

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**PROGRAMA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS A PARTIR DEL ENFOQUE
SOCIOCULTURAL EN UN GRUPO DE 2º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA ALEJANDRA CASALES GUTIÉRREZ

ASESORA: MTRA. MARÍA IMELDA GONZÁLEZ MECALCO

MÉXICO, D. F

FEBRERO DE 2011

LA ESCRITURA

“la escritura está estrechamente relacionada con el yo
y con el nosotros: con mi mente, con mi imagen social

[y] con la comunidad a la cual pertenezco.”

Cassany, 2006

“...como se trata de escribir con palabras de las que cada uno se ha apropiado de distinta manera,

palabras de las que el cuerpo puede hacerse eco,

la experiencia de escribir es la celebración de la variedad de la vida

y lo inagotable de su significado.”

Lilia Lardone y María Teresa Andruetto

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a mis padres, en especial a mi mamá porque imaginó una vida mejor para sus hijos y me ha dado todo su apoyo y cariño para lograr esta meta, gracias te amo.

A mis hermanos Flavi, Ade, Chelis, Luis, Manolo y Martha, por todas las experiencias buenas y malas que hemos compartido; porque apoyándonos hemos logrado metas como la que hoy consigo y comparto con ellos, los quiero mucho.

A mis sobrinos por su cariño y apoyo, especialmente a Jessi por ser parte de mi inspiración y de mi vida.

A mi asesora Imelda González por toda su paciencia, comprensión y apoyo para poder conseguir este logro, gracias por dejarme ver tu gran calidad humana y la vida de forma positiva.

A la maestra Fabiola Rodríguez que me ayudó a ampliar mi mirada desde la psicología y me acompañó en ese encuentro conmigo misma, gracias por tu sinceridad.

A mis amigas Luz y Maribel por todo su apoyo, por compartir conmigo sus experiencias, amistad y su espacio de trabajo. Sin su apoyo hubiera sido más difícil lograrlo.

A mis amigas y compañeras Karla, Lucy, Sammanta por el buen equipo que hicimos durante la carrera y por todo lo que compartimos, están en mis pensamientos con cariño.

ÍNDICE

Introducción	7
Delimitación del tema	
Planteamiento del problema	9
Justificación	11
Objetivo general y específicos	13
Capítulo 1 Marco teórico	
1.1 . Perspectiva sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje	
Principios básicos del enfoque sociocultural	14
La enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque sociocultural	18
1.2 Lengua escrita	
Breve historia de la escritura y la lectura	20
La escritura como proceso cognitivo	23
La escritura como proceso sociocultural	25
Alfabetización y usos sociales de la lengua escrita	26
1.3 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita	
La producción de textos en el primer ciclo de educación primaria	28
Investigaciones y propuestas para la enseñanza y aprendizaje de la producción de textos	37
Capítulo 2 Método	
Participantes	42
	4

Escenario	43
La comunidad de Zapotitlán	
Instrumentos	46
Procedimiento	47
Capítulo 3 Análisis de resultados	
Resultados del diagnóstico	54
Resultados de la propuesta de intervención	59
3.1 Conclusiones	86
3.2 Referencias	90
3.3 Anexos	
Anexo 1 Diario de campo	93
Anexo 2 Guión de entrevista	
Anexo 3 Actividad de diagnóstico	
Anexo 4 Cartas descriptivas	
Anexo 5 Metamatriz para el análisis de los datos	
Anexo 6 Hoja de planificación para la producción de textos	

INTRODUCCIÓN

La escritura ha evolucionado, después de su nacimiento se fue extendiendo su uso en las diferentes sociedades, la escritura se utilizó primero de forma particular para después hacerse pública a través de la producción de textos, este tema se vincula con las formas de comunicación y expresión del pensamiento. La producción de textos es relevante en la educación porque potencia la actividad cognitiva en los alumnos y favorece la socialización de sus conocimientos y cultura. El trabajo que aquí se presenta es un programa de intervención sobre la producción de textos para niños que cursan segundo grado de educación básica. El marco de referencia que se utilizó para el diseño del programa de intervención proviene del enfoque sociocultural.

De acuerdo a lo anterior, este trabajo planteó lo siguiente: ¿Un programa de intervención diseñado a partir del enfoque sociocultural del aprendizaje, puede favorecer la producción de textos en un grupo de 2º grado de educación primaria?

Objetivo general fue: diseñar, aplicar y analizar un programa de intervención sobre la producción de textos desde el enfoque sociocultural en un grupo de segundo grado de educación primaria.

Los objetivos específicos fueron tres:

- 1) Retomar las premisas del enfoque sociocultural para el aprendizaje a fin de diseñar un programa de intervención que favoreciera la producción de textos en un grupo de segundo grado de primaria
- 2) Llevar a cabo las actividades del programa de intervención con un grupo de segundo grado de primaria
- 3) Analizar si el programa de intervención favoreció la producción de textos en un grupo de segundo grado de primaria.

A continuación se presentan los tres capítulos en los que se organizó este trabajo. En el primer capítulo se integró el marco teórico, el segundo contiene el método y en el tercero se da cuenta del análisis de resultados. El capítulo del marco teórico cuenta con tres apartados, primero se estudió la perspectiva sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje; aquí se abordaron los principios básicos del enfoque sociocultural en el que la interacción social es sumamente importante para que los niños construyan sus conocimientos, porque la cognición está influenciada por la interacción y el contexto social que también favorece o

limita el aprendizaje y desarrollo. Hay que decir que el enfoque sociocultural da más peso al aprendizaje para dirigir el desarrollo y que adopta como herramienta principal al lenguaje. Con base en lo anterior se estudió, como la enseñanza y el aprendizaje se abordan desde este enfoque.

En el segundo apartado del mismo capítulo se estudió la lengua escrita, primero esta una breve historia de la lectura y la escritura, se mencionan datos sobre cómo nace la escritura en la era paleolítica su desarrollo a través del tiempo. Después de esta reseña se abordó el tema de la escritura como proceso cognitivo donde se estudió cómo funcionan los procesos psicológicos básicos y los procesos psicológicos superiores, también cómo influyen estos procesos en el lenguaje escrito. Más adelante se estudió el proceso sociocultural, donde se atendió la relación entre el lenguaje escrito y la interacción social permeados por la cultura. Al final del apartado se encuentra el tema de la alfabetización y los usos sociales de la lengua escrita.

El tercer apartado refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, se presentan los contenidos referentes a la producción de textos en segundo grado de educación primaria, según los programas oficiales de la SEP, se proporciona datos de algunas investigaciones y programas sobre la escritura y lectura que tienen que ver con la producción de textos realizadas en nuestro país por diferentes autores e instituciones públicas.

En el segundo capítulo hay una descripción del método cualitativo que fue el que se utilizó en este trabajo, también se describen a los participantes, el escenario donde se trabajó el programa de intervención y los instrumentos metodológicos que se utilizaron; además se explica de manera detallada el procedimiento que se siguió en la aplicación del programa de intervención.

En el capítulo tres están los resultados del diagnóstico y los resultados obtenidos del programa de intervención. Al final hay un apartado de conclusiones, uno de referencias y finalmente uno de anexos donde están los documentos utilizados en la actividad de diagnóstico, el guión de entrevista, el formato del diario de campo, así como las cartas descriptivas del programa de intervención y la metamatriz para el análisis de datos.

DELIMITACIÓN DEL TEMA

Planteamiento del problema

Durante años, el tema de la escritura en la producción de textos ha sido atendido por investigadores, docentes, padres de familia y alumnos, no se puede decir que no se ha avanzado con los programas que desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), se han implementado, como tampoco se puede negar que se siguen observando grandes dificultades tanto en la escritura de textos, como en la lectura; no sólo a nivel básico sino también en el nivel medio y superior.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2008) afirma que el INEGI en el año 2006, reporta que el 90% de la población en México está alfabetizada pero el INEE cuestiona lo que el INEGI reporta como población alfabetizada pues dice que sólo se entiende esta alfabetización como prácticas de codificar y decodificar y no evalúa los procesos de producción y comprensión de la lengua escrita.

Por otra parte, el INEE (2008) reporta los resultados obtenidos en la evaluación del 2006 que ellos realizaron con alumnos de tercero, sexto de primaria y tercero de secundaria donde se dice que los alumnos no alcanzaron un nivel aceptable en cuanto a la expresión escrita. También menciona que la SEP reconoció que el principal promotor del desarrollo de la cultura escrita debería ser la escuela; pero en ella muchas veces se generan prácticas que fragmentan los procesos de lectura y escritura, y que la escuela misma se olvida de la importancia de los contextos cotidianos. Como consecuencia de lo mencionado se desarrolla de manera deficiente las habilidades de escritura y lectura en los alumnos.

Adicionalmente, Díaz Barriga y Muriá (1996) explican que los alumnos que ingresan a niveles superiores de educación, leen y escriben de manera deficiente porque no son conscientes del valor de la escritura ni aprenden a utilizarla para llevar a cabo actividades sociales y comunicativas en una variedad de contextos culturales.

Argudín y Luna (2005), mencionan la evaluación realizada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) de 2003 donde se evaluaron cinco aspectos, tres de los cuales representan 70% de la habilidad lectora y se refieren a cómo un estudiante

entiende y emplea la información contenida en un texto. En esta evaluación, México ocupó el penúltimo lugar.

Luego mencionan las mismas autoras que el Digest Eric (Compendio del Educacional Resources Information Center) dice que el bajo desempeño de los alumnos a nivel universitario se origina frecuentemente en sus primeros años escolares, debido a que no desarrollaron sus habilidades básicas como la lectura y la expresión escrita y por lo tanto, muchas veces al no comprender lo que leen y no saber expresarse por escrito se recurre a intentar memorizar los conocimientos y a transcribir textos en las tareas de escritura, de ahí los bajos niveles en la escritura y la lectura que se han obtenido en México den como resultado que se haya entendido la lectura como la decodificación de palabras y la escritura como la codificación de palabras dentro de actividades que se han planteado como individuales y silenciosas dejando de lado que tanto la lectura como la escritura ante todo son actos de comunicación y de diálogo, es decir, actos sociales. Poco se ha orientado a los alumnos a que se pregunten para qué escribir, a quién escribir y qué necesitan comunicar, pareciera ser que muchos de los estudiantes y docentes han establecido que escribir significa simplemente conocer las reglas gramaticales, ortográficas y aunque éstas son importantes, son sólo una parte de todo lo que implica la escritura de textos. Al respecto, Margarita Gómez Palacio afirma que en México no se plantea:

“la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita como medio de comunicación, como instrumentos para el registro de datos, ni como herramienta para el desarrollo y estructuración lógica del pensamiento [...] no es extraño que los estudiantes de secundaria, preparatoria, universidad e inclusive profesionistas ya graduados tengan serias dificultades o incapacidad para redactar adecuadamente cartas, reportes y proyectos” (Gómez-Palacio, 1997, p. 12)

¿A qué se debe esta situación de ver la escritura sólo como codificación y a la lectura como decodificación de palabras?, según Gómez-Palacio (1999), tiene que ver con las formas de alfabetización para el aprendizaje de la lengua escrita y la forma en que se desarrollaron en nuestro país, ella menciona que en la época posrevolucionaria se buscó alfabetizar a la población pero como no se contaba con los maestros suficientes, se invitó a personas que supieran leer y escribir para que enseñarán a los que no sabían. El tipo de enseñanza fue muy instructiva y se enfocó a la codificación y decodificación de palabras.

