



Secretaría de Educación en el Estado

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad UPN 162

La comprensión y producción de textos

Miguel Ángel Montes Venegas

ZAMORA, MICH. 2004



SBB

Secretaría de Educación en el Estado

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad UPN 162

La comprensión y producción de textos

Propuesta de innovación en
EN ACCIÓN DOCENTE

que para obtener el título de
LICENCIADO EN EDUCACIÓN

PRESENTA
Miguel Angel Montes Venegas

ZAMORA, MICH. 2004

INDICE

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

CAPITULO I

| | |
|--|---|
| CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL FACTORES QUE INTERVIENEN: EL DIAGNÓSTICO..... | 8 |
|--|---|

CAPITULO II

| | |
|---|----|
| LOS PASOS QUE TRANSFORMAN LA REALIDAD: LA METODOLOGÍA..... | 15 |
|---|----|

CAPITULO III

| | |
|---|----|
| DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN: LA ALTERNATIVA..... | 18 |
| Estrategia No. 1: ¿Qué tal si en vez de leerlo...lo vemos?..... | 20 |
| Estrategia No. 2: Recetas de cocina..... | 24 |
| Estrategia No. 3: El cuento, un pretexto para leer y escribir..... | 28 |
| Estrategia No. 4: El diario personal..... | 33 |
| Estrategia No. 5: Mi amigo secreto..... | 37 |
| Estrategia No. 6. Observo, platico y escribo..... | 42 |
| CONCLUSIONES, DIFICULTADES Y PROPUESTAS..... | 46 |
| AUTOEVALUACIÓN (TODO SUCEDIÓ ASÍ...). | 49 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 51 |
| ANEXOS..... | 52 |

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrolló en 2º Grado de educación primaria, la cual está basada en el campo de la lectura y la escritura, específicamente describe como los alumnos pueden desarrollar estas habilidades de manera funcional a través de la comprensión y producción de textos. Aunque existen muchos trabajos relacionados con esta investigación, la relevancia de ésta consiste en hacerle ver al lector que los “Los libros de Texto” no son la única alternativa para desarrollar estas competencias en los niños , sino que depende más de la creatividad del docente, al relacionar los diferentes materiales bibliográficos (libros de texto, ficheros de actividades, libros para el Maestro, libros del Rincón, entre otros) , de apoyo (cartulinas, recortes, colores, pintura, etc.) los juegos y las dinámicas.

El trabajo está estructurado en tres capítulos. En el primero se dan a conocer los factores escolares y sociales que intervienen en la detección del problema.

En el segundo capítulo se nos plantea en que consiste cada uno de los paradigmas de la investigación y el proyecto de acción docente.

En el último capítulo se trata más a fondo la relación o discrepancia entre teoría y práctica al dar a conocer los resultados que se obtuvieron al aplicar la alternativa.

También aparecen las conclusiones, las dificultades y las propuestas de la alternativa en general, las primeras para dar a conocer lo que nos deja la elaboración de este trabajo, las segundas para hacer alusión a los obstaculizadores que se presentaron en la aplicación de la alternativa y las terceras con la intención de dar variantes que puedan mejorar la comprensión y producción de textos dentro del aula y la actitud de los maestros y maestras respecto al trabajo que debemos desempeñar como docentes en servicio.

Después de las conclusiones se encuentra la autoevaluación en la cual se describe cual fue la razón que me motivo a estudiar pedagogía, también en ésta se hace mención de lo que me dejan estos cuatro años en la licenciatura.

Finalmente se da a conocer la bibliografía que se tomó en cuenta para sustentar la investigación de nuestro trabajo, así como los anexos que hacen más comprensibles los resultados del diagnóstico y de las aplicaciones.

CAPITULO I

Contexto escolar y social factores que intervienen: El diagnóstico

“No se deben proponer soluciones antes de identificar y analizar los problemas”

Reynaldo Suárez Díaz

Antes de resolver un problema, tenemos que hacer un análisis del contexto en el que se encuentra inmerso, es decir, no podemos juzgar una actitud sin antes saber el motivo de ésta. Por tal motivo para identificar el problema llevamos a cabo el diagnóstico pedagógico, pues según Arias:

“El diagnóstico pedagógico es la herramienta de que se valen los profesores y el colectivo escolar, para obtener mejores frutos en las acciones docentes. Se trata de seguir todo un proceso de investigación para analizar el origen, desarrollo y perspectiva de los conflictos, dificultades o contrariedades importantes que se dan en la práctica docente donde están involucrados los profesores-alumno”.¹

Es caracterizado como pedagógico porque examina a la problemática en sus diversas dimensiones, a fin de comprenderla de manera integral. Tomando en cuenta lo que es el diagnóstico pedagógico, las primeras cuestiones que se plantearon al estar frente al grupo son:

- ¿Cómo es el trabajo que se ha estado realizando?
- ¿Cómo interviene la gente en el proceso educativo?
- ¿Qué avances y dificultades existen en el grupo?
- ¿Cómo se da la relación maestro-alumno, maestros-padres de familia y alumno-alumno?

Para aclarar estas interrogantes tomamos en cuenta los pasos que Reynaldo Suárez Díaz propone en su libro “La educación” respecto al contexto, los cuales son:

1. *Observación del contexto y recopilación de datos.*
2. *Descripción de los problemas y necesidades.*

¹ARIAS O. Marcos Daniel, “El diagnóstico pedagógico”, en Contexto y valoración de la práctica docente, Antología Básica. UPN. México. 1994. p. 41

3. *Análisis de la necesidad y*
4. *Ordenamiento de las necesidades.*²

Dichos pasos nos sirvieron de base para ir conociendo la situación actual de los niños en cuanto al aspecto educativo y social, además de que las cuestiones antes planteadas se fueron aclarando conforme nos fuimos relacionando con el grupo, maestros y padres de familia.

Durante las dos primeras semanas del mes de septiembre nos dimos cuenta por medio de la observación (diario de campo) que los maestros al trabajar los contenidos se basaban únicamente en los Libros de Texto 2º Grado, a los alumnos los tenían sentados por filas (no se fomenta la socialización) y sobre todo no se respetaba el ritmo de aprendizaje de cada niño. La identificación de las necesidades y fortalezas de los niños se detectaron durante las dos últimas semanas del mismo mes (septiembre). Para identificar dichas necesidades se utilizaron como instrumentos *“la observación y el registro”*³ (Diario de Campo) ya que para su elaboración maneja dos puntos muy importantes: ¿qué se quiere observar? y ¿para qué se quiere observar?, es decir, mediante la observación participante se tomaba nota de los procesos que los alumnos seguían al realizar las lecciones de los libros de texto, de las dificultades que presentaban, de la relación con sus compañeros y de las capacidades que mostraban, con la intención de rescatar la problemática de las diferentes asignaturas: Conocimiento del medio, Matemáticas y Español.

La lectura y escritura convencional y la producción de textos por los propios alumnos, son los principales problemas que se detectaron en la asignatura de español. Por otra parte en matemáticas, el problema principal es la comprensión de problemas

² SUÁREZ D. Reynaldo “El análisis del contexto”, en La educación: teorías educativas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Editorial Trillas. México, 2002. pp. 118-119

³ CONAFE, “Principios de la observación y registro”, en Cuaderno del Aspirante a Instructor Comunitario. México 2000. p. 38

Otro instrumento que se utilizó para recabar información fue la entrevista la cual nos permitió identificar la forma en que los maestros han trabajado con estos pequeños y la forma en que los padres de familia se involucran en el proceso educativo. (Ver anexo 1 y 2). También nos reafirmó lo que Margarita Gómez Palacios nos dice respecto a los docentes que trabajan con niños de primer grado:

“ Los maestros que no estamos acostumbrados a trabajar con niños de primer grado, nos resulta difícil comprender la diferencia entre la capacidad fonológica del niño, esto es, la capacidad de distinguir, producir, pronunciar y comprender correctamente las palabras y la organización del discurso, es decir, la capacidad de organizar y transmitir lógicamente sus ideas”⁴

Se hace mención de esta cita porque los maestros que estaban a cargo del grupo, al hacer sus programaciones no tomaban en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada niño o niña aunque están concientes de que los conocimientos que tienen los alumnos no corresponden al grado en que están, aún siguen trabajando con el Libro de Texto de ese Grado; no se preocupan por buscar más información en los demás materiales que existen en la biblioteca o en los libros de texto de grados inferiores; esta forma de desempeñarse de los maestros nos hizo pensar que no están tomando en cuenta lo que Ausubel nos dice sobre el **aprendizaje significativo**: “sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende⁵”, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. Tomando en cuenta todo esto realizamos un análisis de los libros de texto de 2º grado. El análisis consistió en identificar qué contenidos si se podrían trabajar con los niños que aún no saben leer ni escribir y qué otros materiales podrían complementar la información ya sea en libros de 1ro., de 2º Grado o material didáctico. Al hacer el análisis coincidíamos con lo que en la revista “Cero en conducta” se menciona respecto a los Libros de Texto:

“Es importante y necesario realizar actividades para enriquecer y complementar la información de los libros de texto: lectura de periódicos,

⁴ GOMEZ P. Margarita, “La producción de textos en la escuela”, SEP. México. 1995. p. 17

⁵ ARAUJO Joao B. y Clifton B. Chadwick, “La teoría de Ausubel” en El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Antología Básica. UPN. México. 1994. p. 133.

*revistas, poemas, canciones, corridos, recetas, observación de programas televisivos, videocintas, visitas a determinado lugar, consulta a distintas personas para obtener información relativa al tema, realización de experimentos entre otros”.*⁶

También se hizo un análisis de las competencias comunicativas que los niños y niñas de este grado ya debieran de cumplir apoyándonos en el “Cuadernillo de Seguimiento y Evaluación” que se trabaja en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), las cuales son:

- *Se apoya en imágenes para comprender un texto, expone en orden su contenido y es capaz de hacerle modificaciones*
- *Lee textos sencillos y breves en voz alta y con claridad, de manera comprensible para otras y otros*
- *Elabora álbumes, libros y periódicos sencillos*
- *Utiliza la escritura para comunicar sus ideas y sentimientos*
- *Participa en la organización y el cuidado de la biblioteca, y selecciona libros de acuerdo con sus gustos y necesidades*⁷

La mayoría de los niños desarrollan estas competencias con ayuda del docente. De este análisis surgieron algunas preguntas ¿Por qué los niños no lograron dichas competencias?, ¿A qué se debió?, ¿Cómo hacerle para que los niños las logren? (A esta última pregunta se le dará respuesta con la alternativa). Para tener más elementos del por qué los pequeños no habían logrado las competencias que correspondían al 1er Grado consultamos los *estadios de desarrollo*⁸ de Jean Piaget, los cuales son: el sensorimotriz, el preoperacional, el de las operaciones concretas y por último el de las operaciones formales. Con estos nos dimos cuenta que a los niños se les enseña en un primer momento con objetos reales y posteriormente se pasa a los símbolos, pero siempre tomando en cuenta su nivel de desarrollo, es decir, su ritmo de aprendizaje.

Al estar trabajando con los educandos nos pudimos dar cuenta que los conocimientos que tienen algunos no coinciden con el grado en que están (principalmente los de Español), puesto que cuando los alumnos estaban en

⁶ POPOCA O. Cenobio, “La lectura en la escuela primaria: algunas sugerencias”, en Revista Cero en Conducta. México. 2001. p. 15

⁷ CONAFE, “Cuadernillo de Seguimiento y Evaluación”, México. 2000. pp. 21-23

⁸ AJUARIA G. J. “Estadios del desarrollo según J. Piaget”, en El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Antología Básica. UPN. México. 1994. pp. 53-55.

