



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 162

LOS TALLERES DE ESCRITURA COMO ALTERNATIVA PARA LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.

JOSÉ MANUEL CAMPOS LEÓN

ZAMORA, MICH. JULIO DE 2003.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 162**

**LOS TALLERES DE ESCRITURA COMO ALTERNATIVA PARA LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.**

**PROPUESTA DE INNOVACIÓN, VERSIÓN ACCIÓN DOCENTE
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

JOSÉ MANUEL CAMPOS LEÓN

ZAMORA MICH. 2003

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
-------------------	---

CAPÍTULO I DIAGNÓSTICO

1.1 DIMENSIÓN PRÁCTICA DOCENTE	12
1.2 DIMENSIÓN TEÓRICA.....	15
1.3 DIMENSIÓN CONTEXTUAL.....	19
1.4 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	22
1.5 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	23
1.6 JUSTIFICACIÓN.....	25
1.7 CONCEPTUALIZACIÓN.....	26
1.8 PROPÓSITOS DEL PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO.....	28

CAPÍTULO II EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

2.1 LA FORMACIÓN DE ESCRITORES COMPETENTES	29
2.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN.....	33
2.2.1 PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE.....	33
2.2.2 PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	34
2.2.3 PROYECTO DE GESTIÓN ESCOLAR.....	35
2.3 ELECCIÓN DE UN PROYECTO.....	36
2.4 PERSPECTIVA DE LA INNOVACIÓN.....	38

CAPÍTULO III LA ALTERNATIVA

3.1 PROPÓSITOS.....	40
---------------------	----

3.2 EL PROBLEMA EN EL CONTEXTO.....	42
3.3 LA INNOVACIÓN.....	46
3.4 ESTRATEGIAS DE TRABAJO.....	48
3.4.1 CAMBIOS QUE SE PRETENDEN.....	48
3.4.2 ACCIONES GENERALES.....	50
3.4.3 PLAN DE ACTIVIDADES.....	52
3.5 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.....	54
3.5.1 MEDIOS Y RECURSOS.....	54
3.5.2 OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN.....	55
3.5.3 CRITERIOS PARA EVALUAR.....	56
3.5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	56

CAPÍTULO IV

LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA

4.1 REPORTES DE APLICACIÓN.....	58
4.2 EVALUACIÓN DE RESULTADOS.....	87

CAPÍTULO V

LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

5.1 APRENDIZAJES Y CONOCIMIENTOS OBTENIDOS SOBRE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN.....	93
5.2 HACIA UNA NUEVA PRÁCTICA.....	101
CONCLUSIONES.....	105
BIBLIOGRAFÍA.....	108
ANEXOS.....	110

INTRODUCCIÓN

Si se quiere construir un proyecto viable resulta imprescindible reconstruir el contexto en que se ubican los sujetos sociales, pensar en la realidad como la trama de relaciones que la forman, pensar en ella como una articulación, como una relación entre procesos, como un todo integral.

La realidad debe ser observada, analizada y descrita para comprender la problemática que de ella se desprenda en su totalidad, reconociendo el presente como resultado de una historicidad que ha dotado de características específicas en el orden cultural, económico, político, social e ideológico a una comunidad, que además cuenta con una ubicación geográfica que influye de manera determinante en los aspectos anteriormente señalados.

Por otro lado, la experiencia acumulada a lo largo de la vida profesional y personal de un maestro impacta de tal manera la disposición y desempeño dentro de la práctica docente, que las experiencias se constituyen tanto en herramientas como en actitudes determinando nuestras formas de enseñanza, visión y conceptualización de la educación en relación a las funciones de la escuela y al establecimiento de determinado tipo o modelo de relaciones respecto tanto a los niños como a nuestros compañeros de trabajo y padres de familia.

De nuestra historia personal en todos los aspectos depende que nuestras actitudes sean de cooperación, individualistas, de análisis crítico, de necesidad, o de disposición al trabajo colegiado.

Aunque el quehacer docente cuenta con un gran cúmulo de conocimiento teórico, este está permeado por la necesidad, muchas veces, de dar respuesta a los problemas más

inmediatos que presenta la tarea diaria de la enseñanza o del aprendizaje, construyéndose así un acervo de conocimientos empíricos cuyos resultados, a nuestro ver, los autorizan como prácticas válidas.

De lo anterior se desprende, pues, la necesidad de someter a un análisis crítico el saber pedagógico, así como la práctica docente cotidiana, para encontrar a la par los errores conceptuales y las contradicciones entre el hacer y el decir, de tal manera que una vez establecidas las incongruencias y establecidos sus orígenes, podamos entrar en una dinámica de transformación de nuestra práctica propia desde una perspectiva de la investigación-acción, considerada ésta como una actividad de aprendizaje grupal que parte de la concientización del colectivo para una nueva acción y en la acción misma de manera que reconozcan la realidad en la que están inmersos ellos mismos, a la cual han contribuido a construir y que por lo tanto ellos mismos pueden cambiar. La investigación acción no tiende a estudiar la realidad de un modo contemplativo y estático, sino a su transformación dinámica mediante la actuación consciente.

A partir de lo anterior y habiendo detectado un fuerte problema en la redacción de textos originales por parte de los alumnos de la escuela primaria Ma. Guadalupe Ayala C. de Churintzio, Mich., consecuencia natural de la metodología utilizada por los maestros del mismo plantel y por la falta de un trabajo colegiado que los lleve a considerar un propósito común, me he dado a la tarea de diseñar un proyecto pedagógico de acción docente sobre la producción de textos y las convencionalidades ortográficas que contemple actividades de actualización para los maestros involucrados, que cristalicen en la elaboración de estrategias didácticas que se apliquen en los diferentes grados y grupos de la institución

para superar la problemática encontrada, y que involucren también a los padres de familia de manera que se de una corresponsabilidad en el aprendizaje y desarrollo de habilidades de los niños.

El proyecto de acción docente es el instrumento ideal para incidir en la práctica docente de un colectivo escolar, y dado que mis funciones son de carácter técnico pedagógico, he elegido esta alternativa para subsanar un problema que desde tiempo atrás había vislumbrado pero del que poco me había ocupado. A la luz de los aprendizajes adquiridos en el transcurso de la Licenciatura en Educación Básica Plan 94, he podido establecer la relación existente entre un problema y la posibilidad de solución planteada a partir de una lectura minuciosa de la realidad, de la elaboración de un acervo teórico que posibilite esa solución, y la construcción de un proyecto que englobe estos aspectos y posibilite la puesta en práctica de una serie de acciones y el involucramiento de todos los agentes que intervienen en la educación para subsanar las deficiencias identificadas.

El proyecto fue aplicado en la escuela primaria Ma. Guadalupe Ayala C., perteneciente a la zona escolar 090 con cabecera en Churintzio, Mich., durante el ciclo escolar 2002- 2003, con el personal que labora en la misma institución.

El proyecto propuesto consta de cinco capítulos. En el primero de ellos, llamado diagnóstico pedagógico, se realiza un análisis de las distintas dimensiones de la problemática, con la intención de identificar las fortalezas y debilidades en cada una de ellas, de manera que en la primera que corresponde a mi práctica docente se proporciona un panorama general que va desde mi formación como maestro, hasta mi más reciente experiencia laboral.

En la dimensión teórica se analizan los diferentes enfoques que sustentan las sugerencias metodológicas que han permeado la actividad docente en diferentes momentos de la vida escolar de las instituciones educativas, así como los fundamentos psicológicos y teorías del aprendizaje y la enseñanza sobre los que se han cimentado las líneas de acción de los currícula escolares.

En la dimensión contextual se realiza una lectura de los aspectos físico- geográficos, sociales, religiosos, políticos, etc., para tratar de comprender la influencia que estos factores juegan en la existencia de una problemática determinada y en cuál de ellos podemos influir o no. En este capítulo se recurre a una discriminación de los problemas encontrados para delimitar uno solo de ellos y argumentar por qué se toma éste y no otro, en qué consiste éste, cuáles son sus manifestaciones y en dónde se localizó.

El planteamiento del problema enuncia en qué consiste el mismo y cuáles son sus causas. Se aborda también un argumento que justifica la elección del problema.

En la conceptualización se explica de manera general qué es lo que se espera lograr con el proyecto, se proponen acciones y se argumentan las mismas. De lo anterior surge el planteamiento de unos propósitos a cuya consecución tenderán nuestros esfuerzos.

En el *capítulo II*, titulado “El proyecto de innovación docente”, se describe el qué se espera que los niños logren con la puesta en marcha del ya mencionado proyecto, cuáles son sus implicaciones y cómo se espera poner en marcha.

Se enuncian también cuáles son las características y requisitos mínimos que debe cubrir la idea innovadora para que pueda lograr los propósitos propuestos y cuál ha sido mi experiencia en el diseño de proyectos.

En el apartado correspondiente a la caracterización de los distintos tipos de proyectos, se realiza una breve descripción de los mismos, se enuncian sus cualidades e implicaciones, así como a quiénes involucran y cómo se construyen, para finalmente elegir uno de ellos argumentando la decisión tomada para su puesta en práctica.

El *capítulo tercero* se refiere a la alternativa, propiamente dicho, se abordan algunas generalidades sobre el proyecto y su principal innovación. Se enumeran también los propósitos del mismo y los ámbitos en que se pretende impactar a partir del Proyecto de Acción Docente.

Por otro lado se trata de ubicar el problema dentro de un contexto situacional que de una forma determinante influye en el origen del problema ya que si por un lado se encuentran las formas de enseñanza, por otro se encuentra el entramado de diferente índole que rodea el hecho educativo. En este mismo apartado se trata de vislumbrar una respuesta al problema planteado a partir del análisis de distintos aspectos teóricos que son contrastados entre sí, para posteriormente ser discriminados y asumir una postura teórica congruente a la idea innovadora.

Dentro de este mismo capítulo se describe en qué consiste la idea innovadora, su factibilidad y viabilidad, los cambios que se pretenden y las acciones generales, entre ellas las actividades de actualización dirigidas a los maestros involucrados, que fue necesario implementar para llevar a buen fin el proyecto.

En la última parte de este capítulo se aborda el tema de la evaluación, en donde se especifican los medios y recursos que se utilizaron en la actividad de valoración, los

objetivos a evaluar así como los criterios de evaluación, técnicas e instrumentos de que se hechó mano.

El *capítulo cuarto*, llamado “La aplicación de la alternativa”, contiene los reportes de la aplicación del entonces proyecto de innovación con las primeras actividades tales como la evaluación diagnóstica que nos permitió ubicar el estado inicial de los grupos en cuanto a las habilidades desarrolladas para la escritura, y de los maestros mismos en lo que a sus prácticas y conceptualizaciones se refiere. Por otro lado se da cuenta puntual de las actividades de taller realizadas con el colectivo docente de la escuela en que se aplicó el proyecto y de las realizadas con los niños al interior de cada grupo, explicitando los resultados obtenidos mediante gráficas y porcentajes.

Otro apartado de este capítulo se refiere a la evaluación de los resultados en donde se realiza un balance de las condiciones en que se realizó la aplicación de la alternativa de innovación y del impacta alcanzado con la misma en diferentes ámbitos tales como el colectivo escolar, los alumnos y los padres de familia.

El *capítulo quinto* aborda lo relativo a los aprendizajes y conocimientos obtenidos sobre la experiencia de innovación a partir del análisis de los reportes realizados y de los instrumentos de evaluación utilizados, a la vez que se hace una organización de la información de manera que se facilite su exposición.

Por otro lado se evidencia lo realizado, mediante una visión retrospectiva de la problemática, para dar solución a la misma a la vez que se dan los argumentos válidos para justificar la viabilidad de la propuesta en otros ámbitos y problemáticas.

CAPÍTULO I

DIAGNÓSTICO

1.1 DIMENSIÓN PRÁCTICA DOCENTE

No puedo caracterizar mi práctica docente sin remitirme a mis primeros años como maestro, o más aún a mi periodo formativo en la escuela normal, institución en la que en aquel tiempo me parecía se impartía una educación de corte humanista, impactándome asignaturas como la psicología, filosofía y las ciencias sociales con aquellos discursos explosivos y de contenido subversivo de mis maestros. Además recibía con agrado materias como la música, artes plásticas, y educación física, que junto con los innumerables eventos culturales veía más encaminados a mi formación personal que profesional. En este último aspecto consideraba más al Español, las Matemáticas, las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, las Didácticas Especiales, la Pedagogía y la Práctica Docente.

En los años ochenta, periodo en que se dio mi formación escolarizada, se alentaba la idea de que el niño no es una “ una tabla rasa”, un recipiente que hay que llenar, por un lado, pero por otro se fomentaba la memorización a partir de una tecnología educativa que en esos momentos vivía sus días de gloria, y en asignaturas como el español se trabajaba un enfoque estructuralista y formalista cuyo énfasis se ponía en la enseñanza de nociones de lingüística y de gramática estructural como fin único de la escolarización en esta área. Para las demás asignaturas se enseñaban las didácticas especiales, pero siempre centradas en las formas de enseñanza.

Entre mis recuerdos más nítidos aún tengo el de mi maestro de Español maravillándonos con sus magistrales desglosamientos de un enunciado bimembre, con el que llenaba todo el pizarrón desmenuzándolo en circunstanciales y modificadores con sus núcleos y partículas.

Con esta formación y las prácticas escolares realizadas inicié mi trabajo y trayectoria como docente, sintiéndome dueño de la verdad y las formas de transmitirla a aquellos que carecían de conocimientos, lo que desde luego me colocaba en un nivel superior y al ver que no había niño que no aprendiera a leer y escribir con el “Método Global de Análisis Estructural”, me sentía pleno como profesor y feliz por el deber cumplido.

Por otro lado tenía cierto sentimiento de superioridad respecto a mis compañeros pero si cometía un error trataba de ocultarlo. Era yo una gran obra de la Escuela Normal y respondía a sus expectativas.

En aquellos tiempos mi práctica docente tenía un sustento teórico basado en el conductismo, aún cuando había estudiado las etapas del desarrollo descritas por Piaget o las teorías de la Gestalt y adoptaba términos como “sincretismo infantil”, “egocentrismo” o “intereses lúdicos”.

A partir de la reforma educativa de 1993, empiezo a escuchar términos como “constructivismo”, “psicogénesis”, “psicología genética”, etc., y a relacionarme con quienes realizaban una asesoría de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lectura y las Matemáticas, PALEM, sin embargo y a pesar de haber aceptado trabajar la propuesta, me resistía al cambio y seguía fuertemente aferrado a mis prácticas tradicionales, ostentando y haciendo objeto de duras críticas al “nuevo sistema de trabajo” al que no acababa de conocer, pero que sentía cuestionaba lo que yo tan bien sabía hacer.

Poco tiempo después mi asesor se reubicó abriéndoseme la posibilidad de sustituirlo, posibilidad que me atraía pues aunque parezca contradictorio, siempre me han agradado los cambios. Además intuía que era una buena oportunidad para aprender algo que sabía desconocía en gran medida. Así entré en contacto con las nuevas corrientes psicológicas y pedagógicas que ahora sé sustentan la nueva orientación que se da al trabajo docente, al aprendizaje y a la nueva asignación de roles que se da a los actores del hecho educativo.

Con lo que he aprendido en mi desempeño profesional más inmediato y mi estancia en la Universidad Pedagógica Nacional como estudiante, adquiriendo y enriqueciendo un acervo teórico, espero realizar con toda objetividad una crítica confrontación entre la teoría y mi práctica cotidiana en el aula para modificar mi hacer educativo y mi entorno a partir de la investigación permanente, de plantear dudas, cuestionar mis convicciones y problematizarme constantemente y entendiendo que el conocimiento no se construye solo, sino con el colectivo al que pertenece cada individuo, reconociendo que no se sabe todo ni se es poseedor de la verdad absoluta.

Como consecuencia de mi formación, y creo yo que de la mayoría de los maestros en servicio, se ha descuidado la esencia de la enseñanza del español, sacrificando el aspecto comunicativo en aras de su aspecto estructural. Lo anterior se pretende remediar a partir de dar un gran impulso a la creación de textos originales, situación que ha despertado mucho entusiasmo, pero generando un descuido en el aspecto ortográfico como herramienta para lograr una buena comunicación.

Estamos viviendo un momento de transición entre una educación de corte tradicional con el tipo de maestros que para ella se ha formado y una educación “moderna” acorde a las

necesidades de los tiempos actuales, pero en esta transición hay reminiscencias de estilos, teorías, formas de enseñanza y enfoques ya obsoletos mezclados con los intentos de prácticas nuevas que tienden hacia un nuevo modelo educativo. Es en este marco que intento definir mi problemática y realizar un diagnóstico en torno a la misma de modo que mi trabajo girará alrededor de la producción de textos y a las dificultades encontradas para la adquisición de las convencionalidades ortográficas en la escuela primaria a partir de los distintos enfoques con que se ha trabajado el Español.

1.2 DIMENSIÓN TEÓRICA

Como ya se mencionó, en el momento actual coexisten reminiscencias de los distintos enfoques que han orientado el trabajo pedagógico en las aulas de educación básica y sus supuestos teóricos; por un lado se sigue manteniendo la idea de que todos los niños llegan a la escuela con el mismo nivel de desarrollo, sin tomar en cuenta que el desarrollo de la inteligencia y la construcción del conocimiento inician desde que comienza la actividad transformadora del niño, es decir, desde que nace.

El trabajo en el aula, dentro de la escuela primaria, ha sido orientado básicamente por el qué enseñar, el cómo enseñar o el cómo aprende el niño; es decir un enfoque centrado en los contenidos, otro centrado en el método, y un último centrado en los procesos de construcción del conocimiento del niño.

Dentro de la enseñanza del Español, que es el tema que ocupará el cuerpo de mi trabajo, se atiende a un enfoque comunicativo y funcional, considerando a la lengua como una herramienta social de comunicación con fines específicos en distintas situaciones y con distintos destinatarios. En este contexto se considera a la comunicación como un constante

intercambio de significados negociados por personas que comparten un mismo escenario físico, lingüístico y social.

Dependiendo del enfoque en boga y del sustento teórico psicológico y pedagógico del que se nutre el mismo, será la forma de abordar la materia de enseñanza. Así pues la metodología propuesta actualmente y bajo el enfoque comunicativo y funcional del Español, tiene como plataforma teórica en la psicología, al constructivismo sustentado por Piaget, Vigotsky, y otros en oposición al conductismo.

El conductismo es básicamente una teoría que estudia la conducta, cuyos procesos de cambio ocurren como resultado de la experiencia. Esta teoría tiene como base el estudio de los estímulos que originan determinadas respuestas y el condicionamiento de las mismas.

A partir de esto sus seguidores han intentado describir cómo se aprende. Según Watson, padre del conductismo, “todo puede ser enseñado si se organizan bien los pasos del condicionamiento”¹

Skinner propone una fórmula modificada que él llama condicionamiento operante instrumental, en el que el condicionamiento se logra reforzando la conducta que el sujeto produce espontáneamente. Esta es la base sobre la que se justifica el aprendizaje memorístico de cientos de datos que muchas veces no son entendidos por el niño y que más tarde o más temprano terminan por olvidarse.

Piaget distingue dos clases de herencia: La herencia estructural y la herencia funcional. La primera parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en relación con su medio ambiente, es decir la parte fisiológica que nos permite relacionarnos con el mundo

¹ GÓMEZ Palacio, Margarita, et al. “El niño y sus primeros años en la escuela”, SEP México 1996 p. 25

que nos rodea desde una perspectiva específicamente humana. Es gracias a la herencia funcional que se van a producir diversas estructuras mentales que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo. A este desarrollo se le llama génesis, y por eso a la teoría que estudia el desarrollo de las estructuras mentales se le llama psicología genética.

Según Piaget “el individuo pasa en su desarrollo por cuatro periodos, siendo el primero de ellos el llamado sensoriomotor que va de los 0 a los 18-24 meses; el periodo pre-operatorio (en el que aparece la función semiótica, entendida ésta, como la capacidad que adquiere el niño para no tener que actuar directamente sobre los objetos, sino a través de un elemento o símbolo que lo sustituye o representa, y la interiorización de esquemas de acción), va de 2 a 5-6 años; el periodo de las operaciones concretas (en el que existe la necesidad de manipular los materiales) se da entre los 6-7 años y se extiende hasta los 11-12 ,y finalmente el periodo de las operaciones formales con la aparición del pensamiento hipotético deductivo y que se extiende de los 15-16 años a los 17-18”².

Por su parte Vigotsky aporta un elemento nuevo que no ha sido considerado por la pedagogía tradicional, que se ha olvidado de las posibilidades potenciales que tiene el niño y que se manifiesta al resolver un problema con ayuda de otra persona, adulto o niño.

Entre las manifestaciones reales de desarrollo alcanzado y las posibilidades potenciales que manifiesta en su interacción con otros, está lo que Vigotsky llama “zona de desarrollo próximo”. El conocer dicha zona nos dará posibilidades de acceder al conocimiento del niño no solo en cuanto al desarrollo ya alcanzado , sino que también nos permitirá conocer

² Ibidem. Pp. 31-32

los procesos de maduración que están en formación y que nos permitirá trazar el futuro inmediato del niño, permitiéndonos ser más ambiciosos en nuestras metas educativas.

- Según Vigotsky “la memoria, la inteligencia y todos los elementos que en ella intervienen, están desarrollados a través de una actividad transformadora que permite al hombre pensar, juzgar, reflexionar y también inventar, imaginar y crear. Lo anterior lo realiza mediante los instrumentos generados por la actividad semiótica gracias a la capacidad de extraer a cada objeto su esencia, proyección, o lo que denominamos significación que puede a su vez representarse por los signos, cuyas combinaciones van a constituir el lenguaje”³.

Desde la óptica anterior se hace necesario abordar también el concepto de aprendizaje significativo del cual César Coll dice que “aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje”⁴. La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto, es decir que la atribución de significado solo puede realizarse a partir de lo que ya se conoce mediante la actualización de los esquemas de conocimientos pertinentes para cada situación.

Otro tema ineludible es el de la enseñanza y su objetivo básico que es el de favorecer el desarrollo cognoscitivo de los alumnos. En este sentido se ubica al maestro como intermediario entre el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende, por lo que es necesaria la intervención actualizada del maestro en un proceso que Bruner llama andamiaje ,y que consiste en reconocer la zona de desarrollo próximo, teniendo como consecuencia que para organizar actividades de aprendizaje el maestro debe reconocer cuáles alumnos y en qué actividades necesitan ayuda específica para realizar la tarea, los momentos en que

³ GÓMEZ Palacio... Op. Cit. p. 66

⁴ COLL, Salvador César “Un marco psicológico para el currículum escolar”, en: “Análisis curricular”, Antología básica. UPN. SEP México 1994 p. 36

habrán de incrementarse el intercambio y la confrontación de hipótesis y opiniones entre los niños y el tipo de preguntas que ha de realizar para orientar la reflexión en las diferentes situaciones de aprendizaje. La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria, entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto, es decir, que la atribución de significado solo puede realizarse a partir de lo que ya se conoce mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para cada situación.

1.3 DIMENSIÓN CONTEXTUAL.

Es innegable que el contexto físico-geográfico, social, económico, religioso, político , etc., influye y determina en gran medida tanto los contenidos a abordar, como la práctica docente misma, dado que el maestro como ente inmerso en un ambiente laboral y social con características propias, está sometido a la influencia que éste le imponga, sin que ello quiera decir que deba permanecer inerte , pues como dice Fernando Cembranos, “el conocimiento de la realidad es para superarla, saber dónde está para saber a dónde ir y cómo hacerlo”⁵.

Con la intención de establecer un marco referencial sobre mi práctica docente y la ubicación de mi centro de trabajo, indicaré que el municipio de Churintzio se localiza en el norte del estado, colindando con La Piedad hacia el mismo punto cardinal, al noreste con Zináparo, al sureste con Penjamillo, al sur con Tlazazalca, al suroeste con Zamora, y al oeste con el municipio de Ecuandureo.

⁵ CEMBRANOS, Fernando, “El análisis de la realidad”, en: “Contexto y valoración de la Práctica docente”, Antología básica. UPN, México 1994 p. 23

Churintzio, cabecera municipal del municipio que lleva el mismo nombre, es una comunidad que vive etapas retrasadas del desarrollo social y económico, sobre todo en su población más desprotegida ya que no cuenta con servicios de salud pública de aceptable calidad, no tiene acceso a una buena tecnología para una adecuada explotación de sus recursos, por lo que no sabe cómo usarlos viéndose en el imperativo de emigrar hacia los Estados Unidos de Norte América como casi único recurso para subsistir. Ante la situación anterior la mayor preocupación de los padres de familia, preocupación transmitida a los niños, es la de que aprendan a leer, escribir y hacer cuentas “para cuando se vayan pal norte” mandar o recibir correspondencia y saber por cuanto dinero mexicano cambiarán sus dólares.