Después Margarita comentó que hace falta promover tareas de escritura como expresión de los pensamientos, de tal manera que el interés se centre en lo que comunica el niño y no en el formato y la ortografía, que es importante, pero no lo esencial (Gómez-Palacio, 2007).

El cambio hacia nuevas perspectivas y formas de enseñanza-aprendizaje que puedan favorecer que los alumnos no sólo copien, escriban enunciados o completen textos, sino que los produzcan con más sentido de utilidad, aún presentan dificultades, estas se discutirán en los siguientes apartados con diversos autores que aportan desde su visión y su crítica, formas para favorecer la producción de textos en alumnos de primaria.

En este contexto es que se planteó la pregunta de investigación:

¿Un programa de intervención diseñado a partir del enfoque sociocultural del aprendizaje, puede favorecer la producción de textos en un grupo de 2º grado de educación primaria?

Con base en lo anterior, se buscó diseñar un programa para la producción de textos a partir de diversas actividades que acercarán a los niños a situaciones de uso de lo escrito, tomando en cuenta el contexto y las interacciones entre los alumnos.

Justificación

La educación actual dice Argudín y Luna (2005) les exige a los alumnos desarrollar sus habilidades para escribir, pero a veces los niños no saben qué decir o cómo decirlo y terminan escribiendo apenas unas cuantas líneas porque no están habituados a expresarse por medio de la escritura. Además les preocupa mucho que esté bien escrito porque los docentes tienden hacer énfasis en la revisión de la ortografía y la caligrafía.

Acosta plantea “hoy en la escuela primaria y los niveles educativos posteriores se manifiestan graves problemas en torno al aprendizaje de la lectura y de la escritura. Las muestras concretas de ello tienen que ver con, apenas, la decodificación deficiente por parte del alumno y la ausencia del sentido. Además de que tales prácticas no son realizadas por los ciudadanos en general, ni siquiera en su entorno cotidiano” (Acosta, 1990, p. 1.).

Por otra parte la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura (PNL) comenta que las prácticas de lengua escrita presentan muchas dificultades que se pueden observar en las aulas, en los reportes de evaluaciones, dice este mismo documento que la escuela es un

espacio potencialmente significativo para el aprendizaje de la lectura y escritura, en el currículo de educación básica se plantea priorizar las situaciones comunicativas donde los niños hablen, escuchen, lean y escriban, además aprendan a buscar información, saber dónde y cómo seleccionarla; es decir saber qué leer y qué comentar sobre el contenido de los textos leídos; escribir algo sobre ellos; recomendarlos; leerlos a otros son algunas de las muchas prácticas de lectura y escritura que se pueden fomentar desde la escuela para leer también fuera de ella (CONACULTA, 2006).

Hay que promover las actividades de escritura y lectura de textos con un sentido más amplio, que no sea sólo una tarea escolar porque puede resultar tedioso y poco estimulante para los alumnos, en este sentido, se tienen que reconsiderar las nuevas formas de mirar la producción de textos dentro las escuelas. Es importante que en las aulas, las actividades de escritura se entiendan como tareas cotidianas y reflexivas donde por medio de las actividades compartidas se construyan y pongan en práctica sus conocimientos desde su contexto y su cultura. Hay que favorecer en los alumnos las practicas de alfabetización de lectura y escritura, no sólo como actividades de decodificación y codificación, sino en un sentido más amplio donde los procesos de pensamiento pueden favorecerse y los conocimientos culturales ampliarse; esto podría generar que los alumnos utilicen la lectura y la escritura para beneficiarse de estas actividades en los diferentes ámbitos de su vida.

Graves invita a reflexionar sobre las prácticas de escritura y lectura que se llevan a cabo en la escuela, comenta que es importante ver en perspectiva que los niños que ahora se encuentran en educación básica necesitarán para su vida futura un comportamiento alfabetizado que debe ser caracterizado hoy. Por lo que invita a buscar dice "Modos de ayudar a los niños a ser escritores, lectores y seres pensantes por el resto de su vida" (Graves, pág. 23, 2005).

Desde la visión de Zaid, G. García, N. Uribe, S. Granados, T. Reyes, F. Kalman, J., y cols. (2006). Para formar lectores desde muy temprana edad, lo que hacen los países llamados desarrollados como Noruega, Canadá, Alemania, Australia, EU, Japón, o Corea, no se enfocan solamente en ser países de lectores, sino también, en ser países de pensadores y de escritores; países en los que la escuela básica dedica muchas horas al trabajo de reflexión, discusión, y producción de ideas. Margarita Gómez-Palacio dice que es importante que los niños organicen su pensamiento a través de la escritura y

los maestros analicen el proceso que siguen los alumnos cuando producen sus textos (Gómez-Palacio, 1995).

Todas las ideas anteriores han influido en la autora de este texto para trabajar el tema de la producción de texto y con base en los elementos teóricos y metodológicos adquiridos en el proceso de formación como psicóloga educativa, entre ellos, el conocimiento sobre el desarrollo de los niños y la implicación de los procesos psicológicos en la enseñanza-aprendizaje, el diseño y evaluación del currículo, así como la evaluación educativa y el diseño de intervenciones psicopedagógicas; además de la experiencia laboral durante diez años, se propuso este programa de intervención con formas de trabajo para la producción de textos en un grupo de segundo grado diseñado desde la perspectiva sociocultural.

Objetivo general y específicos

Los objetivos que se plantearon en este trabajo de tesis, donde se atiende la producción de textos fueron los siguientes:

Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar un programa para la producción de textos a partir del enfoque sociocultural del aprendizaje y la enseñanza para alumnos de un grupo de 2º grado de educación primaria.

Objetivos específicos

- Retomar las premisas del enfoque sociocultural para el aprendizaje, a fin de diseñar un programa que favorezca la producción de textos en alumnos de un grupo de segundo grado de primaria.
- Llevar a cabo las actividades del programa de intervención con un grupo de segundo grado de primaria.
- Analizar si el programa de intervención favoreció la producción de textos en los niños de segundo grado de primaria.

Para trabajar los objetivos antes mencionados, se estudió el enfoque sociocultural y las formas de enseñanza y aprendizaje propuestas desde éste mismo enfoque.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

Perspectiva sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje

Antecedentes

La perspectiva sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, inicialmente propuesta por Lev S. Vygotsky y continuada por la escuela rusa, ha encontrado lugar en la educación por sus aportaciones respecto de la comprensión de cómo la relación entre los sujetos y el contexto, favorecen el aprendizaje.

Vygotsky presenta en 1926 la conferencia “Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos” en la que abogaba porque el estudio de la conciencia se llevara a cabo desde un enfoque científico, particularmente desde un enfoque marxista (Hernández, 2006). Para el estudio de la conciencia, dicho autor planteaba que era necesario estudiar lo que denominó procesos psicológicos superiores, los cuales tenían para él, una naturaleza histórica y cultural.

También la mediación según Hernández era para Vygotsky un tema central en su obra, porque de manera particular Vygotsky estaba interesado en el estudio de la importancia de la mediación de los instrumentos psicológicos o signos en las funciones psicológicas superiores y en la conciencia. Algunos de los instrumentos psicológicos son: los sistemas numéricos, la escritura, las mnemotecnias, los símbolos algebraicos, las notas musicales, los sistemas de comunicación y el lenguaje oral (Hernández, 2006).

Sus trabajos, que fueron vastos, tuvieron impacto en autores que retomaron los principios de su teoría, los continuaron y ampliaron.

Principios básicos del enfoque sociocultural

Los principios básicos del enfoque sociocultural de acuerdo con Bodrova y Leonng (2004) son las siguientes:

- 1 Los niños deben construir su conocimiento: la construcción cognitiva está influida por la interacción social.
- 2 El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social porque el segundo

desempeña un papel central en el desarrollo porque moldea los procesos cognitivos.

3 El aprendizaje puede dirigir el desarrollo: el aprendizaje acelera y motiva el desarrollo.

4 El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental.

Desde el enfoque sociocultural los niños construyen su conocimiento, el cual está mediado por la interacción social, Vygotsky creía que no sólo la manipulación física sino también la interacción social son necesarias para el desarrollo del niño, de hecho le da más peso a la interacción social. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción social es importante porque dice Vygotsky que los procesos psicológicos se desarrollan primero en el plano interpsicológico, es decir, cuando el niño está interactuando con otras personas, aprende mientras comparte las experiencias y después interioriza el conocimiento a nivel intrapsicológico donde suele apropiarse y usar los conocimientos ya de manera individual. De acuerdo con las ideas de Vygotsky todos los procesos mentales suceden primero en un espacio compartido entre personas, es decir, en el plano interpsicológico y de ahí pasan al plano individual (intrapsicológico), el pensamiento del niño se estructura de manera gradual (Bodrova y Leonng, 2004).

El segundo principio se refiere al contexto social que para Vygotsky viene a ser un concepto histórico, donde la mente humana es producto tanto de la historia humana con sus historias individuales de acuerdo a las experiencias personales de cada uno y las construidas en sociedad. De ahí que se pueden observar las diferencias de significados de una cultura a otra, de un grupo social a otro y si no se toman en cuenta estos significados se dificulta entender las atribuciones y conductas de las personas.

Cole (1999) enfatiza que hay niveles de contexto que moldean las tareas que las personas realizan, es decir, que un intercambio entre personas es la unidad que está en el centro, donde los acontecimientos causados por niveles más altos de contexto moldean las relaciones como la de los maestro-alumnos, alumnos-alumnos, alumnos-maestros, etc., una relación por ejemplo donde el maestro imparte una lección es moldeada por todas las implicaciones y relaciones del aula, y a su vez también es moldeada por el tipo de escuela en la que están, por la comunidad, etc., y así sucesivamente porque se va integrando en otras unidades contextuales que tienen significados en relación con las unidades más grandes o pueden variar de acuerdo a las relaciones ya sea cercanas o lejanas y a los

significados que se hayan construido, en ese contexto.

En el ámbito escolar lo anterior tiene relevancia porque si se intenta enseñar a los niños algo que para ellos o para su grupo social no es importante, el niño puede tener dificultades para comprender y apropiarse de algunos conocimientos en específico los que estén más alejados de ese contexto social. Desde el enfoque sociocultural, el contexto social es entendido no sólo como el entorno donde se encuentran las personas sino como el entorno social íntegro, es decir, todo lo que haya sido afectado directa o indirectamente por la cultura en el medio ambiente del niño (Vygotsky, 1979).

Bodrova y Leonng (2004) refieren que el contexto social debe ser considerado en diversos niveles, mencionan tres:

El primero se trata de un nivel interactivo inmediato, constituido por las personas con quienes el niño interactúa en ese momento. El segundo nivel es estructural y están contempladas las estructuras sociales que influyen en el niño pues se refieren a la familia y a la escuela. El tercer nivel cultural o social general, es el que está constituido por elementos de la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y el uso de la tecnología, etc.