1er. Grado al parecer no se tomó en cuenta el proceso que siguen los niños para adquirir la lectura y la escritura “(etapa presilábica, silábica, silábica-alfabética y alfabética)”.⁹

Como la principal problemática se halló en el eje de comunicación se le dio más énfasis, ya que para tener un diagnóstico más confiable se llevó a cabo la actividad ¿Cómo andamos en la lectura y en la producción de textos? (Ver anexo 3), los resultados que arrojó ésta, se registraron en un cuadro de doble entrada titulado “Así nos encontramos en la comprensión y en la producción de textos” (ver anexo 4). Al hacer el análisis de este cuadro nos dimos cuenta que el principal problema que afecta a la mayoría de los niños y niñas es **La comprensión y producción de textos por ellos mismos**, pues de 31 alumnos y alumnas que se atienden 27 tienen este problema, pues para hacerlos que escriban el maestro les tiene que decir lo que van a hacer o cuando se les pide que escriban lo que entendieron del texto que se leyó, lo hacen copiando del Libro de Texto.

Para conocer otras posibles causas que provocaran dicho problema también hicimos un estudio del contexto social en que se encuentran inmersos los alumnos, es decir, la familia, los amigos y la comunidad en general. El estudio se realizó tomando en cuenta la entrevista con alumnos, reuniones con los padres de familia y visitas domiciliarias.

La escuela primaria “15 de Mayo” se encuentra ubicada al sur de la ciudad de Tecomán, Colima (en la colonia Tuxpan). La mayoría de los alumnos que ingresan a esta escuela son de bajos recursos (personas del campo) esto trae como consecuencia que los educandos le den más importancia a la labor del campo que a la educativa, como sus familiares no los pueden apoyar con sus estudios, los niños que egresan de 6º Grado tienen muy pocas posibilidades de seguir estudiando.

⁹ HUERTA. Ma. de los Ángeles, “La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar, en El aprendizaje de la lengua en la escuela. Antología Básica. UPN. México. 1994. pp. 154-155

En esta colonia circula mucho el alcohol y las drogas trayendo como consecuencia que exista desintegración entre las familias y maltrato de menores, como ejemplo de esta situación en el grupo existen siete casos de niños y niñas que no viven con su papá o su mamá, el padrastro de un niño es drogadicto, la mamá de una niña es sexo-servidora; las actitudes de estos niños son de rebeldía y en ocasiones son muy cariñosos, pero lo más lamentable es que en éstos se evidencian más las dificultades de aprendizaje. Para evitar estas adiciones el presidente municipal junto con los colonos nombraron a un comité de Deporte para que se organizaran eventos deportivos en la cancha de usos múltiples y en el campo de fútbol.

La escuela se beneficia con el programa de desayunos escolares, pero los padres de familia no se dan cuenta si sus hijos van a desayunar, pues la mayoría de éstos se van a trabajar al campo en la madrugada, esta situación también provoca que tampoco se den cuenta si sus hijos asisten a la escuela. Que los niños no desayunen trae como consecuencia que en las clases no pongan atención, se muestren apáticos o que quieran salir a comprar a la “tiendita”, pero lo peor es que a pesar de que no desayunan sus familiares no les dan dinero para comprar algo de comer a la hora del receso.

Los familiares no apoyan a sus hijos con sus tareas debido a que se sienten incapaces, pues la mayoría no concluyó sus estudios de primaria; diez de las madres de familia no saben leer ni escribir, trayendo como consecuencia que la responsabilidad recaiga nada más en los profesores. Para apoyar a las personas adultas en su educación, el Instituto de Educación para los Adultos (IEA) imparte asesorías en la misma escuela, pero por la tarde favoreciendo así que los padres de familia apoyen con mayor frecuencia a sus hijos.

Aunque el problema se detectó en la Escuela Primaria “15 de Mayo” se concretó y quedó limitado únicamente al grupo de segundo grado, llegando así al siguiente planteamiento: **“¿Cómo lograr que los alumnos de 2º B de la escuela primaria “15 de Mayo T. M.” de la ciudad de Tecomán comprendan lo que leen y escriban sus propias producciones durante el presente ciclo escolar 2003 - 2004?, “Uno lee y escribe de manera**

convencional cuando se comunica por escrito y comprende lo que lee".¹⁰ Los niños aprenden a escribir escribiendo, por eso es tan importante dejarlos escribir como puedan; no importa si al principio se equivocan o no escriben como los demás. Para aprender a leer, los niños deben intentar comprender lo que están leyendo. Si tienen una idea de lo que trata la lectura, leerán mejor. Por tal motivo el propósito que se quiere lograr con el desarrollo de la alternativa es:

Que los niños lean y escriban convencionalmente con la finalidad de que utilicen la lectura y la escritura para comunicarse, utilizando como herramienta principal la comprensión y producción de textos.

La corriente pedagógica en la que se sustenta este proyecto de investigación es el constructivismo, pues sus bases están cimentadas en la teoría de la psicología genética de J. Piaget, ya que para poder construir los conocimientos de los alumnos es necesario conocer sus comportamientos, pero sobre todo el por qué de estos. Además porque esta corriente concibe *"al alumno como el responsable y constructor de su propio aprendizaje y al profesor como un coordinador y guía del aprendizaje del alumno"*¹¹. Los contenidos no deben ser arbitrarios puesto que el maestro los debe de adaptar de acuerdo al nivel de conocimiento e interés del niño o niña.

Lo que nos hizo que lleváramos a cabo esta investigación, es que nos resulta inquietante que alumnos de 2º grado no sepan leer ni escribir y de igual forma hacer énfasis en las siguientes afirmaciones, ya que muchos docentes no las tomamos en cuenta:

- Las letras solas no significan nada y son muy difíciles de aprender. Cuando los niños estudian letras aisladas pierden rápidamente el interés. Cuando las aprenden formando parte de palabras que tienen significado para ellos, como su propios nombres, las aprenden mejor.

¹⁰IBIDEM. p. 155.

¹¹ COLL Cesar, "Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?", en Corrientes Pedagógicas contemporáneas. Antología Básica. UPN. México. 1994. p. 9

- Cada niño va a su propio paso, por eso cada uno necesita diferente información. Una secuencia fija de letras sería muy fácil para algunos, pero muy difícil para otros. La información tienen que darse según las necesidades de cada niño.
- Cuando los niños empiezan a aprender, escriben lo que ellos creen que son palabras y frases, usando garabatos o signos parecidos a letras. Poco a poco van agregando letras correctas a sus palabras. Estos primeros intentos por escribir son muy importantes para que puedan progresar.

Se toman en cuenta estos tres puntos (aunque existen mucho más) porque en la investigación realizada se partió de la libertad de los estudiantes para leer y escribir, procurando dejar de lado la presión, los castigos, el autoritarismo y la discriminación.

CAPITULO II

Los pasos que transforman la realidad: La metodología.

“Un largo camino comienza con el primer paso, si no lo damos, nunca nos daremos cuenta de lo que existe al final de ese camino.”

Anónimo

Para la realización de una investigación se requiere de adoptar una orientación teórica-metodológica que ubique al investigador en un proceso con mecanismos definidos para asegurar la pertinencia y congruencia de las actividades que desarrolle, por tal motivo Thomas S. Kuhn nos define lo que es un paradigma:

“Es un medio científico que plantea una visión del mundo, una construcción teórica que explica la mayor parte de los hechos o procesos observados, define los problemas que se han de investigar, los métodos más adecuados para estudiar tales problemas y sugiere la manera más óptima de interpretar los datos que se reúnen tanto implícita como explícitamente”¹²

En la investigación educativa contamos con tres paradigmas: el positivista, el interpretativo y el crítico dialéctico.

El paradigma positivista: nos dice *“que el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia”¹³*, es decir, el conocimiento solamente puede adherirse a lo fundamentado en la realidad tal como lo aprehenden nuestros sentidos.

El paradigma interpretativo, por lo contrario para poder darle validez a una situación, la tiene que comprender.

¹² UPN Guía del estudiante en Investigación de la práctica docente, . México. 1994. p. 14

¹³ CARR Wlfred y Stephen Kemmis, “Los paradigmas de la investigación educativa”, en Investigación de la práctica docente propia. Antología Básica. UPN. México. 1994. p. 19

En el paradigma crítico dialéctico, su objetivo principal es transformar la realidad, por tal motivo la explicación del paradigma positivista y el entendimiento del paradigma interpretativo, son meros momentos del proceso de transformación.

*“La ciencia educativa crítica no es una investigación **sobre o acerca** de la educación, sino **en y para** la educación”¹⁴*, por tal motivo la metodología que se emplea es la investigación acción, también conocida como investigación participativa o investigación participante. Al llevar a cabo esta metodología el profesor va a conocer y desarrollar una comprensión de su propia práctica docente y de las problemáticas que en torno a ella se presentan; debe acercarse con actitud crítica a su realidad y a su contexto, de tal manera, que pueda no solamente identificar sino también analizar las diversas situaciones educativas que se están dando en su quehacer cotidiano. Con la investigación participativa se quiere:

“que la comunidad mejore el conocimiento de su realidad; crear conciencia sobre las interrelaciones sociales, económicas, políticas y culturales; estimular la solidaridad para lograr un mayor nivel de organización facilitando así la participación activa de la población en los procesos de desarrollo y cambio estructural”¹⁵

Tomando en cuenta ésto, los instrumentos que se utilizaron para recopilar la información fueron el **diario de campo** en éste se registraron los logros y dificultades, así como las actitudes que mostraban los alumnos durante el desarrollo de las actividades (en el apartado de conclusiones aparece una evidencia de cómo fue utilizado el diario) por otra parte la **entrevista** se utilizó para rescatar el punto de vista de los padres de familia y de los maestros sobre el problema que se esta investigando.

Por otra parte el proyecto en que nos basamos para realizar esta investigación, es **de acción docente** *“por que surge de la práctica y es*

¹⁴ IBIDEM p. 27

¹⁵ “Aspectos que configuran la realidad social”, en Contexto y valoración de la práctica docente. Antología Básica. UPN. México. 1994. p. 20

*pensado para esa misma práctica*¹⁶” es decir, no se queda sólo en proponer una alternativa a la docencia, ya que un criterio necesario para ese tipo de proyecto, es que exige desarrollar la alternativa en la acción misma de la práctica docente. El proyecto pedagógico de acción docente ofrece una alternativa significativa para alumnos, profesores y comunidad escolar por tal motivo en esta investigación nos inclinamos por éste, porque para darle solución al problema nos apoyaremos en la comunidad, en los alumnos y en los profesores; además de que no se están tomando únicamente los contenidos, sino los factores escolares y extraescolares que afectan en la comprensión y producción de textos.

Los otros dos proyectos: **intervención pedagógica y gestión escolar**; no se toman en cuenta porque no se apegan a las necesidades del problema que se quiere investigar.

¹⁶ ARIAS Marcos D. “El proyecto pedagógico de acción docente”, en Hacia la innovación. Antología Básica. UPN. México. 1994. p. 65

CAPITULO III

Diseño, aplicación y evaluación: La alternativa

Los medios son los medios. El fin es el logro de los objetivos.

Reynaldo Suárez Díaz

Antes de desarrollar este capítulo cabe aclarar que en él se hará mención de las estrategias que se utilizaron como alternativa para darle solución al problema que se está investigando, así como los resultados a los que se llegaron.

El análisis que se hizo del contexto mediante el diagnóstico pedagógico nos permitió tener una visión clara respecto a la alternativa que se tenía que diseñar para darle solución al problema. Las alternativas son las opciones que el docente tiene para llevar a cabo la solución de su problema. No basta con haber establecido aquello que debemos hacer para lograr un resultado específico. Debemos buscar el mejor modo posible para hacerlo, es decir, trazar estrategias para la realización de las tareas educativas.