Lo anteriormente aseverado, fruto de las observaciones realizadas a lo largo de diecinueve años de trabajo en el municipio y de los comentarios recogidos entre los padres de familia, es muy importante para comprender el sentido que le dan a la escolarización pues como dice Zemelman, “el método de la observación de la realidad tiene como propósito contribuir a reconocer opciones que permitan al individuo la transformación de la misma”⁶.

En Churintzio cohabitan en un mismo espacio geográfico varias comunidades entre las que se dan lo mismo rasgos comunes que abismales diferencias. Por un lado está el Churintzio de la gente económicamente acaudalada, por otro el de la población migrante, y finalmente están los marginados, los desposeídos que apenas subsisten de las labores agrícolas o vendiendo su fuerza de trabajo a los dueños de tierras, tiendas o granjas.

⁶ ZEMELMAN, Hugo, “El contexto en la comprensión de la problemática”, en : “Contexto y valoración de la práctica docente”, Antología básica. UPN, México 1994, p. 9

Toda la gente con buenas condiciones económicas manda a sus hijos al colegio “Crisanto Vélez”, del ya mencionado lugar, porque según ellos los sitúa en un estrato social superior, y por la misma razón algunos de los no muy acaudalados lo hacen también. La mayoría de la gente que vive en la pobreza o la pobreza extrema mandan a sus hijos a la escuela oficial a la que se considera brinda un deficiente servicio educativo, por lo que la mayoría de los niños que conforman el censo escolar ni siquiera han pisado el Jardín de Niños.

Obviamente lo anterior da cuenta de una marcada estratificación y diferenciación social que dota a los habitantes del lugar de una disímil ideología y posesión cultural que determina su actitud y pretensión hacia la escuela, y hacia la vida en general.

En conclusión podemos decir que la educación desde la escuela será siempre un factor importantísimo de transformación social, y aunque el entorno geográfico, político, económico e ideológico determinen el interés o la falta de él por la cantidad o la calidad del aprendizaje, y desde luego por la enseñanza. El maestro tiene un compromiso fundamental con el pueblo y con la historia al ostentar un papel indeclinable como factor de cambio, cambio que solo puede lograrse propiciando una actitud participativa del colectivo social, de modo que todos puedan decir algo de su realidad, pero para actuar sobre ella orientando su actividad hacia un cambio que permita diseñar de manera conjunta el tipo de realidad que se quiera vivir. En este contexto es que se han pensado los talleres de escritura como una alternativa para la producción de textos, como parte del acervo cultural y laboral del docente, de manera que éstos se constituyan en una herramienta que permita a los alumnos,

futuros adultos, pensar y construir el mundo que quieren vivir, desde una perspectiva teórica primero, pero que con el hacer cotidiano se concretará en la práctica.

1.4 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La inquietud de desarrollar un problema en torno a la escritura y el uso de las convencionalidades ortográficas como herramientas para lograr una comunicación más eficaz, nace precisamente de la observación de las dificultades a que se enfrentan los niños cuando están ante una hoja en blanco para producir un texto escrito, y la poca importancia que le dan al aspecto ortográfico cuando logran escribir algo utilizando indistintamente las palabras homófonas o las letras polivalentes, con lo que se le da un sentido tergiversado a sus producciones .

El problema encontrado a partir de la revisión de los cuadernos de los niños, charlas informales con los maestros, reuniones de Consejo Técnico, revisión de estadísticas, formas IAE (Inscripción y Acreditación Escolar) y trabajo directo en los grupos en el aspecto de la escritura (ver anexos 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7), es el que los niños del Municipio de Churintzio manifiestan grandes dificultades para elaborar diferentes tipos de textos originales, con funciones específicas de comunicación que surja de sus necesidades, pensamientos, emociones, iniciativa , imaginación, etc. Ante lo anterior fue necesario poner en marcha una alternativa que se aplicó en la escuela primaria “Ma. Guadalupe Ayala Calderón” de la zona escolar 090 ubicada en la cabecera municipal de Churintzio, Mich., que se llevó a la práctica durante el ciclo escolar 2002- 2003, con la finalidad de investigar cuáles formas de trabajo son más propicias para subsanar las deficiencias encontradas y qué estrategias didácticas, surgidas de un proceso de sensibilización y actualización, así como del trabajo

colegiado de los integrantes del mencionado plantel educativo, nos llevan a la consecución de los propósitos tanto determinados para los agentes que intervienen en el proceso educativo escolar, como para la adquisición de contenidos y desarrollo de habilidades en los propios educandos.

La idea de este proyecto se deriva de manera natural de los propósitos enmarcados en el plan y programa oficiales de educación primaria para el español, en donde se especifica la prioridad central de la asignatura como la de “ propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita⁷”, prioridad que no ha sido satisfecha al carecer los alumnos de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la consecución de los propósitos, y específicamente de los relacionados con la escritura y la reflexión sobre la lengua tales como el que “aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y con diferentes propósitos; desarrollen las habilidades para la corrección y la revisión de sus propios textos y conozcan las reglas y normas de uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación⁸”

1.5 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

A partir de la delimitación del problema surge inevitablemente un planteamiento del mismo que se enuncia en la dificultad de los niños para diferenciar y utilizar los distintos tipos de textos de acuerdo a su función y trama específica en el contexto de un enfoque comunicativo y funcional, es decir, la característica eminentemente comunicativa de la

⁷ SEP, Plan y Programas de educación primaria, México, 1993, p 21

⁸ Idem

lengua como forma de interacción y relación social y la caracterización que dota de una función específica a cada tipo de texto para optimizar la interpretación de la intención comunicativa, por lo que el individuo debe tener presente al destinatario al producir un texto escrito.

Lo anterior tiene que ver con el poco desarrollo escolarizado (tal vez sería más correcto decir escasa o nula incidencia de la escuela) de la competencia lingüística y como parte de ella los conocimientos de índole sintáctica, gramatical, ortográfica y el conocimiento general de nuestra lengua.

Lo expuesto en el párrafo que antecede es también válido para la competencia comunicativa escasamente desarrollada a partir de las actividades escolares permeadas por un enfoque estructuralista de la lengua y bajo la creencia de que una vez conocida la estructura lógica de la misma la capacidad de comunicarse vendría por sí sola.

En fin, uno de los problemas más agudos de la escuela primaria y de la enseñanza básica en general es el de la producción de textos con diferentes intenciones comunicativas, en distintos contextos y para distintos destinatarios.

Por lo hasta aquí argumentado se puede declarar que el planteamiento concreto queda definido de la siguiente manera: *en la ya multi citada escuela, los niños no producen textos originales con fines comunicativos atendiendo a las características de los diferentes tipos de textos, ni hacen uso de las convencionalidades de la escritura como un recurso para dotar a sus producciones de claridad coherencia y sencillez, situación derivada de la conceptualización tradicional que los docentes mismos tienen respecto a la escritura y su*

función, lo cual conlleva de manera natural a prácticas pedagógicas que propician más la copia o la reproducción que la creación de textos originales.

1.6 JUSTIFICACIÓN

Desde hace mucho tiempo he tenido la oportunidad de conocer el trabajo de los docentes de la Zona Escolar 090 del nivel primario, localizada en el municipio de Churintzio, y la forma en que sus alumnos se relacionan con la producción de textos y el uso de la ortografía para procurar una mejor comunicación.

Durante el tiempo que me desempeñé como asesor del Programa Nacional Para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES) en la anteriormente citada zona escolar se dio una efervescencia en la creación de textos, abandonándose las copias e impulsándose la producción original a partir de la elaboración de cuentos, diarios personales y colectivos, rimas, poesías, crónicas, etc.; resultando que los niños de las escuelas que se encontraban en el programa arriba mencionado, desarrollaban una gran capacidad de redacción pero olvidándose por completo del aspecto ortográfico, sin utilizar en lo absoluto los signos de puntuación y sin preocuparse de las letras polivalentes, surgiendo una verdadera cascada de grafías a veces coherentes y en ocasiones sin coherencia.

Lo anterior se dio como consecuencia de un descuido o desconocimiento del proceso de escrituración, revisándose los textos solamente por parte del maestro, quien marcaba con rojo o sobreponía la “letra correcta” y regresaba la producción al alumno sin que ésta tuviera un destinatario real.

Por otro lado el maestro le ha concedido poca importancia a la reflexión sobre la lengua en la perspectiva de un enfoque comunicativo y funcional, limitándose a repetir reglas ortográficas y gramaticales que muchas veces los niños no comprenden y a veces ni siquiera memorizan.

Como consecuencia de lo anterior y al volver los maestros a sus prácticas anteriores, los niños vuelven a manifestar una gran dificultad para iniciar un texto propio cuando se les entrega una hoja de papel en blanco ya que están siendo formados solamente en el aspecto mecánico de la escritura en la que una práctica muy recurrente es la copia, poniendo énfasis más en la forma de la letra que en el contenido o función de la misma, creyendo que la capacidad de comunicarse oralmente y por escrito con eficacia, claridad coherencia y sencillez, vendrá por sí misma al dominarse el código.

Lo hasta aquí descrito me ha hecho pensar en un proyecto que logre vincular la producción de textos con la reflexión sobre la lengua en un contexto comunicativo y funcional, desde un proceso en el que tanto el niño como los maestros puedan someter sus escritos a una planeación, revisión, corrección y reescrituración con la visión de un destinatario real y a partir de la fundación de talleres de escritura que puedan unir bajo un mismo propósito la actividad realizada por placer con los contenidos escolares.

1.7 CONCEPTUALIZACIÓN

Congruente con el propósito central de la enseñanza del Español en la escuela primaria, en el componente de escritura se pretende que los niños aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y con diferentes propósitos, mismos que durante su elaboración fueron sometidos a revisión y corrección por lo que los

educandos debieron desarrollar las habilidades necesarias para estas actividades a la vez que se apropiaron de las reglas y normas de uso de la lengua escrita, comprendiendo su sentido y aplicándolas como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.

En el aspecto de la revisión y corrección de textos propios fue considerada como una de las formas más 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 forma de construcción adecuadas a sus propósitos expresivos.

Al escribir para otros y con propósitos claramente definidos se destaca la necesidad de revisar y corregir la redacción para asegurarse de que realmente se comunica lo que se quiere.

En el componente de reflexión sobre la lengua se puede destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos separados de su utilización en la lengua escrita, ya que solo adquieren sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

La competencia comunicativa implica la serie de habilidades que desarrolla un usuario competente de la lengua para comunicarse con claridad, coherencia y sencillez diferenciándose de la competencia lingüística ya que esta última está representada por el conocimiento que de la lengua tiene un hablante. Ambas competencias son necesarias dentro de la eficiencia y eficacia comunicativas.

1.8 PROPÓSITOS DEL PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO

El propósito principal de mi planteamiento problemático es el de formar escritores competentes que sepan utilizar la escritura de manera creativa y autónoma de acuerdo a las diferentes intenciones comunicativas y destinatarios.

Se asumen también los diferentes propósitos enmarcados en planes y programas de la educación primaria, y ya mencionados en la delimitación del problema, tales como el que los niños y los maestros:

- a) Desarrollen las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua escrita.
- b) Aprendan a aplicar estrategias para la redacción de textos de diversa naturaleza y con diferentes propósitos.
- c) Desarrollen habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- d) Conozcan y utilicen las convencionalidades de la lengua para lograr claridad y eficacia en la comunicación

CAPITULO II

EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

2.1 LA FORMACIÓN DE ESCRITORES COMPETENTES

Ya que el problema que se plantea es la marcada dificultad que presentan los niños para comunicarse por escrito de forma creativa y original en lo que se denominaría una praxis creadora, entendida ésta como la conceptualiza Adolfo Sánchez Vázquez, en el sentido de “la acción del hombre sobre la materia y creación, mediante ella, de una nueva realidad”⁹.

Se pretende, pues, que los niños y los maestros se formen la conciencia de que por medio de la escritura pueden proyectarse a sí mismos como seres humanos y establecer relaciones productivas con los demás en un acto comunicativo sin límites y con la libertad de que gozan tanto el pensamiento como la imaginación.

Al tiempo que se descubra la posibilidad de proyección personal, deberá también descubrirse la gama de intenciones comunicativas y destinatarios, así como la tipología de los textos acordes a los dos aspectos anteriores y en relación con el “grado de penetración de la conciencia del sujeto activo en el proceso práctico, y del grado de creación o humanización de la materia puesto de relieve en el producto de su actividad práctica”¹⁰.

Para lograr lo anterior fue necesario impulsar talleres de escritura en donde los productos sean textos con las más diversas características, propósitos y destinatarios; textos que sean sometidos a todo un proceso de escrituración en el que se realicen intentos, se arranquen hojas, se borre y se raye, es decir, en donde se disfrute la frustración de los

⁹ SÁNCHEZ, Vázquez Adolfo, “Praxis creadora y praxis reiterativa” en: “Hacia la innovación”, Antología básica. UPN, México 1994 p. 37

¹⁰ Ibidem. p. 38.

intentos fallidos y la satisfacción enorme de haber logrado lo que se perseguía. Lo anterior es posible solamente si el niño logra alternar de manera constante los roles de escritor-lector-crítico-escritor, planeando, elaborando borradores, leyendo, reescribiendo y editando para que finalmente el producto llegue a sus destinatarios.

Para lograr que los niños escriban de manera crítica y productiva es necesario que la idea innovadora cubra algunos requisitos y características indispensables, tales como el tener una gran claridad en los propósitos, la búsqueda adecuada de los contenidos que ayuden a la consecución de los mismos, diseño de actividades que constituyan todo un proceso de transformación que rompa con lo que hasta ahora se considera el trabajo cotidiano del profesor y posibilite la creación de una actitud de búsqueda, de manera tal que al individuo “no le baste repetir o imitar lo resuelto, porque él mismo crea nuevas necesidades que invalidan las soluciones alcanzadas y porque la vida misma con sus nuevas exigencias, se encarga de invalidarlas”¹¹

Necesaria es también la elaboración o construcción de una plataforma teórica que soporte la innovación que se pretende realizar y que ayude a justificar el problema planteado.

La idea innovadora con sus propósitos, contenidos y actividades deberá fomentar el trabajo voluntario, la cooperación y el acuerdo general para que pueda dar los frutos esperados y dote a su aplicación de factibilidad.

Respecto al punto anterior y dado que el proyecto innovador fue aplicado en varios grados y con varios profesores, creo que se tienen los criterios suficientes para llevarlo a su

¹¹ Idem. p. 38

práctica ya que los maestros cuentan, a partir de la conciencia de la necesidad de un cambio, con una buena disposición manifestada a partir de las evaluaciones realizadas por ellos mismos, al término de las reuniones de Consejo Técnico(ver anexos del 1 al 7) y, por lo tanto, se realiza con la intención de coadyuvar a innovar no solo mi práctica docente, sino también la de mis compañeros sin que esto signifique una pretensión de modificar la práctica pedagógica en general.

Dado que desde hace aproximadamente seis años me he dedicado a las funciones técnico-pedagógicas, he tenido la oportunidad de realizar numerosos diseños de sesiones, talleres breves y cursos sobre distintos aspectos pedagógicos y de las asignaturas; aunque en la mayoría de las ocasiones en ellas se han contemplado solo los propósitos, los contenidos y las actividades, sin embargo más o menos recientemente elaboré un proyecto para abordar las Ciencias Sociales desde la perspectiva del Español, primer documento con un mayor grado de formalidad en que debí plasmar una justificación, una carta descriptiva de las sesiones, los propósitos a lograr, una presentación, los contenidos a trabajar, y un instrumento de evaluación.

Realmente me parece que el trabajo que ahora he realizado difiere mucho del que hasta fechas relativamente recientes he elaborado, aunque encuentro ciertas semejanzas en algunos aspectos como en la elaboración de un diagnóstico que justifique la propuesta; aquí lo distinto son los procedimientos ya que en el proyecto de innovación se remite a la elaboración de un marco físico, geográfico, ideológico y social para tratar de fortalecer las explicaciones sobre los distintos aspectos que conforman la problemática, de manera que a

partir de discriminaciones sistemáticas se llegue a una delimitación del problema. Esto ha sido lo novedoso para mí.

Uno de los puntos relevantes fue el plasmar los contenidos con los que se consiguieron los propósitos, contenidos que resultaron el producto de una minuciosa investigación sobre las propuestas teóricas y metodológicas afines a mi idea innovadora.

Fue necesario también recurrir al análisis de metodologías y sus sustentos teóricos que me ayudaron a diseñar las actividades con las que se trabajaron los contenidos, de manera que resulten altamente atractivas y sustentadas en “procedimientos que se apoyen sólidamente sobre las conclusiones de nuestras investigaciones”¹².

¹² SÁNCHEZ, Vasquez Adolfo “Op. Cit. Pág. 38”

2.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

2.2.1 PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE

Este proyecto nos permite pasar de la problematización de nuestro quehacer cotidiano a “la construcción de una alternativa crítica de cambio que busca una educación de calidad mediante el vínculo de la relación pedagógica existente entre los elementos involucrados”¹³

Es pedagógico porque ofrece un tratamiento educativo y no solo instruccional a los problemas que enfatizan la dimensión pedagógica de la docencia, centra su atención en los sujetos de la educación, los procesos docentes, su contexto histórico-social y la prospectiva de la práctica docente.

Es de acción docente porque surge de la práctica y es pensado para ella misma. Exige desarrollar la alternativa en la acción misma de la práctica docente. Requiere que valide su nivel de certeza al aplicarse en la práctica escolar misma y se centra en la dimensión pedagógica.

Se desarrolla por uno o más estudiantes de la Licenciatura e involucra a sus colectivos escolares a través de las sesiones de consejo técnico y algunos o todos los padres de familia del grupo de alumnos, aunque puede ser que solo se involucre el estudiante-profesor con sus alumnos.

El proyecto se construye mediante una investigación teórico-práctica, preferentemente a nivel micro, en uno o unos grupos escolares o escuela y se desarrolla en un máximo de ocho meses.

¹³ ARIAS, Marcos Daniel. “El proyecto pedagógico de acción docente”, en: “Hacia la innovación”, Antología básica. UPN México 1994 p.p.64-67

El criterio de innovación consiste en lograr modificar la práctica que se hacía antes de iniciar el proyecto, se trata de superar lo diagnosticado previamente y de empezar a actuar al ir construyendo el proyecto contrastando la primera aproximación con nuestro quehacer cotidiano y con los diversos saberes que ofrece la licenciatura.

El proyecto trata sobre la dimensión pedagógica en cuanto a los procesos, sujetos y concepciones de la docencia.

2.2.2 PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Se refiere al tratamiento de los contenidos escolares, por lo que se formula el Proyecto de Intervención Pedagógica como “una estrategia que aborda los procesos de formación, reconociendo la especificidad de los objetos de conocimiento que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la lógica de construcción de los contenidos escolares así como el trabajo de análisis de la implicación del maestro en su práctica docente”¹⁴

Debe contribuir a dar claridad a las tareas profesionales de los maestros en servicio mediante la incorporación de elementos teórico-metodológicos e instrumentales que sean lo más pertinentes para la realización de sus tareas.

Se limita a abordar los contenidos escolares y se orienta por la necesidad de elaborar propuestas con un sentido más cercano a la construcción de metodologías didácticas que impacten directamente en los procesos de apropiación de los conocimientos en el salón de clases.

Se parte del supuesto de que es necesario conocer el objeto de estudio para enseñarlo y que es relevante considerar que el aprendizaje en el niño se da a través de un proceso de

¹⁴ Ibidem. p.p. 87-91

formación donde se articulan los conocimientos, valores, habilidades y formas de sentir que se expresan en modos de apropiación y de adaptación a la realidad.

En el Proyecto de Intervención Pedagógica los contenidos escolares deben abordarse desde el papel de la disciplina en el proceso de construcción del objeto de conocimiento como elemento a considerar en el aprendizaje; la necesidad de plantearse problemas que hacen referencia de forma inicial hacia el currículum y que se concretan en el plan de estudios en los programas y en los libros de texto; la recuperación del saber del docente desde una construcción conceptual que le asigna una validez, independientemente de sus expresiones teóricas o prácticas.

La intervención implica una actuación mediadora del docente entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, lo que implica la necesaria habilidad que el docente desarrolla para guardar distancia y al verse en escena como espectador de sí mismo.

Por último, implica la definición de un método y de un procedimiento aplicado a la práctica docente en la dimensión de los contenidos escolares.

2.2.3 PROYECTO DE GESTIÓN ESCOLAR

Se refiere a la organización, planeación y administración educativa, a nivel escuela o supervisión, y “tiene que ver fundamentalmente con la transformación del orden y de las prácticas institucionales que afectan la calidad del servicio que ofrece la escuela”¹⁵.

La gestión escolar cobra sentido como el medio que va a impactar la calidad al plantear la apertura de la escuela hacia la participación de la sociedad y la descentralización del servicio educativo mediante el acercamiento de la toma de decisiones a los planteles; la

¹⁵ Ibidem. pp. 96-98

autonomía pedagógica de las escuelas y la posibilidad de ejercer una evaluación más precisa de los quehaceres y rendimiento de la escuela.

Permite potenciar las capacidades institucionales para lograr el tipo de formación propuesto.

Está constituido fundamentalmente por una estrategia viable para la modificación de las prácticas institucionales que definen el orden institucional donde se realiza la intervención docente.

Compromete a la mayor parte del colectivo escolar a partir de la reflexión de la acción, la reflexión en la acción, y la transformación de las formas de acción.

2.3 ELECCIÓN DE UN PROYECTO

En busca de una alternativa crítica de cambio, y al no tener un grupo propio con que trabajar, ya que me dedico a actividades técnico-pedagógicas, he encontrado un campo propicio en la preocupación de un grupo de compañeros por obtener mejores resultados en el aspecto de la escritura y del logro general de los propósitos del Español, como medio para ofertar una educación de mayor calidad.

Dadas las características de mi actividad, uno de mis campos de acción y al mismo tiempo propósitos, es incidir en los procesos docentes considerando su contexto y la prospectiva de su práctica, pensando en ella y para ella.

Lo anterior hace necesario involucrar al colectivo escolar brindando asesoría, formas de evaluación, instrumentos de seguimiento y control, así como planear reuniones periódicas de consejo técnico para valorar resultados y procedimientos. Es necesario también involucrar a los padres de familia para que realicen una participación consciente

surgida del conocimiento de los propósitos y del tipo de trabajo realizado para su consecución en el aspecto de la escritura y la reflexión sobre la lengua con fines comunicativos y funcionales. Por otro lado se hace necesario también que los mismos alumnos se involucren comprometidamente en su propio aprendizaje y adquieran plena conciencia de lo que se espera de ellos, se comprometan con su propio aprendizaje, y lleven un seguimiento del mismo.

El propósito central de mi proyecto en cuanto a los docentes involucrados, es el de incidir en sus procesos de cambio y que esto dé como resultado la formación de escritores competentes que sepan utilizar la escritura de manera creativa y autónoma, siendo este el principal propósito en cuanto a los alumnos.

Por lo hasta aquí argumentado creo que mi iniciativa se inserta dentro del PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE, y me inclino más hacia éste porque no se limita solamente hacia el tratamiento de los contenidos escolares, sino que tiene más un carácter formativo que instruccional, pues desarrolla lo mismo habilidades que actitudes y conceptos. Sin embargo el proyecto de acción docente “comparte con el de intervención pedagógica la incorporación de elementos teórico-metodológicos e instrumentales que le permitan al docente un mejor y más eficiente desempeño de sus tareas para el logro de los propósitos propuestos”¹⁶.

Por otro lado y aunque creo que todos los proyectos tienen un gran vínculo con el incremento de la calidad educativa, la labor que pretendo emprender no se relaciona directamente con la organización, planeación y administración educativa al no competir a

¹⁶ Ibidem. p. 65

mis funciones, por lo que he optado por no considerar el proyecto de gestión escolar como posibilidad a desarrollar.

2.4 PERSPECTIVA DE LA INNOVACIÓN

En la perspectiva de que un Proyecto Innovador es un medio para superar los problemas detectados al poner en práctica una alternativa de solución a los mismos, se hace necesario valorar los elementos o herramientas de que se dispone con anterioridad así como los adquiridos recientemente en el transcurso de la licenciatura.

Para el trabajo que ahora nos ocupa fue necesario implementar la modalidad del trabajo en talleres de manera que de ellos surgió un producto que nos llevó a comprender los sustentos teóricos que respaldan nuestra práctica docente para modificarla y dotarla realmente de un sentido innovador, así como diseñar y planificar las actividades que nos ayuden en la consecución de los propósitos propuestos.

En los talleres que se realizaron se efectuaron actividades como socialización de experiencias, estudio y análisis de enfoques, de documentos, de producciones de los niños; se llevaron a cabo puestas en común, planificaciones de actividades de actualización, así como una evaluación permanente del proceso de cambio de los docentes y de los logros obtenidos en los grupos, etc.

Lo anterior fue posible solamente desde la óptica de un Paradigma Crítico Dialéctico, en cuanto se pretende no solo hacer una descripción de la realidad, sino efectuar una transformación sobre ella a partir de leerla aplicando las herramientas que nos permitan investigar y registrar las causas que dieron origen al problema planteado así como llevar un seguimiento del efecto de las acciones llevadas a cabo sobre la misma.