El tercer principio del enfoque sociocultural habla del aprendizaje y el desarrollo de los niños. Vygotsky dice “el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de la vida del niño” (1979, p. 131), su postura al respecto es que el aprendizaje potencia el desarrollo del niño, dice, que avanzar un paso en el aprendizaje significa progresar dos pasos en el desarrollo porque sólo el aprendizaje le va a permitir al niño desarrollar sus capacidades y potenciar el desarrollo mental del niño pero es importante tener presente cuál es la zona de desarrollo real y cuál es la próxima a desarrollarse en los alumnos, en palabras de Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz [y agrega]. La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo [y por lo tanto] la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño” (Vygotsky, 1979, p. 133-134).

Para favorecer un desarrollo mental superior se debe considerar el nivel de desarrollo

real del niño y próximo de los alumnos, a partir de ahí presentarle información que siga propiciando el desarrollo porque no tendría caso enseñarle algo que ya conozca o domine, los niños dice Vygotsky se aburren rápidamente cuando se les quiere enseñar una habilidad que ya tienen. Vygotsky concebía la Zona de Desarrollo Próximo no como un punto en una escala sino como un continuum de conductas o de grados de maduración, describió la zona como próxima, (es decir, cerca de, junto a) porque está limitada por conductas que van a desarrollarse en un futuro cercano, Vygotsky se refería sólo a las conductas que están próximas a surgir y a desarrollarse son las que están en la ZDP. (Bodrova y Leonng, 2004).

El cuarto principio del enfoque sociocultural se refiere al lenguaje, el cual es entendido como un instrumento de transmisión de la cultura y los significados, Vygotsky le da mucha importancia porque dice “a veces el lenguaje adquiere una importancia tal, que si no se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada” (1979, p. 49). Porque el lenguaje es una herramienta de la mente que activa los mecanismos del pensamiento y favorece que éste se haga más flexible y que avance a un nivel superior, porque cuando los niños logran utilizar símbolos y conceptos ya no necesitan tener delante un objeto para pensar en él, además de imaginar. El lenguaje permite manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros de forma inmediata; entonces es conveniente decir que el lenguaje es una herramienta para la apropiación de otras herramientas de la mente y que es llamado, desde el enfoque sociocultural, la herramienta universal (Bodrova y Leonng, 2004).

El lenguaje escrito es también una herramienta para que el ser humano acceda a los diferentes conocimientos que han de influir en su contexto y su cultura. Comenta Vygotsky “el lenguaje se usa primero con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego se utiliza para influir en uno mismo a través de su internalización (lenguaje interno y pensamiento verbal)” (Hernández, 2006, p. 222). La persona al comunicarse va a transmitir significados de acuerdo a su visión del mundo, de la historia y la influencia de los otros con los que interactúa va a ser parte activa en la construcción de sus propios conocimientos.

A continuación se desarrolla el tema de la enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque sociocultural.

La enseñanza y el aprendizaje desde el enfoque sociocultural

Desde el enfoque sociocultural Vygotsky considera el aprendizaje como la apropiación del conocimiento y menciona que el mejor método para enseñar a leer y escribir es aquel en el que los niños no aprenden a leer y escribir, sino que ambas cosas se encuentran en una situación lúdica, propuso que de la misma forma que los niños aprenden a hablar, deberían aprender a escribir, para ello es necesario que las letras se conviertan en elementos corrientes de la vida de los niños, al igual que sucede con el lenguaje (Vygotsky, 1979).

El papel que juegan las interacciones sociales “son los crisoles del desarrollo y de la cultura porque permiten al niño participar en actividades que serían imposibles estando solo” (Rogoff, 1993, p. 40). Los niños en ocasiones no están conscientes de lo que tienen que hacer, por eso necesitan actividades compartidas para actuar en el nivel superior de la ZDP, y entonces, en esos momentos los mediadores son un buen apoyo para la asistencia en las actividades compartidas.

La ZDP ésta se relaciona con la apropiación, en el caso de este trabajo, con la apropiación del lenguaje escrito para la producción de textos. La ZDP tiene dos niveles, un nivel bajo que es donde el niño se puede desempeñar de manera independiente y un nivel superior en donde lo máximo que un niño puede lograr, lo realiza con ayuda y se le denomina desempeño asistido. Hay que aclarar que la zona de desarrollo no es la misma para todos los niños, unos pueden tener, por ejemplo, un nivel mayor para la lectoescritura, pero estar en otro nivel en matemáticas u otra área. Hay que tener cuidado porque si se pasa por alto la Zona de Desarrollo Próximo y se les intenta enseñar algo para lo cual no están listos para aprender, los niños se frustrarían por la dificultad que se le presenta (Bodrova y Leonng, 2004).

Para la enseñanza-aprendizaje los mediadores de acuerdo con Vygotsky son los intermediarios entre los estímulos del medio ambiente y las respuestas individuales a estos estímulos; son una especie de herramientas que el niño puede utilizar en las actividades compartidas para que luego el niño se apropie de ellas y las utilice como andamios para lograr la transición de desempeño con la máxima asistencia al desempeño independiente. Hay diferentes tipos de mediadores que se pueden usar Bodrova y Leonng (2004), refieren los siguientes:

- Verbales.- se utiliza el discurso y la palabra escrita.
- Visuales.- se usan las imágenes y los diagramas.
- Físicos.- son conductas como aplausos, gestos, etc.

Los mediadores son útiles para apoyar a los niños dentro de la ZDP, aunque en cada cultura hay formas específicas de mediación que en otras no existen o pueden ser cualitativamente diferentes, los signos, el lenguaje, etc., los mediadores ayudan a regular las relaciones con los objetos físicos y las propias conductas del sujeto (Cole,1999). Los mediadores funcionan como herramientas para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje ayuda a desarrollar la autorregulación de procesos psicológicos como la atención, percepción, memoria, pensamiento.

Existen lineamientos para el uso de los mediadores, de acuerdo con Bodrova y Leonng (2004) hay que tomar en cuenta los siguientes:

1. El mediador debe tener un significado especial para el niño y debe ser capaz de invocar ese significado, el niño debe poder tocar, ver o escuchar el mediador y debe provocarle determinados pensamientos o conductas, no es útil si sólo es significativo para el adulto.
2. El mediador debe sujetarse a un objeto que el niño use antes o durante la ejecución de la tarea.
3. El mediador no debe dejar de llamarle la atención a los niños, hay que hacer explícito el propósito del mediador y una vez que el niño recuerde con éxito porque lo usa, el mediador debe retirarse.
4. Hay que combinar la mediación con el lenguaje y otras pistas para estimular la conducta.
5. Se debe elegir un mediador que este dentro de la ZDP del niño para que funcione.
6. El mediador se debe de utilizar para representar lo que se quiere que el niño haga.

Es necesario tener presente que al principio se pueden disponer de diversos

mediadores puesto que un mismo mediador puede no funcionar igual con todos los niños y posteriormente también se debe de planear cuidadosamente cómo ir retirándolos. En la enseñanza-aprendizaje los mediadores ayudan al niño mientras se desplaza por su ZDP y entonces lo que podía hacer con asistencia se convierte en lo que puede hacer con independencia ya que conforme interioriza los mediadores el niño capaz de mejorar su conducta y se apropia de lo que originalmente pertenecía al adulto, en este caso el uso de la escritura (Bodrova y Leonng, 2004).

En la producción de textos hay que hablar de la escritura para entender la importancia que ha tenido la misma para el hombre a través del tiempo, cómo ha sido su evolución en diferentes lugares y culturas, sobre cómo nace la escritura de textos, qué registros hay en la historia de la escritura y la lectura, etc., a continuación se presenta de manera breve una reseña sobre la historia de la escritura y la lectura, a fin de conocer el papel que éstas juegan en nuestra sociedad.

Lengua escrita

Historia de la escritura y la lectura

La historia de la escritura tiene que ver con la evolución del hombre, la formación de sus grupos y culturas. Los antecedentes de la escritura que se tienen al respecto datan de la época primitiva, donde según la historia servía para registrar eventos importantes para comunicar pensamientos y sentimientos. Al expresarse a través del lenguaje escrito el hombre dió significado a los signos y símbolos y favoreció la evolución del hombre primitivo y sus grupos sociales.

Dice Margarita Gómez Palacio (1991) que el hombre, en la era paleolítica, comenzó a hacer marcas para registrar el ciclo lunar y de esta manera poder predecir el paso de los renos por su territorio, pero como era nómada, comenzó hacer sus registros en tablillas de hueso o marfil para poder llevarlas consigo. Se han estudiado evidencias que demuestran que este tipo de marcas se utilizaron durante mucho tiempo y que después se utilizaron dibujos para plasmar ideas, números para registrar tributos y símbolos para representar ideas más complejas.

Por su parte, Gelb (1987) comenta que la lengua escrita se expresó por medio de señales en objetos de diferentes materiales, por medio de la acción motriz de las manos al dibujar, pintar, rayar o grabar. De acuerdo a lo anterior, la raíz de la escritura se encuentra en la pintura desde la era paleolítica, cuando el hombre no sabía escribir y utilizó la pintura como un medio de expresión dejando grabados en paredes y piedras, dibujos llamados en la actualidad pentagramas y petroglifos, los que fueron hechos mediante la técnica del tallado en piedras.

El primer escrito que se conoce se atribuye a los sumerios de Mesopotamia y es anterior al 3100 a. C. (Gelb, 1987). En esta época se utilizaron los silabarios para llevar registros de la economía y la administración pública, se hacían etiquetas de arcilla y algunas veces de yeso que contenían la impresión de un sello como marca de propiedad que indicaban números de objetos, después utilizaron signos y símbolos que representaban objetos y personas, éstos sustituyeron a los primeros sellos. Pero la necesidad de una representación adecuada para los nombres propios llevó finalmente al desarrollo de la fonetización que surgió de la necesidad de expresar palabras y sonidos que no podían indicarse apropiadamente con dibujos o combinaciones de dibujos.

Una vez introducido el principio de la fonetización se extendió con rapidez, de esta forma se abrieron nuevos horizontes para la expresión de todas las formas lingüísticas abstractas por medio de los símbolos escritos. Posteriormente, el establecimiento de un sistema de escritura exigía la convencionalización de las formas y de los principios, donde las formas tenían que normalizarse para que todos los que las dibujaran tuvieran que hacerlo de la misma forma, esto propició que se estableciera la correspondencia de los signos con las palabras y se regulara el sistema en cuanto a la orientación de los signos, la dirección, la forma y el orden de las líneas, de esta manera podrían ser leídos por diferentes personas.

La necesidad de comunicarse entre diferentes personas origina el surgimiento del alfabeto que permite un sistema de escritura más completo, de los primeros tres tipos de alfabetos que menciona Gelb del primer tipo se pueden mencionar el alfabeto griego y el latín entre otros, del segundo el arameo, hebreo y árabe y en el tercero se encuentran el indio y etíope, etc., de estos alfabetos surgen otros, cabe mencionar que dice este autor que no hay sistemas puros de escritura, como no existen en antropología razas puras o idiomas puros en lingüística.