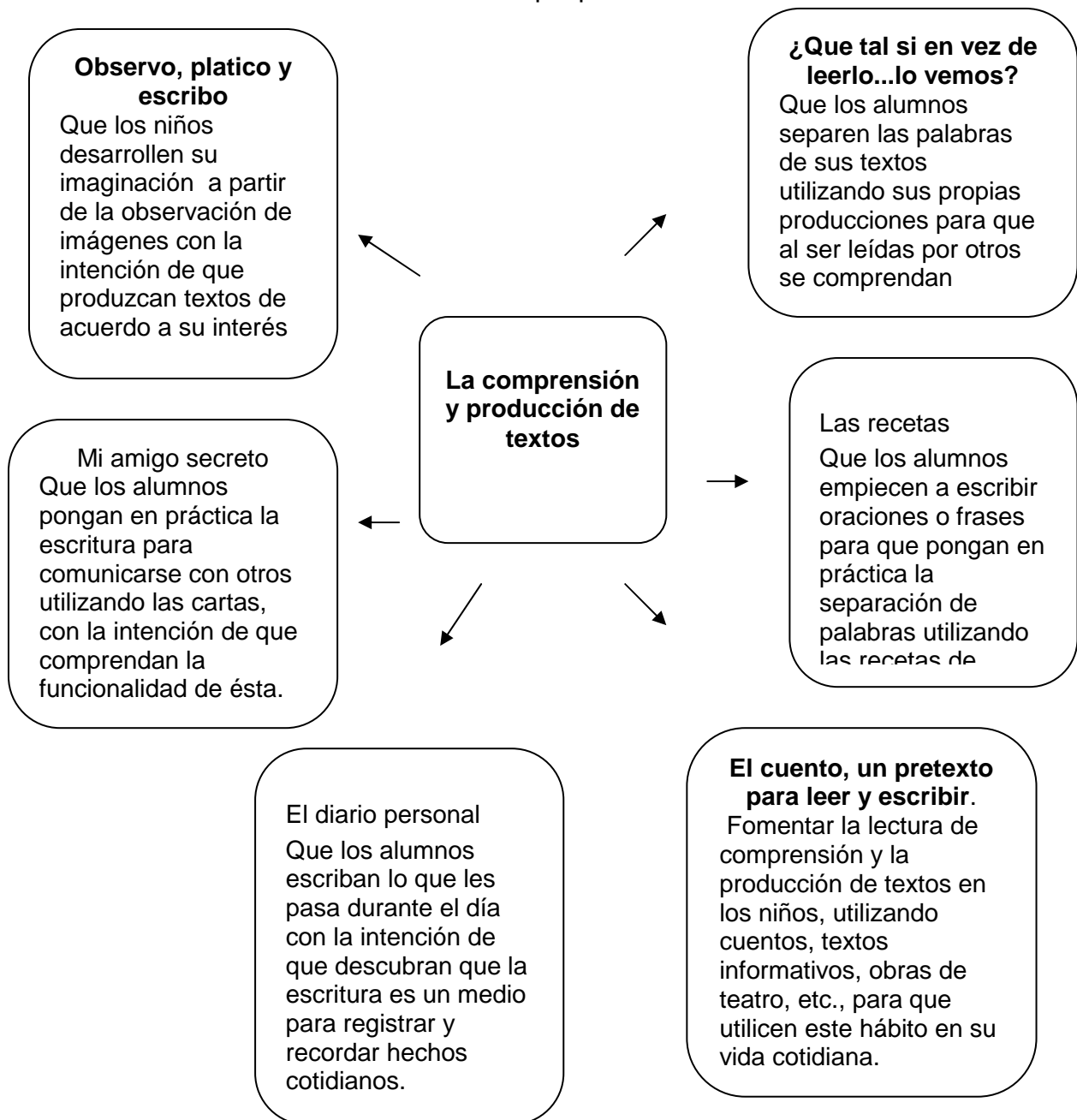
Para saber que método iba a fundamentar el diseño de la alternativa, realizamos un análisis de los diferentes “*métodos de enseñanza-aprendizaje*”¹⁷ que nos propone Reynaldo Suárez, llegando a la conclusión, que los métodos más adecuados son los “diversificados y pluridimensionales” ya que al llevarlos a cabo estaríamos tomando en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada individuo, su contexto y sus condiciones sociales. Este análisis nos llevó a concluir que al elaborar las estrategias debemos de tener bien presentes los objetivos, las características del grupo y los recursos disponibles.

Las estrategias que conforman la alternativa son seis. El principal teórico que sustenta esta alternativa es Margarita Gómez Palacios debido que su

¹⁷ Suárez D. Reynaldo, “Selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje”, en La educación: teorías educativas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Editorial Trillas. México, 2002. pp. 137-138.

perspectiva teórica es el constructivismo y además porque las primeras cuatro estrategias están fundamentadas en las afirmaciones que hace respecto al uso de las películas, las recetas, los cuentos y el diario para fomentar la producción de textos.

El siguiente esquema da a conocer de manera general las estrategias que conforman la alternativa con la intención de que las puedan consultar de acuerdo al interés o a las necesidades que presenten.



ESTRATEGIA 1: ¿Que tal si en vez de leerlo..., lo vemos?

En su libro “La producción de textos en la escuela”, Margarita Gómez Palacios

menciona: *“que las películas hechas para el público infantil constituyen un buen recurso para promover en los niños su deseo de escribir; pues les interesa mucho hacer su relato y les agrada también conservarlo por escrito”*¹⁸

Por medio de las películas es más fácil que los niños tengan presente en su memoria la secuencia temporal y espacial de los hechos que ocurren, así como las formas de participación de los personajes, datos que son imprescindibles en la escritura o síntesis de narraciones, que con otro tipo de actividades.

PROPÓSITO:

Que los alumnos separen las palabras de sus textos utilizando sus propias producciones para que al ser leídos por otros se comprendan

MATERIALES:

Película

Video casetera

Televisión

Marcadores o gises

Cartulina o pizarrón

Cuaderno de los niños

TIEMPO: 2:25 hrs.

DESARROLLO:

Actividad 1. (120 minutos)

El maestro muestra el dibujo que aparece en el cartucho de la película, y pregunta ¿De qué creen que trate la película? En una cartulina o en el pizarrón

¹⁸ GOMEZ P. Margarita. Op. Cit. p. 53.

el docente anota los comentarios de los niños, para retomarlos en la actividad de cierre.

El docente pone la película para que la vean los alumnos y les pide que pongan mucha atención en todo lo que observen. Cuando se considere necesario se detiene el rumbo de la película para cuestionar ¿Qué creen que va a pasar en seguida?, para que los niños anticipen el contenido de ciertas escenas.

Actividad 2. (25 minutos)

Retomamos de manera oral el contenido de la película guiándonos con los indicadores.

- De qué trata la película.
- Quiénes son los personajes y qué es lo que hace cada uno.
- Cómo inicia y cómo termina la película.
- Qué es lo más interesante de la película.

Nota: se registran en el diario de campo los comentarios de los niños.

Actividad 3. (40 minutos)

De manera individual y partiendo de la pregunta ¿De qué trató la película? Los niños y niñas escriben el nombre de los personajes, animales, plantas y lugares que observaron en la película. Si los alumnos no se acuerdan de algunas cosas se les orienta con preguntas como:

¿Qué cosas vieron en la película?

¿Quiénes eran los personajes?

Para hacer la revisión de sus producciones, se recomienda realizar el juego “Como se escribe”, el cual consiste en que el docente escriba frases u oraciones que los niños hayan escrito en sus cuadernos de trabajo con la intención de enfatizar en la separación de palabras. Posteriormente los niños comparan y corrigen lo que ellos escribieron con las frases u oraciones que escribió el maestro.

En el diario de campo se registran las evidencias que los niños demuestren en la separación de las oraciones que escriban.

EVALUACIÓN.

El docente retoma sus notas y hace el llenado del cuadro “separación de palabras” (Ver anexo 5).

Se optó por aplicar esta estrategia porque los niños al escribir sus textos no separaban correctamente las palabras, esto provocaba que sus escritos no se pudieran leer ni comprender al ser revisados por sus compañeros. Además, estaban acostumbrados solamente a realizar copias de las lecciones o a escribir lo que se les dictaba. Tomando en cuenta esto, el propósito que se propuso para ser logrado al término de las aplicaciones es, **que los alumnos separen las palabras de sus textos utilizando sus propias producciones para que al ser leídas por otros se comprendan.**

Para poder cumplir el propósito, en la primera aplicación se les pidió a los niños que escribieran ¿De qué trató la película? Pero escribir el simple relato (entendiéndose por relato la transcripción de la película) como menciona Margarita Gómez Palacios no funcionó pues a los niños se les hacía aburrido escribir algo que ya habían visto y más cuando la película era muy extensa. Para que esta estrategia tuviera un mejor funcionamiento, en la segunda aplicación se le dio la variante de que las películas fueran cortas (no más de una hora) con la intención de que los niños retuvieran y comprendieran el contenido de la misma y que en vez de escribir la trama, que escribieran mejor cartas a algún personaje, hicieran descripciones de personajes, lugares o desarrollaran recreaciones literarias.

Al ver que los niños no podían separar sus palabras al trabajar nada más con sus producciones se optó por emplear material didáctico, por tal motivo en esta misma aplicación el material que se empleó fue “El rompecabezas de palabras”, ya que después de que los niños escribían sus producciones se les pedía que en cada tarjeta escribieran una palabra para que posteriormente armaran el texto, al terminar de armarlo se enfatizó en los espacios en blanco que existen en cada palabra del rompecabezas. Cabe aclarar que este tipo de actividades fueron reforzadas con ejercicios que se dejaron de tarea.

La mayoría de los niños ya separan las palabras, excepto Marcela, Leonel, Erica, Tania, Jesús Antonio, Marco y Eduardo. Por tal motivo en la tercera aplicación ya no fue necesario utilizar el rompecabezas con todos, sino únicamente con los niños que presentaron dificultades en la segmentación. Aunque no se llevaron a cabo las dos últimas aplicaciones porque el propósito de la estrategia se había cubierto en la mayoría de los alumnos y alumnas; con los niños que todavía tienen dificultades para segmentar las palabras, se sigue trabajando con actividades similares.

La realización de sus producciones siempre se trabajó de manera individual, solamente se formaron equipos para revisar y corregir sus producciones. Aunque la principal función de esta estrategia fue la segmentación de palabras, también se enfatizó en que los niños partieran de su interés por escribir; con esto se corroboró que los alumnos no dejaban espacio entre las palabras por hacer a la carrera sus lecciones o dictados y no porque no supieran.

La evaluación fue continua, recíproca y participativa. Continúa porque se tomó en cuenta el proceso de construcción de conocimiento del niño y no solamente sus productos finales. Recíproca porque la revisión de las evidencias se dio principalmente por los niños y niñas. Participativa porque para conocer los avances o dificultades de los alumnos se intervino en sus actividades. Como producto de este seguimiento, se realizó el llenado del cuadro “separación de palabras” (ver anexo 5).

ESTRATEGIA 2: Recetas de cocina.

El trabajo con recetas de cocina es muy atractivo para los niños, pues además de que participan en la elaboración de alimentos, las disfrutan al comer.

Proporciona también la oportunidad de observar, discutir y registrar paso a paso las indicaciones.

“La escritura de instrucciones es una actividad de suma complejidad. Sin embargo, las recetas constituyen un tipo de texto que los niños pueden desarrollar poco a poco y con mayor facilidad que otras instrucciones, pues su escritura se ordena en dos agrupaciones de ideas, ingredientes y preparación utilizando frases y oraciones relativamente breves.”¹⁹

PROPÓSITOS.

Que los alumnos empiecen a escribir oraciones o frases para que pongan en práctica la separación de palabras utilizando las recetas de cocina.

MATERIALES:

Frutas (de preferencia que sean de temporada)

Cartulina con la forma de preparación escrita

Hojas blancas o revolución.

Cuchillos y recipientes.

TIEMPO: 1: 45 hrs.

DESARROLLO

Actividad 1. (25 minutos)

Se les pide a los alumnos que comenten lo que es una receta, si saben algunas recetas las mencionan (el docente registra las recetas en su cuaderno de notas para que las tenga de referencia en las próximas aplicaciones).

¹⁹ Ibidem. p. 25

Después se les comenta que van a hacer una receta que se llama “Ensalada de Frutas” y se les explica en que consiste, con los niños se hace un listado de las frutas que tienen disponibles y cuáles pueden conseguir. Se escriben los nombres de las frutas en el pizarrón, y se les explica que esos son los ingredientes.

Para que todos los alumnos participen en la preparación de la ensalada, en una cartulina se anota la forma de preparar la ensalada y se pide que la lean antes de iniciar la preparación.