Para lograr una transformación, fue necesario el estudio de las teorías psicogenéticas de la enseñanza, implementar un proceso de consulta a diversas fuentes, triangular la información obtenida mediante la confrontación de los resultados procedentes de los instrumentos de registro y evaluación tales como carpetas evaluativas, producciones de los niños, registros anecdóticos, diarios del profesor y otros para dotar de confiabilidad los datos recogidos.

De acuerdo a lo hasta aquí expuesto, la principal innovación del proyecto fue el impulsar el trabajo colegiado en torno al problema detectado, de tal suerte que permitió crear una metodología que de manera teórico-práctica coadyuvó a cambiar las formas tradicionales en que se enseña la escritura una vez que el niño alcanza el nivel alfabético e inicia su largo camino para lograr el dominio de la comunicación escrita y de las convencionalidades ortográficas.

CAPÍTULO III

LA ALTERNATIVA

3.1 PROPÓSITOS

Se pretendió que el trabajo realizado, con una visión en prospectiva hacia el futuro inmediato, impactara de manera significativa los diferentes ámbitos del hecho educativo.

Así se propició la consecución de los siguientes propósitos:

En el grupo escolar: a) que los alumnos desarrollen su capacidad o competencia comunicativa aprendiendo a transmitir de manera escrita sus pensamientos, ideas y sentimientos

b) Desarrollen su capacidad para reflexionar, argumentar y defender posturas personales y/o colectivas.

c) Ampliar la capacidad de utilización del lenguaje en general y de todos los recursos que le ayuden a comunicarse, incluyendo los que a su competencia lingüística, desarrollada también en el proceso escritor, le resulten convenientes de acuerdo a cada intención y destinatario.

En la escuela: a) incidir en la práctica de un colectivo escolar, propiciando un trabajo pedagógico común a partir de la elaboración de una plataforma de estrategias didácticas generales firmemente sustentadas, que permitan a la vez la consecución de propósitos también comunes, de manera tal que el aprendizaje general de los diferentes grados, delimite el proceso de la consecución de los propósitos centrales de la escuela en este rubro, lográndose lo correspondiente en cada ciclo escolar.

En la zona escolar: a) generar un “foco de transformación” que despierte la curiosidad que incite a un cambio en la práctica docente de los maestros en general, de forma que lo que se realice y socialice dentro del colectivo participante en la alternativa, se manifieste en la apreciación de las formas de abordar la producción de textos y su relación con las convencionalidades ortográficas en otras escuelas.

En las familias: a) Coadyuvar a cambiar los esquemas de comunicación, logrando que si el niño “escribe como habla”, ahora hable como escriba a partir de transformar sus hábitos o esquemas de pensamiento y usos del lenguaje.

b) Incidir en una transformación de la comunicación en el hogar, y que a partir de que los padres de familia se involucren en los trabajos que sus hijos realicen, se despierte también el gusto, y tal vez la pasión, por la cultura, leer y escribir de manera que colateralmente se propicie el aprendizaje permanente de todos y cada uno de los integrantes de la familia.

En cuanto a mí mismo: a) espero que esta magnífica experiencia, fruto de mi formación más inmediata, me permita cambiar los esquemas de planeación y determinación cifrados en los contenidos escolares que de manera mecánica son aceptados, y me permita valorar en toda su magnitud la importancia de la elaboración de un proyecto de trabajo surgido de una lectura objetiva de la realidad que me lleve a un proceso de innovación permanente durante todo mi servicio educativo, y no solamente de manera circunstancial. Es decir, espero que el proyecto al que ahora empiezo a dar forma, logre en mí un efecto permanente a partir de disfrutar plenamente de los gozos y sufrimientos que los aciertos y fracasos del camino me vayan proporcionando, considerando que si bien la llegada al término del camino es satisfactoria, lo es mucho más el paisaje que durante el recorrido se puede apreciar.

3.2 EL PROBLEMA EN EL CONTEXTO

Es indudable que el contexto influye en la problemática escolar y que se refleja en el resultado y en la eficacia de la escolarización de los estudiantes, pues el logro de los propósitos educativos están permeados por las expectativas que sobre la escuela y el futuro tengan los individuos y las comunidades; así pues, si la intención de las familias y el propio niño es la de estudiar una carrera técnica o universitaria, si el nivel sociocultural y económico es de cierta envergadura, con toda seguridad se tendrá el cuidado de que el aprendizaje se dé de una manera eficaz. Por otro lado, si la perspectiva de los mismos aspectos descritos para el caso anterior son de muy bajo nivel, si la visión de futuro que el entorno ideológico, económico y cultural les lleva a considerar que no es el estudio lo que les llevará a obtener un mejor nivel de vida, cifrarán su visión sobre la importancia de la escuela solamente como el lugar en donde el niño aprenda a sumar, restar, multiplicar, dividir leer y escribir para que “no lo hagan tonto” y para que sepa escribir cartas.

En el marco de lo anterior podemos decir que la ubicación geográfica de Churintzio, en donde las características de las tierras no son las más propicias para la producción agrícola a gran escala, así como el poco interés del sector industrial por abrir en este lugar alguna planta en este ramo, han orillado a la población del lugar a emigrar a los Estados Unidos de Norte América o a dedicarse a la precaria labor del campo, a alquilarse como peón en alguna granja o tienda, dando como consecuencia un reducido interés por la escolarización de sus hijos, sino para que adquieran los conocimientos más indispensables.

La gente que tiene una visión diferente para sus hijos (que no toda) manda a los niños al colegio particular, creándose la ilusión de pertenecer a una élite social superior.

Otro aspecto que me parece relevante es el de que hasta fechas relativamente recientes (aún arraigada en algunas familias pero con tendencia a romperse), se tenía la idea de que las mujeres no tenían que estudiar dado que pronto se casarían y dejarían la escuela para dedicarse al hogar. Sin embargo, tres factores han influido fuertemente para que tal visión cambie ya que por un lado se abrió una escuela preparatoria que crea mayores perspectivas de superación académica, y a la que ya acude un buen número de mujeres; por otro lado la amnistía estadounidense que ha permitido la migración de familias completas que han cambiado su visión sobre el rol de la mujer, y por último, el hecho de que entre las familias que se quedan sea la mujer precisamente la encargada de educar a los niños ante la ausencia del esposo, y es ella quien hace las veces de padre y madre durante la mayor parte del año.

Lo anterior hace que se torne un imperativo la transformación de las formas de enseñanza adaptándose a las condiciones cambiantes y nuevas necesidades de la población, por lo que es también necesaria una mayor incidencia de la escuela en las familias, en su transformación cultural y en la creación de una nueva visión del presente y de una perspectiva del futuro a partir de una reflexiva formación como escritores que les permita crear esquemas de pensamiento que les ayude a superar su *status quo* actual.

En el marco del anterior argumento podemos decir que para lograr lo que en esta alternativa nos proponemos será necesario alejarnos de una práctica pedagógica tradicional sustentada en los antiguos modelos psicológicos conductistas, ya que como dice Margarita Pansza González, citando a Aníbal Ponce, “la educación tradicional pone en marcha preponderantemente la formación del hombre que el sistema social requiere. En ella cuenta

el intelecto del educando mientras deja de lado el desarrollo afectivo y en la domesticación y freno del desarrollo social suelen ser sinónimos de disciplina”¹⁷.

En la didáctica anteriormente citada, se observa el aprendizaje como un proceso mecánico en el que el maestro fomenta el orden, la disciplina y “llena un recipiente vacío”, mientras el alumno asume una actitud pasiva y receptiva. La instrumentación didáctica se limita a una exposición magistral y a la elaboración de notas, textos, uso de láminas, carteles, gis y pizarrón, dejando de lado la actividad creadora. Este trabajo se sustenta en un enfoque basado en el qué enseñar.

Por otro lado la tecnología educativa es un modelo ya obsoleto, en el que por cierto yo fui formado hace ya muchos años, enraizado en la sociedad capitalista y, citando de nueva cuenta a Margarita Pansa “la tecnología educativa retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza, cayendo en un practicismo inmediateista”¹⁸

El postulado de la tecnología educativa es el cómo enseñar, y las relaciones que establece el maestro son de poder sobre el alumno, cifrado no tanto en el dominio de los contenidos (como en el caso anterior) sino de las técnicas para enseñar, lo que reeditarán en conductas perfectamente observables y medibles.

En contraposición a lo anterior, creo que teóricamente la respuesta al problema planteado se da desde la perspectiva de la Didáctica Crítica en cuanto ésta no considera al maestro como al experto que todo lo sabe, sino cree que en un ambiente alfabetizador

¹⁷ PANZA, González Margarita, et al “Instrumentación didáctica. Conceptos generales” en: “Planeación, comunicación y evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje”, Antología básica. UPN 1994, México 1994 p. 11

¹⁸ Ibidem p.16

aprenden todos de todos, fundamentalmente de aquello que se realiza en conjunto. Se pretende también que el maestro desarrolle una verdadera actividad científica sustentada en la investigación, pero lo anterior solo puede ser posible considerando como Azucena Rodríguez que “el aprendizaje es un proceso dialéctico y que el movimiento que recorre un sujeto al aprender no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc.”¹⁹

Además, y considerando que estamos estableciendo una relación entre el problema y el contexto, cabe mencionar que desde el ángulo de la Didáctica Crítica el conocimiento confronta determinaciones políticas e ideológicas por lo que al decir de Ana Hirsch, “el conocimiento es un proceso infinito y no existen las verdades absolutas. El contenido de un programa no puede presentarse como algo determinado y comprobado, por lo que es necesario tratar históricamente los contenidos y analizar cómo una idea, una teoría, un concepto, un hecho, una información tuvieron su origen, cómo fue su proceso de cambio y su transformación en algo nuevo”²⁰

El enfoque que sustenta a la Didáctica Crítica está fincado en el cómo aprende el alumno, lo que inevitablemente proporciona un nuevo rol al maestro al convertirlo en mediador y promotor de aprendizajes y al alumno en sujeto cognoscente que construye.

Atendiendo a lo anterior volveremos a citar a Margarita Pansza cuando propone los siguientes criterios para integrar las actividades de aprendizaje.

- 1.- Determinar con anticipación los aprendizajes que se pretenden desarrollar

¹⁹ Ibidem p. 25

²⁰ Ibidem. p. 31

2.- Tener claridad en cuanto a la función que deberá tener cada experiencia de aprendizaje

3.- Que promuevan el aprendizaje de ideas básicas o conceptos fundamentales

4.- Incluir diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etc., y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, modelos reales, etc.

5.- Incluir formas metódicas de trabajo individual alternando con el de pequeños grupos y sesiones plenas.

6.- Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones.

7.- Ser apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características generales del grupo etc.

8.- Que generen en los alumnos actitudes para seguir aprendiendo²¹.

Todo lo hasta aquí considerado como respuesta al problema planteado es perfectamente congruente con la teoría constructivista del aprendizaje planteada por Piaget y Vigotsky, así como con la teoría de la enseñanza de Bruner, Coll y otros autores que ya fueron citados en el marco de la dimensión teórica del diagnóstico.

3.3 LA INNOVACIÓN

Dado que el trabajo efectuado hasta fechas recientes en la Escuela Primaria “Guadalupe Ayala Calderón”, ubicada en la cabecera del municipio de Churintzio, Mich. y perteneciente a la zona escolar 090, se ha realizado en un ambiente desintegrado y marcado por la escasa comunicación entre los maestros que en ella laboran, difícilmente se puede

²¹ Ibidem. p. 32

decir que en la misma exista un colectivo escolar que funcione bajo metas y propósitos comunes y que por lo tanto los resultados de la escolarización sean los más apetecidos.

En las ocasiones que he tenido de trabajar con alumnos de los diferentes grados, he podido darme cuenta, a partir de las producciones de los mismos, de el poco desarrollo que los niños tiene de las habilidades que un escritor competente debe poseer y del escaso uso que de los conocimientos sintácticos, gramaticales y ortográficos hacen en sus trabajos.

A partir de lo anterior, la innovación consistió pues, en propiciar un trabajo colegiado que se dio a partir del diagnóstico realizado, que arrojó como resultado la evidencia de una deficiente producción de los diferentes tipos de textos y una casi nula utilización de las convencionalidades ortográficas.

Dentro de la innovación se contempló el fincar las bases, a partir de una serie de actividades de actualización que fueron llevadas a la práctica cotidiana, para crear un trabajo que en una forma teórica y práctica nos llevó a cambiar en la medida de lo posible, considerando que toda transición es difícil, las formas tradicionales en que se ha abordado la escritura y que a todas luces ha obstaculizado la formación de la mayoría de los niños como escritores competentes al considerar que la alfabetización termina al establecerse la relación uno a uno entre fonema y grafía, pensando los docentes que la utilización del código con fines comunicativos se dará por sí misma.

Los argumentos hasta aquí utilizados, dan muestra de la justificación de la innovación puesto que son producto del análisis realizado a producciones escritas de los alumnos inscritos en la antes mencionada escuela, de participar en reuniones técnicas con los maestros del plantel, del análisis de los propósitos y enfoques de planes y programas, de las

discusiones surgidas sobre la misión de la escuela, sobre el propio concepto que de lo que es escribir tienen los profesores, etc.

Me parece que lo que me propuse realizar como actividad innovadora fue posible en cuanto ya he platicado con los compañeros en reuniones de Consejo Técnico sobre el particular, dándose una aceptación general ya que los materiales que se utilizaron fueron solamente aquellos que están disponibles de manera cotidiana, tales como libros del rincón de lecturas, cuadernos destinados específicamente para este fin, ficheros de actividades didácticas, algunas lecturas de diferentes autores, etc.

Lo más importante en cuanto a la viabilidad de la alternativa se refiere, fue la disposición manifestada por los compañeros en cuanto que a ellos les sirvió también mi propuesta para incorporarla a un proyecto que la institución misma realizó en torno a las escuelas de calidad, con el que participaron y operativizaron en el presente ciclo escolar.

Para lograr lo propuesto fue necesario elaborar los contenidos mediante los que se pretende alcanzar los propósitos plasmados a partir de una minuciosa investigación y análisis de las propuestas teóricas y metodológicas congruentes con una Didáctica Crítica y con un enfoque psicogenético de la enseñanza y el aprendizaje, de manera que las actividades con las que se trabajaron los contenidos fueron lo suficientemente atractivas tanto para los maestros como para los alumnos, propiciando y despertando el gusto por la innovación permanente.

3.4 ESTRATEGIAS DE TRABAJO

3.4.1 CAMBIOS QUE SE PRETENDEN

Dentro de los cambios pretendidos está en primer lugar el que los maestros del colectivo de la escuela primaria “Ma. Guadalupe Ayala Calderón” de la zona 090 con cabecera en Churintzio, Mich. modifiquen sustancialmente su práctica docente al construir una plataforma teórico- metodológica común en torno a un enfoque comunicativo y funcional de la escritura que propicie la producción de diferentes tipos de textos con distintas intenciones comunicativas y con destinatarios reales, lo cual implica un cambio en la forma de conceptualizar la escritura de acuerdo a un enfoque tradicional en el que se contempla esta actividad como una mera codificación en la que se traslada un grupo de sonidos a unos signos gráficos y cuya técnica se perfeccionará mediante la copia y la repetición de ejercicios.

Lo anterior tiene implicaciones también en lo referente a las relaciones que se establecen al interior del grupo ya que en primera instancia se habrá de dar un cambio de roles tanto del maestro como del propio alumno en el entendido de que la escritura implica todo un proceso mental de organización del pensamiento y de construcción de normas, estilos, fórmulas, desarrollo de habilidades e incorporación de recursos discursivos que no podrán ser “transmitidos” por el profesor a través de una clase magistral, sino deberán de ser elaborados por el individuo en la actividad cotidiana. Esto implica, pues, que el profesor se asuma no como transmisor, sino como orientador o facilitador que diseñe las actividades o secuencias didácticas pertinentes para el logro de los propósitos planteados.

Lo hasta aquí plasmado hizo necesario también que el niño aprendiera a responsabilizarse de su propio aprendizaje desarrollando estrategias que le permitieron realizar producciones originales o con intenciones de registro cada vez más acabadas producto de todo un proceso de escrituración que atiende a una preparación del tema, elaboración de un borrador, corrección con diferentes estrategias (revisión individual, en binas, en equipo, grupal, entrevistas con el maestro, etc.) y finalmente una edición que llegó por diferentes medios a su(s) destinatario(s).

3.4.2 ACCIONES GENERALES.

Para lograr lo anterior se atendió a la realización de varias actividades que permitieron la consecución de propósitos y metas y que considero requisito indispensable para tal fin.

Entre las acciones generales se encuentran el análisis de los enfoques que sustentan actualmente el trabajo del Español, sobre todo en lo que a la escritura se refiere como una de las habilidades básicas a desarrollar. Se analizaron los nuevos programas de español, los materiales didácticos (ficheros y libros de texto), también los diferentes tipos de texto por su función y por su trama; se diseñó un curso taller en el que los maestros mismos se iniciaron como escritores y desarrollaron la habilidad necesaria para realizar producciones originales, así como aprendieron a realizar sus propias secuencias didácticas acordes con el enfoque actual.

Analizamos también la teoría psicogenética con sus diferentes expositores. Se pretendía entre otras cosas que los docentes, en su actividad investigadora, conocieran las herramientas que les permitieran registrar los avances, estancamientos o retrocesos de sus

alumnos e hicieran uso de ellas de manera tal que tuvieran conciencia plena del estado tanto del individuo como del grupo y a partir de ello realizaran una evaluación permanente, por lo que se trabajó sobre este aspecto.

Se realizó un taller de escritura permanente a lo largo del ciclo escolar, tanto para los docentes como para los alumnos, en el que surgieron como productos textos de diferente tipo, así como secuencias didácticas que se aplicaron en los grupos.

Se realizó también un trabajo permanente con los padres de familia mediante notas y comentarios con la mediación de los maestros, para que de manera paulatina éstos se interesaran e involucraran en el proyecto de innovación en un acto de corresponsabilidad.

Se diseñó un plan de actividades con el que se pretendió a partir de su observancia, análisis permanente, reestructuración y evaluación, la consecución de los propósitos plasmados de manera satisfactoria y que a continuación se presenta.

3.4.3 PLAN DE ACTIVIDADES

PROPOSITOS	ACTIVIDADES	PERIODO DE APLICACIÓN	PARTICIPANTES	RECURSOS	PRODUCTOS ESPERADOS
Que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa al aprender a transmitir de manera escrita sus pensamientos, ideas y sentimientos.	Creación de diferentes tipos de texto tanto originales como con fines de registro, a partir del desarrollo de talleres de escritura.	De septiembre a mayo del ciclo escolar 2002-2003	Maestros de grupo, director, padres de familia, alumnos, coordinador del proyecto.	Cuadernos, hojas blancas, computadora del aula de medios.	Libros de cuentos, de noticias, cuadernillos de historietas, de reportes de experimentos, cancioneros, cartas, anuncios publicitarios, antologías, etc.
Desarrollen su capacidad para reflexionar, argumentar, y defender posturas personales y colectivas.	Realización de lecturas de diferente trama y contenido. Elaboración de textos en los que se plasmen las conclusiones logradas. Elaboración de ensayos y discursos con diferente temática.	De manera permanente de septiembre a mayo.	Maestros y alumnos de tercero a sexto grados.	Libros del Rincón, cuadernos, hojas blancas, hojas para rotafolio, plumones, computadora.	Textos modificados, ensayos, peticiones formales, críticas por escrito, textos apelativos con argumentos.
Amplíen su capacidad discursiva, al utilizar las convencionalidades de la escritura para dar claridad, precisión, belleza y sencillez a sus textos.	Preparación de la escritura, elaboración de borradores, revisiones individuales y colectivas, entrevistas con el maestro, autocorrección y edición de textos.	Durante todo el ciclo escolar a razón de un texto por semana.	Alumnos, maestros directora y padres de familia.	Cuadernos, hojas blancas, pizarrón, gis, computadora.	Los mismos del primer propósito.
Incidir en la práctica del colectivo escolar a partir de la elaboración de una plataforma de estrategias didácticas y de la construcción de un bagaje teórico-metodológico diferente al que de manera tradicional poseen.	Realización de un curso-taller sobre la enseñanza de la escritura en la escuela primaria, enfoques y fundamentos. Asesoría directa a los grupos.	Una sesión mensual, de septiembre a mayo. Una vez por semana.	Directora, docentes Coordinador del proyecto. Responsable del proyecto.	Antología, hojas para rotafolio, plumones, cuadernos, hojas blancas, cinta masking, Secuencias didácticas.	Listado de compromisos, reflexiones, secuencias didácticas, conclusiones, y los que del diseño del taller surjan.
Que los docentes se formen como escritores que disfruten de esta actividad y la apliquen en su vida diaria laboral y personal.	Elaboración de diferentes tipos de textos, socialización de los mismos al interior del plantel, elaboración de registros anecdóticos, diarios de campo, memorias, construcción de cuadernillos, etc.	De manera permanente a razón de un texto por semana o por mes.	El colectivo escolar y el coordinador del proyecto.	Cuadernos, hojas blancas, computadora, antología.	Textos con diferentes tramas y propósitos.

PROPOSITOS	ACTIVIDADES	PERIODO DE APLICACIÓN	PARTICIPANTES	RECURSOS	PRODUCTOS
<p>Abrir canales de comunicación entre los padres de familia, los maestros y los niños para que todos se corresponsabilicen en la enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Realizar reuniones de Padres de familia y maestros. Analizar las producciones de los niños. Diseñar un taller para padres de familia. Analizar junto con los niños sus carpetas evaluativas.</p>	<p>Una reunión- sesión cada dos meses (septiembre, noviembre, enero, marzo, mayo). El último día de cada mes.</p>	<p>Maestros, directora, padres de familia, alumnos.</p>	<p>Agenda por sesión. Hojas blancas, hojas para rotafolio, plumones, lecturas, dinámicas grupales, carpetas de evaluación, pizarrón y gises.</p>	<p>Listado de conclusiones, listado de compromisos.</p>
<p>Incidir en una transformación de la comunicación en el hogar mediante el involucramiento de los padres de familia en el trabajo que sus hijos realicen.</p>	<p>Concientizar a los padres de familia sobre la importancia de su participación en el trabajo de sus hijos. Socialización de las formas en que cada padre de familia ayuda a los niños. Buscar compromisos para que los padres de familia se involucren en las actividades diseñadas en la escuela.</p>	<p>Cada dos meses en las fechas ya descritas para el taller.</p>	<p>Maestros, padres de familia y el coordinador del proyecto.</p>	<p>Actividades del taller, producciones de los alumnos, carpetas evaluativas, hojas blancas y para rotafolio, plumones, pizarrón, gises, ficheros y libros de texto.</p>	<p>Listado de compromisos. Listado de formas o sugerencias de ayuda para con los niños.</p>
<p>Convertir la escuela en un foco de transformación dentro de la zona escolar.</p>	<p>Impulsar y fomentar un intercambio de producciones de los niños con fines comunicativos. Socializar técnicas y metodologías utilizadas. Aprovechar los espacios de reflexión oficiales para compartir experiencias.</p>	<p>Durante todo el ciclo escolar y cuando se realicen actividades de zona.</p>	<p>Todos los maestros de la zona escolar.</p>	<p>Proyecto de innovación, producciones de los alumnos, materiales oficiales.</p>	<p>Listado de compromisos, comentarios y sugerencias.</p>

3.5 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.

3.5.1 MEDIOS Y RECURSOS

Una de las modalidades de evaluación fue la que se da con una funcionalidad formativa, en cuanto me permitió evaluar los procesos tanto de los docentes como de los alumnos a partir de la obtención rigurosa de datos a lo largo del proceso mismo, de manera tal que en todo momento pude tener el conocimiento apropiado de la situación a evaluar y tomar las decisiones necesarias de forma inmediata para mejorar el proceso objeto de valoración.

Teniendo datos y valoraciones acerca de los aprendizajes de alumnos y profesores y su forma de hacerlo, en el momento que se detectó una dificultad fue posible poner los medios didácticos adecuados para su satisfactoria superación.

Este tipo de evaluación tiene una función reguladora de los procesos y aprendizajes ya que permite tomar decisiones de manera continua, por lo que fue necesario el acopio de datos concernientes al progreso y a las dificultades de aprendizaje encontradas en maestros y alumnos; la interpretación de esta información desde una perspectiva crítica y diagnóstica de los factores que originan las dificultades; la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación de los datos recogidos.

Una vez terminada la aplicación del proyecto, fue necesaria también una evaluación sumativa en cuanto permitió una valoración final para decidir si los resultados obtenidos fueron positivos o negativos.

Para realizar una eficaz evaluación es necesario establecer de manera clara los objetivos que se pretenden lograr, establecer de manera clara las condiciones que puedan demostrar la consecución o no consecución de los propósitos, explicar las estrategias de evaluación a

todos los implicados en el proyecto, seleccionar las técnicas de evaluación adecuadas, recopilar los datos y compararlos con la pretensión de los propósitos.