Por otra parte, es importante ubicar que del alfabeto griego proviene la escritura latina que es introducida a México con la conquista de los españoles, ¿qué pasaba con las escrituras en México antes de la colonización?, en ese tiempo sólo algunos pueblos indígenas entre ellos los aztecas, mixtecas y mayas habían logrado crear un sistema de escritura básicamente pictográfica, grababan sus escrituras en piedra caliza, conchas, piedra de jade y hasta en huesos, después lo hicieron en libros plegados en forma de acordeón hechos con papel de corteza de árbol. Registraban en sus libros detalles de su vida genealógica, historia, prescripciones de rituales, tributos, trueques, mitología y concepciones del mundo, pensamientos, registros de batallas y poesías. A raíz de la conquista española y la consiguiente transculturación, cayó en desuso. Los misioneros católicos fueron los encargados de introducir el alfabeto castellano entre los indígenas, elaboraron gramáticas y catecismos para usarlos en la evangelización (Delgado, G, 2002)

En cuanto a la lectura, a partir de que se comparten los códigos de comunicación, la lectura empieza a ser un medio importante para la transmisión de conocimientos, ideologías, sentimientos, se convierte en una actividad compleja que no es una simple habilidad, sino una manera de elaborar significado, que varía entre culturas. La lectura no se limita a las prácticas de decodificación, ya que los significados construidos son los que hacen que la escritura y luego la lectura cobre sentido. Además, la escritura y la lectura en diferentes momentos de la historia va a propiciar círculos de poder, sobre lo cual se puede comentar que en Occidente se comenzó a promover la lectura como un ejercicio espiritual, en especial en los siglos XVI y XVII donde eran pocas las personas no religiosas las que tenían acceso a la lectura y a libros, estas personas pertenecían a las elites ilustradas, los grandes burgueses. Por otra parte la lectura era también una práctica que vinculaba y se aprendía en el siglo XVII de manera sucesiva lectura, escritura y aritmética, la lectura era en voz alta y, por ejemplo, su aprendizaje en España se iniciaba con la cartilla del abecedario, la cual contenía también un silabario, las oraciones más habituales eran religiosas pues era necesaria la enseñanza de la liturgia para ayudar en los rituales religiosos (Bofarull, T Cerezo, M. Gil, R. Jolibert, J. Martínez, G. Pipkin, M., y cols. 2005)

Bofarull y cols., (2005) dicen que desde la edad media hasta aproximadamente la segunda mitad del siglo XVIII no se consideraba relevante la importancia de la comprensión lectora y la construcción de significados dentro de la lectura, las personas en general leían pocos libros los cuales tenían las mismas referencias de una generación a otra, a veces eran

compartidas en grupo mediante la lectura en voz alta por lo que dicen los autores anteriores que esto implicaba darle una atribución de carácter sacro a lo impreso y a la memorización y recitación de lo que se leía. En la actualidad, se pretende que la lectura sea crítica y reflexiva, que propicie el sentido y el significado de lo que se lee.

Como se puede ver, la historia de la lectura y la escritura ha tenido representaciones diferentes dependiendo el momento histórico y cultural, el tipo de sociedad y las necesidades de las mismas. La escritura como la lectura a través de los años ha tenido un papel importante en las diferentes culturas, a veces para registrar y transmitir conocimientos, eventos relevantes y otras veces para apoyar la organización, actividades económicas, sociales, etc.

El proceso de acercamiento a la escritura y a la lectura ha sido lento, desde un inicio no fue accesible para todos, de hecho, en las primeras épocas fue sólo para unos cuantos: las elites de poder que eran religiosos, burgueses, intelectuales, posteriormente la iglesia promueve la enseñanza de la lectura y escritura por medio de las prácticas religiosas hasta que finalmente se convierte en una actividad para todos, educativa y laica.

Estos privilegios que se han dado a través del tiempo en las diferentes culturas y sociedades a través de un proceso largo y pareciera que no se han superado y que prevalece la idea de que para ser escritor y lector se tiene que ser especialista o que la lectura y la escritura sólo son importantes para el aprendizaje formal, el que se da a través de la escuela, lo anterior limita la importancia que tiene la producción y lectura de textos.

A continuación se abordan en este trabajo procesos implícitos en la escritura.

La escritura como proceso cognitivo

El lenguaje escrito no es sólo un habla puesta en papel, sino que representa un nivel superior tiene una gran influencia en el desarrollo porque ayuda a hacer explícito y deliberado el pensamiento. La representación gráfica del pensamiento y el lenguaje puede observarse en los productos de la lengua escrita (en los textos), en ellos los pensamientos quedan registrados y permite reflexionar sobre los mismos o generar otras ideas que ayudan a evolucionar al hombre a partir de su propio pensamiento (Vygotsky, 1979), las actividades

de escritura favorecen el desarrollo del pensamiento del niño aunque también le presentan dificultades cuando tiene que pensar qué se va a decir y cómo decirlo y organizar las ideas. Lo anterior conlleva todo un proceso complejo a nivel cognitivo y algunos niños pueden mostrar dificultades en la escritura cuando la atención y la memoria sean todavía muy reactivas, es decir, cuando los niños se distraen y no concentran su atención o no logran usar estrategias para la planificación de actividades, elaborar imágenes mentales, etc., estas actividades son más difíciles cuando los niños son pequeños o viven en un contexto que no favorece su desarrollo.

Al respecto comentan Bruer y Pineda (1997) que los niños entre más pequeños suelen realizar redacciones cortas debido a que se les dificulta poner por escrito sus ideas porque además tienden a no planificar cuando se les pide que se expresen a través de la escritura, se les olvida o no saben qué pasos deben seguir; también afirman que aunque en teoría la mayoría de los niños solucionan los problemas de generar contenidos escritos extensos hacia la edad de 10 años, si los niños escriben de manera cotidiana y libres de presiones pueden comprender la funcionalidad de la escritura y apropiarse de ella antes de esta edad y superar las expectativas.

Es relevante el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y la mediación. Álvarez y del Río, afirman que la mediación gestionada por un adulto permite al niño “disfrute de una conciencia im-propia, de una memoria y una atención prestadas por el adulto que suplementan y conforman paulatinamente su visión del mundo y construye poco a poco su mente” (en Coll. C., Palacios, J. y Marchesi, 1190, p. 99). De los procesos psicológicos superiores dice Vygotsky (1979) que estos se desarrollan a partir de las funciones mentales inferiores; que la memoria, la atención, el pensamiento, al ser desarrollados cambian en su funcionamiento volviéndose como en el caso de la memoria selectiva, la atención dirigida, el pensamiento lógico, pero esto va a estar permeado por cuestiones históricas, sociales y culturales. Vygotsky da importancia del contexto cultural, las actividades compartidas y el lenguaje, además dice que los procesos mentales se desarrollan en los intercambios entre varias personas, en un periodo de experiencia compartida que facilita al niño la interiorización de los procesos mentales.

Los procesos psicológicos superiores que logran desarrollar a un individuo no son pasivos, como se dijo anteriormente, las funciones psicológicas aparecen dos veces, primero

en el plano interpsicológico donde el individuo interactúa con el medio social y cultural, adquiere experiencias y conocimientos que después va a reconstruir en el plano intrapsicológico, es decir en un plano mental interno y de forma individual (Wertsch (1999).

La escritura como proceso sociocultural

Como se dijo en el apartado anterior, la escritura de textos tiene sus fundamentos en el lenguaje, hay que observar que de acuerdo con Bodrova y Leonng (2004) los orígenes del lenguaje son sociales porque son un rasgo exclusivamente humano y por otro lado el uso del lenguaje es un instrumento que potencia el aprendizaje; pero también el lenguaje encarna los lazos que unen a los seres humanos porque a través de él se transmiten los significados y la cultura.

Vygotsky afirma que “el lenguaje es un instrumento psicológico que tiene gran poder ya que a través de él los significados lingüísticos son compartidos socialmente” (en Moll, 1990, p. 189), y por lo tanto las palabras que tienen ya un significado para los miembros maduros de un grupo cultural, pasan, a través del proceso de interacción, a tener significado para los jóvenes del mismo grupo. En el mismo libro de Moll, Dowley dice que la escritura y la lectura son, una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen del mismo y que el lenguaje, ya sea hablado o escrito, encarna los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y su pensamiento. De acuerdo con las ideas antes mencionadas, los niños pueden utilizar la escritura como un medio para ampliar su interés, para explorar sus ideas y las de los otros en las actividades de la vida cotidiana y en las interacciones sociales.

Cuando las actividades de escritura se realizan con un sentido propio, se hace una actividad importante. De ahí que se propone contextualizar las actividades de escritura. Se necesita que las actividades sean útiles para la vida que tengan un sentido de ser, porque cuando no cobran sentido para las personas, se convierten en tareas mecánicas alejadas de su vida cotidiana y las intenciones personales, volviéndose actividades un tanto reduccionistas, porque desvinculan a los niños de su contexto y de sus significados.

Plantea Moll (1990) sobre las ideas de Robert, que las actividades de escritura si llevan a cabo de manera regular y cotidiana en contacto con otras personas, puede lograr no sólo adquirir nociones de género y de estilo, además puede alcanzar una comprensión

general de la tarea y de una concepción de su propio acto de escribir. En este sentido, realizar actividades de escritura de manera cotidiana lleva a mejorar las propias habilidades y atribuciones que se hacen a la misma, como cuando se practica una disciplina ya sea en el deporte en las ciencias, etc., inicialmente el novato le llevará un tiempo para que adopte los conocimientos, desarrolle habilidades y las actitudes necesarias para alcanzar cierto nivel, lo mismo se puede plantear para el caso de los niños cuando inician la escritura de textos, se requiere de cierto tiempo y condiciones para que los niños construyan sus conocimientos, sus propios textos; por tal motivo es importante presentar situaciones que les permitan potenciar y desarrollar sus habilidades para la escritura. Para que se conviertan en lectores o escritores necesitan estar en contacto con las letras, los textos, escribir sus propios textos y construir sus propios significados.

En el siguiente apartado se atiende la producción de textos y la alfabetización, temas muy relacionados e importantes en la educación.

Alfabetización

Para Kalman (2004) “la alfabetización es el desarrollo del conocimiento y uso de la escritura en el mundo social y en actividades culturalmente validadas” (p.20). Esta concepción se opone a la tradicional donde los aspectos básicos de la escritura se centran más en la correspondencia entre letras y sonidos.

En la teoría sociocultural se plantea una estrecha relación entre los procesos psicológicos superiores y la alfabetización, Wertsch afirma que “para Vygotsky y sus seguidores la alfabetización es un fenómeno homogéneo que tiene un impacto uniforme sobre los diferentes aspectos del funcionamiento psicológico superior” (Wertsch, 1995, p. 53). Cuando la escritura se centra en prácticas de copiado o escrituras que no tienen significado contextual se convierte en un acto mecánico que se realiza sólo por cumplir con una tarea escolar reduccionista que no cabe en el concepto de alfabetización que se retoma en este estudio, donde.

Ser alfabetizado, “es que la persona utiliza la escritura para participar en el mundo social [y alfabetizarse es] aprender a manipular el lenguaje escrito, los géneros textuales, los significados, los discursos, las palabras, las letras de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados para relacionarse con otros” (Dyson y Heath, citado en Kalman, 2004, p. 21).