Actividad 2. (30 minutos)

Posteriormente se forma el grupo en equipos según la cantidad de alumnos y frutas, para que las laven, pelen y corten. Ejemplo de equipos.

1er. Equipo: Lava, pela y corta las naranjas.

2do. Equipo: Lava, pela y corta los mangos.

El maestro en conjunto con los alumnos realiza la receta, apoyándose en la cartulina donde está escrita la forma de prepararla.

Cuando esté lista la ensalada, se sirve y la disfrutan.

Actividad 3. (50 minutos)

Se les pide a los niños que se acuerden de los ingredientes que lleva la ensalada y se les entregan hojas blancas para que escriban el nombre de cada ingrediente, si lo desean, que realicen o recorten los dibujos de cada fruta.

Se registra en el diario de campo las evidencias que los niños demuestren respecto a la lectura y escritura.

Para que revisen y argumenten sus trabajos (producciones) por turnos pasan al pizarrón a escribir el nombre de una fruta, los demás compañeros comentan si está correcta o qué es lo que hace falta (a los niños que todavía no saben escribir sus demás compañeros o el maestro lo apoyan). Después de escribir el nombre de todas las frutas, corrigen las palabras que tenían mal

escritas en su hoja y entregan la hoja. Se toman notas de las evidencias de la lectura y escritura que los alumnos demuestren.

Se les pregunta a los alumnos ¿qué fue lo primero que hicimos al preparar la ensalada? posteriormente se le pide a un niño que pase al pizarrón a escribir la frase (para evaluar la escritura de la frase se sigue la dinámica de evaluación, descrita en el párrafo anterior). De la misma manera se procede con las demás instrucciones de la preparación.

Se les pide a los niños que escriban la receta y de manera individual le den lectura. Se registra en el cuaderno de notas las palabras o frases que puedan leer.

EVALUACIÓN.

Se organizan las notas que se registraron en el diario durante el proceso de la estrategia y se hace el llenado del esquema “Separación de palabras a través de la escritura de instrucciones” (Ver anexo 6).

Consideramos esta estrategia porque los niños no están acostumbrados a realizar sus propias producciones y porque cuando el niño empieza a dominar su escritura lo ideal es animarlo a que escriba. Además las recetas constituyen un tipo de texto que los niños pueden desarrollar poco a poco y con mayor facilidad que otras instrucciones, pues su estructura se organiza en dos agrupamientos de ideas: ingredientes y preparación, utilizando frases u oraciones relativamente breves, esto según Margarita Gómez Palacios.

Con el desarrollo de esta estrategia el propósito a desarrollar fue “que los pequeños escribieran textos cortos poniendo en práctica la segmentación de las palabras al escribir las recetas de cocina”. El principal material que se empleó para lograr dicho propósito fueron las recetas y material concreto (ingredientes).

En las dos aplicaciones que se hicieron primeramente se les pidió a los niños que escribieran en el pizarrón los ingredientes que se iban a ocupar, en

seguida se formó al grupo en equipos para que lavaran, pelaran y picaran los ingredientes, después se preparó la ensalada, se disfrutó y al último se escribió el procedimiento o pasos que se siguieron para la elaboración del platillo.

Las principales dificultades que se tuvieron, fue que los niños y niñas no llevaban el material necesario que se solicitaba, esto provocó que el tiempo de la aplicación se extendiera, en la segunda aplicación para evitar esta situación se optó por que el aplicador llevara utensilios e ingredientes.

Solamente se realizaron dos aplicaciones de cuatro que se tenían programadas, pues la mayoría de los niños ya escribían textos y oraciones separando correctamente las palabras, además se cancelaron las aplicaciones porque nos dimos cuenta que esta estrategia no llevaba a que los alumnos inventaran sus propios textos, sino que los estaban reproduciendo, es decir, transcribían únicamente las recetas.

La evaluación se enfatizó en evidenciar los momentos por los cuales el infante pasa al realizar sus producciones, al observar estos momentos se ratificó que la mayoría de los pequeños se preguntaban y observaban como se escribían algunas frases o palabras.

Como registro general de evaluación se elaboró un cuadro de doble entrada en el que se vació la información recuperada de cada una de las aplicaciones (Anexo 6)

Cabe aclarar que esta estrategia no funcionó para fomentar la producción de textos puesto que los niños y niñas solamente transcribían el procedimiento; pero si puede ser aplicable para fomentar la socialización e interacción, pues los niños al trabajar en equipos compartieron materiales, se apoyaron mutuamente al realizar la receta e intercambiaron sus ideas.

ESTRATEGIA 3: “El cuento, un pretexto para leer y escribir”

“Cuándo el niño se va iniciando en el proceso de la lectura, tiene que leer cosas sencillas con una trama fácil. A medida que crezca, su intelecto podrá entender cuentos más complicados. El hombre culto podrá leer artículos o libros llenos de dificultades o abstracciones, pero ya puede asimilarlos. A su vez estos libros irán modificando al individuo y le darán más elementos para comprender la idea más compleja. Así la mente se irá desarrollando, se irá acomodando a lenguajes, ideas, argumentos más y más difíciles. Toda la vida estaremos adaptados a través de las funciones de asimilación y acomodación”²⁰.

PROPÓSITOS:

Fomentar la lectura de comprensión y la producción de textos en los niños, utilizando cuentos, textos informativos, obras de teatro, etc., para que utilicen este hábito en su vida cotidiana.

MATERIALES:

Libros de texto de Español Lecturas de 1º y 2º Grado y libros del Rincón.

Cuaderno del alumno.

Cuaderno de notas del maestro.

Expediente del alumno.

TIEMPO: 1:20 hrs.

DESARROLLO:

Actividad 1. (30 minutos)

Al trabajar con el cuento que los alumnos elijan, se les pide que lean el título e imaginen de qué puede tratar, después lo leen en silencio. En dado caso que los alumnos no puedan leer, el maestro se los lee.

Antes de que terminen de leer el cuento se les pide que suspendan la lectura y para evidenciar la comprensión de lo leído se le cuestiona a los niños:

¿De qué trata?

¿Quiénes eran los personajes?

²⁰ GOMEZ P. Margarita. “El niño y sus primeros años en la escuela”. SEP. 1995. p. 29.

¿Qué es lo que has aprendido hasta el momento?

En el cuaderno de notas se registra las respuestas de los niños, así como las preguntas que se agreguen para facilitar la comprensión de la lectura.

Actividad 2. (50 minutos)

Después de que se haya asegurado la comprensión del texto se le pide al niño o niña que escriba el final del cuento como ellos se lo imaginen

Cuando terminen de hacer su escrito, piden que lo intercambien con sus compañeros para que lo lean y lo revisen tomando en cuenta:

- La claridad del texto.
- La separación de palabras

En el diario de campo se registran los avances y dificultades de los alumnos en cuanto a la lectura y escritura.

Regresan los cuadernos y los corrigen tomando en cuenta las observaciones de sus compañeros y del docente. Por último leen su texto y lo entregan al maestro para que lo anexe al expediente. Al leer su texto se toma en cuenta lo que Popoca nos comenta respecto a la lectura interrumpida “*La interrupción constante para corregir los errores del alumno respecto a la entonación y claridad de la lectura obstaculizan la continuidad del lector y por tal la comprensión*”²¹. Por tal motivo al trabajar la lectura en voz alta hay que procurar evitar que los niños se sientan presionados por la velocidad lectora, el volumen, la entonación y otros aspectos. Mejor hay que enfocarnos en la comprensión lectora.

EVALUACIÓN:

De acuerdo con las notas que se tomaron durante el desarrollo de la estrategia, se realiza el llenado del cuadro “Comprensión y producción de textos sencillos” (Ver anexo 7)

²¹ POPOCA H. Cenobio, “La lectura en la escuela primaria: algunas sugerencias”, en Cero en conducta. México. 2001. p. 8.

Se utilizó el cuento para fomentar la lectura comprensiva y producción de textos porque coincidimos con lo que dice Juan Luis Hidalgo Guzmán citado por Rafael Herrera *“El acto de leer y el hábito de la lectura es un asunto decisivo en todos los procesos de formación que tienden al logro de dominios en cualquier actividad profesional y social”*²², y además porque los niños no están acostumbrados a realizar sus propias producciones.

Para esta estrategia se programaron tres aplicaciones ya que en las anteriores estrategias se ha venido trabajando este tipo de contenidos.

En la primera aplicación el maestro llevó a cabo la lectura del cuento *“Sueños de un conejo”* (Ediciones CONAFE, serie: Para empezar a leer) a través de la modalidad *“Audición de lectura”*²³, se optó por llevarla a cabo de esta manera porque al hacer cambios de voz cada que *“hablaban”* los personajes del cuento, los pequeños se mostraron interesados en la lectura. Para fomentar la comprensión de la lectura se anexó la actividad *“Te equivocaste”*. Al hacer una segunda lectura, con esta actividad los educandos me señalaban los errores que cometía al cambiar las frases del cuento, diciendo...*“te equivocaste”*, de esta manera nos dimos cuenta que la mayoría del grupo comprendieron el contenido del cuento, excepto Omar, Edgar Geovanni, José Edgar, Rafael, Antonio y Diego; a estos niños para que pudieran escribir se les tuvo que leer nuevamente el cuento. La principal dificultad que tuvimos fue que la mayoría de los niños no quisieron corregir y pasar en limpio su texto, ya que se les hizo muy tedioso hacer todo este proceso en un solo momento, para no fastidiar a los escolares se tomó en cuenta el *“Taller de escritura”*²⁴ que se recomienda en el Libro para el Maestro de Segundo grado, ya que en este taller se propone que la revisión de las producciones se realice en diferentes sesiones.

En la segunda aplicación se utilizó como pretexto para que los estudiantes escribieran, *“los deseos”* por tal motivo optamos por que los niños hicieran la lectura de

²² Herrera A. Rafael, en *La intercomunicación en el aula*. EL IMCED. México. 1999. p. 12

²³ Libro para el Maestro. Español Segundo grado. *“Modalidades de lectura”*. SEP. México. 1998. p. 12.

²⁴ IBIDEM. p. 14.

“El girasol” en el Libro de Texto. Español Lecturas Segundo grado. Haberles pedido a los alumnos que por medio de los dibujos anticiparan el contenido del texto fue muy significativo ya que sus comentarios se relacionaron bastante con el contenido de la lectura, ésto les permitió que comprendieran mejor. Oscar fue el único que no quiso leer. El deseo fue un buen pretexto para que los niños escribieran, puesto que todos estuvieron interesados, además de que se preocuparon por separar y escribir con claridad las palabras. No fue necesario pasar en limpio sus producciones.

El trabajo en equipo que se propuso para que socializaran el contenido de la lectura y de esa manera quedara más comprendida, no funcionó, ya que al trabajar fuera del aula los educandos se distraían con facilidad, dejando que uno o dos compañeros contestaran las preguntas..

En la tercera aplicación se trabajó con un texto informativo titulado “*Las mariposas Monarca*”²⁵ el cual fue leído de manera individual. Antes de ser leído, para rescatar las ideas previas, en el pizarrón pegamos una cartulina con preguntas las cuales contestaron en equipo. Nos dimos cuenta que rescatar las ideas previas de esta manera nos permite evidenciar más a fondo lo que los estudiantes sabían del tema, ya que en esta aplicación dejamos de lado la simple pregunta ¿De qué creen que va a tratar la lectura?, sino, que se plantearon preguntas que nos dieran más elementos sobre las ideas previas de los educandos, por ejemplo: ¿Cómo nacen las mariposas?, ¿Qué comen?, ¿Dónde viven?, etc. Sin embargo, los conocimientos previos que tenían no les ayudaron para comprender la lectura (Consideramos que el docente no supo encausarlos), por tal motivo se les tuvo que leer la lectura para que la comprendieran.

En las dos aplicaciones anteriores los niños habían mostrado más facilidad para escribir textos, por tal motivo en ésta se le dio más peso a la comprensión y para evidenciarla se les pidió que le dieran respuesta a unas preguntas de inferencia y de comprensión literal. Darle respuesta a este

²⁵ Libro de Texto Español Lecturas Segundo grado. SEP. México. pp. 116-121

cuestionario les pareció tedioso, así que se tuvieron que socializar a través de una lluvia de ideas.