3.5.2 OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

Los objetivos que pretende la evaluación fueron de diferente índole tales como:

- 1) Detectar la situación de partida general para dar inicio a un proceso innovador de enseñanza- aprendizaje.
- 2) Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos (y docentes), en función del diagnóstico realizado.
- 3) Durante el trabajo didáctico:
 - a) Conocer las ideas previas de alumnos y maestros.
 - b) Adaptar el conjunto de elementos a la situación del grupo.
 - c) Regular el proceso de enseñanza y aprendizaje reforzando los elementos positivos y adaptando las actividades a las posibilidades del grupo, superando las dificultades surgidas.
 - d) Controlar los resultados obtenidos.
 - e) Retomar los objetivos no alcanzados e incorporarlos en las actividades siguientes.
- 4) Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos en el desarrollo de las actividades que la componen.
- 5) Elaborar informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que siguen los alumnos y los docentes.
- 6) Regular y mejorar la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro de trabajo, como para la actividad en el aula.

7) Controlar el rendimiento general del alumnado.

8) Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para el centro escolar²².

4.3 CRITERIOS PARA EVALUAR

Para realizar una evaluación eficaz es necesario especificar algunos criterios indispensables para la consecución de este fin. Entre ellos podemos citar:

- a) Si los datos se recogieron e interpretaron con toda oportunidad, pertinencia, rigor y sistematicidad.
- b) Si las actividades tanto del colectivo docente como de los estudiantes fueron adaptadas en función de los datos recogidos.
- c) Si se formulan las conclusiones pertinentes respecto a los resultados obtenidos, sus causas y consecuencias.
- d) Si se adoptan o no las medidas para continuar nuestra actuación correctamente.
- e) Utilizar las técnicas e instrumentos más idóneos para la evaluación
- f) Permitir y fomentar una evaluación desde la perspectiva de los diferentes agentes evaluadores (maestros del colectivo, padres de familia, alumnos, yo mismo y mis asesores implicados en el proyecto).

3.5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

²² CASANOVA, María Antonia. “La evaluación educativa”, biblioteca para la actualización del maestro. SEP México 1998 p. 102.

En el proceso de evaluación es menester utilizar una variada gama de técnicas e instrumentos que garanticen un amplio margen de objetividad, por lo que en este aspecto se recurrió a:

- a) La práctica continua de una autoevaluación.
- b) La aplicación periódica de la coevaluación.
- c) Una heteroevaluación aplicada por padres de familia, maestros externos al plantel, y asesor.
- d) Utilización de la observación como práctica sistemática.
- e) Entrevistas
- f) Encuestas
- g) Coloquios
- h) Análisis de los trabajos de los alumnos.
- i) Triangulación de las informaciones obtenidas.

Dentro de los instrumentos utilizados se encuentran:

- a) El registro anecdótico
- b) El diario de campo
- c) Cuestionarios
- d) Lista de control
- e) Escala de valoración
- f) El informe de la evaluación.

CAPITULO IV

LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA

4.1 REPORTE DE APLICACIÓN

Con la intención de llevar a la práctica el proyecto de innovación elaborado en el sexto semestre de la licenciatura en educación básica plan 94, y que fue aplicado en la escuela primaria “Ma. Guadalupe Ayala Calderón” de la zona escolar 090 de Churintzio, Mich., me he dado a la tarea de diseñar un plan de trabajo que contempla tanto la capacitación teórico-metodológica como la puesta en práctica de una serie de actividades que posibiliten a los maestros el desarrollar en los alumnos las habilidades necesarias para producir textos escritos originales, y a éstos les doten de las herramientas que les permitan utilizar la escritura como un medio de comunicación eficaz.

Como punto de inicio en este trabajo, y para establecer una relación entre lo que teóricamente se dice y lo que en la realidad ocurre, pedí a los maestros de la escuela anteriormente citada que permitieran a los niños de cada uno de los grados y grupos el realizar un texto libre, con la menor intervención pedagógica posible. Lo anterior tiene una doble intención ya que por un lado se pretende conflictuar a los maestros al enfrentarlos a los resultados de sus prácticas pedagógicas, y por el otro cumplir con el primer objetivo de la evaluación planteado en el proyecto y que a la letra dice: “detectar la situación de partida general para dar inicio a un proceso innovador de enseñanza aprendizaje”.

Conjuntamente con el análisis de las producciones de los niños, se han analizado las concepciones mismas que los maestros tienen acerca de la escritura y la enseñanza de este importante aspecto del español.

En el análisis de las producciones de los alumnos encontramos que en el aspecto del grado de fluidez manifestado, los niños del primer grado, que ya han superado el periodo de las escrituras unigráficas caracterizado por la utilización de una sola grafía o rasgo escrito para representar una palabra o todo un enunciado, y el periodo de las escrituras fijas que se identifica por la utilización de una misma secuencia y/o cantidad de letras de manera repetitiva para todas las palabras o ideas que se quieran plasmar, ambas correspondientes a la etapa de conceptualización presilábica en la que los niños no establecen la pauta sonora de las sílabas y su representación, muestran un promedio de cinco renglones de texto con o sin valor sonoro convencional, entendido éste como el conocimiento y aceptación del signo lingüístico oral y su representación escrita, lo que resulta muy significativo y evidencia el nivel de las hipótesis que los niños han alcanzado respecto de las funciones y usos de la escritura.

Por otro lado pudimos identificar una gran heterogeneidad en el nivel de fluidez en las escrituras espontáneas, es decir, la escritura libre, sin intervención de dirección por parte de los docentes de los diferentes grados, pues mientras primero tenía los resultados ya descritos, segundo no manifestaba una gran diferencia al ostentar un promedio de 6.1 renglones, aunque con una lógica superioridad en el manejo del código, entendido éste como el conjunto de signos lingüísticos que se utilizan para estructurar las palabras en un idioma.

Tercer grado por su parte se elevó hasta los diez renglones en promedio y el cuarto grado grupo “A” alcanzó los 14.5; cuarto “B” manifiesta una sensible disminución en la fluidez al plasmar un 8.2 renglones en sus producciones y quinto apenas lo supera con un

promedio de 9.3 renglones, mientras que el sexto grado tiene un virtual empate con el tercero al promediarse sus producciones con 10.25 renglones de escritura original (gráfica 1).

Ante los resultados encontrados surgen inevitablemente algunas preguntas como ¿por qué el sexto grado alcanza apenas el doble de fluidez que los niños del actual primer grado?, ¿qué tipo de actividades o prácticas educativas frenan en los niños la fluidez en la escritura?, ¿qué actividades la impulsan?, ¿por qué niños de grados escolares inferiores manifiestan mayor producción que los niños de grados superiores?, etc.

Las anteriores interrogantes y las que surjan en el curso de la investigación serán retomadas para explicar las prácticas de enseñanza de los profesores de la ya mencionada escuela y su transformación.

Por otro lado el análisis de las producciones de los niños puso de manifiesto que éstos no conceden importancia ni dotan de funcionalidad a los signos gráficos que no son letras, y en sus textos se manifiesta una clara ausencia de ellos. Así, los niños de primero aún no los utilizan en su totalidad, lo cual resultó lógico, pero de los 27 alumnos del segundo grado solamente tres de ellos utilizaron el punto (aparte y/o seguido), cinco solamente punto final; tres coma y uno signo de admiración.

De 22 niños de tercero, sólo uno utilizó punto y aparte y tres el punto final. Los demás trabajos no tienen signos diferentes a las letras.

En los trabajos del cuarto grado, grupo “A”, se encontraron un total de cuatro puntos (seguido o aparte), doce puntos finales, doce comas, dos signos de admiración, y diez trabajos en donde se acentúan las palabras.

En las producciones del cuarto grado, grupo “B”, se encontraron diez trabajos en los que se utiliza el punto final solamente y en dos de ellos se acentúan las palabras.

Entre los niños del quinto grado, solamente uno utilizó punto y aparte y siete puntos finales. Cinco niños acentuaron las palabras.

De los alumnos del sexto grado, en cuatro trabajos se encontraron puntos (seguidos y/o aparte), en nueve el punto final, en dos comas, un signo de admiración y tres en los que aparecen palabras acentuadas (cuadro 1).

Cabe mencionar que al observar los trabajos de manera superficial, se aprecian solamente textos en donde los signos de puntuación son los grandes ausentes.

TIPOS DE TEXTOS

Al revisar un total de ciento once trabajos, se pudo identificar que un 49% correspondían a cuentos o leyendas, de los cuales el 28% son producciones originales y el 21% son cuentos de los conocidos por los niños.

Un 16% de las producciones de los niños son cartas o recados, un 15% son diarios personales, un 8% experiencias personales vividas, un 5% son noticias, un 4% son copias, un 2% chistes, y un 2% canciones conocidas (gráfica 2).

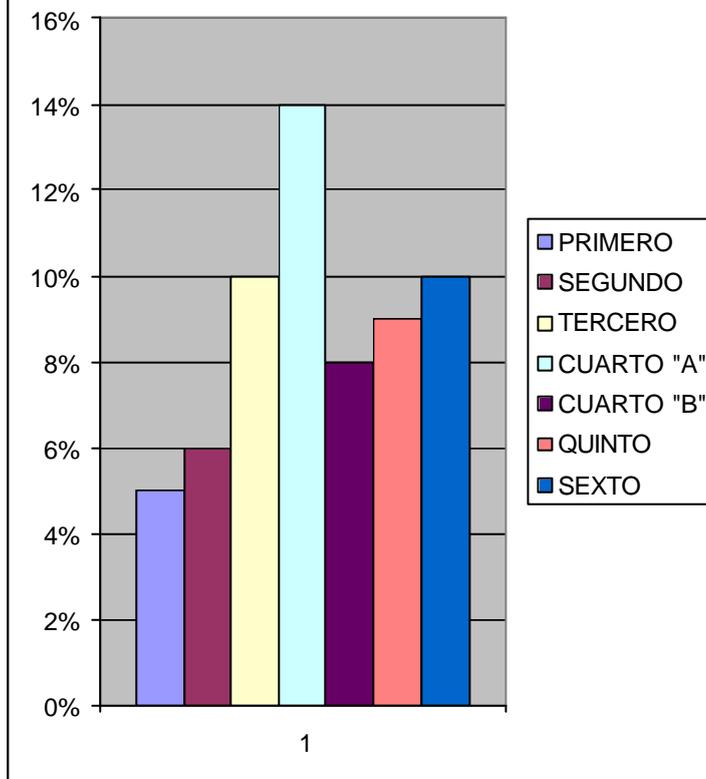
Del análisis anterior se desprende que el tipo de texto al o a los que mayor impulso se les da es a los cuentos, a las cartas, a los recados y a los diarios. No con intenciones comunicativas reales y para destinatarios reales también sino como un trabajo escolar sin mayor trascendencia.

Los maestros también manifiestan concepciones diferentes pues mientras algunos intentan impulsar a los niños a la escritura para que venzan el miedo, otros consideran que es necesario primero el manejo del código.

Septiembre del 2002.

GRÁFICA 1

GRÁFICA QUE REPRESENTA EL PROMEDIO DE FLUIDEZ PRESENTADO POR LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA "MA GUADALUPE AYALA C." DE CHURINTZIO, MICH., EN EL MES DE SEPTIEMBRE AL ELABORAR UN TEXTO LIBRE.



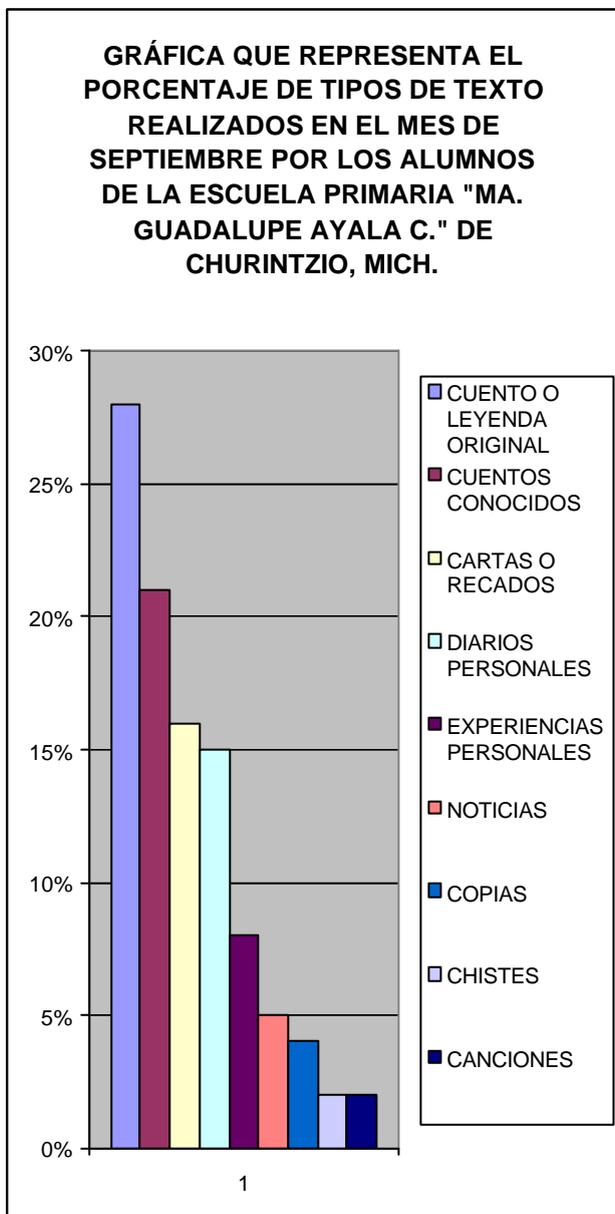
CUADRO 1

CUADRO DE FRECUENCIAS EN LA UTILIZACIÓN DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN T EXTO LIBRE REALIZADO POR LOS NIÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA "MA. GUADALUPE AYALA CALDERÓN" DE CHURINTZIO, MICH. EN EL MES DE SEPTIEMBRE DEL 2002.

N.P	GRADO	ALUMNOS	PUNTO APARTE Y/O SEGUIDO	PUNTO FINAL	COMA	INTERROGACIÓN	ADMIRACIÓN	ACENTOS
1	PRIMERO							
2	SEGUNDO	27	3	5	3		1	
3	TERCERO	22	1	3				
4	CUARTO "A"	15	4	12	12		2	10
5	CUARTO "B"	13		10				2
6	QUINTO	16	1	7				5
7	SEXTO	18	4	9	2		1	3

NOTA: de los signos y acentos utilizados algunos concuerdan con un uso correcto, pero otros son utilizados indiscriminadamente.

GRÁFICA 2



En el mes de octubre fue un poco difícil la aplicación del proyecto, dada la gran cantidad de actividades que hemos tenido que realizar tanto los maestros de grupo, como yo mismo. Por un lado la gran avalancha de actividades de actualización distrae a los maestros de su quehacer docente al interior de las aulas, aunado a las interrupciones por actividades de carácter sindical, o al uso del tiempo en acciones tempraneras como los ensayos y preparativos para la conmemoración del día 20 de noviembre.

Hasta finales del mes de octubre participé en tres reuniones técnicas con el colectivo de la escuela, en la que se han trabajado algunos documentos y actividades concretas para aplicar en el aula y dar inicio así a los Talleres de Escritura (ver anexos 8 y 9), dado que éstos son la columna medular de mi proyecto, sin embargo he de mencionar que la segunda reunión que sostuvimos, por la falta de tiempo se realizó a la hora de recreo en la dirección de la escuela bajo el estridente ruido de tambores y cornetas, gritos de niños, y los maestros que entraban y salían o se pasaban de uno a otro un oficio en el que se les citaba a la siguiente sesión de los Talleres Generales de Actualización.

La situación general que se presentó hasta ahora me desalienta y me obliga a pensar si me será posible la aplicación del proyecto tal y como lo tengo diseñado. Hasta la fecha no me ha sido posible trabajar con los padres de familia aunque tengo ya varias actividades diseñadas para aplicar con ellos.

Durante las dos primeras reuniones no se elaboró relatoría alguna, dado que en la primera las actividades giraron en torno al análisis de las producciones de los niños con la intención de establecer un punto de partida referencial, y en la segunda no lo permitieron las condiciones ya descritas para la misma; sin embargo, en la tercera sesión, la profesora

Silvia Ceja Juárez se comisionó como relatora, por lo que se anexa la relatoría ya citada y las agendas de trabajo utilizadas (ver anexo 10).

Reporte de actividades noviembre del 2002.

En el mes de noviembre del 2002 la intención era rescatar el concepto que los maestros tienen de la escritura, para corroborar mi hipótesis respecto a que las prácticas de enseñanza de la escritura están directamente relacionadas con la conceptualización que de la misma tienen los docentes, razón por la que me di a la tarea de elaborar un cuestionario que diera cuenta de ello, de las prácticas de enseñanza y de si en la realidad tanto los maestros como los alumnos escribían con fines comunicativos y con qué frecuencia lo hacían(ver anexo 11).

Los resultados obtenidos muestran que el 71.4% de los maestros creen que la enseñanza de la escritura comienza mucho antes de que los niños conozcan la representación convencional de las grafías y su fono, es decir antes de que los alumnos conozcan la representación y el sonido convencional de cada letra, mientras que el 28.5% de los profesores creen que la escritura se debe abordar “hasta que los niños sepan leer y escribir”.

Sin embargo al responder los maestros a la pregunta sobre el cómo enseñan a escribir resultó que un 42.8% lo hace a partir de letras, sílabas o enunciados pero sin considerar el aspecto comunicativo de la escritura ya que se cree que éste vendrá por si solo, por otro lado el 57.1% de los encuestados contestó que enseñan mostrando la escritura como una forma de comunicarse.

Al cuestionar a los profesores sobre la frecuencia con que sus alumnos compartían sus escritos resultó que un 28.5% contestó que siempre lo hacían, un 42.8% que frecuentemente y el 28.5% respondió que casi nunca.

Al sondear su propia formación escritora y la intención de sus producciones escritas el 57.1% manifestó que escriben frecuentemente (aunque también evidenciaron que lo que escriben está directamente relacionado con su trabajo al redactar semanarios y planeación diaria), el 42.8% comentó que casi nunca escribe; así mismo a la pregunta de con quién comparten sus escritos, el 28.5% dijo que con sus alumnos, otro 28.5% con familiares y alumnos 14.2% solamente con amigos y el 28.5% restante dijo que sólo comparte con sus familiares.

Los resultados obtenidos dejan ver que existen muchas contradicciones en el desempeño y la formación de los docentes puesto que por un lado se apropian de un acervo teórico que no se refleja totalmente en su práctica diaria, por otro intentan que los niños compartan sus escritos para promover la comunicación pero al mismo tiempo creen que esto sólo es posible si ya el alumno domina el código y ellos mismos no escriben sino por necesidad de su trabajo aunque esporádicamente producen otro tipo de texto y lo comparten con otras personas.

Por otro lado durante este mismo mes me di a la tarea de visitar los grupos para trabajar personalmente algunas actividades sugeridas para concientizar a los alumnos de la importancia de revisar los textos que ellos mismos producen, dando algunas estrategias de revisión y justificando el para qué revisar al tiempo que se trabajaron ejemplos prácticos.

Otra de las actividades realizadas en la visita a los grupos fue la de a partir de mapas de personajes y organizadores gráficos producir diferentes tipos de textos.

Estas actividades están contempladas dentro de la agenda correspondiente a la sesión de noviembre y serán los maestros mismos los encargados de darles continuidad como parte del taller de escritores de cada grado y grupo.

Para el día 27 de noviembre se tenía contemplada una sesión de taller con el colectivo de la escuela primaria “Ma. Guadalupe Ayala Calderón” de Churintzio, Mich. (ver anexo no. 12) como parte de las actividades del proyecto de innovación, misma que por razones ajenas a mi no se pudo efectuar en la fecha prevista pero que se realizó el día 6 diciembre del 2002 con la intención de lograr los siguientes propósitos:

- Que los profesores identifiquen la relación existente entre el concepto que tienen de lo que es escribir y su práctica docente cotidiana.
- Conozcan y apliquen algunas estrategias de escritura y revisión de textos.
- Elaboren algunos textos como parte de su formación como escritores.
- Realizar un balance de logros y dificultades surgidos hasta la fecha.

Para iniciar, se trabajó una dinámica a la que yo titulé “Lo conozco como a la palma de mi mano” con la intención de hacer reflexionar a los maestros sobre la cotidianeidad que nos hace creer que dominamos a la perfección los contenidos a enseñar creando una ilusión engañosa, pues quedó demostrado que ni la palma de la propia mano se conoce bien.

Posteriormente se les pidió a los maestros que escribieran su definición personal de lo que es escribir resultando que la mayoría de ellos conceptualizaron la escritura como “hacer o dibujar letras y saber su sonido para formar palabras”

En seguida se pidió que revisaran los diferentes cuestionarios aplicados en el mes de noviembre sobre sus conceptos, actividad docente y usos de la escritura, mencionados en el reporte del ya citado mes, dándose un rico debate en torno a lo que se entiende por escribir y la influencia de este concepto en la enseñanza y usos de la escritura. Se confrontaron además estas reflexiones con el concepto personal plasmado en la actividad anterior de manera que esta actividad ayudó a esclarecer de algún modo el por qué los grupos arrojaron los resultados del diagnóstico del mes de septiembre.

Otra de las actividades realizadas consistió en presentar a los maestros un organizador gráfico (ver anexo no. 13) elaborado a partir de ideas trucas que invitaban a desarrollar de manera amena y sencilla una narración, resultando hermosos y emotivos textos relacionados todos con experiencias profundamente personales (ver video) que proyectaron recuerdos y sentimientos por mucho tiempo guardados. Cabe mencionar que uno de los propósitos de esta actividad era escribir para comunicarse y se evidenciaron las dificultades que para leer poseemos también (ver video).

Dentro de esta misma actividad se realizaron cuestionamientos que propiciaran la reflexión sobre las implicaciones que la enseñanza de la escritura tiene, por ejemplo si les fue difícil la elaboración del texto, a qué lo atribuyen, se enumeraron las dificultades que cada quien encontró, preguntamos cuántas veces releieron o corrieron su trabajo, qué conocimientos y habilidades pusieron en juego, y finalmente si este tipo de actividades resulta útil en la formación de escritores.

Como reflexiones obtenidas se pueden citar que la falta de práctica como escritores les dificulta un poco esta actividad, pero que por otro lado la estructura del texto que

proporciona entrada a las ideas y el que todos ellos tenían experiencias (conocimientos previos) que fueron despertadas con el organizador, les facilitó enormemente su producción. A pesar de lo anterior ninguno de los maestros presentó su trabajo sin borrones o correcciones comentándose que esto es parte integral del proceso de escrituración y que en la elaboración del texto se tuvieron que poner en juego habilidades como el establecer la relación entre la parte del texto presentado y las ideas que se podían plasmar, buscando y eligiendo entre las diferentes opciones que poseían. Comentaron también que tuvieron que poner en juego conocimientos de carácter sintáctico y semántico en cuanto a la identificación del tipo de texto que se les pidió, su estructura y trama, la forma de organizar y enlazar las ideas, etc.

Finalmente concluyeron que el trabajar este tipo de actividades en el aula definitivamente ayudaría a los alumnos en su formación como escritores al resultar muy motivantes, y propiciar una gran actividad intelectual y cognitiva.

Continuando con el trabajo del taller para maestros, se pidió que en binas analizaran un mapa de personaje (anexo no. 14) y lo aplicaran a un personaje histórico, uno ficticio, uno de cuento conocido y a sí mismos. Posteriormente se les pidió que a partir del mapa realizado escribieran un cuento (anexo no. 15), una anécdota personal y un pasaje de la historia de México considerando las características físicas, emocionales, intelectuales, etc. plasmadas en el mapa de personaje. Posteriormente se analizaron varias formas de revisión de textos (algunas de las cuales yo había trabajado en mi visita a los grupos el mes anterior), para posteriormente tomar dos de los trabajos y utilizar la estrategia titulada “*mostrar como*” (ver anexo no.16)

Dentro del momento de reflexión, análisis y valoración de lo realizado tanto en la sesión a la que hoy hacemos referencia como a los resultados obtenidos en los grupos en el tiempo precedente, primero se evidenció que a los maestros muchas veces les es más fácil hablar que escribir pues un maestro no elaboró el texto sugerido a partir del organizador con ideas trucas y defendió sus dificultades con argumentos poco convincentes, por lo que incluso una maestra le recriminó que si pretendemos que los niños escriban o se formen como escritores, nosotros mismos nos neguemos a ser artífices de nuestra propia formación (ver video).

Un maestro manifestó que como servidores públicos somos víctimas de una gran apatía y que (aunque lo dijo en tono de broma) conceptualizamos la escritura como un montón de garabatos.

Algo que se destacó fue que a veces si contamos con los conocimientos teóricos e incluso algunos manifestamos cierta facilidad para la escritura, pero ni los utilizamos nosotros mismos para escribir habitualmente, ni los proyectamos en la enseñanza.