La alfabetización debe permitir a las personas comunicarse con una intención específica dentro del ámbito comunicativo donde las palabras transmiten pensamientos, sentimientos y significados de las personas y su cultura. Para darse cuenta cómo se fomenta la escritura en la alfabetización de la personas hay que observar el contexto que “es la intersección entre la dinámica de la interacción y los procesos sociales, históricos, económicos y culturales relevantes” (Kalman, 2004, p. 28), así como la disponibilidad de materiales impresos y la infraestructura para su distribución, es decir, si existen en la comunidad bibliotecas, librerías, puntos de venta de revistas y periódicos, servicios de correo, etc., y si los niños tienen acceso a ellos, también las relaciones sociales que surgen alrededor y como parte de la cultura escrita.

También hay que observar los textos públicos en bardas, postes y publicaciones locales que puedan influir en la cultura escrita como oportunidades para leer y escribir. Respecto a los textos públicos, Kalman (2004) dice que estos textos son importantes porque al estar en la vía pública ocupan un lugar estratégico y transitan con facilidad porque son comentados por los habitantes miembros de la comunidad y que por el contrario existen otros espacios como las escuelas que también debieran promover más la escritura y no sucede. Al pensar en las escuelas y en los docentes que las dirigen o que trabajan en ellas habría que preguntarse e investigar ¿qué tanta indiferencia hay hacia la escritura?, ¿será que también para los docentes la escritura es parte simplemente de una tarea escolar rutinaria?, ¿hay una apropiación de la escritura?, ¿por qué no hay mucha promoción para producir textos?, ¿qué tanto los docentes producen textos o utilizan la escritura en su vida cotidiana?, éstas son preguntas que la autora de este estudio se hace y que se vinculan con la temática aquí trabajada y que a su vez, permiten la reflexión de la misma.

En cuanto al contexto y los espacios generadores de lectura y escritura, Kalman (2004), menciona que hay tres tipos de situaciones ligadas a dichas nociones: las situaciones demandantes, de andamiaje y las voluntarias, las describe de la siguiente manera:

- Las demandantes.- exigen el conocimiento de la lectura y la escritura como participar votando de manera individual en elecciones, firmar documentos, seguir las señalizaciones viales, etc.

- Las de andamiaje.- se presentan como oportunidades de aprendizaje donde el lector o escritor colabora con otro.
- Las voluntarias.- en estas el lector o escritor elige libremente leer o escribir, además tiene diferentes modalidades, pueden ser actividades individuales que como son la lectura de un cuento, resolver un crucigrama, etc., o las colectivas como: jugar *scrabble*, redactar y firmar un documento para expresar su opinión acerca de un acontecimiento importante.

Hay que dejar claro que tanto la lectura como la escritura se dan, como dice Kalman (2004), en situaciones de interacción social, desde un contexto de usos, como parte de una actividad comunicativa llena de significados socioculturales en diferentes situaciones como pueden ser promovidas y realizadas en las escuelas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita

La producción de textos en el primer ciclo de educación primaria

Los propósitos de los programas de español de la Secretaría de Educación Pública (SEP) vigentes para las escuelas primarias respecto a la lengua escrita son: desarrollar de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita (SEP, 1993).

Los programas de español están integrados por cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

Lengua hablada.- se centra en el desarrollo de las capacidades de expresión oral en los primeros grados se proponen prácticas de diálogo, narración y descripción para mejorar la seguridad, fluidez y dicción.

Lengua escrita.- este eje está diseñado para promover que los niños logren percibir la función comunicativa de la escritura; ejerciten la elaboración y corrección de sus propios textos; ensayen la redacción de mensajes, las cartas y otras formas elementales de comunicación; desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo; se habitúen a seleccionar y organizar tanto los elementos de un texto y a usar el vocabulario más adecuado y eficaz.

Recreación literaria.- las actividades en este eje se plantean como colaterales a las de lengua escrita y tiene que ver con el conocimiento y el gusto por la lectura de los diferentes géneros literarios, se busca que a través de este eje se desarrolle en los primeros años la curiosidad y el interés por la narración, descripción, dramatización y la poesía.

Reflexión sobre la lengua.- en este eje se abordan los contenidos básicos de la gramática y la lingüística asociados con la práctica y desarrollo de las capacidades comunicativas.

Los contenidos del programa de la SEP para la escritura en segundo grado de primaria están divididos en dos rubros 1) Conocimientos, habilidades y actitudes 2) Situaciones comunicativas, de estos dos rubros se van a tomar sólo los contenidos más cercanos a la programa de intervención que aquí se plantea.

1.- Conocimientos, habilidades y actitudes

- Lectura de diversos tipos de texto, identificando sus diferencias
- Identificación del tema de un texto
- Redacción de textos sobre temas derivados de la lectura de descripciones y a partir de una anécdota
- Comprensión de instrucciones escritas

2.- Situaciones comunicativas

- Lectura de letreros y avisos comunes en la localidad
- Redacción individual y en equipo de letreros, avisos semejantes a los que identificaron en su localidad
- Redacción de comentarios formulados en equipo acerca del tema de los textos leídos
- Revisión y autocorrección de textos

La producción de textos desde el enfoque sociocultural debe propiciarse a partir de su contexto de uso y de manera cotidiana con los alumnos, de acuerdo con Moll (1990) los

conocimientos que se adquieren en la escuela no deben estar aislados de las necesidades de la vida cotidiana de los alumnos.

Dice Baquero (1999), que Vygotsky pensaba que, en un sentido cultural, la escritura va más allá de los muros, es decir, de lo que se enseña formalmente sólo tiene sentido en las prácticas culturales cuando se relacionan en los usos en la vida cotidiana de acuerdo a las necesidades que las propiciaron desde la cultura misma.

Por eso Vygotsky pensaba que la enseñanza de la lectura y la escritura, debía ser organizada de tal manera que resulten necesarias. Con base en lo anterior y como dice McLane se debe conferir al niño un sentimiento de *ser propietario* del lenguaje escrito (en Moll, 1990) y la escritura tendría que ser una actividad cultural en la vida cotidiana y en el ámbito escolar para favorecer que los niños pueden llegar a sentir que son escritores mucho antes de poseer las habilidades y el conocimiento necesarios para producir una escritura madura. Posiblemente esos sentimientos positivos y de propiedad alientan suposiciones y expectativas respecto del aprendizaje de la escritura y suscitan, asimismo, la motivación para trabajar en el desarrollo creciente de su capacidad de escribir.

También McLane (1990) menciona que la escritura no es sencilla y, que particularmente para los niños pequeños, ofrece muchas dificultades mecánicas y técnicas, tales como el trazado de letras, la ortografía y la puntuación, por lo que a muchos niños les resulta difícil advertir que la escritura puede ser un medio de expresión de sí mismo y de comunicación con los demás, dice que especialmente puede ser difícil para aquellos niños que fuera de la escuela tienen pocos incentivos para escribir y aún no han descubierto razones y propósitos para la escritura.

En congruencia con las ideas de Vygotsky expuestas por Baquero antes mencionado, la escuela debiera mediar entre los conocimientos que se enseñan de manera formal con los de la vida cotidiana, para que la escritura logre la creación del significado para los niños y despertar en ellos la inquietud en este caso de producir textos.

Ahora bien, si los adultos y especialmente los maestros, pueden ayudar al niño a emplear la escritura para que compartan la información o sus escritos, para que se den cuenta que las actividades de escritura pueden ser actividades recreativas y útiles, que además les permiten a través de las mismas conocer y relacionarse mejor con los demás en

la vida cotidiana, por ejemplo con sus compañeros en el salón de clases, los niños podrían darse cuenta que escritura es un medio y una herramienta que puede utilizar también en su vida personal y social.

Es importante observar cómo se puede favorecer al niño para que produzca textos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Desde el enfoque sociocultural algunos autores como Kalman (2004), Graves (2002) y Moll (1990), entre otros, recomiendan darle libertad al niño para que pueda expresarse y generar en él la motivación necesaria para lo haga regularmente, y hay que tratar de evitar estar constantemente censurando su forma de escribir, sus faltas de ortografía, el estilo, etc., claro que también estos aspectos son importantes pero la primera meta es que las actividades de escritura para la producción de textos sean placenteras y se incorporen a la vida del niño de una manera más natural, ya posteriormente se puede ir propiciando el análisis de lo que escribe y cómo debe de hacerlo de manera más formal.

Graves recomienda rodear a los niños de literatura infantil de todo tipo poesía, relatos, libros de información, biografías, ciencia e historia, libros de ficción y de temas reales, etc., porque dice “los niños necesitan oír, hablar y leer literatura, la cual suministra algo más que hechos; muestra dramas, soluciones de problemas y lenguaje preciso” (Graves, 2002, p. 74).

En este trabajo se tomaron en cuenta las siguientes modalidades de textos propuestos por Díez, Argilaga, Arnabat, Colet, Farrera, Forns y cols. (2008).

- Textos con lenguaje publicitario.- como son los logotipos; que tienen características particulares que resultan atractivos por sus imágenes, algunos tienen texto, con lenguaje sencillo y fácil de comprender.

Algunos como los anuncios, son llamativos, de colores atractivos que captan la atención rápidamente, son fáciles de recordar muchas veces por sus formas curiosas y porque están en su medio inmediato de los niños como son la calle, la televisión, las revistas, etc., por lo tanto dicen Díez y cols., que los niños están acostumbrados a verlos y a consumirlos y recomienda que se trabaje con este tipo de textos desde muy pequeños aprovechando las experiencias que ya tienen de los mismos.

Díez y cols., sugieren que se aproveche el trabajo con los anuncios para que los niños reflexionen a través de algunos cuestionamientos como:

- ¿Siempre dicen la verdad los anuncios?
- ¿Qué imágenes o fotografías utilizan los anuncios?
- ¿Qué hacen con los folletos y propagandas que les dejan en casa?
- Textos con lenguaje periodístico: tienen una función comunicativa, diferentes apartados como: noticias, deportes, programación de la televisión, reportajes culturales, etc. En el periódico se observan fotografías, diferentes tipos de presentación de un texto, diferentes tipos de letras, titulares, dentro del lenguaje periodístico también se pueden incluir algunas revistas que aportan noticias e información en sus diferentes segmentos. A partir de este tipo de textos se puede trabajar con los alumnos la producción de textos sobre noticias de su entorno social y comunitario, así como de su medio escolar y personal.
- Textos con lenguaje popular: adivinanzas, dichos, chistes; este tipo de textos crean interés en los niños, algunos tienen un lenguaje rítmico, son fáciles de memorizar, ayudan a la expresión gracias a la adquisición de nuevos fonemas, vocabulario y estructura. Además facilitan la comprensión y análisis de las características de los objetos.
- Textos de correspondencia: las cartas, pueden ser personales, comerciales, de felicitación, etc., hay que escribir en las cartas el nombre de la localidad en donde vive quien la escribe, la fecha, un saludo, lo que quiere comunicar a la persona a la que va a estar dirigida, una despedida y la firma del autor de la carta.