Estas aplicaciones nos llevaron a comprobar lo que dice Margarita Gómez Palacios, en relación a que a los niños se les tiene que ir exigiendo en la lectura y escritura conforme vayan avanzando en este proceso, además se tienen que utilizar lecturas cortas y sencillas (con un trama fácil), es decir, no les podemos pedir que lean textos extensos cuando apenas se están adentrando a la lectura. Tomando en cuenta ésto, consideramos que las lecturas del Libro de Texto Español lecturas Segundo grado que se trabajaron en las aplicaciones de esta estrategia no son congruentes con las habilidades lectoras que tienen algunos niños de este grupo, puesto que son extensas para que los niños las puedan comprender.

Tres aplicaciones no fueron suficientes para que los alumnos comprendieran por si solos el contenido de los textos; solamente nueve de estos alumnos lo hacen sin ayuda, el resto lo hace con ayuda. No se realizaron más aplicaciones por falta de tiempo.

Aunque esta estrategia tiene mucha relación con lo que propone el Libro para el Maestro Español. Segundo grado, a los maestros que laboran en esta misma escuela les pareció interesante ya que reconocieron y aceptaron no llevar de esta manera el trabajo con la lectura y la escritura.

ESTRATEGIA 4: El diario personal

“Llevar un diario personal y de clases es muy interesante. Hay que recordar que es importante desarrollar las nociones de tiempo, espacio y causalidad, que responden a las preguntas cuándo, dónde y por qué. Este ejercicio puede ayudar al niño a organizar su lógica y a utilizarla en su escritura”.²⁶

Es recomendable que el maestro inicie con la escritura del diario durante las primeras semanas, con la intención de que los niños identifiquen lo importante que es plasmar por escrito sus ideas, para que otros las lean.

PROPÓSITOS:

Que los alumnos, lleven a cabo un diario personal en el que escriban lo que les pasa durante el día con la intención de que descubran que la escritura es un medio para registrar y recordar hechos cotidianos.

TIEMPO: 1:50 hrs.

MATERIALES:

- Cuaderno para el diario.
- Lápiz

DESARROLLO:

Actividad 1. (30 minutos)

El maestro les pregunta a los niños ¿ustedes saben qué se puede hacer cuando alguien no quiere olvidar algo?, ¿han escuchado hablar del diario?, ¿para qué sirve? Si los alumnos no saben lo que es un diario, se les explica. Se asegura que sus respuestas vayan encaminadas a la importancia que tiene, escribir.

Se les pide a los niños que comiencen a realizar un diario, en el cual se anotará; lo más relevante de la clase. Por ejemplo:

- De qué trató la clase y qué aprendieron.

²⁶ GOMEZ. P. Margarita. Op. Cit. p. 22.

- Lo que les gustó o no de la clase.
- Que dudas les quedaron.
- Para qué me va a servir lo que aprendí.

Actividad 2. (30 minutos)

Para hacer la revisión del diario se les pide a los niños que se formen en equipos y lo revisen tomando en cuenta: la escritura correcta de las palabras (segmentación y claridad), el uso de mayúsculas al inicio del texto, después de un punto, en los nombres propios y la coherencia de las ideas. Posteriormente escogen un diario por equipo para que se lea en plenaria. Después de que cada compañero le de lectura a su diario se les cuestiona al resto del grupo para evidenciar la comprensión. Algunas preguntas pueden ser:

- ¿Qué le pasó a Uriel?
- ¿Qué hizo en la escuela?
- ¿Cuándo escribió su diario?

EVALUACIÓN:

Se recogen los diarios de los niños y niñas para que el docente los revise y registre en el cuadro “La producción de textos 1” (Ver anexo 8) los avances que se evidenciaron en la escritura.

Esta estrategia se realizó con la finalidad de que los niños identificaran la importancia que tienen la escritura en la vida cotidiana.

Los estudiantes al realizar su diario no tomaron en cuenta los indicadores que se habían considerado para la elaboración de éste, puesto que para ello fue más significativo escribir cosas que les habían pasado en su casa, por ejemplo; lo que hicieron, los lugares a los que fueron, a que jugaron, entre otros.

La revisión del diario en equipos fue positivo ya que los niños se estuvieron apoyando. El problema fue cuando escogieron el diario que iban a leer, pues todos querían leer el suyo. Para que se evitara este conflicto se elaboraron papeles en los que se anotaron el nombre de cada uno de los

estudiantes y por medio de un sorteo se decidió quiénes iban a leer su diario, los papelitos de los niños que ya habían participado se iban sacando para que no repitieran y así darles la oportunidad a todos y todas de que leyeran.

Al compartirse el diario, la mayoría de los pequeños no ponían atención por estar platicando con sus compañeros de equipo, así que después de que terminaban de revisar sus diarios se les pedía que formaran un círculo para que nos permitiera, tanto a nosotros como al lector, estar pendiente de las actitudes del grupo. Estas variantes se propusieron para mantener al grupo interesado y de esa manera tener un mejor control del mismo.

En las tres primeras aplicaciones se evidenció que la mayoría de los alumnos sí se preocupaban por escribir cosas diferentes al realizar su diario, pero en la cuarta aplicación nos dimos cuenta que la mayoría del grupo estaban siendo muy repetitivos al escribir sus textos. Al notar esto, en la quinta aplicación, antes de que realizaran su diario se les cuestionó ¿Qué hicieron ayer?, ¿A dónde fueron?, ¿Qué trabajaron en la escuela?, ¿Con quiénes jugaron?, entre otras, con la intención de hacer notar las nociones de “tiempo, espacio y causalidad” que propone Margarita Gómez Palacios. Utilizar esta mediación fue correcto pues los niños lograron incorporar más elementos a sus escritos, teniendo un acercamiento así a lo que nos comenta Gordon Rohman citado por Cassany “*Se describe útilmente escribir como un proceso, como algo que muestra un cambio continuo en el tiempo, como el crecimiento de la materia orgánica*”²⁷; puesto que en los alumnos se empezaba a notar ese cambio en la escritura de su diario.

Aunque todos los niños realizaban su diario solamente en algunos se evidencio lo que Pianko también citado por Cassany fundamenta “*los buenos escritores mientras releen lo que han escrito, descansan para planificar lo que escribirán a continuación, repasan (nuevamente lo que escribieron) para comprobar si estos planes se ajustan a lo escrito y después se detienen otra*

²⁷ CASSANY, Daniel, “La comprensión del texto, en: Seminario de formalización de la innovación. Antología Básica. UPN. México. 1994 p. 44

vez para reformularlo²⁸, es decir, conforme iban escribiendo iban revisando lo que ya habían escrito con la intención de darle una mejor secuencia a su diario.

De 24 aplicaciones que se habían programado solamente se realizaron 5 porque de veintiocho alumnos que se atienden, veinticinco lograron el propósito, los otros tres aún tienen problema para escribir frases.

Esta estrategia por una parte no fue del interés de los compañeros maestro porque argumentaron que no era algo novedoso para ellos puesto que una estrategia similar viene en el fichero de Español Segundo grado. Lo que si les llamó la atención fueron las variantes que se llevaron a cabo para hacer la revisión de los diarios y para mantener interesados a los estudiantes.

²⁸ IBIDEM. p. 46

ESTRATEGIA 5: mi amigo secreto.

*“Desde que se inicia al niño en el aprendizaje de la lengua escrita conviene fomentar el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas y dirigidas a destinatarios; mientras que las producciones de los niños tengan un objetivo y un destinatario quedará claro para ellos la importancia de la legibilidad y la corrección”.*²⁹

PROPOSITOS:

Que los alumnos pongan en práctica la escritura para comunicarse con otros utilizando las cartas, con la intención de que comprendan la funcionalidad de ésta.

MATERIALES:

Papel y lapicera

Cuaderno de notas del maestro

TIEMPO: 1:25 hrs.

DESARROLLO:

Actividad 1. (15 minutos)

Se platica con los niños tomando en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué es para ustedes un amigo?
- ¿Qué han hecho para tener amigos?
- ¿Cuántas veces han escrito cartas a un amigo?
- ¿Para qué?
- ¿Qué será un secreto?

En el cuaderno de notas se registran sus comentarios para tenerlos presentes al momento de evaluar.

Actividad 2. (40 minutos)

Se les comenta que durante el mes de febrero o abril (se proponen estos meses por lo que representan) se realizará un juego llamado “Mi amigo secreto”, el cual consiste en escoger a un compañero para tener una

²⁹ “Libro para el Maestro. Español 3er. Grado”. SEP. 2000. p. 9.

correspondencia por carta, su amigo no se debe dar cuenta, quién le está escribiendo.

El maestro organiza el intercambio de la correspondencia; para eso les pide a los educandos que en un papel escriban el nombre de ellos y un seudónimo (el seudónimo, es para que no se den cuenta quién le escribe a quién). El maestro se asegura que los alumnos correspondan, ejemplo: Juan le debe escribir a Manuel, y Manuel a Juan.

Antes de que los alumnos empiecen a escribir su carta el docente les pregunta ¿Qué elementos debe de llevar la carta? Si existen dudas sobre las partes que debe llevar una carta, se les remite a que investiguen en su libro de texto o en el material de la biblioteca. Para que tengan los elementos a la vista, el docente pide a un alumno que los escriba en una cartulina y que los pegue en un lugar visible del salón para que los consulten cuando lo requieran. Después de que ya les quedó claro cómo elaborar su carta, los alumnos empiezan su correspondencia.

Actividad 3. (30 minutos)

Para hacer la revisión y el intercambio de las cartas cada viernes se dedica un tiempo. Para la revisión de las cartas se toma en cuenta:

- claridad y redacción del texto.
- rescatar si en la carta se evidencia la correspondencia
- elementos de la carta (cuenta o no con ellos)

La revisión se hace de manera individual.

En plenaria se pide que un voluntario dé lectura a su carta. Al terminar realizan el análisis de la misma, tomando en cuenta las preguntas que contestaron anteriormente de manera individual.

EVALUACION:

Para evaluar los logros que se obtuvieron con esta estrategia se hace el llenado del cuadro “La producción de textos 2”. (Ver anexo 9)

La presente estrategia fue elaborada para que los niños intercambiaran correspondencia con otros compañeros con la intención de que ubicaran la

importancia de la comunicación escrita, es decir, que se preocupen por que en sus escritos su letra sea clara, separen y escriban correctamente las palabras para que otros las entiendan.

La primera aplicación se desarrolló en tres días debido a que los niños no están acostumbrados a escribir cartas, además de que no dominaban la estructura de la misma. En un primer momento el trabajo fue grupal puesto que entre todos elaboramos una carta para el grupo con el que se iba a tener correspondencia. Se optó por intercambiar el correo con otro grupo porque los niños se estaban diciendo a quién le iban a mandar su carta, provocando descontento en algunos de ellos.

Las dificultades que se tuvieron en esta aplicación fue que los alumnos no comprendieron por ellos mismos el contenido de las cartas que recibieron pues venía incompletas, con letra mal escrita y amontonada; así que se les tuvo que apoyar a descifrar el contenido para que supieran a qué le iban a dar respuesta. Al realizar su correspondencia se evidenció que no les habían quedado claros los elementos de la carta y su estructura, así que los tuvimos que remitir a que revisaran su Libro de Texto Español Lecturas, página 29. Tomando en cuenta la información del libro corrigieron y pasaron en limpio su carta para intercambiarla.

La segunda aplicación se llevó a cabo en dos días, aquí nos dimos cuenta que remitirlos al Libro de Texto para que comprendieran la estructura de la carta no fue suficiente, por tal motivo se propuso el juego "Rompecabezas de palabras" para que los alumnos ordenaran y pegaran en papel bond las partes que conforman la carta, dicho papel se pegó en la pared del salón. A esta aplicación asistieron 28 alumnos de los cuales solamente 8 pudieron comprender el contenido de la carta que recibieron, los demás la tuvieron que leer dos o tres veces más para poderla comprender. Los pequeños no están acostumbrados a leer sus textos después de que los terminan de escribir, por tal motivo les propusimos que se autocorrigieran, la mitad del grupo sí lo hizo, pero los demás si identificaron sus errores pero no los corrigieron por iniciativa propia, así que se les tuvieron que remarcar para que lo hicieran.