A partir de las reflexiones fueron surgiendo propuestas para el trabajo inmediato como a partir de las prácticas constantes de escritura lograr que los niños sustituyan la “y” repetitiva por comas, poner en práctica los elementos con los que el maestro cuenta, tanto los adquiridos en el taller como aquellos que ya poseía, y no desesperarse pues se reconoce que el proceso de formación de escritores es lento. “Si queremos corregir todo a la vez nos vamos a desesperar y los vamos a dejar igual”.

Otra de las propuestas fue que en una reunión posterior se analizara la estructura y clasificación de los distintos tipos de textos para conocerlos a profundidad y poder realizar

un buen trabajo. Por otro lado se reconoce que en el trabajo que se realiza los maestros van a la deriva pues se deja a los niños escribir como quieran sin que el maestro se quiera involucrar mucho en la revisión y corrección.

Otra de las propuestas fue la de vincular la escritura con la lectura en la visión de la formación de un lector-escritor integral.

Los maestros al sugerir actividades para las próximas semanas realizaron propuestas para trabajar o solo con instructivos, o con textos en general. Mi sugerencia fue que se abordara la mayor variedad posible de textos aprovechando las diferentes asignaturas para que los niños produzcan sus textos de manera natural y cotidiana.

Cabe mencionar que la agenda elaborada para esta reunión no se pudo agotar en una sola sesión por la interrupción del Supervisor Escolar que se presentó a tratar un asunto diferente y se extendió demasiado en su intervención, culminando su presencia en el aula con tremenda discusión entre él y los maestros. Se acordó volver a reunirnos el día 11 de diciembre aprovechando la inasistencia de los alumnos a causa de las fiestas guadalupanas del lugar.

El día 11 de diciembre se inició retomando parte del trabajo que en la sesión pasada había quedado pendiente pero que ya se abordó en párrafos anteriores, por lo que solamente reportaré ahora lo correspondiente a la nueva agenda (anexo no. 17).

Uno de los textos que más se han impulsado en toda la zona escolar 090 son los diarios, sin embargo, se ha convertido en una práctica demasiado monótona tanto para los maestros como para los mismos niños quienes día tras día escriben: “hoy me levanté, me vestí, me puse los zapatos, desayuné, me fui a la escuela trabajé y salí al recreo, después entramos y

la maestra nos dijo...”, y prácticamente todos los días se enumeran las mismas actividades. Por la razón anterior creí pertinente el análisis de los diarios, su conceptualización, su contenido, utilidad, tipo de lenguaje y organización de la información.

El análisis se hizo a partir de una lluvia de ideas en la que los maestros expresaron sus conocimientos y conceptualizaciones al respecto quedando de manifiesto que el escribir un diario era una práctica inexistente en todos ellos y que había un gran desconocimiento acerca de los aspectos que se estaban discutiendo al decir que en un diario se anotaban absolutamente todos los acontecimientos del día a manera de descripción, por lo que ellos validaban la forma en que los niños escriben sus registros.

Una vez aclarados los puntos motivo de análisis, se pidió a los maestros que organizados en cuatro equipos imaginaran y discutieran cómo sería y qué contendría el diario de una investigadora científica, un buscador de tesoros, un astronauta, y un bracero mexicano en California y que elaboraran una hoja de diario tal como sería si la hubiera escrito cada uno de los personajes. En esta actividad se volvió a poner de manifiesto la falta de hábito para escribir diarios ya que, por ejemplo, el equipo uno le dio más la estructura de una noticia utilizando el relato en tercera persona. Al cuestionar o hacer comentarios sobre su producción el equipo trató de justificarse diciendo que era sob un borrador (ver video).

Algo semejante sucedió con el equipo dos, quienes realizaron un buen relato con trama y estructura de cuento, pero lejos de parecer una hoja de diario.

Los equipos tres y cuatro si cumplieron con la orientación produciendo una buena hoja de diario. Aquí lo curioso es que la mitad de los equipos no hayan cumplido con la indicación aún cuando ya se había realizado la actividad previa.

Después de socializados los productos de la actividad anterior se procedió a mostrar un libro del acervo del “Rincón de Lecturas” llamado “Los secretos de Margarita” propiciando algunas predicciones en torno al contenido, para posteriormente leer lo concerniente hasta el día 23 de abril en una lectura guiada que permitiera propiciar la comprensión de lo leído en el ya mencionado texto, para que en la siguiente actividad los maestros enlistaran los temas sobre los que Margarita escribió (equipos 1 y 3), y redactaran una carta a un amigo que viviera en una ciudad lejana y en la que platicaran cómo es Margarita, tomando la información que implícita o explícitamente Margarita proporciona de sí misma en su diario tanto física como intelectual y emocionalmente.

En la valoración que de la sesión se realizó se dijo que la escritura necesita de un momento previo a la misma y que se puede considerar de preparación, que es necesario planificar las actividades de escritura preparando secuencias de actividades y analizando antes las características de los tipos de textos que se abordarán.

Se abundó también sobre la utilidad de los organizadores gráficos (revisados en la sesión anterior y al inicio de ésta).

Finalmente se manifestó que la sesión fue muy provechosa y que el trabajo se realizó de manera organizada y con una gran participación de todos los compañeros.

Con la intención de realizar un corte a las actividades propuestas en el Proyecto de Innovación y de realizar una evaluación de lo hasta aquí logrado, en el mes de enero me dediqué a aplicar un total de cincuenta cuestionarios a los grados de 3º, 4º, 5º y 6º (ver anexo no.18) de la escuela primaria “Ma. Guadalupe Ayala Calderón” de Churintzio, Mich., en la que hasta la fecha se estuvo trabajando con el ya mencionado proyecto y cuya intención fue la de identificar el porcentaje en que se logró despertar el gusto por la escritura como requisito indispensable en la formación de lectores, a partir de preguntar si les gustaba escribir, a lo que el 80% contestó que mucho, el 10% dijo que poco y un 10% no contestó (gráfica no. 3).

Al cuestionarlos sobre el tipo de texto que más les gusta escribir, el 34% contestó que los cuentos, un 12% manifestó que les agradaba más escribir adivinanzas, el 30% manifestó que le gustaba escribir todo tipo de textos, los chistes ocuparon apenas un 6%, las leyendas otro 2%, un 2% más los diarios y el 14% no contestó a esta pregunta (gráfica no. 4).

Un factor con el que no pude trabajar por falta de respuesta de las maestras, fueron las reuniones con padres de familia, pues según argumentaron cada uno de ellos haría lo propio con sus grupos. Sin embargo con la intención de hacerme de una idea sobre la magnitud de la participación de los padres de familia en el proceso de la formación escritora de sus hijos, pregunté a los niños si cuando escriben, su papá o mamá leen lo que escriben. A la pregunta anterior el 80% de los encuestados respondió que sí, el 8% dijo que no y un 12% manifestó que a veces su papá o mamá leen lo que escriben (gráfica no. 5).

En contraposición al aspecto anterior, a la pregunta “cuando escribes en tu casa ¿tu papá o tu mamá te ayudan a escribir?”, el 76% respondió que no, el 14% dijo que sí y el 10% manifestó que a veces (gráfica no. 6).

Con la intención de conocer si a partir de las actividades implementadas en el taller diseñado como parte del Proyecto de Innovación se ha logrado despertar el gusto por la escritura para contrarrestar la actividad mecánica de la copia a la que los niños han estado acostumbrados, pregunté si les gustaba más copiar lecturas del libro o inventar sus propios textos. La respuesta fue de 52% a favor de realizar escrituras originales, 40% se inclinaron por las copias y un 8% dijo que las dos cosas les agradaban (gráfica no. 7).

Para contar con el testimonio de los alumnos respecto a la actividad de escritura que más se privilegia en el aula pregunté: ¿qué haces más en el salón de clases cuando escribes, copias o inventas tus propios textos? Ante esta pregunta un 58% respondió que inventaban sus propios textos, el 36% manifestó que copian y un 6% dio una respuesta diferente a lo que se preguntaba (sí, investigo, escribo, etc.) (gráfica no. 8)

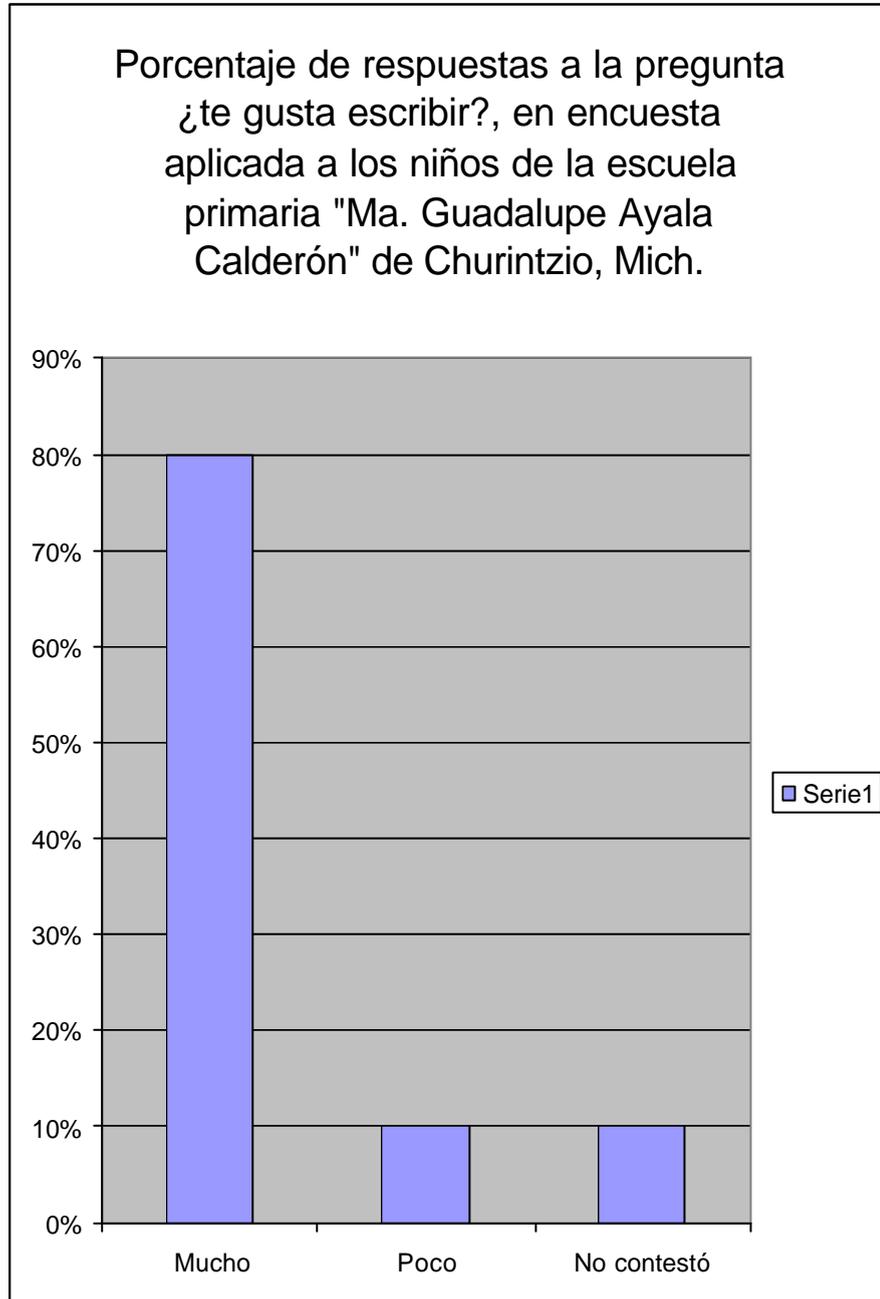
Con la intención de que los niños externaran la forma en que se lleva a cabo la revisión de sus producciones, pregunté quién revisaba sus textos, si ellos mismos, sus compañeros o el maestro. A esta pregunta la respuesta fue de un 48% para la revisión solamente por parte del maestro, de 46% para la revisión colectiva, incluyendo al maestro, y un 6% no contestó (gráfica no.9).

Sobre el motivo de la revisión, y a pesar de que mucho se hizo hincapié en la necesidad de crear conciencia en los alumnos (y en los maestros) de la riqueza de esta actividad, un 58% dijo que se revisaba para ver si el trabajo estaba bien, un 20% dijo que revisan para

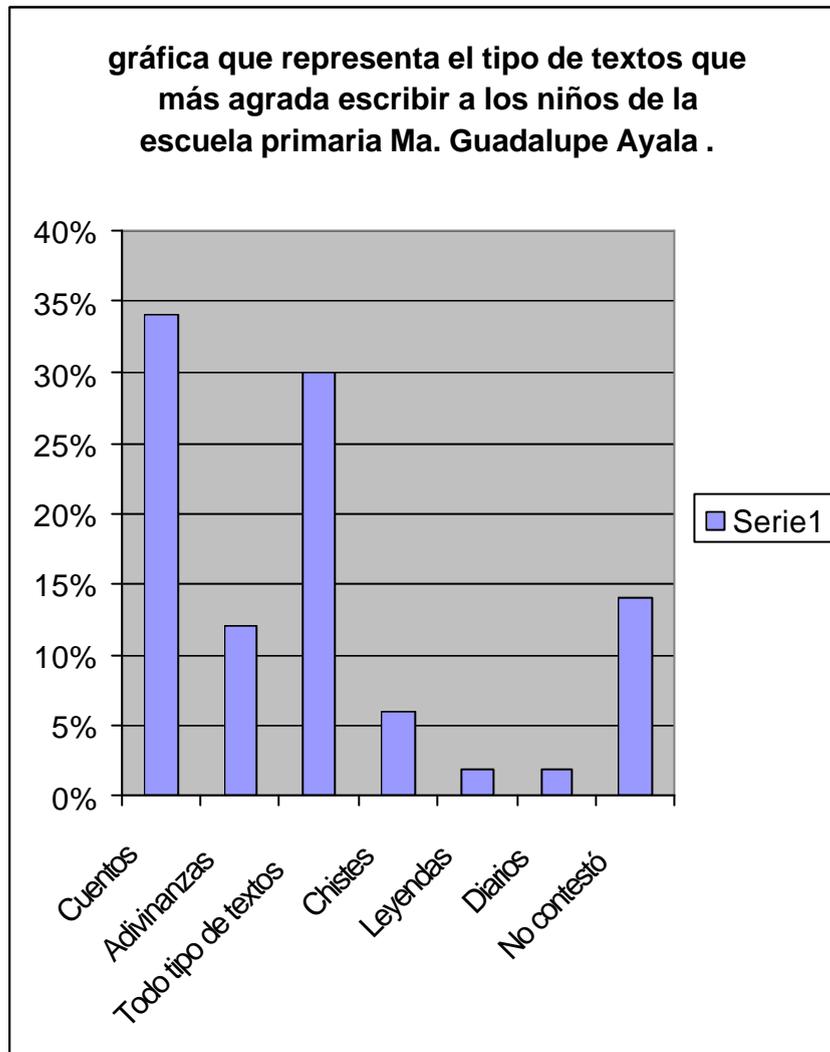
corregir errores (ortografía, repeticiones, etc.), un 4% dijo que para no reprobado, un 10% dijo que se revisa para que les califiquen, el 4% dijo que se revisa para que el maestro vea si hicieron el trabajo, y un 4% manifestó que la revisión es para pasar de año (gráfica no. 10).

Finalmente y con la intención de verificar la movilidad dada en los alumnos en la conceptualización de la función comunicativa de la escritura, procedí a preguntar si escribían sólo para que el maestro les calificara o para comunicarse con otras personas. El 44% manifestó que escriben solamente para que el maestro les califique y el 56% restante dijo que escriben para comunicarse.