Sobre este tipo de textos Díez y cols., comentan que los niños en general tienen poco contacto con las cartas, conocen poco la estructura de las mismas y que su referente más cercano puede ser la carta a los Reyes que escriben los niños el seis de enero.

A las anteriores categorías o tipos de textos, Fons (2004), suma los textos instructivos, de los cuales dice:

Textos instructivos.- tienen la función de explicar ordenadamente lo que hay que hacer para conseguir lo que propone: un juego, manualidad, el funcionamiento de un aparato, una receta de cocina, etc. (p. 208).

Esta diversidad de textos puede favorecer varias actividades para la producción de textos y motivar a los niños a la lectura. Para las actividades de producción de textos, Moll sugiere que hay que dejar a los niños elegir el tema y la forma de escribir y que los maestros deben procurar responder a la escritura de los niños, primero como lectores interesados, prestando atención a los significados y a las intenciones del que escribe, y después, como críticos y como editores cooperativos. Ello quiere decir que los maestros acepten lo que los niños escriben la elección que ellos hacen del contenido y del estilo.

En la escritura de sus primeros textos, los niños pueden auxiliarse del dibujo pues se ha observado que lo hacen para recordar su idea o completar la misma, particularmente para los niños más pequeños el dibujo es algo más conocido y fácil dominar que la escritura. Se puede propiciar entonces que los niños puedan emplear el dibujo en las actividades de producción de textos, de tal manera que a partir de ellos puedan expresar y comunicar, antes de escribir formalmente.

Moll (1990) comenta que la producción de textos se puede abordar a partir de diversas experiencias de aprendizaje como las que implican el carácter de ficción, éstas pueden ser un recurso para escribir y para crear situaciones imaginarias de alguna persona en un tiempo y en lugar determinado. Si este tipo de actividades se pueden relacionar con su contexto serán más atractivas para los niños. Otra forma que sugiere Moll es proponer que los niños escriban acerca de lo que aprendieron o les interesó sobre algún material escrito, aunque sean pocas palabras hay que motivarlos para que sigan escribiendo, observen sus textos y los compartan con sus compañeros, esto puede ayudar al niño para procesar mejor sus ideas pues después de que lee y revisa los textos producidos puede agregar más ideas o completar las que ya ha expresado.

Respecto a los compañeros, dice Bodrova y Leonng (2004) que los niños pueden apoyarse en un compañero que puede hacer la función de apuntador y de esta manera ayudar a recordar lo que se quiere escribir, el trabajar en parejas aunque tengan distinto nivel puede propiciar resultados favorables para ambos compañeros, incluso los niños que no saben leer pueden ayudar a los buenos lectores y escritores a recordar oraciones largas o

tramas complicadas, mientras apoya y mejora su desempeño en la lectura y escritura. En la interacción entre compañeros, la escritura puede ser un instrumento provocativo, porque puede ayudar a establecer interacciones muy interesantes que de otro modo no se establecerían, entre las posibilidades están las de emplear la escritura para generar en los niños interés, entusiasmo y diversión cuando expresan sentimientos y descubren habilidades para escribir chistes, cuentos, adivinanzas, etc., que tal vez ni ellos sepan que poseen y se pueden divertir mientras realizan actividades para apropiarse de la lengua escrita o cuando comparten con sus compañeros la información a través de un texto que ellos mismos pueden escribir.

Por otro lado el papel del maestro o facilitador es muy importante porque puede ser el editor amistoso que promueva la socialización de los escritos de los niños y les enseñe a revisar los mismos poco a poco con el propósito de comunicarse de manera más eficaz, y no como exigencia cuando sabe que el niño aún no domina el proceso de adquisición y apropiación del lenguaje escrito y la producción de textos. Graves (en Moll, 1990) incita a los maestros a “publicar” lo que los niños escriben a fin de que sus compañeros tengan acceso a sus escritos, y que los niños puedan escribir con la expectativa de que sus pares han de leerlos, porque menciona que a los niños les gusta leer lo que escriben los otros niños, y que es más probable que tengan más voluntad de escribir, e intenten hacerlo con más eficacia si saben que compartirán con otros sus escritos.

Los niños, como la mayoría de los escritores, necesitan de algún tipo de público interesado en leerlos y que responda a lo que ellos escriben; necesitan como dice Dowley (1990) ser parte de una comunidad de lectores y escritores, una comunidad que promueva y socialice los textos que se producen en la misma, porque no somos individuos que viven en aislado, por el contrario estamos interactuando constantemente con los otros y necesitamos de los otros para desarrollarnos dentro de una sociedad determinada.

Además, de acuerdo con Graves (2005), los niños aprenden el significado de los textos cuando comparten su trabajo con los demás, ya sea con la intención de recibir ayuda o de descubrir las relaciones de su auditorio y someter a prueba sus realizaciones. Hay que recordar que la lectura y la escritura son actos sociales que implican una actividad cognitiva compleja donde hay problemas que los niños se deben plantear y resolver; en este sentido, los niños pueden recibir ayuda de sus propios compañeros al interactuar, socializar sus

conocimientos.

También dice Graves (2005) que hay que identificar a los alumnos que no entienden lo que hay que hacer durante las actividades de lectura y escritura, estos alumnos se caracterizan dice porque su producción de textos es baja, sus textos son incompletos, durante el tiempo de trabajo divagan, se distraen fácilmente, en estos alumnos hay que observar en qué situación se encuentran. Según lo que propone Graves, es identificar si los alumnos no comprenden la tarea, porque no saben qué hacer con los libros y con los textos que escriben, porque no saben para qué se lee y se escribe.

La página en blanco puede generar una especie de soledad en los niños, la cual puede agobiarlos por no saber qué escribir; si a esto se suma un docente que con su organización aísla a los niños de los compañeros que podrían ayudarlos y realiza una evaluación que les recuerda constantemente que tienen habilidades reducidas, pueden terminar por sentirse desalentados ante la tarea de producción de textos (Graves, 2002).

Es importante apoyar a los alumnos en estas situaciones, si no tiene claras las instrucciones hay que explicarle nuevamente, ayudarle a elegir el tema esperar a que tengan una idea para comenzar y finalizar el texto antes de dejarlos solos. Hay que promover la interacción entre compañeros para apoyarse y socializar sus conocimientos, después hay que seguirlos observando, alentarlos, comentar sus logros y apoyarlos en sus dificultades para que tengan confianza en sí mismos a fin de seguir trabajando en la escritura y lectura de sus textos y hay que darle la oportunidad a estos niños de darse cuenta que la escritura y lectura de textos son parte de su vida cotidiana en ese momento y no sólo a futuro. Puede ser que algunos niños no confíen en sí mismos ni en sus conocimientos para producir textos y que, dice Moll (1990) tiendan a plagiar las ideas de otros niños, esto puede observarse cuando aparecen temas y personajes similares en distintos trabajos. Posiblemente se deba a que se les dificulta expresarse por medio de la escritura o no confían en ellos mismos.

Al respecto, en este trabajo se propuso observar y motivar a los niños para tener confianza de expresar sus propias ideas, aceptar sus escritos sin censurarlos por su mala letra, las faltas de ortografía o las ideas incompletas, esto puede ayudar a aminorar el temor al fracaso y poco a poco ir propiciando que mejoren sus textos mientras revisan, piden ayuda o se les presta apoyo.

En consonancia con las ideas de Vygotsky, McLane (1990) refiere que los niños necesitan de la mediación del adulto a fin de que le ayude a comprender los usos y los propósitos del lenguaje escrito para la producción de textos y por otro lado, también van a influir con sus experiencias para darle confianza para que mejore su capacidad para escribir.

Perfil de aprendizaje de niños en cuanto a la lectura y escritura

De Graves (2005) se toman las siguientes preguntas que sirven para observar el perfil de aprendizaje de niños en cuanto a la lectura y escritura.

1. ¿Se ven los niños a sí mismos como escritores y lectores?
2. ¿Usan la lectura y la escritura para aprender cosas nuevas?
3. ¿Toman la iniciativa de compartir sus lecturas y sus escritos con los demás?
4. ¿Tienen planes sobre cuál será el próximo texto que van a leer y escribir? ¿qué quieren aprender?
5. ¿Los niños leen y escriben de maneras variadas?, es decir, ¿eligen diferentes libros, de diferentes géneros?

Para evaluar la producción de textos Graves (2005) propone observar lo siguiente:

- Observar si responden a los textos platicando o produciendo algún escrito a partir de que leyeron. Habla y escribe con otros niños sobre los libros.
- Usan la lectura y la escritura para aprender
- Pueden establecer planes acerca de lo que quiere leer y escribir después.
- Cuando encuentra un obstáculo en un libro, palabra o tema de escritura, saben a quién recurrir en busca de ayuda.
- Observar si tratan de conectar o vincular los textos con la vida cotidiana.
- Usan la escritura afuera del aula.
- Comprenden el poder de la escritura; usan la escritura para ejercer influencia sobre el pensamiento de otros.
- Comparten sus textos con los demás.

Se tiene que propiciar que los niños tomen responsabilidades en la evaluación de su trabajo y explorar las dimensiones del proceso de la escritura de los niños con algunas preguntas como las siguientes, mientras se está trabajando con los niños en la producción de textos:

- ¿Por qué elegiste este tema?, o ¿de qué se trata el tema del texto que estas escribiendo?
- ¿Qué esperas aprender?
- ¿Cómo va la escritura de tu texto?, ¿tienes alguna dificultad?
- ¿Has hablado de este trabajo o de otros anteriores?
- ¿Cómo crees que terminará este trabajo que estas escribiendo?
- ¿Quién va a leer el texto que estás escribiendo?
- ¿Qué vas a escribir después?

A continuación se revisan datos de algunas investigaciones que se han realizado sobre el tema de la producción de textos.

Investigaciones y propuestas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita

La importancia que ha tenido el tema de la lectura y la escritura escrita en nuestro país, se observó dice Gómez-Palacio (1999), en los años posrevolucionarios cuando se reflexiona y se decide que hay que alfabetizar no sólo a los niños, sino también a la mayoría de los adultos; esto implicaba crear más escuelas y preparar a los profesores para la enseñanza de la lectura y la escritura, pero por la urgencia no se capacitó bien a los maestros para enfrentar esas tareas, y se logró sólo enfocarse a la enseñanza de la transcripción y el descifrado de textos. Fue hasta 1974 que empezaron a desarrollarse algunas investigaciones sobre la calidad de la lectura y se empezó a ver que era necesario que las personas no sólo descifrasen sino también comprendieran lo que leían; esto se dió a consecuencia de las problemáticas que se presentaron en nuestro país por problemas de alfabetización y de fracaso escolar en la educación básica.

A consecuencia de la problemática antes mencionada y para dar respuesta a la misma, se creó el Programa PALEM (Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas) en la década de los ochentas para evitar que se continuara con el alto índice de reprobación en primer grado y como consecuencia más adelante la deserción de un gran número de alumnos (Gómez-Palacio, 1999), esta autora refiere también que el

programa PALEM fue un proyecto que se trabajó desde Dirección de Educación Especial en el período escolar 1985-1986 y tenía la finalidad de capacitar a los maestros de primero y segundo grado de primaria para que adoptaran nuevas formas de enseñanza de la lectura y la escritura y evitaran las prácticas de métodos instructivos, es decir, que los alumnos aprendieran de manera más reflexiva que mecánica.