La tercera aplicación se llevó a cabo en un día. A pesar de que las cartas que recibieron estaban mal hechas, los educandos escribieron correctamente las suyas, separando las palabras y respetando su estructura, los niños que presentaron mayor dificultad fueron apoyados por Blanca, Citlali, Mario, Mónica, Conchita, Francisco y Geovanni. Al ver que los otros pequeños no mejoraban sus cartas los alumnos ya no quisieron seguir la correspondencia.

Para no dejar de lado esta estrategia por las dificultades que se habían presentado, en la cuarta aplicación se utilizó como pretexto que los niños escribieran una carta a un personaje de un cuento, pero esta variante no funcionó puesto que los pequeños escribieron la carta nada más porque se les había pedido que lo hicieran, argumentando algunos alumnos: “como nos vamos a dar cuenta si la carta le gustó al personaje”.

Por tal motivo en la quinta aplicación se propuso un cuento (Pinocho) que trajera un mensaje que los niños pudieran utilizar como pretexto para que escribieran una carta a algún familiar o conocido, aprovechando que en este cuento se subrayan “las mentiras y las travesuras que hizo Pinocho”, se les pidió a los pequeños que se acordaran de alguna mentira o travesura que le hubieran hecho a alguien y que aprovechando la carta le pidieran disculpas. Escribir una carta de este tipo les pareció interesante, puesto que se dieron cuenta que por medio de las cartas pueden pedir o mandar decir algo a algún familiar o amigo. No fue necesario que pasaran en limpio su carta ya que como la escribieron para un familiar se preocuparon por segmentar las palabras para que su texto se entendiera mejor. Esta última aplicación nos hizo tomar conciencia respecto al pretexto de escribir una carta, llegando a argumentar: **los niños se interesan por escribir una carta cuando se dan cuenta que ésta es leída por otros, ya que de esta manera les permite darse cuenta si gustó o no. Por tal motivo para los pequeños es más significativo mandarle una carta a una persona que a un personaje imaginario o ficticio.**

Solamente se llevaron a cabo cinco aplicaciones de las dieciséis que se tenían programadas porque se evidenció que los alumnos ya habían logrado el propósito planteado, además la finalidad no era que realizaran dieciséis cartas, sino que comprendieran la funcionalidad de la comunicación escrita. Los logros que los niños mostraron en cada una de las aplicaciones se registraron en el cuadro “La producción de textos” (Ver anexo 9).

Al colectivo escolar les agradó la variante de intercambiar las cartas con otro grupo, puesto que ellos nada más habían propuesto que sus alumnos escribieran cartas para “el niño Dios”, “Los Reyes Magos”, entre otros, en algunos casos solamente se basaban en lo que piden los Libros de Texto respecto a este medio de comunicación. Por otra parte a los padres y madres de familia les agradó leer cartas hechas por sus hijos ya que nos hicieron notar el avance que veían en ellos.

ESTRATEGIA 6: “Observo, platico y escribo”

“La imagen es un mensaje que va dirigido a alguien, es una interpretación de la realidad. La cuestión radica en aprender a leer e identificar ese mensaje”³⁰ . Por tal motivo se pide a los alumnos que a partir de la observación de imágenes produzcan textos.

PROPOSITO:

Que los niños desarrollen su imaginación a partir de la observación de imágenes con la intención de que produzcan textos de acuerdo a su interés.

MATERIALES:

- Recortes de imágenes secuenciadas.
- Papel bond para pegar las imágenes organizadas.
- Hojas para las producciones de los niños.

TIEMPO: 1:30 hrs.

DESARROLLO:

Actividad 1. (30 minutos)

Se forma al grupo en equipos y a cada uno se les entrega una cantidad de imágenes secuenciadas. Al interior de cada equipo organizan las imágenes, las pegan en papel bond y comentan lo que observen en las imágenes. Pegan en un lugar visible su papel bond y en plenaria explican el por qué organizaron así las imágenes y lo que observaron en ellas. Sus comentarios se registran en el diario de campo.

Actividad 2. (30 minutos)

Se les pide a los niños que escojan un grupo de imágenes que están pegadas en el salón y que de manera individual escriban un texto (descripción, cuento, historieta o lo que se les ocurra). Aunque van a hacer su escrito de

³⁰ Prieto Daniel. “Imagen y educación” en: La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria. UPN. Antología Básica. México. 1994. p. 95

manera individual, se les pide que permanezcan en los equipos con la intención de que se apoyen a escribir algunas palabras u oraciones.

Actividad 3. (30 minutos)

Para hacer la revisión de sus producciones se intercambian sus textos. Antes de intercambiar su escrito, se les pide que lo lea con la intención de que puedan autocorregir algunas palabras que hayan escrito mal. Para hacer la revisión y corrección de sus productos intercambian con algún compañero su trabajo. Al revisar las producciones se les pide que subrayen las palabras o frases que no se entiendan o estén mal escritas y que en la misma producción anoten las observaciones. Por último se pasa en limpio el texto y se entrega al docente para anexarlo al expediente de los alumnos.

EVALUACIÓN:

En el cuadro “Creación de textos” (Ver anexo 10) se registran los resultados de los niños en cuanto a la producción y corrección de textos.

Se diseñó esta estrategia porque los estudiantes aún no son capaces de crear sus propios textos sin tener como referencia un texto escrito. A esta edad los alumnos aún no tienen bien desarrollada su capacidad de observar, por eso al trabajar con las imágenes se partió del supuesto que menciona Daniel Prieto *“la percepción de la imagen comienza por la espontaneidad perspectiva. Hay que partir de la percepción espontánea para ir después a las reglas, pero con el solo propósito de aprender”*³¹

En las cuatro aplicaciones que se realizaron se respetó la estructura que se había programado, ya que para desarrollarla se trabajó de manera individual al hacer sus escritos y en parejas o en equipos para revisar y organizar las imágenes. Aunque los niños en ninguna de las aplicaciones lograron acomodar las imágenes como debiera de ser, aún así pudieron inventar sus escritos. En seguida se mencionarán por aplicación los resultados que se obtuvieron de cada una de ellas.

³¹ IBIDEM. p. 96

De la primera aplicación lo más rescatable fue que al revisar sus escritos les pedimos a los niños que con un marcador subrayaran las palabras o frases que consideraran que estaban mal escritas y que posteriormente le dijeran a su compañero por qué habían marcado esas palabras o frases, ya que de esta manera se dio más la socialización y el apoyo entre compañeros. La dificultad que se tuvo fue que las imágenes que se llevaban no alcanzaron, pues cada niño quería tener la propia esto provocó que al interior de los equipos los estudiantes se estuvieran peleando por ellas.

En la segunda aplicación se empezó a evidenciar el trabajo en equipo puesto que al organizar las imágenes se estuvieron apoyando, los únicos que no quisieron trabajar en equipo fueron Oscar, Rafael, Miguel, José Edgar, Cristian y Geovanni; de los cuales solamente Giovanni y Cristian realizaron su texto. La mayoría de los niños intentaron escribir un cuento dándole secuencia según la organización de sus imágenes. Cuando se les pidió que lo intercambiaran para revisarlo sin necesidad de que les dijera como lo iban a hacer, nos pidieron los marcadores para subrayar las palabras que estaban mal escritas.

En la tercera aplicación se les entregó una hoja con instrucciones, imágenes y con renglones para que escribieran. El haberles puesto instrucciones fue para evidenciar qué tanto las comprendían para realizar su trabajo. Los que presentaron mayor dificultad son los niños que apenas están empezando a leer y a escribir. Lo que nos llamó la atención fue que la mayoría de los estudiantes comprendieron las instrucciones pero lo hicieron como ellos quisieron. De todos los estudiantes solamente Mónica, Conchita, Citlali, Marlen, Francisco, Mario, Diana, Blanca Isela y Geovanni le dieron secuencia a su escrito, los demás solamente describieron lo que observaban en las ilustraciones. A los niños que no saben leer y escribir convencionalmente se les pidió que escribieran el nombre de los objetos que observaran en las ilustraciones.

En la cuarta aplicación después de que los pequeños organizaron sus imágenes decidieron escribir un cuento, pero como no comprendían su estructura, se les leyó el cuento “Una noche de espanto” de su libro de lecturas. Después de la lectura se enfatizó en las preguntas: ¿Cómo inicia el cuento?, ¿Por qué el niño tenía miedo?, ¿Cómo termina?, con la intención de que los estudiantes conocieran las partes del cuento (inicio, desarrollo y desenlace). Solamente diez niños lograron escribir su cuento apegándose medianamente a la estructura del cuento, el resto del grupo hizo solo una descripción de las ilustraciones.

El propósito se cumplió en un 90% ya que los niños aunque se tardaban para escribir los textos que produjeron fueron creados por ellos mismos, además de se entendían y eran congruentes.

Esta estrategia fue la que más gustó al colectivo escolar, puesto que ellos utilizaban las imágenes para que los niños anticiparan el contenido de una lectura, pero no para fomentar la escritura.

CONCLUSIONES, DIFICULTADES Y PROPUESTAS

Aunque las producciones de los estudiantes no son muy extensas, tengan errores en la escritura de algunas palabras, que en algunos casos no se evidencie la separación de las palabras; dichas producciones fueron creadas por ellos mismos, es decir, ya no necesitaron que el docente les dijera qué iban a escribir o copiar de los libros de texto.

Por otra parte en la comprensión de textos consideramos que los alumnos aún tienen problemas, concluimos que una de las causas podría ser que los textos que se trabajaron en las aplicaciones, no fueron elegidos por ellos, sino propuestos por el docente; además, las lecturas que vienen en el Libro de Texto Español Lecturas no eran del interés de los pequeños puesto que las consideraban muy extensas. Dos razones nos llevaron a trabajar las lecturas con el grupo en general:

- Por una parte fue que en el plantel donde se desarrolló la alternativa no cuentan con libros de cuentos cortos.
- La otra fue, que como no hemos leído todas las lecturas del libro de texto, no le podíamos pedir a los niños que escogieran el texto que quisieran leer, es decir, si se hubiera hecho ésto estuviéramos en desventaja, pues no contaríamos con una buena preparación personal.

Por esas situaciones que se dieron no pudimos llevar a cabo lo que Margarita Gómez Palacios nos comenta respecto a los textos que el individuo debe de leer conforme va adquiriendo la lectura, es decir, “cuando el niño se va iniciando en el proceso de la lectura, tiene que leer cosas sencillas con un trama fácil. A medida que crezca, su intelecto podrá entender cuentos más complejos”. Para confirmar lo que dice Palacios vamos a hacer referencia de lo que escribimos en una ocasión en nuestro “Diario de Campo”:

Tecomán, Col., a 10 de marzo de 2004

Hola Diarín:

M -¿Qué crees que me pasó este día?

D -Sino me dices, ¿Cómo quieres que me dé cuenta?

M -Mira este día me quedé "anonadado"... pues resulta que llevaba libros de cuentos (Ediciones CONAFE, serie: pocas letras y para empezar a leer) para mostrárselos a la maestra de Primer grado, pero los niños con los que estoy trabajando se dieron cuenta del contrabando y me pidieron prestados los libros. Al estarlos leyendo se mostraron muy interesados y lo más sorprendente fue, que niños que no leían convencionalmente pudieron leer todo el cuento, además como no alcanzaban los cuentos para todos, algunos pequeños recomendaron su cuento que habían leído, argumentando de qué trataba.

La falta de experiencia en la docencia y la incapacidad que tenemos para la comprensión de textos, considero que también fueron limitantes para conocer más información respecto al problema planteado.