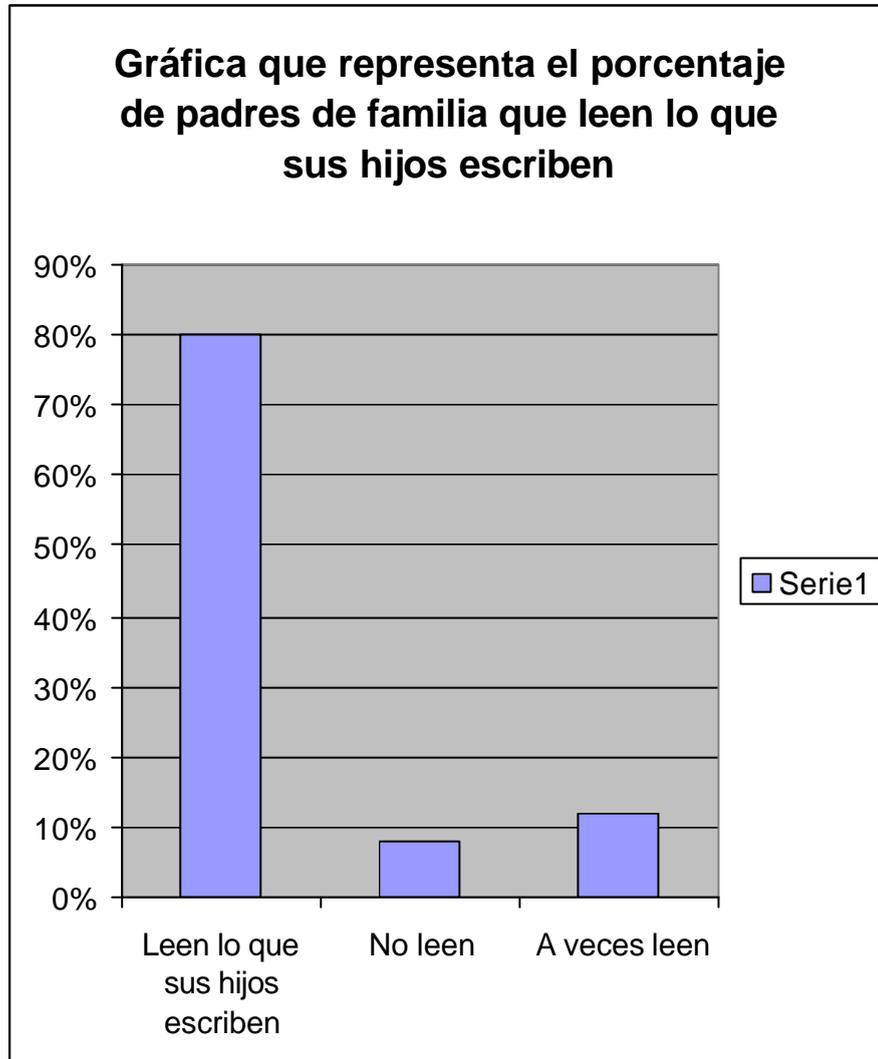
GRÁFICA 3



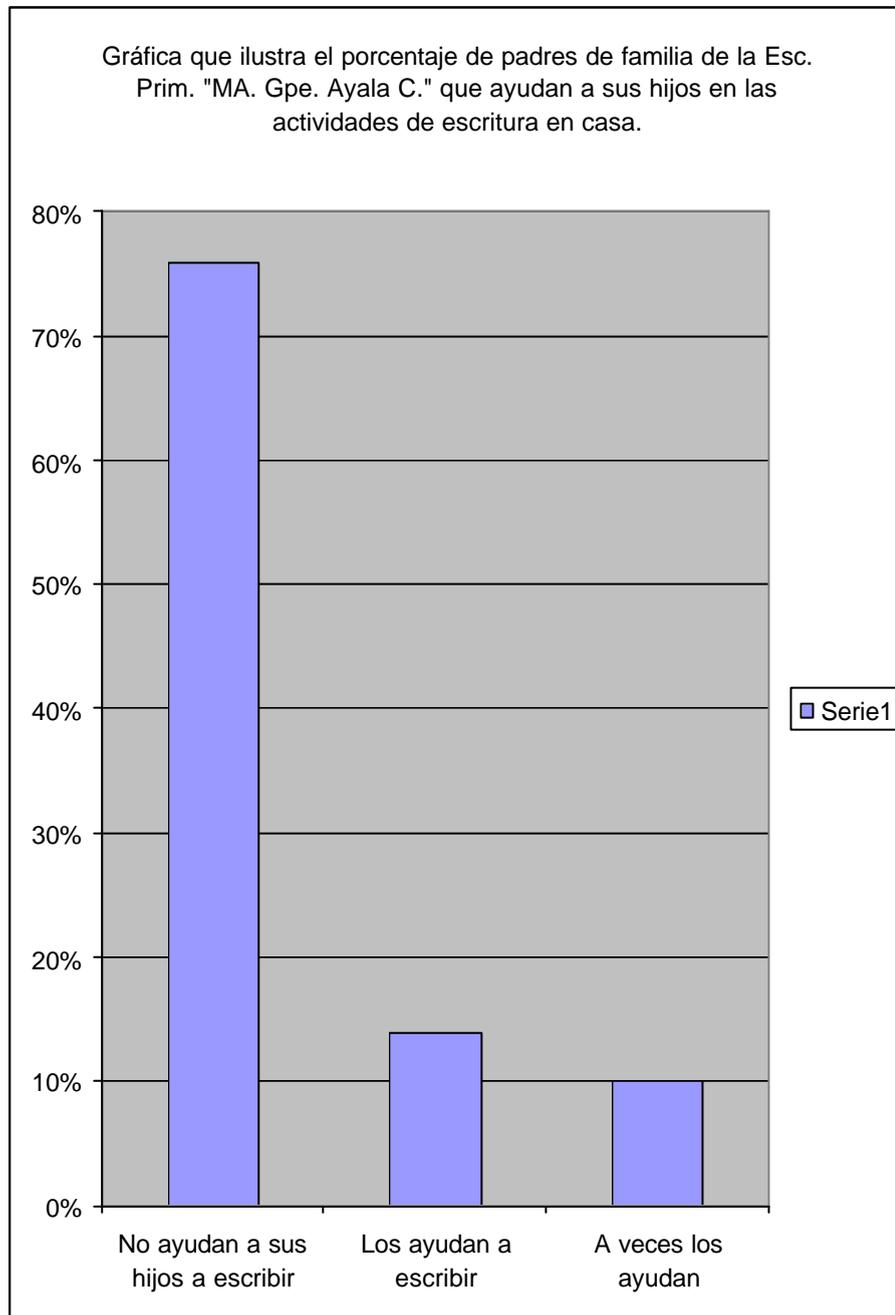
GRÁFICA 4



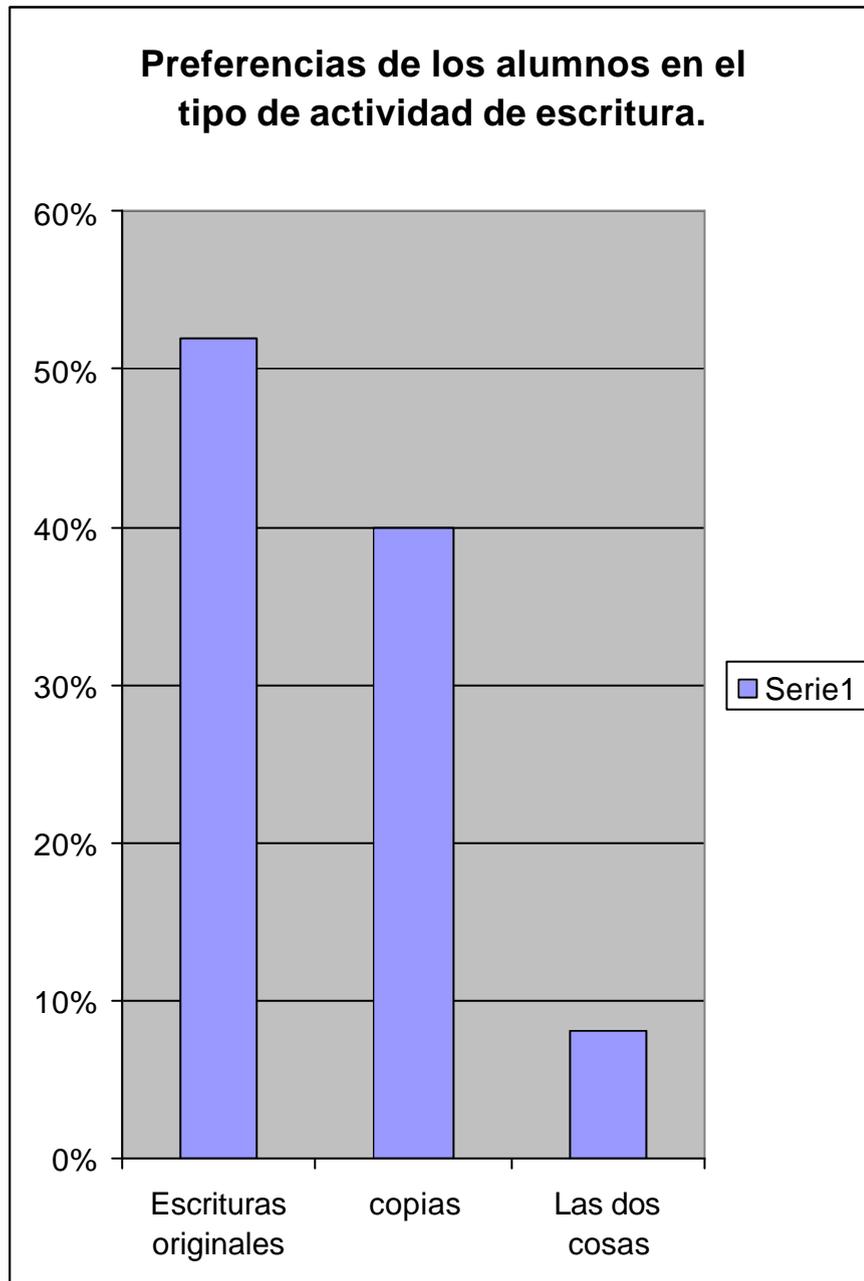
GRÁFICA 5



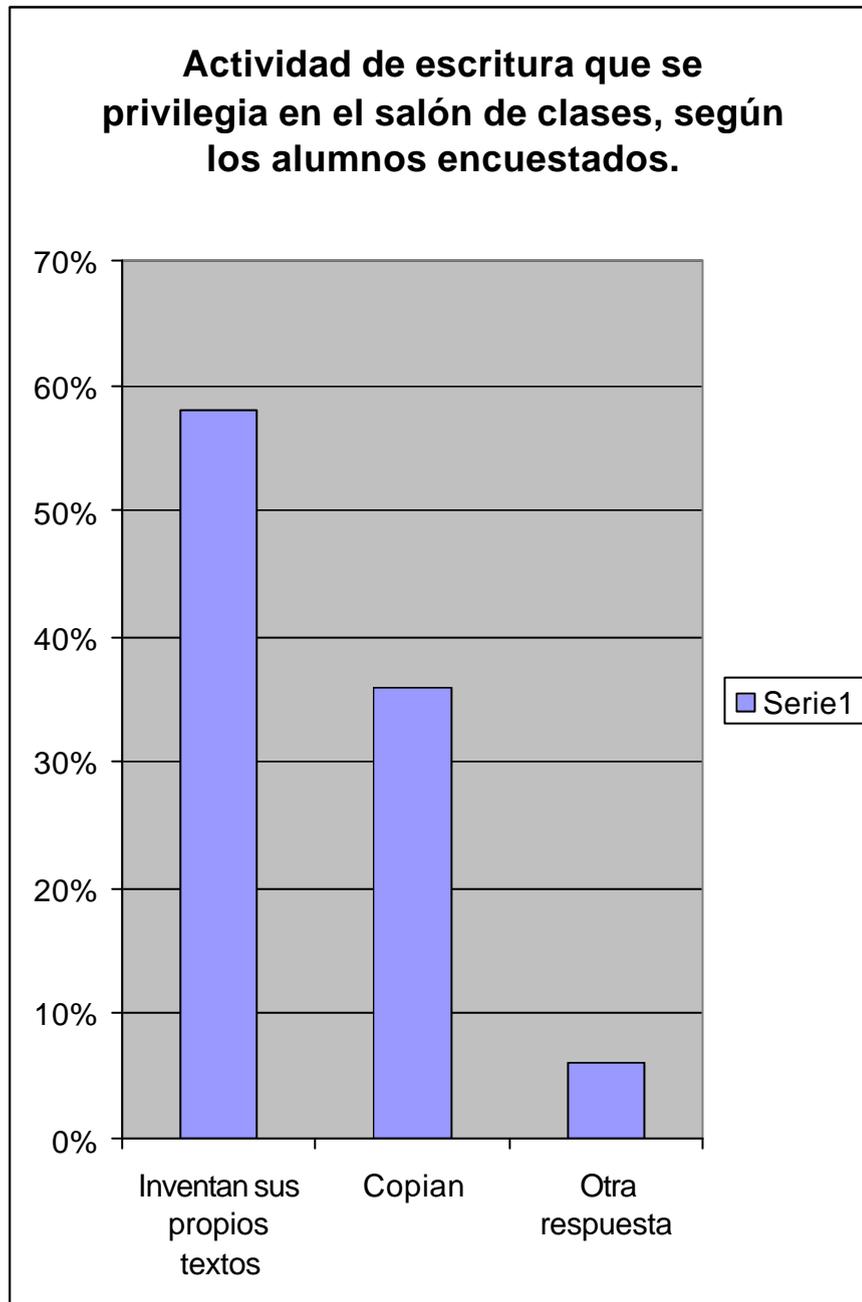
GRÁFICA 6



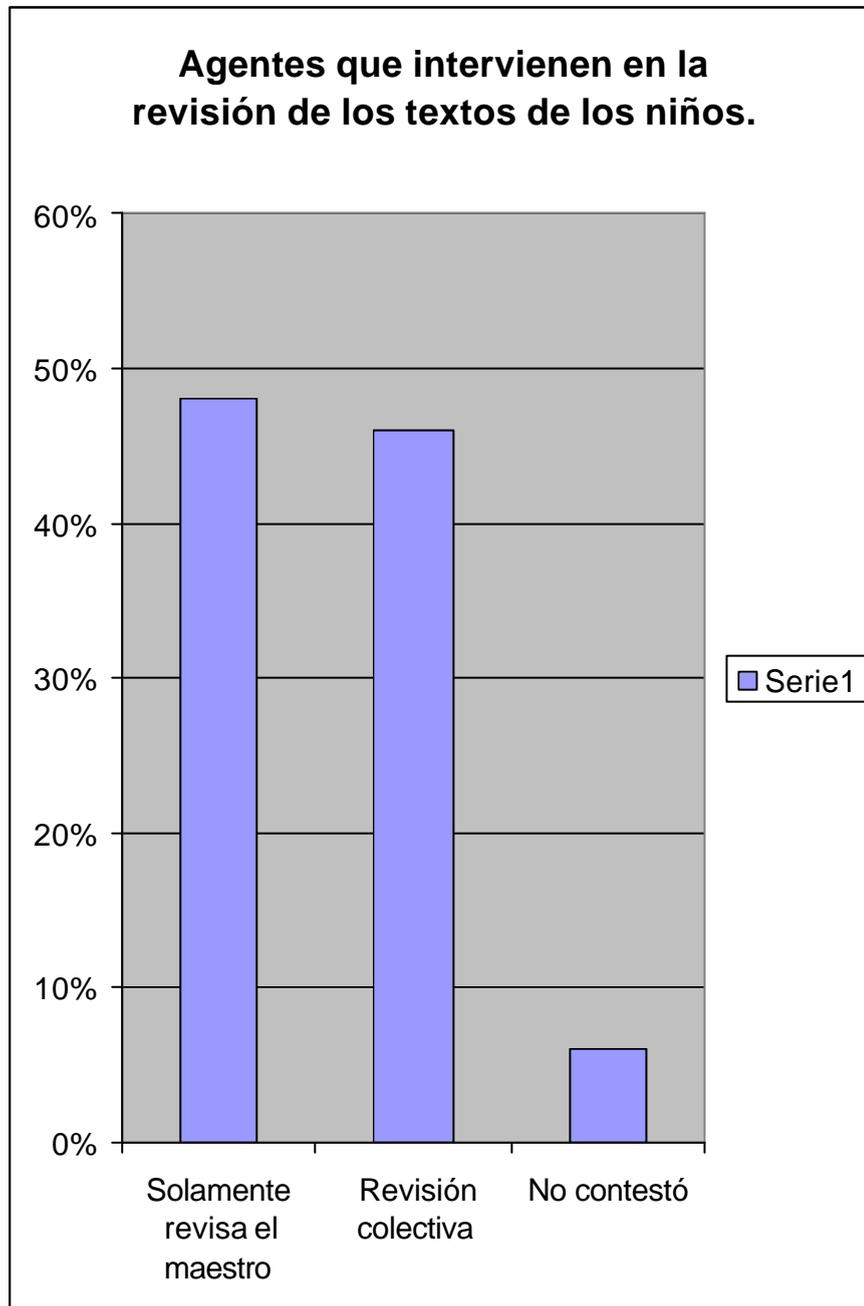
GRÁFICA 7



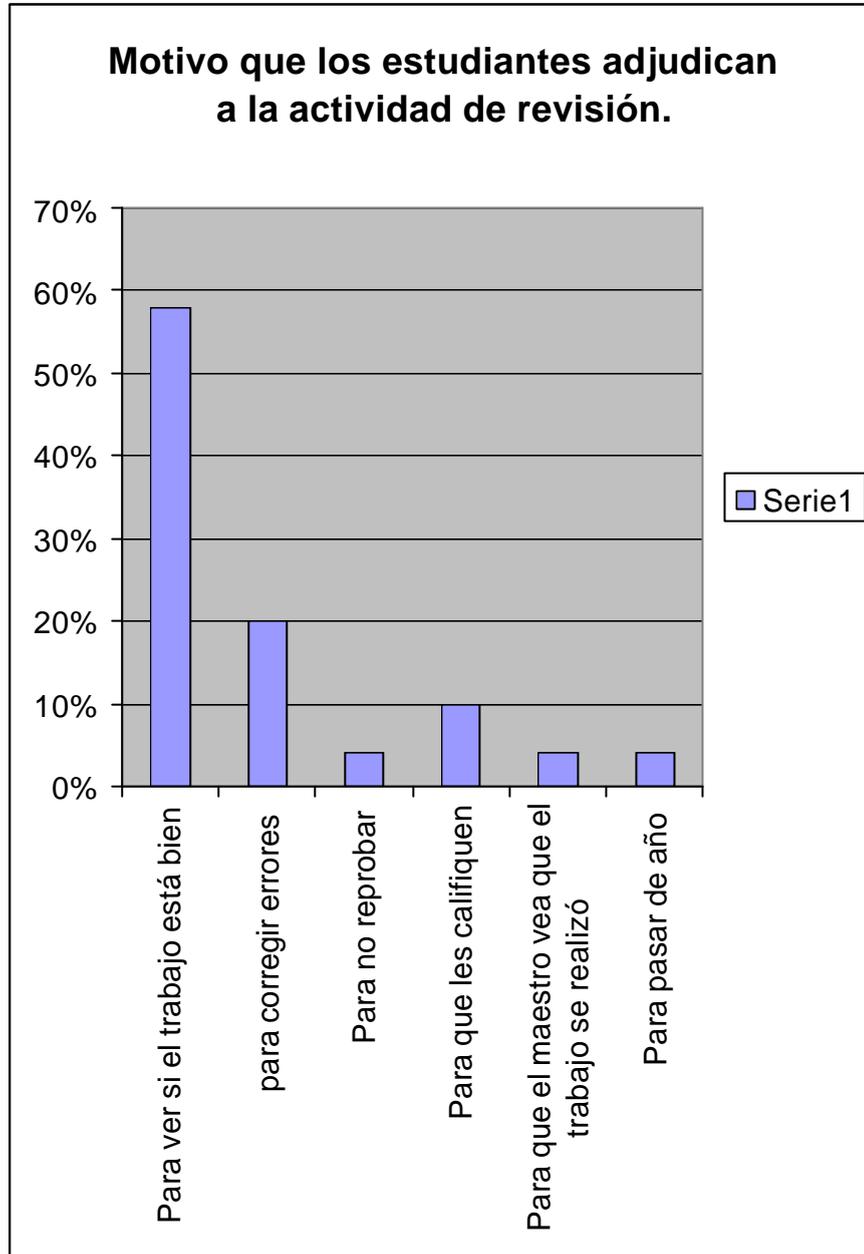
GRÁFICA 8



GRÁFICA 9



GRÁFICA 10



4.2 EVALUACIÓN DE RESULTADOS.

BALANCE

Tratando de realizar un balance de el trabajo que se realizó durante el séptimo semestre en la aplicación de la alternativa, he de mencionar en lo que respecta al primer propósito del grupo escolar que se enuncia como sigue: que los alumnos desarrollen su capacidad de competencia comunicativa aprendiendo a transmitir de manera escrita sus pensamientos ideas y sentimientos, se logró parcialmente pero no en su totalidad dado que el proyecto inicialmente fue diseñado para un ciclo escolar, habiéndose aplicado solamente durante un semestre. Sin embargo los logros obtenidos me hacen pensar que la propuesta llevada a término pudiera dar magníficos resultados.

Creo que el propósito que más se relaciona con el tipo de proyecto elaborado es el que se refiere propiamente a la escuela, pues la pretensión, que era incidir en la práctica de un colectivo escolar propiciando un trabajo pedagógico común a partir del elaboración de una plataforma de estrategias didácticas firmemente sustentadas que permitieran la consecución de propósitos generales del centro escolar y de cada grado, lográndose lo correspondiente en cada ciclo. El cuerpo de mi trabajo estuvo dirigido a este aspecto habiéndose logrado conjuntar criterios, actitudes, compromisos, etc. en torno a un trabajo colectivo de manera tal que el propósito común de los docentes fuera la formación de escritores competentes que desarrollarán las habilidades básicas para este tipo de actividades.

Cabe mencionar , sin embargo, que el trabajo no estuvo desprovisto de dificultades y tropiezos, empezando por la inicial apatía de los miembros del colectivo para llevar a las aulas las actividades propuestas en el taller, además de las continuas interrupciones

suscitadas a causa de eventos propios de la escuela, de la zona escolar, o fortuitos. Por otro lado, la actitud de algunos compañeros que se mostraban reacios a implementar algunas actividades, específicamente el iniciarse ellos e iniciar a sus alumnos en el conocimiento básico de la computación como habilidad y herramienta para la producción de las ediciones finales del proceso de escrituración al que tanto docentes como alumnos someterían los textos elaborados.

Sin embargo, ya en este mes de febrero los maestros se han interesado sobremanera por el uso de las computadoras, aceptando las asesorías y llevando a los niños a la sala de cómputo para que escriban sus textos, permitiéndome de esta actividad una nueva oportunidad para ver el grado de desarrollo y avance de los niños en su formación como escritores, siendo notorio el entusiasmo y la rapidez con que fluyen las ideas.

Lo anterior da cuenta también de una amplitud en la capacidad de utilización del lenguaje en general.

En cuanto a la influencia que se pretendía que el trabajo realizado en escuela primaria María Guadalupe Ayala Calderón de la cabecera municipal de Churintzio, tuviera en toda la zona escolar, he de decir que se vio obstruido por la heterogeneidad de actividades que cada uno de los centros escolares realiza, por la diferencia de proyectos escolares que aunque hasta cierto punto compatibles con las actividades que se realizaban con el colectivo en cuestión, no fueron del interés general ya que cada centro educativo prefirió atender sus propias necesidades.

En cuanto la participación con las familias en que se pretendía incidir en una transformación de la comunicación en el hogar involucrando a los padres de familia en los

trabajos de sus hijos, el trabajo se vio obstaculizado por la apatía y falta de interés de los maestros por involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje de los alumnos y aún cuando en el proyecto mismo de la escuela se tenía contemplada una calendarización de sesiones con ellos, se dejó de lado esta actividad limitándose a algunas recomendaciones o entrevistas particulares, mismas que sin embargo tuvieron eco al plasmar en entrevista realizada a los niños que el 80% de los padres de familia leen lo que sus hijos escriben, sin embargo las cifras se revierten cuando se trata de ayudar a sus hijos a escribir, resultando que el 76% de los padres no se interesaban en ayudar a los niños en sus trabajos de escrituración.

En lo que se refiere a la experiencia que a mí como aplicador me ha dejado que este trabajo me he dado cuenta que como dice Pedro Hernández Hernández:

- "el diseño es sólo una previsión. Por muy perfecto que éste sea tiene que encarnarse con una realidad distinta y variable... y que el profesor ha de desarrollar su capacidad de acomodación para ver el diseño como una planificación que pueda y deba ser revisada, lo que significa considerar el diseño como un currículum inconcluso, donde se puedan modificar las estrategias instructivas o los contenidos planificados, de acuerdo con la marcha del proceso"⁷.

En el apartado correspondiente a la innovación manifiesto que el trabajo realizado hasta fechas recientes se ha dado en un ambiente desintegrado y marcado por la escasa comunicación entre los maestros que laboran en la ya mencionada escuela, al tiempo que se valora como difícil la existencia de un colectivo escolar que funcione bajo metas y propósitos comunes. Ahora me es grato corroborar que tal situación ha cambiado significativamente, palpándose un ambiente más cordial en el que se dan y reciben

⁷ HERNÁNDEZ, Hernández Pedro "Discrepancia del diseño instruccional con la práctica educativa", en "La innovación", Antología básica. UPN SEP México 1994 p.10

experiencias, sugerencias, estrategias etc., aunado lo anterior a un gran entusiasmo por la producción de textos de diferente índole acrecentado por la novedad del uso de las computadoras como una valiosa herramienta para el aprendizaje de la ortografía y para el impulso de la comunicación escrita en general.

Creo que el trabajo colegiado ha dado buenos resultados a partir de la aplicación de una serie de actividades de actualización que han redituado en diseños didácticos prácticos llevados al trabajo cotidiano. Las actividades realizadas demostraron la factibilidad del proyecto, aunque con los altibajos ya mencionados y dentro de los cuales se encuentra el hecho de que los compañeros que formarían el colectivo hayan mostrado una gran disponibilidad para trabajar al plantearseles la puesta en práctica del proyecto de innovación, y que sin embargo se vio mermada en buena medida por la inercia del trabajo cotidiano que los mismos estaban acostumbrados a practicar.

Me di, pues, a la tarea de buscar los contenidos que ayudarían a la consecución de los propósitos, y a realizar el diseño de un curso taller que en el aspecto teórico fue bastante satisfactorio dado que los maestros participaron con mucho entusiasmo y se realizaron buenas discusiones y puestas en común, sin embargo no se logró totalmente a partir de las actividades realizadas incidir tan profundamente como era la pretensión, en la práctica docente del colectivo. Pero creo que de todas maneras si se ha visto una sensible mejoría tanto en las actitudes como en las actividades de los compañeros, creo que si el proyecto se llevara a cabo durante un periodo más prolongado daría más y mejores frutos.

Ahora me es grato corroborar que los maestros manifiestan su cambio en situaciones en apariencia carentes de importancia, pero de gran relevancia como el hecho de modificar la

distribución de las butacas y mesabancos en el interior del aula, de manera tal que ya no tienen una distribución rígida con el maestro al frente, sino acomodados en equipos o formando un solo gran equipo alrededor del salón con el maestro como moderador. Se han corregido también algunas viejas prácticas en la revisión de textos, aunque no ha operado en todos los docentes, pues empiezan ya a compartir esta responsabilidad con los niños de la clase y a darle un sentido diferente al que de manera tradicional le daban. Lamentablemente, aunque de manera esporádica, aún aparecen algunas prácticas de copia de textos y el gusto de los niños por este tipo de actividades aún no desaparece del todo ni en todos dado el arraigo que hasta fechas recientes se tenía de estas prácticas, sin embargo, se cuenta ya con un gran número de niños que manifiestan sentirse más atraídos por realizar sus propios textos con carácter original, a la vez que los maestros se han desprendido en buena medida de las copias.

Lo anterior se ha logrado en virtud de la realización de un taller permanente de escritura en el que tanto los alumnos como los docentes han participado como actores, desafortunadamente no fue posible involucrar a los padres de familia, parte fundamental en la educación de los niños, en el trabajo que los escolares realizaron.

En lo que a la evaluación se refiere, se aplicaron herramientas que me permitieran conocer el estado inicial tanto de los grupos como del colectivo mismo con la intención de dar forma a una programación que me permitiera modificar con calidad el estado encontrado así como llevar un seguimiento del proceso de aprendizaje y del cambio realizado en alumnos y docentes elaborando informes descriptivos que me sirvieran como soporte para la realización de la propuesta de innovación.

Desafortunadamente no fue posible aplicar todas las herramientas de evaluación que se tenían contempladas, uno de los obstáculos más notorios para que sucediera tal, fue el manejo del tiempo que en ocasiones de manera caprichosa escapaba a nuestro control.

Por otro lado, y como ya se mencionó al inicio de este balance, aunque la participación del colectivo al interior del taller y durante las sesiones de asesoría era muy dinámica, hubo cierta resistencia ocasionada por la inercia de las prácticas tradicionales, a cambiar total y radicalmente las actitudes y actividades que los maestros estaban habituados a practicar, sin embargo, el inicio de un cambio se dio y ha resultado satisfactorio tanto a mí como aplicador, como al colectivo participante.

CAPITULO V. LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN.

5.1 APRENDIZAJES Y CONOCIMIENTOS OBTENIDOS SOBRE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN.

Lo primero que encontré al iniciar este proyecto de innovación fue que mientras no se realice un proceso de investigación no se tiene un conocimiento de la realidad con la que se trabaja y cuando más se cuenta con una imagen distorsionada de la misma.

Al iniciar el trabajo en torno a la producción de textos con los niños de la escuela primaria “Ma. Guadalupe Ayala Calderón” de Churintzio, Mich. surgieron de manera natural al medir el grado de fluidez en escrituras originales, algunas preguntas que fueron encontrando respuesta en el curso del contacto con los miembros del colectivo escolares del ya citado centro de trabajo.

Así pues me di cuenta de que los niños de primer grado llegaron a la escuela con un promedio de fluidez de cinco renglones y que este potencial de los alumnos en vez de incrementarse en un proceso natural si se utilizara la escritura como medio de comunicación, se detenía o era obstaculizado por las prácticas arraigadas de copias sin sentido para los pequeños y de la forma en que los docentes pretendían que los mismos se apropiaran del código con la idea ingenua de que una vez dominado éste, sería lógicamente utilizado con fines comunicativos. Sin embargo la consecuencia de lo anterior fue que los alumnos de sexto grado, seis años después, apenas si doblaban el nivel de fluidez manifestado por los niños de primero.

Otro de los conocimientos adquiridos es que la habilidad en la producción de textos está directamente relacionada con la metodología utilizada y con las formas de utilizar la

escritura en el salón de clases, con la forma de enseñar a escribir. Lo anterior quedó demostrado al comparar los 14.5 renglones de fluidez alcanzado por los niños del cuarto grado grupo “A” al inicio de la aplicación del proyecto, en el que la profesora Silvia Ceja Juárez impulsa el uso de la escritura con fines comunicativos y ha logrado desprenderse en gran medida del uso de las copia.

Otro factor que influye bastante es la falta de un proyecto que logre unificar sobre una misma meta a los maestros de una institución constituyéndolos en un verdadero colectivo que comparta un acervo teórico y que sea capaz de dar continuidad al trabajo realizado por otro compañero en el ciclo anterior.

Lo hasta aquí citado cuenta también para explicar los problemas encontrados en la utilización de la ortografía como medio para dotar de claridad lo que se pretende transmitir de manera escrita y justifica el por qué aún en los textos producidos por los niños de sexto año casi no aparecen y a los alumnos parece no preocuparles en lo mínimo su existencia en lo que escriben.

Lo encontrado hasta este punto tiene que ver con las características de la escuela en la que se desarrolló el trabajo, estilos de enseñanza, tipos de relaciones entre sus miembros y aún la expectativa de los padres de familia respecto a la escuela y la manera en que estos se involucran en las actividades de la misma y el trabajo de aprendizaje de sus hijos. Así pues, encontré una escuela en la no se puede decir que existía un colectivo sino un grupo de maestros que manifestaban grandes celos profesionales y personales, que no aceptaban errores o sugerencias y querían siempre tener la razón. Por otro lado los tiempos no fueron muy propicios ya que se presentaron constantes suspensiones e interrupciones en las

labores escolares, mismas que ya fueron mencionadas en los reportes correspondientes, y que me obligaron a utilizar los espacios y tiempos correspondientes a programas oficiales tales como Talleres Generales de Actualización, Escuela de Calidad y reuniones de Consejo Técnico.

Otro de los aspectos que al principio dificultó el trabajo fue la inicial apatía de los maestros, quienes veían el proyecto más como un medio administrativo para justificarse ante el programa de Escuelas de Calidad que para mejorar su práctica educativa y dar solución a un problema real encontrado mediante la elaboración de un diagnóstico bien cimentado en el que participaron todos los profesores.

Por otro lado y a pesar de que en el proyecto propio de la escuela se tenían contempladas reuniones periódicas con los padres de familia, los maestros no quisieron citar a las mismas bajo el argumento de que a los padres les molestaba el ser llamados, bajo la excusa de que no tenían tiempo y que a la escuela solo iban a perderlo, situación que efectivamente pude corroborar al escuchar de forma fortuita algunos comentarios entre personas asistentes a una reunión con otro motivo.

En el marco anteriormente descrito dio inicio mi trabajo, mismo que consistió en la puesta en marcha de un taller de escritura en el que los maestros adquirieran algunos elementos teóricos que les permitieran entender las nuevas actividades propuestas y que se desarrollarían en el curso del mismo, de manera tal que les facilitara el cambiar su práctica pedagógica, fin último del presente trabajo, a la vez que se fueran formando como escritores a sí mismos y aplicaran actividades de escritura novedosas en sus grupos.