La propuesta de PALEM en 1991 contenía un manual y un juego de tarjetas con diversas actividades, en su mayoría propiciaba que los maestros trabajaran con los alumnos de manera atractiva y lúdica para motivar a los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura. Las actividades de PALEM buscaban desarrollar las habilidades de lectura y escritura a través de la participación activa de los niños y que se involucraran de manera directa en su aprendizaje. Posteriormente, el Programa PALEM, pasó de ser un programa para remediar el índice de reprobación a un programa regular y cambió de nombre, convirtiéndose así en PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura), en este programa participaron maestros que trabajaron con PALEM asesorando a otros maestros para que pudieran desarrollar lo que PRONALEES pretendía: desarrollar la comprensión de la lectura en el niño para expresar sus ideas por escrito.

Los alcances que se pretendían con el PRONALEES de acuerdo con lo anterior era lograr que los niños aprendieran a leer y escribir de manera adecuada para expresarse a través de la escritura y así facilitar sus estudios en la educación superior y que estos fueran de mayor calidad. PRONALEES, según Gómez-Palacio (1999) tuvo grandes logros, entre ellos que se atendiera desde el currículo la lectura y la escritura así como también que se diera continuidad a los talleres de actualización para docentes en cuanto a la lectura y la escritura. Se elaboraron materiales que apoyaron este programa y se empezó a difundir la idea del constructivismo donde se pretende que los alumnos sean participantes activos y constructores de sus propios conocimientos.

Otro de los grandes programas de lectura y escritura fue el de investigación La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en la educación básica (PILEC) que se desarrolló a partir de 1991 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Éste tuvo como propósito construir alternativas metodológicas para fomentar la lectura, desarrollar procesos de formación docente e innovación de las prácticas escolares (Pulido, Ruíz, Moreno, González, 2001). Con este programa se buscó construir junto con los maestros espacios

colectivos y formas específicas para trabajar los contenidos escolares y evitar de esta manera fomentar los aprendizajes memorísticos.

Para este trabajo se realizaron investigaciones sobre los procesos de alfabetización y constructivismo, y se encontró que hay factores están presentes en el desarrollo de lectores independientes algunos autores como Rodríguez-Trujillo dicen que la enseñanza de la lectura en nuestro país está históricamente vinculada a la escuela, a la presencia de bibliotecas, a la disponibilidad de materiales de lectura, al estatus que tiene la lectura en la comunidad. En el programa PILEC se pretendió trabajar estos factores en algunas escuelas del Distrito Federal, específicamente de la Delegación de Iztapalapa y del estado de Oaxaca; además se organizaron talleres para trabajar con maestros sobre la reflexión de su práctica docente. Para este ejercicio de reflexión plantearon preguntas tales como: ¿les gusta leer y escribir a los alumnos?, ¿de qué manera viven los niños la lectura y la escritura?, ¿estoy realmente formando lectores?, ¿por qué los niños no entienden lo que leen?, ¿por qué los niños tienen tantos problemas al escribir?, ¿cómo formar niños lectores y escritores?, ¿cómo me enfrento a la producción de textos escritos? y ¿qué tipo de lector soy? (Ruíz y Pulido, 1995).

La reflexión realizada a través de las preguntas que se plantearon permitió conocer algunas de las problemáticas a las que se enfrentaban los maestros, sus preocupaciones y sus concepciones en torno a la lectura y su práctica docente. Para los talleres en las aulas se diseñó una propuesta de formación inicial que generara las condiciones que posibilitaran a los profesores problematizar su trabajo con la lectura, la escritura, la literatura infantil, y a su vez construir alternativas pedagógicas para fomentar la lectura y la creación de textos escritos con sus alumnos (Ruíz y Pulido, et. al. 2001).

En los primeros resultados que se reporta PILEC (Ruíz y Pulido, 1995), están que los alumnos de primer grado se inician con el aprendizaje de esta habilidad, descifrando o adivinando los signos que el maestro escribe en el pizarrón, para que después los repitan tanto de manera verbal como escrita. En los grados de 3° a 6° de la escuela primaria, la lectura sigue teniendo un lugar predominante en las actividades escolares, se lee para contestar los cuestionarios de las asignaturas, se leen los libros de texto para ejemplificar los contenidos, se leen las instrucciones del mismo libro para solucionar los problemas planteados, se lee en voz alta para corregir la pronunciación y puntuación, se lee en el

pizarrón lo que el maestro y otros niños han escrito, se leen las solicitudes de los maestros, los recados de los padres, etcétera (Ruíz y Pulido, 1995). Después, en una segunda etapa, en la UPN se crea el Diplomado "Fomento de la lectura y producción de textos" con la intención de darle continuidad al trabajo realizado en la primera etapa de los talleres donde se trata de recuperar las experiencias de los alumnos y los maestros, en cuanto a los logros de comprensión y producción de textos.

En las siguientes etapas del programa PILEC, además de diseñar alternativas metodológicas para apoyar a los docentes en su práctica con los alumnos, se comenzó a difundir también este tipo de experiencias a través de la revista *Entre maestr@s*, fundada por el proyecto y editada por la UPN (Ruíz y Pulido, 1995). En ella se presentan también las ponencias elaboradas para los encuentros nacionales e internacionales, dan cuenta de algunas experiencias generadas por los profesores participantes a fin de que esta información pueda llegar a más docentes, también se crean redes de maestros en el Distrito Federal y Oaxaca, en las zonas donde se trabajó el proyecto todo esto para darle continuidad a la propuesta de PILEC.

Recientemente el tema del aprendizaje de la expresión escrita desde la perspectiva sociocultural también fue del interés del Instituto Nacional para la evaluación Educativa (INEE, 2008) el cual diseñó una propuesta para la lengua escrita como respuesta a la preocupación por los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas por el mismo instituto (INEE), en él se menciona que después de seis años de dedicarse dice a la evaluación y publicación de los resultados de sus evaluaciones, a partir del 2007 también se propuso no sólo evaluar sino también intervenir de en este caso elaborando materiales expresamente dirigidos a profesores y directivos escolares.

Para la intervención a través del diseño de diversos materiales, el INEE buscó la colaboración de especialistas que tuvieran un adecuado dominio de su disciplina y tuvieran conocimiento cercano del quehacer docente en escuelas de Educación Básica para atender problemas identificados por las evaluaciones del instituto para que ofrecieran a los maestros formas novedosas de atenderlos y reflexionar sobre ellos. El programa sobre la expresión escrita en alumnos de primaria que ofrecen a los maestros contiene actividades encaminadas a crear diferentes tipos de textos, entre ellos los informativos, argumentativos, de opinión, reseñas, narrativos y de carácter instruccional (INEE, 2008).

El programa del INEE fue revisado por un Comité Técnico conformado por expertos reconocidos a nivel nacional y por un Comité Didáctico integrado por profesores de primaria y secundaria que laboran en escuelas urbanas, rurales e indígenas. Estos últimos probaron los materiales en sus aulas y dicen que ayudaron a mejorar las prácticas de composición escrita en el proceso de planeación, producción y revisión desde una perspectiva sociocultural. Las estrategias implícitas en la propuesta de intervención del INEE no son para trabajar de manera lineal, sino flexible y recursiva, atiende también la escritura colaborativa, la practica guiada y el desarrollo de habilidades de pensamiento para favorecer la autorregulación los alumnos y su aprendizaje.

Con base en todo lo anterior se sustenta el programa de intervención que se presenta en este trabajo. En el siguiente apartado se describe el método que se utilizó en el programa de intervención.

CAPÍTULO 2. MÉTODO

En este capítulo se describe el método utilizado, los participantes, el escenario y las tres fases en que consistió este estudio: la fase de estudio y diagnóstico, la segunda fase que es la de aplicación de la propuesta y la tercera fase donde se evaluaron los resultados.

El método que se utilizó en este trabajo es cualitativo, porque es era el más conveniente para el estudio y evaluación de procesos en este caso la de los alumnos como productores de textos. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa, es decir, busca comprender el significado de las acciones de las personas, sin hacer generalizaciones de los fenómenos que se investigan, lo que buscan es describir y explicar las características de una población o grupo específico (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

El tipo de diseño es descriptivo, se buscó seguir el proceso de cada uno de los participantes como productores de textos mientras participaban en el programa de intervención.

Los estudios descriptivos según Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) buscan especificar características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, en este caso se buscó describir el proceso que siguieron los participantes al producir textos cuando participaron en el programa de intervención.

Participantes

En este estudio participaron nueve niños de segundo grado de primaria de ocho años de edad de una escuela pública de la Delegación de Tláhuac, para mantener la privacidad se cambiaron los nombres reales de los participantes por ficticios (ver cuadro 1). Los criterios para elegir a los participantes fueron los siguientes:

1. Ocho alumnos que ya hubieran adquirido la lectoescritura y que en la actividad de diagnóstico hubieran escrito un texto breve o bien, dejaran la hoja en blanco. Se definió como texto breve aquel que contuviera de dos a tres enunciados como máximo (ver cuadro 1, del 1 al 8).

2. Un alumno que ya hubieran adquirido la lectoescritura y que en la actividad de diagnóstico hubieran escrito un texto de más de tres enunciados (ver cuadro 1, en el número 9).

Cuadro 1. Participantes para la propuesta de intervención

Nombre	Edad	Cantidad de enunciados escritos en el diagnóstico
1.Yazmín	8 años	-3
2. Estefani	8 años	-3
3.Ángel	8 años	-3
4.Brandon	8 años	-3
5.Alexis	8 años	-3
6.Johan	8 años	-3
7. Kevin	8 años	-3
8.Brayan	8 años	-3
9. Rubén	8años	+3

Contexto

Los niños con quienes se trabajo en este estudio viven en la Delegación de Tláhuac, en el pueblo de Santiago Zapotitlán, a continuación se describe de manera breve este contexto.

La Delegación de Tláhuac se localiza al suroeste del Distrito Federal (D. F.) a 60 kilómetros del centro de México, según el conteo de población (INEGI, 2006) Tláhuac, cuenta con 344, 106 habitantes con una tasa de crecimiento del 2.3% ocupa el tercer lugar entre las poblaciones con mayor crecimiento poblacional del D.F.

Comunidad de Zapotitlán

El pueblo de Zapotitlán es uno de los siete pueblos que conforman la Delegación de Tláhuac, los cuales son considerados como parte de la provincia del D .F., Zapotitlán está integrado por dos colonias “La Conchita” y “La colonia Santiago“, ambas colonias cuentan con todos los servicios: agua, luz, teléfono, gas, drenaje, transporte público, recolección de

basura, etc., entre ellas se ubica la avenida Tláhuac por donde transitan los transportes públicos y próximamente la línea doce del metro (Delegación de Tláhuac, 2007).

De las personas que habitan el pueblo de Zapotitlán, algunos son nativos de ese lugar, otros provienen de distintos estados de la República o de otras delegaciones del Distrito Federal. Existen tres escuelas públicas en donde se trabajan dos turnos el matutino y el vespertino y cinco escuelas privadas que sólo trabajan en el turno matutino. Los niños de Zapotitlán con un bajo nivel económico como los que participaron en este estudio, asisten a escuelas públicas; la mayoría de los padres de estos niños estudiaron primaria y secundaria, son pocos los que terminaron el nivel de bachillerato.