Fue difícil fomentar el trabajo en equipo para que los estudiantes confrontaran sus puntos de vista respecto a las películas, cuentos, recetas e imágenes, puesto que se ponían a platicar de otras cosas, menos del tema, además se distraían con facilidad. Esto se daba más cuando los dejaba trabajando solos, es decir, cuando se les daba la libertad para que se organizaran como ellos quisieran. Para que la intercomunicación tuviera un mejor resultado; se combinó el trabajo en equipo con la mediación del docentes, dicho de otra manera, cuando los alumnos estaban trabajando en equipo el profesor se acercaba a los equipos para cuestionar, observar, reorientar o dar ánimo respecto a lo que los educandos estaban haciendo, solamente así se pudo desarrollar en ellos lo que Vigotsky dice: *"la interacción"*

*entre pares permite una alternancia de roles que las interacciones docente-alumno no presentan usualmente*³²

Si a un niño se le pide que imagine de qué va a tratar el cuento a través de las imágenes, el título o con preguntas, tendrá más elementos para comprenderlo al momento de irlo leyendo, esto nos hace estar de acuerdo con lo que Milagros Gárate Larrea nos dice: *“Es algo aceptable en teoría y en investigación sobre comprensión de textos, que el conocimiento que el sujeto tiene de la estructura de los mismos es una de las fuentes que contribuyen a su comprensión”*³³. Aunque ésta es una sugerencia que está presente en el Libro para el Maestro de Segundo grado, hasta ahora que fuimos más constante en este tipo de actividades nos dimos cuenta de lo significativas que son las ideas previas de los estudiantes para fomentar la comprensión lectora.

Cambiar el autoritarismo del profesor por una educación donde interviniera el diálogo, la reciprocidad y la libertad de hacer las cosas, nos permitió darnos cuenta, que para los niños es más significativo construir sus conocimientos si les permitimos que sean ellos quienes identifiquen sus errores al revisar sus producciones, es decir, si queremos fomentar el hábito de la escritura tenemos que dejar que los alumnos escriban como ellos puedan, sin exigirles que escriban correctamente las palabras. Por ejemplo, si el niño escribe “aser” en vez de “hacer” no nos debe alarmar que haya escrito incorrectamente la palabra, pues a esta edad lo que nos debe interesar es que le empiecen a dar sentido a su escritura; poco a poco se irán dando cuenta de las reglas ortográficas.

³²HERRERA A. Rafael, “Conclusiones, limitaciones y sugerencias” en: La intercomunicación en el aula. SEP .

México. 1999. p. 96

³³ IBIDEM p.124

AUTOEVALUCIÓN (Todo sucedió así...)

Cuando ya casi iba a concluir mis estudios de Secundaria, recuerdo que mi madre me dijo – Hijo creo que ya no te voy a poder ayudar con tus estudios, así que si tú quieres seguir adelante tendrás que conseguir un trabajo de medio turno para que puedas seguir estudiando.

Aunque no tenía bien definido ¿Qué estudiar?... las palabras de mi madre por un momento me hicieron desistir, pues sentía que mi preparación personal y profesional se venía abajo, pero por otro lado esas palabras me hicieron ser mas conciente de la situación por la que estábamos pasando, no contábamos ya con el apoyo de mi padre, además mi mamá tenía que sacar adelante a dos sobrinos que estaban a su cargo.

A pesar de ésto yo seguí echándole ganas en la escuela, pues nunca perdí la esperanza de continuar con mis estudios y ... una vez más, funcionaba en mi la frase que dice “la esperanza muere al último” pues afortunadamente en el mes de mayo de 1993 se presentaron a nuestra institución personal de CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) haciéndonos la invitación para prestar un Servicio Social Educativo como Instructor Comunitario y que a cambio, ellos nos apoyarían con una beca hasta por 30 meses para continuar con nuestros estudios. Ante esta propuesta mi respuesta fue inmediata, preguntando ¿A dónde tengo que acudir para iniciar con dicho servicio?

Durante este año de servicio me di cuenta de la importante y bonita labor que desempeña el CONAFE en las comunidades rurales, pues su principal objetivo es mejorar y elevar las condiciones de vida de éstas. Por eso cuando concluí con mis estudios de Bachillerato me incorporé nuevamente. Mediante esta nueva etapa tuve grandes satisfacciones pues logré que una alumna de Nivel III (6º grado) ganara el concurso “La olimpiada infantil del conocimiento” y como premio se fuera a conocer al presidente de la Republica; además por mi desempeño me invitaron a participar como Capacitador Tutor en este años fue

entonces cuando descubrí que tenía cualidades y aptitudes para ser docente, por eso fue que me incorporé a la Universidad Pedagógica Nacional para estudiar la licenciatura en Educación Primaria. Durante estos cuatro años que duré en la licenciatura pude conocer la teoría que tanto se pone en práctica en el CONAFE, puesto que me considero una persona capaz, con conocimientos bien cimentados para poder ejercer esta bonita profesión. También me pude dar cuenta que lo que aprendí no solamente se aplica en el aula, sino que es aplicable a la vida cotidiana, es decir, en la familia y en el contexto social.

En esta Institución aprendí que siempre debemos de estar en constante preparación para estar siempre a la vanguardia, por eso el resto de mi discurso los resumo en la siguiente frase:

"he logrado una meta más, pero aún me queda un largo camino que recorrer para encontrar mi satisfacción, y esto solamente lo lograré preparándome"

BIBLIOGRAFIA

- CONAFE. Principios de la observación y registro. En cuaderno del aspirante a instructor comunitario. México 2000.
- CONAFE. Cuadernillo de seguimiento y evaluación. México. 2000
- CONAFE. Manual del Instructor Comunitario. México 1998.
- GOMEZ. P. Margarita. La producción de textos en la escuela primaria. SEP. México. 1995.
- GOMEZ. P. Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP. México. 1995.
- HERRERA. A. Rafael. La intercomunicación en el aula. SEP. México. 1999.
- Libro para el Maestro. Español. 3er grado. SEP. México. 2000.
- POPOCA. O. Cenobio. La lectura en la escuela primaria: algunas sugerencias. En cero en conducta. México. 2001.
- SUAREZ. D. Reynaldo. La educación: Teorías educativas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Trillas. México. 2002
- UPN. Contexto y valoración de la práctica docente. Antología Básica. UPN. México. 1994.
- UPN. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología Básica. UPN. México. 1994.
- UPN. El aprendizaje de la lengua en la escuela. Antología Básica. UPN. México. 1994.
- UPN. El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Antología Básica. UPN. México. 1994
- UPN. Hacia la innovación. Antología Básica. UPN. México. 1994 UPN. Contexto y
- UPN. Seminario de formalización de la innovación. Antología Básica. UPN. México. 1994.

Anexos

ENCUESTA

Nombre del entrevistado:

Domicilio:

Colonia:

Teléfono:

NOTA: Se le pide de favor, antes de contestar cada pregunta reflexione lo que se le cuestiona con la intención de que sus respuestas sean lo más apegadas a la realidad.

1. ¿Trabaja en algo? (si su respuesta es, si, por favor especifique en dónde y cuál es su horario).
2. ¿Cuánto tiempo le dedica a su hijo (a) para apoyarlo (a) con la tarea? y ¿De qué manera los apoya?
3. ¿De cuánto tiempo disponen sus hijos (as) para realizar la tarea?
4. ¿Cuánto tiempo dedican sus hijos(as) a jugar y a ver la televisión?
5. ¿Se desespera con facilidad cuando está apoyando a su hijo (a) a realizar la tarea?, ¿Esto a qué se debe?
6. ¿A parte de usted existe otra persona que a poye a su hijo (a) con sus tareas? (en caso de que su respuesta sea sí, especifique quién es)

Anexo 2

Compañero profesor:

Este cuestionario pretende ser un instrumento de recopilación de datos para una investigación, no tiene otro objetivo que recoger sus saberes docentes y experiencias de trabajo para comprender los problemas escolares.

Por tal motivo se le pide de favor que lo conteste con seriedad y honestidad.

1.- ¿Qué importancia le confiere usted a la comprensión y producción de textos en el desarrollo de las actividades escolares.

2.- ¿Considera que la comprensión y la producción de textos es un problema escolar?

3.- ¿Este problema considera usted que está presente en todos los grados o sólo en su grupo?

4.- Si cree que este problema está presente en su grupo ¿Cómo se daría cuenta de

este? _____

5.- ¿Qué causas cree usted que son el origen del problema? _____

6.- ¿A tratado este problema con los padres de familia?, ¿De qué manera?, ¿Qué respuesta ha obtenido?

Agradecemos su colaboración.

Anexo 3

¿COMO ANDAMOS EN LA LECTURA Y EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS?

FECHA: viernes 19 de Septiembre de 2003

RESPONSABLE: Miguel Angel Montes Venegas

PROPÓSITOS:

Identificar las competencias lectoras de cada niño y niña tomando en cuenta: la entonación, la fluidez, el volumen y énfasis; así como las necesidades que aún persisten.

Identificar la capacidad de los niños y niñas en la retención, comprensión y producción de textos.

MATERIALES:

Libro de lecturas Español 2do grado

Hojas blancas o cuaderno del alumno.

DESARROLLO:

1. Por turnos se le pide a cada alumno o alumna que salgan del salón porque realizarán un ejercicio de lectura (el espacio para trabajar esta actividad debe ser un lugar tranquilo y libre de interrupciones), le comento que lea en voz alta la lección 6 “**El viento travieso**” sin interrumpir al niño o niña se toma nota sobre: la entonación, la fluidez, el volumen y el énfasis de la lectura. La información que se recabe se vaciará en un cuadro de doble entrada.

1.1. Al terminar la lectura se le cuestiona al niño o niña para evidenciar qué tanto comprendió la lectura, para hacer el cuestionamiento me apoyo en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se llama la lección?
- ¿De qué trata la lección?
- ¿Qué travesura hizo el viento?
- ¿Por qué se enojó la viejita, el policía, el gato...?
- ¿De qué se reía el viento?
- ¿Qué fue lo que te gustó de la lección?
- ¿Qué fue lo que no te gustó de la lección?

2. En plenaria se retoma el contenido de la lectura apoyándome en las preguntas que se hicieron en la actividad anterior, con la intención de confrontar los puntos de vista de cada niño y niña. Posteriormente les entrego una hoja en blanco para que realicen un texto libre sobre el contenido de la lectura y de lo que más les haya gustado de la misma NOTA: recoger las evidencias de cada niño y niña para revisarlas e identificar las necesidades del grupo en general.

Anexo 4

“Así nos encontramos en la comprensión y en la producción de textos”

| ALUMNOS | ESCRITURA | LECTURA | PARTICULARIDADES |
|--------------------------------|---|---|--|
| Blanca I | No pega tanto las palabras, no hay congruencia entre sus frases, en vez de <i>ALGO</i> escribió <i>ARGO</i> . | Pudo leer con fluidez todo el texto, pero no le dio énfasis a las palabras. Pudo comprender el texto con ayuda. | |
| Ma. Concepción | Pega demasiado las palabras, les faltó poner algunas letras para que se entendieran las frases. | Realizó la lectura de manera muy pausada, no le dio énfasis a las palabras. Comprendió muy bien el texto | Se le dificultó leer palabras que llevan la R y la L en medio de una vocal y una consonante (ladrón, sopló...), se le dificultó pronunciar el sonido suave o fuerte de la letra R . |
| Marco A. Ibáñez Ramírez | Escribió NUMELLASIÓN en vez de NUMERACIÓN, RATOSITA en vez de RATONCITA, TEMADO en vez de TEMANDO; además pega demasiado las palabras, esto provoca que su texto no sea legible y que no se entienda. | Le faltó claridad y énfasis en su lectura. Comprendió muy bien la lección. | Para poder comprender algunas palabras las leía dos veces. Para leer la palabra DEVOLVIERA lo hizo así DEVOLVIERRA. Cambió algunas letras por otras o en ocasiones le agregaba. |
| Marcela Ramona Aldaba Sibriano | En su texto si utilizó pero no escribió palabras de manera convencional. NO SABE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE. | NO SABE LEER. Comprendió el texto con ayuda. | |
| Ma. Regina Vázquez García | Pegó demasiado las palabras, además no tenía relación una frase con la otra; escribió <i>RATOSITA</i> en vez de <i>RATONCITA</i> y <i>LO DEJO</i> en vez de <i>NOS DEJO</i> . | NO SABE LEER, se basó en los dibujos para interpretar el texto. Comprendió el texto con ayuda. | |
| Citlali Juárez Arjona | Si separó las palabras; la frase ratoncita tímida la escribió junta; enlistó lo que hizo (no escribió un texto); escribió <i>arjona</i> en vez de <i>Arjona</i> . | Le faltó énfasis al leer la lección. Si pudo comprender la lección. | |
| Blanca Delia Sabas Ruiz | En algunas frases pegó demasiado las palabras, en vez de NUMERACIÓN ESCRIBIÓ NURASO, CINCO-SINCO, MANDEMADE, HICIMOS-SIMOS Y DELIA-DELIA. | Leyó con fuerza pero le faltó énfasis y claridad al leer algunas palabras. Con ayuda pudo comprender la lección | El leer rápido la lectura provocó que en ocasiones se equivocara al leer las palabras (BIBERON como VIENTO) |
| José Rafael Manzo Carrillo | Solamente escribió RATONSITATIMIDA y MAZO en vez de MANZO. | Deletreó, esto provocó que no tuviera claridad su lectura. El texto lo comprendió con ayuda. | Se le dificultó leer palabras que llevan la letra R y la L intermedia (ladrón y sopló).cambió las letras de algunas palabras y en ocasiones agregaba. No pudo leer la palabra chistoso. Solamente pronunció el sonido fuerte de la R. la palabra |