Como punto de partida se rescató una serie de producciones escritas de los niños realizadas sin intervención docente bajo la idea de establecer un diagnóstico inicial de las habilidades que los alumnos poseían en la producción de textos. Los resultados encontrados fueron descritos con toda oportunidad en los reportes de actividades, y es así como se tienen los primeros elementos de trabajo con el incipiente colectivo escolar ya que una de las primeras tareas fue el comprender a partir de la lectura de algunos textos el por qué de la situación encontrada en la escuela, identificar nuestras limitaciones didácticas en cuanto a la enseñanza de la escritura e identificar nuestras propias deficiencias como escritores. A partir de lo anterior se puso en práctica la agenda de trabajo del mes de septiembre.

Una vez hechos los primeros planteamientos, lo que procedió fue que los maestros conocieran algunas propuestas didácticas para ellos novedosas que les permitieran iniciar el trabajo de escrituración con los alumnos en el aula, lo que motivó la ejecución de la segunda agenda de trabajo diseñada para el mes de septiembre y en la que se analizaron algunas secuencias didácticas para abordar la producción de textos y la secuencia propuesta como proceso de escrituración (preparación, borrador, revisión, lectura de prueba y publicación). A partir de esta sesión de trabajo se establecen los compromisos para trabajar como verdadero colectivo en torno a un propósito común: formar escritores competentes y formarse a sí mismos como tales.

En el mes de noviembre se hizo necesario para efectos de valoración el ver si los maestros habían cambiado su concepto de escritura, usos y funciones en relación a lo planteado al inicio de la aplicación del proyecto y como consecuencia de las actividades realizadas tanto en el taller para ellos como en el de los alumnos, encontrando que el 71.4%

de los profesores manifestaron en la encuesta aplicada que la enseñanza de la escritura inicia mucho antes de que los niños tengan una representación formal de las grafías y sonidos de las mismas; 28.5% dijo que se debe abordar hasta que los alumnos sepan leer y escribir; el 42.8% enseña la escritura a partir de letras, sílabas y enunciados (sin atender al aspecto comunicativo); el 57% manifestó enseñar la escritura como una forma de comunicación.

Un 28.5% de los encuestados siempre comparten lo que escriben, un 42.8% lo hacen con frecuencia y el 28.5% casi nunca.

Por otro lado al tratar de valorar el impacto obtenido sobre la formación escritora de los maestros encontré que el 57.1 manifestó escribir frecuentemente, aunque solo sobre temas relacionados con su propio trabajo); el 42.8 declaró que casi nunca escribe. Además encontré también que el 28.5% comparten lo que escriben con sus alumnos, un 28.5% con familiares y alumnos; el 14.2% con sus amigos y otro 28.5% solo con sus familiares.

La información obtenida de la aplicación de esta encuesta se socializó con el colectivo en la reunión correspondiente al mes de noviembre, pero pospuesta para los primeros días de diciembre, y se trabajó la agenda que para esta fecha se diseñó con el propósito de identificar las conceptualizaciones con respecto a la escritura y su relación con las prácticas de enseñanza, dar a conocer algunas estrategias de escritura y revisión de textos, la elaboración de textos por los maestros como parte de su formación escritora, así como realizar un balance de logros y dificultades surgidos hasta ese momento.

Por otro lado los maestros elaboraron distintos tipos de textos a partir de organizadores gráficos que les ayudaran en la fluidez y organización de las ideas a la vez que se analizó

las utilidad y pertinencia de dichas actividades en la formación escritora de los alumnos, para desarrollar la habilidad de plasmar por escrito nuestras ideas, conocimientos, sentimientos, etc., habilidad que como se manifestó también a los docentes hace falta desarrollar. En cada actividad realizada se propiciaron las reflexiones y las puestas en común, y para no ser demasiado repetitivo me remito a los reportes correspondientes al mes de noviembre-diciembre.

Otra de las actividades realizadas fue la de analizar diversas estrategias de revisión de manera que se permitiera a los alumnos involucrarse en la misma y proporcionarle un sentido en el ámbito de la comunicación para dotar lo que escribimos de una claridad, coherencia y sencillez que garanticen que lo que se escribe por unos será legible para otros.

Por otro lado y como parte de las valoraciones realizadas por el colectivo se concluyó que muchas veces nos es más fácil hablar que escribir pues en nosotros mismos no fue desarrollada la habilidad para esto último y aún nos negamos a desarrollarla por abulia y apatía además de conceptualizar la escritura como un grupo de signos gráficos que se transforman en sonidos (escribir es hacer letras, y leer pronunciarlas).

Otro de los comentarios fue en torno a que sí se fue construyendo un acervo teórico en torno a la escritura pero ni lo usamos ni lo transmitimos.

Cabe mencionar que en cada sesión se establecían compromisos a cumplir en el intervalo de una reunión a otra pero que no siempre se cumplieron por las constantes suspensiones oficiales o sindicales que obligaban a romper la secuencia del trabajo y a caer de manera fácil en el desinterés.

La última reunión realizada con el colectivo como parte del taller diseñado, que no se terminó como era el diseño original pues se había contemplado para todo un ciclo escolar, se realizó el día 11 de diciembre con el propósito de analizar la estructura de algunos tipos de textos, su contenido, lenguaje y organización, así como la utilización de la lectura y el diseño de secuencias didácticas para trabajar la producción de textos.

En este sentido se puso en práctica la agenda diseñada para el trabajo de este día en la que se contempló la escrituración de hojas de diario correspondiente a diversos personajes, la utilización de algunas estrategias y modalidades de lectura como trabajo previo a la escrituración, la producción de textos con fines comunicativos y de registro etc. Se establecieron algunos compromisos para trabajar con los niños en las aulas las actividades realizadas.

Creo de particular importancia mencionar que al interior de las sesiones trabajadas los maestros del colectivo escolar tuvieron una participación muy activa y comprometida que permitió la consecución de uno e los propósitos en el sentido de crear una plataforma teórica que permitiera a todos hablar el mismo lenguaje y diseñar actividades congruentes con el enfoque comunicativo para la enseñanza de la escritura en la formación de escritores competentes (ver video que acompaña a la propuesta).

En la intención de rescatar la mayor cantidad de información posible que me permitiera evaluar lo que con la aplicación del proyecto se había logrado, en el mes de enero apliqué cincuenta cuestionarios a niños de 3° a 6° grados con la intención de verificar hasta que nivel se logró despertar el gusto por la escritura en los escolares, encontrando que el 80% de los encuestados manifestó que les gustaba escribir mucho, el 10% dijo que poco y el

10% se abstuvo de contestar; el tipo de texto más favorecido fueron los cuentos con un 34% seguido de un 30% para todo tipo de textos.

Para valorar la participación de los padres de familia en la formación escritora de sus hijos se encontró que un gran porcentaje leen lo que sus hijos escriben pero otro tanto no se involucra en las actividades de escritura de los niños.

Por otro lado encontré que al 52% de los alumnos les gusta más inventar sus propios textos que copiarlos, aunque la copia ha sido una práctica tan arraigada que el 40% de los niños manifiestan mayor inclinación por esta actividad.

Para contar con un testimonio verídico diferente al de los profesores, pregunté a los niños sobre el tipo de actividad que más se da en el salón de clase resultando que el 58% inventan sus propios textos y el 36% siguen copiando. Los datos de la respuesta anterior me permitieron apreciar la movilidad sufrida en la práctica docente de los compañeros a partir de la implementación del taller de escritura. Para ver el cambio en la forma de revisión de los textos indagué sobre quién la realizaba y si los alumnos sabían para qué, encontrando que ya un 46% realizaba la revisión colectiva, pero aún un 48% era revisado de la forma tradicional por el maestro.

En lo que al motivo de las actividades de escritura que los niños realizan encontré que el 44% de los alumnos escriben solamente para que el maestro les califique, pero ya un 56% dijo escribir para comunicarse, demostrándose así que el cambio conceptual o la permanencia de los conceptos son transmitidos a los alumnos.

Con la intención de evaluar el impacto que el trabajo realizado con el colectivo escolar tuvo en los grupos, para principios del mes de marzo pasé al quinto grado, escogido al azar,

para pedir a los niños que de manera libre escribieran un texto del tipo que ellos quisieran, resultando que casi la totalidad de ellos se inclinó por los cuentos en congruencia con los resultados de la encuesta aplicada en el mes de enero, pero ahora en comparación de los 9.3 renglones que en promedio lograron escribir en el mes de septiembre, las producciones fueron con un promedio de 30 renglones (ver anexos 19,20,21 y 22).

Recordemos que el nivel de fluidez no es el punto de partida sino el punto de llegada y en este caso la prueba fehaciente de lo logrado con la aplicación del proyecto, aunque cabe aclarar que con toda seguridad los resultados no fueron los mismos en todos los grados pues no todos los maestros mostraron el mismo porcentaje de compromiso.

5.2 HACIA UNA NUEVA PRÁCTICA

Como mencioné en la introducción del presente trabajo, la experiencia que se ha acumulado en el curso de nuestra vida personal y profesional determina nuestro desempeño docente y prácticas educativas al interior del aula, así como las relaciones personales y laborales que establecemos tanto con nuestros compañeros como con las autoridades.

En este contexto en la escuela primaria “Ma. Guadalupe Ayala Calderón” de Churintzio, Mich. encontré un grupo de maestros, que no un colectivo escolar, con formaciones disímiles y visiones diferentes de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, con una conceptualización errática y confusa de lo que era la escritura y con una concepción muy tradicional de su enseñanza.

Como resultado de lo anterior, las prácticas de escritura en lo general se reducían a copias de textos impresos en los libros o a la escrituración monótona de diarios personales que como una fórmula repetían lo mismo día tras día.

Ante lo anterior la posible solución para solventar el problema detectado fue la elaboración de un proyecto de acción docente, contemplado desde la perspectiva de la investigación acción, que conllevara la realización de un diagnóstico que ayudara a esclarecer las causas que desde diferentes ángulos incidían en la escasa formación escritora entre los niños de la escuela ya citada; la formulación de un plan de trabajo que contemplara las estrategias de actualización que permitiera a los docentes el transformar su práctica; llevar un seguimiento de las actividades realizadas y efectuar una evaluación permanente mediante diferentes instrumentos que también fueron diseñados.

Dentro de las actividades realizadas para dar respuesta al problema encontrado, parte fundamental fue la elaboración de una alternativa que como punto de partida para la acción plasmara de manera clara los propósitos a lograr en los diferentes ámbitos como son el grupo escolar, la escuela, la zona escolar y las familias de los alumnos, habiéndose logrado un considerable impacto en las dos primeras esferas, pero no así en las dos últimas.

Para lograr los propósitos plasmados en la alternativa fue necesario diseñar un plan de trabajo planteado desde la perspectiva de la didáctica crítica en el que se creara un espacio de reflexión que permita aprender a unos de otros en el curso del trabajo conjunto.

Como inicio en la aplicación del proyecto de innovación y como parte de la investigación misma, se realizó una primera escrituración libre por parte de los alumnos para ser utilizada como diagnóstico y para dar comienzo al taller en el que se contemplaba el análisis de documentos, el análisis y aplicación de estrategias didácticas para la creación y revisión de textos, la producción de escritos por parte de los maestros utilizando estrategias que les permitieran a ellos mismos formarse como escritores y desarrollar las

habilidades necesarias para la escrituración a la vez que se elaboraban secuencias didácticas para aplicar en los grupos y lograr lo propio con los alumnos.

Como parte de lo anterior se crearon cuadernillos de historietas, cartas, anuncios publicitarios, cuentos, recetas de cocina, etc., es decir, diferentes tipos de textos con diversos propósitos y distintos destinatarios, sometidos todos ellos a un proceso de escrituración que contemplaba una preparación del texto, la elaboración de un borrador, una revisión, una lectura de prueba y una edición final. Cabe mencionar que también los maestros elaboraron producciones originales a partir de las estrategias sugeridas.

Como resultados tangibles de las acciones realizadas se logró:

- a) Que los docentes se manifestaran como un colectivo que encaminó sus esfuerzos al logro de una meta común: la formación de escritores competentes.
- b) Despertar en un 80% de los alumnos el gusto por escribir.
- c) Que un 80% de los padres de familia lean lo que sus hijos escriben.
- d) Que al 52% de los niños les agrada más inventar sus propios textos que copiar.
- e) Que en el salón de clases el 58% de las actividades de escritura vayan encaminadas a las producciones originales.
- f) Que un 46% de las actividades de revisión sea colectiva e involucre a los propios alumnos junto con el maestro, y
- g) Que el 56% de los alumnos manifiesten que escriben para comunicarse.

Como ya he expresado inicialmente el plan de trabajo fue diseñado para un ciclo escolar, pero por cuestiones operativas no fue posible aplicarlo en su diseño original. Sin embargo los resultados obtenidos validan su viabilidad para ser aplicado en otros contextos ya que la

tendencia de la nueva gestión escolar es impulsar el trabajo colegiado a partir de la elaboración de un diagnóstico que permita detectar una problemática existente y diseñar estrategias de solución considerando los diferentes actores que intervienen en la educación de los niños.

La nueva modalidad educativa apunta hacia el trabajo por proyectos desde la perspectiva de la investigación-acción en el marco de un paradigma crítico-dialéctico, por lo que creo que el trabajo que he realizado tendrá vigencia durante mucho tiempo y da pie para mi futuro desempeño como docente, bien sea como maestro de grupo, bien como asesor técnico pedagógico.

A la luz de una visión retrospectiva del trabajo realizado en la línea del eje metodológico desde la elaboración del diagnóstico hasta la aplicación de la alternativa y el análisis de los resultados obtenidos llegamos a las siguientes

CONCLUSIONES:

Para explicar el por qué de nuestras prácticas docentes se hace necesario realizar un análisis de nuestra historia personal y profesional como parte determinante de nuestra formación.

Es indispensable conocer los enfoques educativos bajo los que fuimos formados como estudiantes primero y como profesionistas después, para entender el por qué de nuestra práctica docente. Es necesario conocer también los enfoques actuales con miras a establecer la posibilidad de un cambio real.

Para no convertirnos en simples ejecutores de actividades, sin conciencia clara del por qué y para qué de las mismas, es factor primordial conocer los sustentos teóricos que les dan vida, para con base en éstos tener la capacidad de crear o modificar las actividades conducentes a la consecución de los propósitos educativos y a la transformación de nuestra práctica docente.

El contexto en que se desarrolla nuestro trabajo influye de manera innegable en nuestra actividad al determinar lo que la sociedad local espera de la escuela, permeada esta visión por las actividades productivas de la población, las que además están determinadas por los recursos naturales y la ubicación geográfica del lugar y por las características de las relaciones sociales así como por la ideología general de la gente, misma que es transmitida a los niños mediante las relaciones sociales y familiares. Por lo anterior es acción fundamental establecer una lectura de la realidad no de manera pasiva sino con la intención de transformarla.

La lectura de la realidad nos permite identificar una problemática existente que es ocasionada por múltiples factores internos y/o externos, al no poder incidir en todos ellos es necesario discriminarlos y delimitar aquel cuya solución sea más apremiante, esclareciéndolo y elaborando un plan de trabajo para solventarlo.

Para lograr lo anterior es necesidad el establecer de manera clara los propósitos que se pretenden conseguir y a quien van a impactar.

Mediante la formulación de un proyecto de innovación docente firmemente sustentado en un diagnóstico, es posible dar solución al problema planteado con toda pertinencia.

Un problema encontrado en el ámbito escolar general no puede ser resuelto por los individuos aislados sino por la acción conjunta de un colectivo que encamine todo su esfuerzo en una misma dirección, la solución del problema.

El cambio en los docentes es lento y penoso pues arrastra grandes lastres construidos a lo largo de nuestra formación y como consecuencia de una añeja cultura laboral.

La coparticipación en la elaboración de una plataforma teórica común y en un acervo de estrategias didácticas congruentes facilita y propicia en gran medida la consecución de los propósitos que en su conjunto darán solución al problema.

La realidad es viva, rica y variable por lo que todo diseño será susceptible de cambios y transformaciones, sufriendo transformaciones que se adapten a cada circunstancia, por lo que la adaptabilidad debe ser una característica indispensable en todo proyecto de innovación.

La evaluación es un proceso inherente a todo proyecto de trabajo y será ella quien de cuenta de los resultados obtenidos y marcará el curso de las actividades posteriores para volver sobre la marcha, continuar o buscar nuevos caminos.

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS, Ochoa, Marcos Daniel, “El proyecto pedagógico de acción docente”, en “Hacia la innovación”, Antología básica. U.P.N., México 1994.

CASANOVA, María Antonia. “La evaluación educativa”, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México 1998.

CEMBRANOS, Fernando, “El análisis de la realidad”, en: “Contexto y valoración de la práctica docente”, Antología Básica U.P.N., México 1994.

COLL, Salvador César. “Un marco psicológico para el currículum escolar”, en: “Análisis Curricular”, Antología Básica U.P.N. México 1994.

GILES, Ferry, “Aprender, probarse, comprender y las metas transformadoras”, en: “Proyectos de innovación”, Antología básica. U. P. N., México 1994.

GÓMEZ Palacio Margarita, et. al. “El niño y sus primeros años en la escuela”, SEP México 1996.

HERNÁNDEZ, Hernández Pedro. “Discrepancia del diseño instruccional con la práctica educativa”, en: “La innovación”, Antología Básica U.P.N. SEP México 1994.

PANSZA, González Margarita, et. al. “Instrumentación didáctica. Conceptos generales” en: “Planeación, comunicación y evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje”, Antología básica U.P.N. México, 1994.

RANGEL, Adalberto, et al. "Proyecto de intervención pedagógica", en "Hacia la innovación", Antología básica. U.P.N., México 1994

RIOS, Durán Jesús Eliseo, et.al. "Características del proyecto de gestión escolar", en "Hacia la innovación", Antología básica. U.P.N., México 1994.

SÁNCHEZ, Vásquez Adolfo, "Praxis creadora y praxis reiterativa" en: "Hacia la innovación", Antología Básica UPN México 1994.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, "Plan y programas de estudio" SEP, México, 1993.

ZEMELMAN, Hugo, "El contexto en la comprensión de la problemática", en: "Contexto y valoración de la práctica docente", Antología Básica U.P.N., México 1994.

A N E X O S

ANEXO 1:	ENCUESTA A LOS ALUMNOS.....	111
ANEXO 2:	GRÁFICA DE ENCUESTA A LOS ALUMNOS.....	113
ANEXO 3:	ENCUESTA A LOS MAESTROS.....	114
ANEXO 4:	GRÁFICA DE ENCUESTA A LOS MAESTROS... ..	115
ANEXO 5:	ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA.....	116
ANEXO 6:	GRÁFICA DE ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA.....	117
ANEXO 7:	ANÁLISIS DE LOS CUADERNOS DE LOS NIÑOS.....	118
ANEXO 8:	AGENDA DE TRABAJO DEL MES DE SEPTIEMBRE.....	119
ANEXO 9:	AGENDA DE TRABAJO DEL MES DE OCTUBRE.....	121
ANEXO 10:	RELATORÍA CORRESPONDIENTE A LA SESIÓN DE OCTUBRE....	122
ANEXO 11:	CUESTIONARIO PARA MAESTROS.....	125
ANEXO 12:	AGENDA DE TRABAJO DEL DÍA 6 DE DICIEMBRE.....	126
ANEXO 13:	TEXTO PARA COMPLETAR.....	128
ANEXO 14:	MAPA DE PERSONAJE.....	130
ANEXO 15:	MAPA DE CUENTO.....	131
ANEXO 16:	IDEAS PARA REVISAR LOS ESCRITOS.....	132
ANEXO 17:	AGENDA DE TRABAJO DEL DÍA 11 DE DICIEMBRE.....	134
ANEXO 18:	CUESTIONARIO PARA ALUMNOS.....	135
ANEXO 19:	EJEMPLO DE LA PRIMERA PRODUCCIÓN DE LOS NIÑOS.....	136
ANEXO 20:	EJEMPLO DE LA PRIMERA PRODUCCIÓN DE LOS NIÑOS.....	137
ANEXO 21:	EJEMPLO DE LA ÚLTIMA EVALUACIÓN DE LOS NIÑOS.....	138
ANEXO 22:	EJEMPLO DE LA ÚLTIMA EVALUACIÓN DE LOS NIÑOS.....	139

ANEXO 1

ENCUESTA A LOS ALUMNOS

PROPÓSITO: Analizar las opiniones de los alumnos encuestados para identificar algunos problemas relacionados con el tema.

1. ¿Qué actividad de Español te gusta más?
 - a) Leer cuentos
 - b) Hacer copias cortitas
 - c) Escribir palabras

2. ¿Qué es lo que más se te dificulta en la clase de Español?
 - a) Platicar lo que leo y lo que pienso
 - b) Ordenar una historia
 - c) Empezar un escrito libre

- 3.- ¿Con qué frecuencia haces redacciones libres en tu salón?
 - a) A veces
 - b) Muy pocas
 - c) Casi nunca y cuando nos ponen no se cómo

- 4.- ¿Qué te gusta más de tus maestros?
 - a) Que me revisen mis trabajos
 - b) Que me tratan bien
 - c) Que me corrigen donde no se

- 5.- ¿Qué cosas no te agradan de tus maestros?
 - a) Cuando me regañan
 - b) Que me pongan trabajo y no me revisen
 - c) Que me ponga a redactar

CONCLUSIONES

- A los niños les gustan diferentes actividades: leer, escribir y platicar, pero se sienten inseguros en varios trabajos, por ejemplo:
- Al inventar algo propio, hablado o escrito.

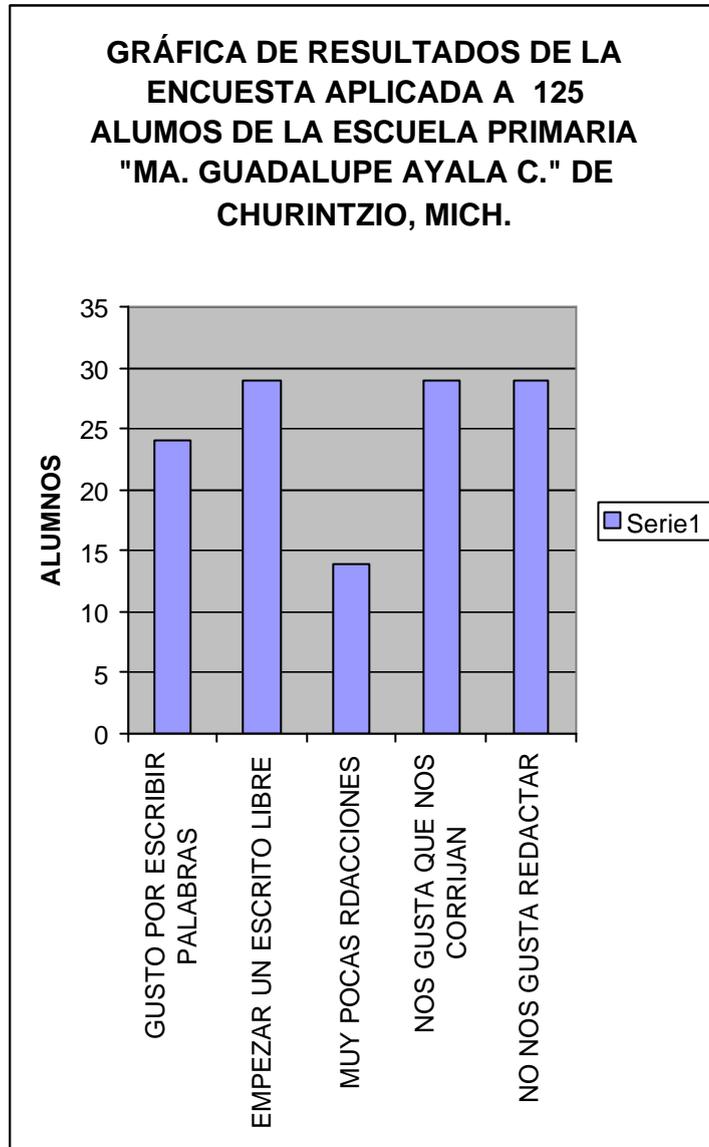
- Esto lleva a la reflexión de que es necesario implementar frecuentemente más competencias lingüísticas o comunicativas.
- Debemos escuchar más a nuestros alumnos y abordar la lectura y redacción en todos los grados en su nivel adecuado, para atacar nuestro problema.

RESPONSABLES:

Profr. Gustavo Lemus Lemus

Profr. Ramón Villegas García

ANEXO 2



ANEXO 3

ENCUESTA A LOS MAESTROS

La encuesta realizada a los maestros se aplicó con el propósito de detectar la problemática común que enfrentan los docentes de esta escuela.

1. ¿Qué problemas tenemos para abordar el área de Español?
 - a) Dificultad para relacionar los fines con los propósitos a lograr, al planear actividades.
 - b) Resistencia ante las innovaciones y cambios.
 - c) Carencia de libros del maestro para interrelacionar textos con avances.

2. ¿Se lleva secuencia en las actividades?
 - a) En la mayoría se pierde su seguimiento, provocando lagunas en los aprendizajes.
 - b) Porque se empalman actividades extras, ya sea oficiales, sindicales o personales.

