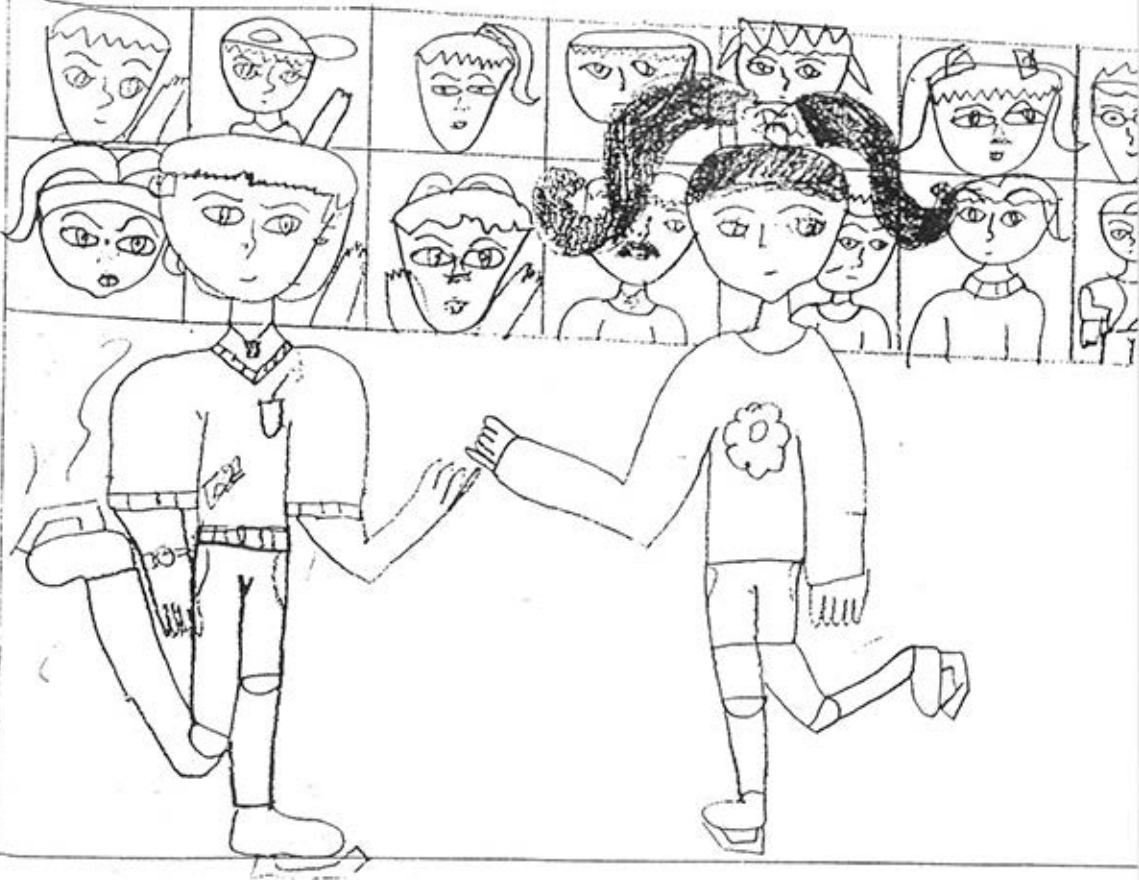
Havia una vez una niña y una paleta de dulce que se llama piña loca, la niña se llama Laura y le decían la periquita avia tambien una persona que se llama Juan Carlos un día la periquita le dijo a Juan Carlos que le daba una paleta de piña ya no hiva a platicar en el salón entonces Juan Carlos le dijo que si y le dio una paleta de piña y la periquita grito ¡Una paleta de piña! y eso lo grito en el salón entonces Juan Carlos le dijo no que no hivas a hablar en el salón, y la periquita le dijo es que lo que pasa es que me emocioné mucho por que me regalo la paleta y no dámás ami me dio, despues dijo Juan Carlos no nadamas te trage a ti tambien le trage a tus compañeras y Juan Carlos empeso a repartir las paletas y unas eran de corazón otras de diablitos y de las que queria la periquita osea de piña y despues Juan Carlos nos dijo que pegaramos las etiquetas de las paletas escribieramos un cuento en la hoja que gamos las etiquetas y la mayoría del equipo de la periquita tenia paletas de piña loca y asi termina este cuento la periquita y la paleta que se llaman Piña loca.

Xochilt Gallardo Diaz.

María del Carmen Hinojosa A.
¿Que te ase imaginar la musica?
"El patinaie no esperado"

ANEXO No. 12
3/02/98

Un dia muy soleado sucedio que una muchacha iba a patinar en una pista de hielo y ya que iba a patinar se lleno todo no sobro ningun asiento entonces ya empeso la musica y empeso a patinar ya cuando iba media camuio toda la gente se sorprendio porque en la pista desia que iba a patinar eya sola y no fue asi entro un muchacho que cuando terminaron de patinar eyos ganaron y asi fue como se conocio



Una niña llamada Patricia

Nací en Guadalajara el 22 de abril de
Abril de 1987 tengo 10 años en un
cumpleaños ocurrieron las explosiones
Mi mamá se murió cuando tenía 6 años y
ya un pasado 4 años de su muerte vivo con
mis abuelitos, y mis tíos mi papá se casó
y tuvo otra hija que tiene 3 meses estoy
en la escuela Benjamín García Galván cuando
tenía 4 años se me quebró un brazo y me
operaron 2 veces cuando tenía un año
se me hizo una vola en el cuello y me
operaron mi papá se llevó a mis her-
manos con él y un pasado 3 meses
sin verlo tengo 4 hermanos vivían en
Cuando hera chiquita hera muy chiyona y
latosa queria que todo el día me trajieran
abracada yo hera la consentida de mi mamá

Nunca me pego ni me regañó ahora
soy la consentida de mi abuelito por
que soy la más chiquita de mis hermanos.
me bautizaron de un año mi mamá murió
en 1993.