| | | | |
|-----------------------------------|--|---|---|
| | | | CAYÓ la leyó así CASO. |
| Francisco J. Rentería Méndez | Solamente escribió esto: LA RATONCITA Y SINCO EN SINCO, una carta, utiliza rayas para separar las palabras. | Leyó con claridad y fluidez pero le hizo falta darle énfasis a algunas palabras. Con ayuda comprendió la lección ya que se le dificulta expresarse oralmente. | |
| Jesús Omar Méndez Sánchez | Su caligrafía es pésima, además pega demasiado las palabras, no les dio secuencia a las frases que escribió; en vez de escribir LOS-NOS, RATONCITA-RATOSITA. | Deletreó, no le dio énfasis a las palabras. Con ayuda comprendió la lectura. | |
| José Edgar Rodríguez Méndez | Hizo dibujos, no pudo escribir su nombre (EDGR RORIGES MENTEZ), escribió la palabra carta. NO SABE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE. | No le dio fluidez ni claridad a su lectura. La comprendió con ayuda. | |
| Oscar Alejandro Plancarte Ramírez | Caligrafía pésima, pega demasiado las palabras; en vez de NUMERACIÓN escribió NELASIÓN, OSCA-OSCAR, alejandro-Alejandro. En su escrito mezcló mayúsculas y minúsculas. | Le faltó fluidez y claridad a su lectura. Comprendió muy bien el texto. | |
| José Uriel Aldaba Sibriano | NO SABE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE. | Solamente leyó algunas palabras. Yo le leí el texto. Lo comprendió bien. | |
| Mónica Angélica Torres Alcalá | Separa correctamente las palabras, pero escribió DEGO en vez de DEJO, además sus frases son muy aisladas. | Leyó con fluidez el texto, pero le faltó darle claridad. Con ayuda comprendió la lección. | |
| Diana Alejandra Pérez González | Solamente escribió LA RATITATIMIDA. NO SABE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE. | NO SABE LEER DE MANERA CONVENCIONAL. Yo le leí y con ayuda pudo comprender el texto. | Presentó dificultad al leer la palabra LADRÓN por la R intermedia. La letra R solamente la pronuncia de manera fuerte (como ERRE). La palabra HIZO la leyó así CHIZO. |
| Erica Bailón Vázquez | Solamente escribió: LA RATONCITA TIMDR. NO SABE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE. | Solamente leyó algunas palabras. Comprendió el texto con ayuda. Se le dificulta expresarse | |
| Diana Lilibet Alfaro Corona | Le dio relación a sus ideas, juntó algunas palabras (SINCOENSINCO); ESCRIBIO LOS en vez de NOS, YSIERAMOS en vez de HICIÉRAMOS. | Le dio claridad y fluidez a su texto pero le faltó énfasis en algunas palabras. Comprendió sin dificultad el texto. | |
| Luis Alberto Alvarez Martínez | Solamente escribió: la RATOSITATIMIDA; su caligrafía es pésima. NO SABE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE. | Le faltó claridad y fluidez al leer su texto. Comprendió la lección con ayuda. | |
| Diego Rolando Valencia Zúñiga | Escribió la RTICA, IUCARTA; no pudo escribir correctamente su nombre. | Leyó algunas palabras. Con ayuda comprendió el texto. | |
| Liliana Carina Pimentel Ramírez | Intento escribir pero no lo hizo convencionalmente. NO SABE ESCRIBIR | NO SABE LEER. Leí la lección pero aún así la comprendió con ayuda. | Identificó algunas letras pero diciendo así: esta es la R de RATA, la N de NACHO, pero |

| | | | |
|--------------------------------------|---|--|---|
| | CONVENCIONALMENTE. | | nunca dijo el nombre de la letra. |
| Tania Noemí Ponce Molina | Presentó dificultad al escribir su nombre (Tania NOEMÍ PONEC MOILNA. NO SABE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE. | NO SABE LEER. Leí el texto pero solo con ayuda pudo comprenderlo. | |
| Mario Enrique Rosales Aguilar | Separó correctamente las palabras, pero su texto no tiene una secuencia lógica. Escribió atividades en vez de actividades. | Leyó con claridad y fluidez, pero el que leyera rápido en ocasiones provocó que leyera algunas palabras mal; comprendió la lectura con facilidad. | |
| Miguel Angel Guitareo Vega | Intentó separar las palabras; escribió <i>RATONITA</i> en vez de <i>RATONCITA</i> , <i>TIDIMIBA</i> en vez de <i>TÍMIDA</i> | Le faltó claridad y fluidez a su lectura puesto que deletrea bastante, algunas partes del texto le ayude a leerlas, aún así lo comprendió con ayuda. | No supo como se pronuncia la R intermedia (ladrón...) |
| Eduardo Agustín Reyes Arias | Copió lo que anotó en su hoja. NO SABE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE. | Deletreo bastante por tal motivo su texto no fue claro. Comprendió el texto con ayuda. | Leyó CHIZO en vez de HIZO, PUE en vez de QUE, confunde la B con la D; la C cuando va con la E o la I la lee como QUI O QUE. |
| Cristian Jesús Bernardino de la Cruz | Solamente hizo dibujos y los números. NO SABE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE. | NO PUDO LEER. Leí el texto pero aún así lo comprendió con ayuda. | |
| Angélica Carina Sandoval Medina | Copió. NO SABE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE. | NO PUDO LEER. Leí la lección pero la comprendió con ayuda, presentó dificultad para retener lo que se le decía. | |
| Marlene Esquivel Molina | Solamente hizo los números y un dibujo. NO SABE ESCRIBIR CONVENCIONALMENTE. | Le dio fluidez y claridad a su lectura, pero sólo con ayuda comprendió el texto. | |
| Antonio Avalos Rodríguez | | Conoce solo las letras pero no pudo leer ninguna palabra solo. Comprendió la lectura con ayuda. | |
| Edgar Geovanni García Cuevas. | | Le faltó claridad y fluidez al leer la lectura. Comprendió el texto con ayuda. | |
| Leonel Alberto Méndez Valencia | | NO SABE LEER. Con ayuda comprendió el texto. | |
| Manuel Alejandro Rodríguez Gómez | | Deletreó por tal motivo no fue clara ni fluida la lectura; la comprendió con ayuda. | |

Anexo 5

“Separación de palabras”

| ALUMNOS | Se anticipó al contenido de la película tomando en cuenta las imágenes del cartucho | | | | | | Comprendió el contenido de la película y expreso sus ideas con claridad | | | | | | Escribió su texto segmentando las palabras | | | | | |
|--------------|---|---|----|---|----|---|---|---|----|---|----|---|--|---|----|---|----|---|
| | A P L I C A C I O N E S | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1a | | 2a | | 3ª | | 1a | | 2a | | 3a | | 1a | | 2a | | 3a | |
| | A | S | A | S | A | S | A | S | A | S | A | S | A | S | A | S | A | S |
| Blanca | | * | | * | | * | * | | | * | | * | * | | * | | * | |
| María C. | * | | | * | | * | * | | | * | | * | * | | * | | * | |
| Marco A. I | * | | * | | * | | * | | | * | | * | * | | * | | * | |
| Marcela R | * | | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| María R | * | | * | | | * | * | | | * | | * | * | | * | | * | |
| Citlali J | | * | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Blanca D | * | | * | | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| José R | * | | | * | | * | * | | | * | | * | * | | * | | * | |
| Francisco J. | | * | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Jesús O | * | | | * | | | * | | * | | | * | * | | * | | * | |
| José E | | * | | * | | | * | | * | | | * | * | | * | | * | |
| Oscar A | | * | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| José U | | * | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Mónica A | | * | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Erica B | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Diana L | | * | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Diego R | | * | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Tania N | | | * | | * | | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Mario E | | * | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Miguel A | | * | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Eduardo A | * | | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Cristian J | * | | | | | * | * | | | | | * | * | | | | * | |
| Angélica C | * | | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Marlene E | | * | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |
| Jesús A | | | | * | | * | * | | * | | * | * | * | | * | | * | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|---|---|--|---|--|---|
| Edgar G | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * |
| Leonel A | | * | | * | | * | | * | | * | | * | * | | * | | * |

ACOTACIONES:

La letra "A" nos indica que el alumno o alumna comprende y escribe con ayuda de sus compañeros o del maestro.

La letra "S" indica que el alumno ya es capaz de comprender y realizar sus escritos.

NOTA: Estos criterios de evaluación van a ser aplicados en todos los cuadros de valoración

Anexo 6

“Separación de palabras a través de la escritura de instrucciones”

| ALUMNOS | Leyó el procedimiento para saber qué es lo que iban a hacer | | | | Escribió el nombre de los ingredientes. | | | | Escribió el procedimiento de la receta segmentando las palabras y sin copiarlo. | | | |
|----------------|---|---|---------|---|---|---|-----|---|---|---|----|---|
| | A P L I | | C A C I | | O N | | E S | | | | | |
| | 1a | | 2a | | 1a | | 2a | | 1a | | 2a | |
| | S | A | S | A | S | A | S | A | S | A | S | A |
| Blanca I | * | | * | | * | | * | | * | | * | |
| Ma. Concepción | * | | * | | * | | * | | * | | * | |
| Marco A. | | * | | * | | * | | * | | * | | * |
| Marcela R | | * | | * | | * | | * | | * | | * |
| Ma. Regina | | * | | * | * | | * | | * | | * | |
| Citlali | * | | * | | * | | * | | * | | * | |
| Blanca D | | * | | * | * | | * | | * | | * | |
| José R | | * | * | | * | | * | | * | * | | |
| Francisco J. | * | | * | | * | | * | * | | * | | |
| Jesús O | * | | * | | * | | * | | * | * | | * |
| José E | | * | * | | * | | * | | * | * | | * |
| Oscar A | * | | * | | * | | * | | * | * | | |
| José U | | * | | * | * | | * | | * | * | | * |
| Mónica A | * | | * | | * | | * | * | | * | * | |
| Eric | | * | | * | * | | * | * | | * | * | |
| Diana L | * | | * | | * | | * | * | | * | * | |
| Diego R | | * | | * | * | | * | | * | * | | * |
| Tania N | | * | | * | * | | * | * | | * | * | |
| Mario E | * | | * | | * | | * | * | | * | * | |
| Miguel A | * | | * | | * | | * | * | | * | * | |
| Eduardo A | | * | | * | * | | * | | * | * | | * |
| Cristian J | | * | | * | * | | * | | * | * | | * |
| Angélica C | | * | | * | * | | * | | * | * | | * |
| Marlene E | * | | * | | * | | * | * | | * | * | |
| Jesús A | | * | | * | * | | * | * | | * | * | |
| Edgar G | * | | * | | * | | * | * | | * | * | |
| Leonel A | | * | | * | * | | * | * | | * | * | |