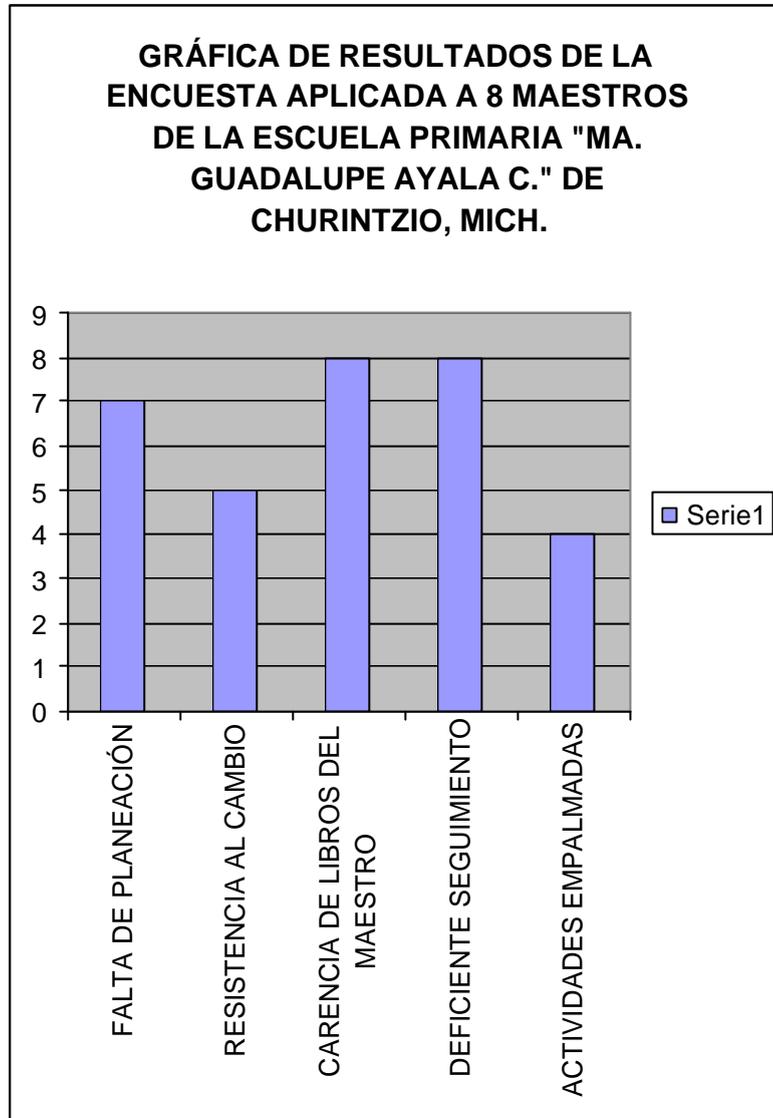
CONCLUSIONES

- ❑ La falta de planeación nos lleva a una deficiente conducción del proceso Enseñanza- Aprendizaje.
- ❑ Urgencia de un trabajo colectivo, para mejorar nuestra planeación.
- ❑ Actualizarnos en lo académico y material.

RESPONSABLES

Profra. Esther Martínez Zaragoza
Profr. Vicente Pascual Hernández

ANEXO 4



ANEXO 5

ENCUESTA A LOS PADRES DE FAMILIA

En las encuestas realizadas a los padres de familia, en el periodo escolar vigente 2001 – 2002, las preguntas hechas son las siguientes:

- 1.- ¿Cómo observa a sus hijos en el aprovechamiento del área de Español?
 - a) Que lee, pero no entiende casi nada.
 - b) Que no sabe hacer ni una carta.
 - c) Que no se le entiende a la letra.

- 2.- ¿Cómo ayudaría a su hijo para que practique más la redacción?
 - a) No sé, por mi baja preparación.
 - b) Ayudarles a hacer sus tareas.
 - c) Pidiéndole al maestro que me diga cómo.

CONCLUSIONES

- En las respuestas obtenidas se detecta deficiencias y atraso en diferentes competencias lingüísticas.
- Que se deben manejar los diferentes tipos de texto y motivar su creatividad.
- Urge involucrarnos más con los padres de familia en el aprovechamiento real de los niños.

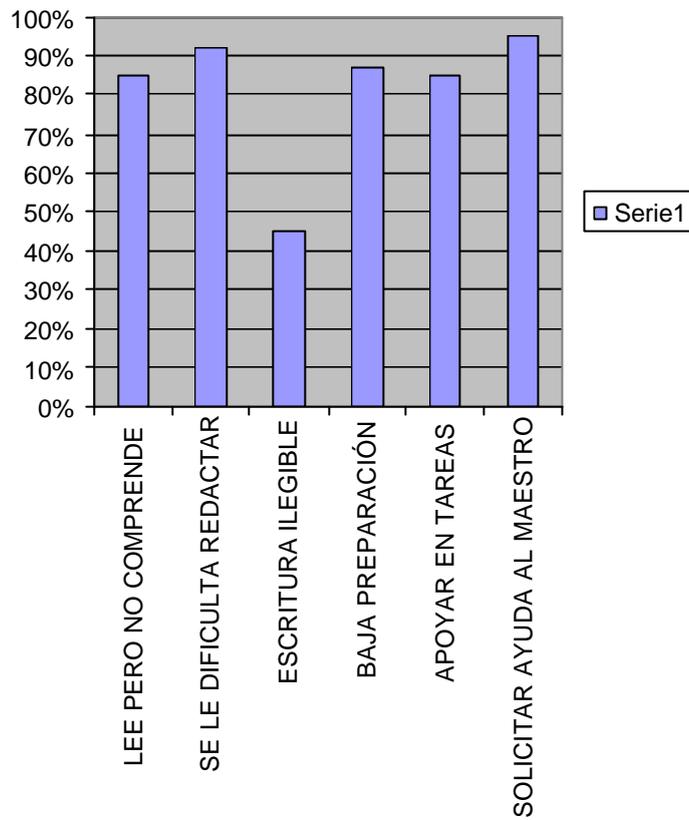
RESPONSABLES:

Profra. Maricela Juárez Ambríz

Profra. Ma. Del Carmen Calderón Melgoza

ANEXO 6

**RESULTADOS DE LA ENCUESTA
APLICADA A 40 PADRES DE FAMILIA
DE LA ESCUELA PRIMARIA "MA.
GUADALUPE AYALA C." DE
CHURINTZIO, MICH.**



ANEXO 7

ANÁLISIS DE LOS CUADERNOS DE LOS ALUMNOS

PROPÓSITO DEL ANÁLISIS:

Se analizaron los cuadernos de los alumnos tomando muestras de cada grado, con la finalidad de destacar los tipos de textos manejados, el grado de redacción e interpretación en cada nivel.

PUNTOS QUE SE ANALIZARON:

- ❖ Tipo de textos que predominan en los cuadernos.
- ❖ Calidad y veracidad de sus producciones.
- ❖ A qué asignatura se enfocan más, o si se logra globalizar todas las asignaturas.
- ❖ Revisión permanente y valoración diaria, considerando ortografía y legibilidad de los textos.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS:

- ❖ Los textos predominantes son de Español y mecanizaciones.
- ❖ Escasa redacción libre y espontánea.
- ❖ Se observa la falta de seguimiento en los cuadernos y de un grado a otro.
- ❖ Deficiente razonamiento al redactar y resolver problemas prácticos.

SUGERENCIAS Y/O ACUERDOS PARA MEJORAR:

- ✓ Planificar las actividades diarias, sin descuidar el propósito del tema.
- ✓ Proporcionar a los niños las herramientas necesarias para que cada nivel practique la redacción y razonamiento matemático.
- ✓ Planeación y organización conjunta de los contenidos y propósitos de la Educación Primaria, englobando todas las áreas de estudio.

RESPONSABLES:

Profra. Silvia Ceja Juárez

Profra. Ma. Del Pilar N. González Martínez.

ANEXO 8

AGENDA DE TRABAJO DEL MES DE SEPTIEMBRE DEL 2002

PROPÓSITOS: Establecer el punto de partida inicial que guardan los niños de la escuela “Ma. Guadalupe Ayala Calderón” de Churintzio, respecto a la escritura.

Identificar nuestras propias limitaciones como escritores y las estrategias que utilizamos para escribir.

Analizar algunos textos que nos ayuden a comprender el porqué de la situación de la escuela.

- Dinámica rompe hielo y análisis de los propósitos de la sesión.
- De manera individual escriban un acróstico (tres elementos del colectivo con la palabra escuela, y cuatro con la palabra escribir)
- Socialicen sus producciones y contesten las siguientes preguntas:
 - a) ¿les costó trabajo empezar a escribir?
 - b) ¿Tuvieron que borrar alguna(s) palabra(s)?, ¿por qué o para qué?
 - c) ¿Cuántos intentos realizaron antes de llegar al producto que ahora tienen?
 - d) ¿Creen que los niños escribirán automáticamente al darles hoja y lápiz?, ¿por qué?
- Formados en dos equipos, lean el texto “La formación del lector” y comenten:
 - a) ¿Cómo concibe la autora la escritura?
 - b) ¿Qué opina la autora respecto al texto libre?, ¿Y usted?
 - c) ¿Cómo trabajar la escritura a partir del planteamiento desarrollado?

- De manera individual lean el texto “El rol del maestro” y en lluvia de ideas comenten:
 - a) ¿Cuáles son las funciones del maestro respecto a la enseñanza de la escritura
 - b) ¿Será necesario que los niños dominen el código para que se perciban como escritores?
 - c) ¿Cómo propiciar esta percepción?
 - d) ¿Para qué es la lengua escrita?
 - e) ¿Qué papel juega la escuela en la formación de escritores?
- Analicen los textos libres que los niños produjeron al inicio del mes y confróntenlos con los datos estadísticos que han surgido de los mismos.
- Analicen el problema principal planteado en el proyecto, plasmen algunas hipótesis respecto a su forma de abordar la escritura y el estado actual de la escuela en este rubro.
- En lluvia de ideas comente:

¿De qué manera se puede ayudar a los niños que no han desarrollado la habilidad para escribir?

ANEXO 9

AGENDA DE TRABAJO CORRESPONDIENTE A LA SESIÓN DEL MES DE OCTUBRE DEL 2002.

PROPÓSITO: Que los maestros conozcan algunas propuestas didácticas que les permitan iniciar el trabajo de escritura con los alumnos en el aula.

- Organizados en cuatro equipos analicen los siguientes temas:
 - a) La utilización de esquemas en la producción de textos.
 - b) Mapa de ideas (relato de vivencia).
 - c) Los formatos I (descripción).
 - d) Los formatos II (Historia personal).
- Analicen la secuencia didáctica propuesta en las actividades en los apartados:
ANTES DE ESCRIBIR, BORRADOR, REVISIÓN, LECTURA DE PRUEBA Y PUBLICACIÓN.
- Realicen una puesta en común explicando en qué consiste cada uno de los pasos analizados y cuál es su característica más distintiva.
- Lleven a la práctica con el colegiado de maestros las actividades propuestas.
- Establezca algunos compromisos para operativizar las actividades analizadas en los talleres de escritura de cada grupo.

ANEXO 10

RELATORÍA CORRESPONDIENTE A LA SESIÓN DEL MES DE OCTUBRE DEL 2002.

- Como primer punto del trabajo se ubicó el tema y se analizó el propósito de la sesión.
- Se procedió a la formación de equipos para la distribución de los temas y su análisis.
- Se analizaron las ventajas de utilizar algunos esquemas u organizadores que propicien que las ideas de los niños vayan surgiendo con cierta fluidez, para que con ayuda del maestro se plasmen de manera escrita.
- Se comentaron las ventajas de la utilización de esquemas u organizadores para facilitar la producción escrita. El tema fue expuesto mediante un mapa de conceptos.

FORMATOS

DESCRIPCIÓN

LLUVIA DE IDEAS

ENLISTADO

REPRESENTACIÓN
GRÁFICA DETALLADA

CUADRO COMPARATIVO

¿CÓMO SE VE EL PERSONAJE?

¿CÓMO ACTÚA?

ESCRITURA DEL BORRADOR

REVISIÓN

CORRECCIÓN

PUBLICACIÓN

- A continuación se analizaron los relatos de vivencias, la descripción y la historia personal, revisando la lógica de la secuencia didáctica propuesta para cada actividad encontrando que para el relato de vivencias:
 - a) Se parte de la lluvia de ideas de vivencias y se escoge el tema libre para redactar.
 - b) Se ubican los antecedentes (causas y efectos).
 - c) Se destacan las soluciones.
 - d) Se cuida la coherencia en las redacciones.
 - e) Se consultan las palabras raras en el diccionario.
- Para la historia personal
 - a) Se propicia una lluvia de ideas.
 - b) Se permite que los niños realicen algunos dibujos que les gustaría incluir en sus historietas.
 - c) Usan formatos para organizar los sucesos que desean incluir: Mi historia es acerca de..., primero..., a continuación..., por último...
 - d) Borrador.
 - e) Revisión.
 - d) Lectura de prueba.
 - f) Publicación.
- La descripción se trabaja de modo similar, pero incluyendo cómo se ve el personaje y cómo actúa.

COMPROMISOS:

- Poner en práctica las estrategias didácticas para el taller de formación de escritores.
- Dar un seguimiento a las actividades, hasta llegar a la producción final.
- Impulsar la práctica constante de la escritura, apoyándose en diversas acciones.
- Lograr un avance significativo en el taller en un plazo de 15 días, y continuar hasta lograr que los niños logren producir sus propios textos.

Churintzio, Mich. Octubre del 2002.

ANEXO 11

CUESTIONARIO PARA MAESTROS.

LEE CUIDADOSAMENTE CADA UNA DE LAS PREGUNTAS QUE A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTAN Y ELIGE SOLAMENTE UNA DE LAS TRES POSIBLES RESPUESTAS.

¿Qué es escribir?

- a) Hacer letras b) Copiar lo que está en un texto c) Utilizar las grafías para proyectar sentimientos, pensamientos y para registrar lo que deseamos recordar.

Los niños deben escribir

- a) Cuando el maestro se los pida b) Cuando sepan leer y escribir c) aunque no conozcan las letras.

¿Cómo enseñas a escribir?

- a) Enseñando letras, sílabas y enunciados b) poniendo a los niños a hacer planas c) mostrando la escritura como una forma de comunicarse.

Cuando tus alumnos escriben ¿Comparten sus escritos con alguien?

- a) Frecuentemente b) siempre c) nunca d) casi nunca

¿Qué tanto escribes tú?

- a) Frecuentemente b) Nunca c) Casi nunca

Cuando escribes ¿Compartes tus escritos con...

- a) Tus alumnos b) tus familiares c) tus amigos

ANEXO 12

AGENDA PARA LA SESIÓN CORRESPONDIENTE AL VIERNES 6 DE DICIEMBRE DEL 2002.

PROPÓSITOS:

*Identificar las conceptualizaciones de los maestros respecto a la escritura y su relación con las prácticas de enseñanza.

*Conocer algunas estrategias de escritura y revisión de textos.

*Los maestros elaboren algunos textos como parte de su formación como escritores.

*Realizar un balance de logros y dificultades surgidos hasta la fecha.

- 8:30-8:45 Recepción
- 8:45-8:50 Colocando el torso de la mano izquierda sobre una hoja blanca, dibujen su contorno (el coordinador las recoge, anota el nombre del dueño con letra pequeña y a lápiz en el reverso y las va pegando en la pared).
- 8:50-9:00 Exponga brevemente los propósitos de la sesión y en seguida pida a los maestros que pasen a tomar el contorno de la mano que consideren suya. Una vez hecho lo anterior, pida que cierren el puño de la mano izquierda para que no vean las líneas que hay en ellas, coloquen su puño en la espalda y sugiera que las dibujen.
- 9:00-9:10 En lluvia de ideas conteste los siguientes cuestionamientos: ¿Qué quiere decir la expresión “lo conozco como a la palma de mi mano”?, en base a la actividad anterior ¿realmente conocemos la palma de nuestra mano?, ¿podremos considerar entonces que conocemos los propósitos educativos, las actividades para alcanzarlos y los materiales a utilizar como la palma de nuestra mano?
- 9:10-9:20 En una hoja blanca plasmen de manera individual su concepto personal de lo que es “escribir” y conserven su definición.
- 9:20-9:45 Analicen el cuestionario que llenaron durante el mes de noviembre para posteriormente comentar sobre cómo influye su concepto de lo que es escribir en su práctica educativa cotidiana respecto a la escritura y a su propia formación como escritores. Comenten la definición que realizaron anteriormente.

- 9:45-10:30 De manera individual y a partir de los enunciados e ideas trucas que se te presentan, completa el texto que se te proporciona. Cuando termines ponle un título.

Comenten en el colectivo ¿les fue difícil realizar la actividad?, si fue así ¿a qué lo atribuyen?, enumeren o enuncien las dificultades encontradas. ¿Cuántas veces releyeron o borraron lo escrito para corregirlo?, ¿qué habilidades pusieron en juego para realizar el texto?, ¿qué conocimientos?, ¿creen que este tipo de actividades resulte útil para “enseñar a escribir” o formar escritores?

- 10:30-11:00 En binas analicen y desarrollen un mapa de personaje: a) histórico, b) ficticio, c) de un personaje de cuento conocido, d) de sí mismos, e) otro que ustedes determinen.

11:00-11:30

R E C E S O

- 11:30-12:00 A partir de los organizadores gráficos que se les presentan escriban: a) un cuento, b) una anécdota, c) un pasaje de la historia de México.

Socialice sus producciones.

- 12:00-12:30 Analicen las formas de revisión sugeridas y tome uno o dos trabajos para “mostrar como”.
- 12:30-13:30 Socialicen las experiencias y los resultados obtenidos con las actividades realizadas en los grupos como consecuencia de la sesión anterior, así como las dificultades encontradas. Establezcan compromisos para el futuro inmediato.

ANEXO 13



En estos momentos en que me encuentro en total soledad, y en un estado emocional de relajación, me gustaría contar una de mis experiencias particulares, esta es una interesante historia que dio comienzo en _____

Todo fue a causa de una persona a la que conocí, su aspecto era _____

Nuestra relación duró el tiempo suficiente como para hacerme sentir de una manera tan, pero tan _____

Ahora que analizo las cosas a la distancia puedo ver con claridad que a esa persona a la que yo veía como _____

Fue la culpable directa de todo, pero aún no les platico mi historia. Bueno, inicialmente les comenté su comienzo, pero lo que siguió fue _____

Y a consecuencia de aquello y la influencia de esta persona, que por cierto conocí mientras _____

Que empecé a pensar y a actuar de una manera poco usual, pues dejé de_____

Y en cambio, me dio por_____
_____. Todo el tiempo tenía
una extraña sensación de _____
_____.

Lo más
seguro es que esta persona y yo estábamos fusionados químicamente de una manera tal, que
aunque éramos distintos, nos complementábamos logrando_____

Desgraciadamente nuestros caminos se separaron por_____

Lo extraño
es que aunque ya no nos vemos más yo conservo actitudes tales como_____

Todo eso me hace sentir que aún hay vida en mi y que siempre_____

No se si te parezca atrayente mi relato pero te aseguro que cada vez que lo evoco, como en
estos momentos, me parece como si_____

Y esto definitivamente es_____

¿Tú qué opinas? ¿Te ha sucedido algo parecido?

ANEXO 14
MAPA DE PERSONAJE

Rasgo _____

Rasgo _____

NOMBRE

Rasgo _____

Rasgo _____

ANEXO 15

PROPÓSITO: Qué los niños se apoyen en organizadores gráficos para planear la escritura de sus textos.

- Sugiera a los niños la utilización de organizadores gráficos.

MAPA DE CUENTO

Título _____

Lugar y tiempo _____

Personajes _____

Problema _____

Sucesos

Solución _____

ANEXO 16

IDEAS PARA REVISAR LOS ESCRITOS

PROPÓSITO: Que los niños utilicen diversas estrategias para revisar y mejorar sus escritos.

Sensibilización: 1.- Pregunte a los niños por qué es importante o necesario revisar los textos que escriben. Propicie comentarios en torno a:

- Mejorar lo que escribimos
- Forma de compartir nuestros escritos
- Hacerlos más claros e interesantes
- Hacerlos más divertidos, más largos, más cortos.

2.- Realice una lluvia de ideas sobre la forma en que actualmente revisan sus escritos (quién los revisa, cómo y qué revisan).

FORMAS DE REVISIÓN.

a) *Mostrar cómo:* El maestro elige uno o varios textos, y muestra ante el grupo qué y cómo revisar (virtudes y deficiencias, si es claro y completo, si hay que añadir o reorganizar información, si hay que cambiar algunas palabras para lograr eficacia (impactar al lector), si hay oraciones incompletas o confusas y cómo podrían mejorarse, etc.)

También se pueden tomar dos textos y compararlos explicando en qué es mejor o más eficaz uno que el otro.

b) *Intercambio en parejas:* Cada alumno lee y comenta el escrito de su pareja (véase apartado anterior).

c) *Grupos de revisión:* En pequeños grupos, cada niño da lectura a su texto y los demás hacen observaciones y comentarios sobre el contenido y la forma del texto (véase “mostrar como”).

d) *Entrevista con el maestro:* El maestro platica durante dos o tres minutos con cada alumno sobre el texto en cuestión. Además de sus comentarios puede preguntar: ¿te gustó este texto? ¿por qué?, por qué escribiste sobre...?, ¿para quién es el texto?, ¿lograste decir lo que querías?, ¿no crees que quedaría mejor si...?, etc.

e) *Relectura individual:* El mismo autor del texto lo lee para identificar las partes susceptibles de ser mejoradas.

f) *Guía de revisión:* Después de leer su propio texto o el de otro niño, el revisor llena una guía de revisión, dependiendo del tipo de texto.

Para cualquier tipo de texto.

TÍTULO	LO ENTENDÍ (TODO O POCO)	ME GUSTÓ PORQUÉ	NO ME GUSTÓ PORQUE	LE CAMBIARÍA

Para cuentos y relatos.

TÍTULO	¿DICE DONDE Y CUÁNDO OCURRE LA HISTORIA?	¿INCLUYE EJEMPLOS Y DETALLES INTERESANTES?	¿LA EXPOSICIÓN ES CLARA E INTERESANTE?	SUGERENCIAS

Para textos informativos

TÍTULO	¿DICE CLARAMENTE CUÁL ES EL TEMA?	¿INCLUYE EJEMPLOS Y DETALLES INTERESANTES?	¿LA EXPOSICIÓN ES CLARA Y ORDENADA?	SUGERENCIAS

ANEXO 17

AGENDA DE TRABAJO PARA EL DÍA 11 DE DICIEMBRE DEL 2002.

9:00-9:15 Hrs. Recepción.

9:15-9:30 En lluvia de ideas comenten: ¿qué son los diarios?, ¿qué contienen?, ¿para qué sirven?, ¿cómo se organiza la información en ellos?, ¿qué tipo de lenguaje se utiliza?

9:30-10:30 Organizados en cuatro equipos, imaginen y platiquen cómo sería el diario de: a) una investigadora científica, b) un buscador de tesoros, c) un astronauta, d) un bracero mexicano en California, y comenten qué información debería tener. Socialice sus comentarios y escriban una hoja de diario tal como sería si la hubiera escrito cada uno de los personajes sugeridos. Socialicen sus producciones

10:30-10:45 Propicie algunas predicciones acerca del libro “Los secretos de Margarita”.

10:45-11:00 Realicen una lectura guiada hasta donde se registra lo correspondiente al día 23 de abril.

11:00-11:20 Al finalizar los equipos 1 y 3 enlisten los temas sobre los que margarita escribió.

Equipos 2 y 4 escriban a un amigo o amiga que viva en otra ciudad una carta en la que le cuenten cómo es Margarita (tomando la información que implícita o explícitamente Margarita proporciona de sí misma en su diario).

11:20-11:40 Realicen una puesta en común con los resultados de la actividad anterior.

11:40-12:00 Efectúen una evaluación de las actividades realizadas y establezca compromisos.

ANEXO 18

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE LA ESCUELA PRIMARIA MA. GUADALUPE AYALA CALDERÓN, APLICADO EN EL MES DE ENERO 2003.

INSTRUCCIONES: Lee con cuidado cada pregunta y contesta como se te pide.

1.- ¿Te gusta escribir? a) Mucho b) Poco c) Nada

2.- ¿Qué te gusta escribir más? _____

3.- Cuando tienes que escribir ¿tu papá o mamá leen lo que escribes? _____

4.- Cuando escribes en tu casa ¿tu papá o mamá te ayudan a escribir? _____

5.- ¿Qué te gusta más, copiar lecturas del libro o inventar tus propios textos? _____

6.- ¿Qué haces más en el salón de clases cuando escribes, copias o inventas tus propios textos? _____

7.- Cuando escribes ¿quién revisa tus textos, tú y tus compañeros o solamente el maestro?

8.- ¿Para qué crees que se debe revisar lo que se escribe? _____

9.- ¿Para qué escribes, solo para que el maestro te califique o para comunicarte con otras personas? _____