En la comunidad existe una biblioteca pública dentro del centro cultural, ahí constantemente se observan diversos avisos y carteles donde se informa sobre los eventos culturales y talleres que se imparte en el centro cultural. El uso de carteles para informar es regular en esta comunidad, se utilizan también para ofrecer empleos y servicios, invitar a excursiones familiares, bailes populares, promover escuelas y comercios, realizar protestas, dar avisos, etc., se utilizan diferentes materiales e inclusive pintan anuncios en las bardas de las casas. Otro escenario donde se observan carteles y letreros es el mercado y otros comercios que están en la zona cercana a la escuela que conforman una especie de corredor comercial. Durante las fiestas del pueblo también se pegan carteles en la calle donde toda la gente puede leer los programas artísticos, deportivos, culturales y religiosos que se llevan a cabo durante las ferias del pueblo. También se pueden observar materiales escritos en dos puestos de revistas donde se venden diversas publicaciones infantiles como: sopa de letras, historietas, revistas informativas sobre animales, videojuegos, etc., y revistas para adultos de espectáculos, cocina, manualidades, periódicos, etc.

Hay tres café internet que por lo regular utilizan adolescentes y adultos. Cuando los niños requieren información la mayoría de las veces se las proporcionan los adultos, no es frecuente que los alumnos en los primeros grados utilicen este medio.

Escenario

La escuela primaria en la que se llevó a cabo el programa de intervención, trabaja tres turnos, matutino, vespertino y nocturno. Los participantes asistían en el turno vespertino en horario de 2:00 p. m., a 6:30 p. m., el personal que trabaja en el turno vespertino son: un

director, tres adjuntos, trece maestros frente a grupo, dos maestros de educación física y dos personas de intendencia.

En el proyecto escolar (2008-2009) de esta escuela reporta una estadística flotante de alumnos, es decir que existen bajas y altas de alumnos durante todo el ciclo escolar debido a que llegan y se van alumnos a otras escuelas de hecho ubican este ir y venir de alumnos como una de sus debilidades. Reportan también en el mismo proyecto escolar datos sobre los problemas de aprendizaje, según estos datos el principal problema de aprendizaje de primero a sexto grado es la lectoescritura.

Otros datos que se recuperaron a través del mismo proyecto escolar y que se consultaron posteriormente en Secretaría de Educación Pública (2009) son los resultados de la Prueba ENLACE con respecto al ciclo escolar 2008-2009 de los alumnos de esta escuela, se observa una deficiencia importante en el área de español (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Resultados de la prueba ENLACE

RESULTADOS DEL ÁREA DE ESPAÑOL				
Categorías	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
Excelente	2.1%	0.0%	1.5%	1.4%
Bueno	42.6%	9.1%	36.4%	35.7%
Elemental	40.4%	40.9%	59.1%	52.9%
Insuficiente	14.9%	50.0%	3.0%	0.0%

Aunque esta prueba no evalúa a los niños de segundo grado, sí tiene relevancia para este estudio porque los resultados apoyan que uno de los principales problemas está en la lectura y escritura, entonces sería importante atenderla desde los primeros grados. También es importante decir que estos datos se toman en cuenta con las debidas reservas, debido a otros factores que pudieran haber intervenido en estos resultados.

Instrumentos

Se trabajó con técnicas del método cualitativo como son:

1. Observación participante:

Se utilizó un diario de campo para recabar datos antes y durante la aplicación de la propuesta (ver anexo 1)

El diario de campo tiene una parte de datos generales, fecha, nombre del observador, hora de inicio y hora de término de la observación, después tiene tres columnas, en la primera se escribió lo que se pretendía observar, en la segunda columna se describieron los hechos observados y en la tercera columna se escribió la interpretación de los hechos. En la parte inferior hay un cuadro donde se anotó comentarios del observador que en determinado momento fueron relevantes. Después de este cuadro se anotó un resumen de la interpretación de los hechos observados.

2. Entrevistas abiertas a los niños

Se utilizaron entrevistas abiertas porque no se esperaba una respuesta única, tampoco se pretendía limitar las respuestas de los niños. Los temas para la entrevista fueron: la lectura y la escritura, que en este estudio son tomados como la parte medular de las actividades del lenguaje escrito, estas entrevistas se realizaron antes de la intervención y son parte del diagnóstico.

Con la entrevista se abordó los temas de lectura y escritura (ver anexo 2) para obtener información que permitiera conocer los significados construidos hasta ese momento acerca de cómo percibían los niños la lectura y escritura y sus usos en diferentes contextos de la vida cotidiana y en la escuela.

Hay dos temas principales en este guión de entrevista, por cada tema se plantearon tres rubros o subtemas; para la lectura son: 1) la lectura en el contexto escolar 2) la lectura en el contexto familiar 3) la lectura en la práctica en diferentes contextos de la cotidiana y para la escritura también son tres: 1) la escritura en el contexto escolar 2)

la escritura en el contexto familiar 3) la escritura como práctica en diferentes contextos de la vida cotidiana (ver cuadro 3).

La razón para tomar en cuenta la escuela, la familia y los otros contextos o escenarios es porque son parte de la comunidad y también el medio inmediato donde regularmente transitan los niños que participaron en el programa de intervención.

Cuadro 3. Estructura del guión de entrevista

Lectura	<p>Lectura en el contexto escolar.- consta de dos preguntas relacionadas con las actividades de lectura en la escuela.</p> <p>Lectura en el contexto familiar.- se preguntó qué y quién lee en la familia.</p> <p>Lectura como práctica en diferentes contextos de la vida cotidiana.- se plantearon dos preguntas sobre el uso de la lectura en diferentes contextos.</p>
Escritura	<p>La escritura en el contexto escolar.- se hicieron cuatro preguntas relacionadas con las actividades de escritura en la escuela.</p> <p>La escritura en el contexto familiar.- se realizaron cuatro preguntas para conocer qué utilidad tenía la escritura en su familia.</p> <p>La escritura como práctica en diferentes contextos de la vida cotidiana.- se hicieron cuatro preguntas para conocer el uso y utilidad de la escritura en la vida cotidiana en diferentes contextos.</p>

Procedimiento

Este estudio se realizó en tres fases:

Primera fase: de estudio y diagnóstico

Se realizó un primer acercamiento para el diagnóstico y reconocimiento de la situación problemática. En este primer acercamiento se observó a los niños durante tres días para ver cómo trabajan la producción de textos de manera regular en sus clases, especialmente en la clase de español. También se aplicó una actividad de diagnóstico dónde se les pedía a los

niños que contestaran algunas preguntas, escribieran unas adivinanzas y un cuento (ver anexo 3).

Se eligieron a los niños que participaron en el estudio de acuerdo a los criterios establecidos previamente. Antes de la intervención se realizaron entrevistas abiertas a los niños que participaron en el estudio. Con las entrevistas se abordó los temas de lectura y escritura (ver anexo 2) para obtener información que permitiera conocer los significados construidos hasta ese momento sobre la lectura, escritura.

En la entrevista que se realizó a cada niño se abordaron dos temas la lectura y la escritura de textos, con respecto a la lectura se realizaron seis preguntas donde la lectura estaba relacionada con el contexto escolar, familiar y otros contextos de la vida cotidiana. Sobre la escritura se realizaron doce preguntas que estaban relacionadas con el contexto escolar, la familia y la práctica de la escritura en diferentes contextos de la vida cotidiana (ver cuadro 4).

Segunda fase: Programa de intervención

El programa de intervención se diseñó con 15 sesiones de 60 minutos cada una (ver anexo 4), el propósito del mismo fue fomentar la producción de textos en alumnos de un grupo de segundo grado de primaria, para favorecer el uso de la escritura como un medio para comunicar pensamientos, sentimientos e ideas desde el contexto de los alumnos.

Las sesiones se realizaron de una a dos por semana, la duración de cada sesión fue de sesenta minutos, se trabajaron guiando las actividades con ayuda de mediadores visuales y verbales como se dijo anteriormente.

El programa de intervención lo aplicó la autora de esta tesis, en la escuela antes mencionada a un grupo de nueve niños que se encontraban en segundo grado de primaria.

El proceso de aplicación del programa de intervención fue continuo a partir del mes de abril trabajando dos sesiones de una hora a noventa minutos por semana. Durante cada una de las sesiones se evaluaron los logros y dificultades que iban presentando los niños y se registraron, para su análisis.

En la primera sesión se dió una introducción a los alumnos al programa de intervención (en qué consistía el programa de intervención, cómo se iba a trabajar los materiales, etc.). En la segunda sesión se fue abordando la producción de textos, empezando con las actividades sencillas y atractivas para escribir, esto se planeó así para que los niños pudieran interesarse poco a poco en la escritura y con el tiempo se propició la escritura de textos que les implicó mayor reto. La tercera sesión fue para trabajar con textos de lenguaje popular, a fin de motivar al niño a divertirse en actividades de escritura, se eligió este tipo de textos para empezar porque son divertidos para que los alumnos practicasen lectura y la escritura. La cuarta y quinta sesión se diseñaron para que se abordaran los textos instructivos como son las recetas de cocina donde se puede observar la utilidad de la escritura en la vida cotidiana. En las sesiones seis y siete trabajaron los textos informativos. En la sesiones ocho y nueve los niños trabajaron la planificación para la producción de textos. La sesión diez se utilizó para la revisión de textos entre compañeros. De la sesión once a la sesión catorce los niños planificaron, revisaron y publicaron un pequeño libro con sus propias producciones para compartir con otras personas. En la sesión quince compartieron los niños sus publicaciones y se realizó una actividad de reflexión para que los niños evaluaran sus logros y dificultades en el programa de intervención sobre la producción de textos.

Para favorecer la producción de textos en el programa de intervención se buscó facilitar a los niños diferentes tipos de textos como son los de lenguaje publicitario, periodístico, popular e instructivos; también se usaron mediadores visuales como son el cuaderno y la pluma del escritor, una imagen que simbolizó el tiempo de escribir, hojas para la planificación de la escritura de textos. Como mediadores verbales se usaron preguntas a los niños sobre la producción que realizaban, también palabras de motivación para valorar sus logros a fin de animarlos a seguir escribiendo cuando creían que no podían hacerlo. Se trató de respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño, teniendo presente su zona de desarrollo próximo como se sugiere desde el enfoque sociocultural. El cuadro 4 resume el programa de intervención que se llevó a cabo.

Cuadro 4. Programa de intervención

Sesión	Duración	Tema	Propósito	Estrategia sociocultural utilizada
1	60 minutos	Tiempo de escritura	Conocerán qué es y cómo se trabaja en el tiempo de escritura.	Dar a conocer materiales y mediadores físicos: cartel, cuaderno, lápices y plumas del escritor; que se utilizarán durante las sesiones del programa de intervención.
2	60 minutos	¿Qué letreros hay en la calle?	Identificarán para que se utiliza la escritura en su comunidad	Interacción social: para trabajar la escritura de textos en colaboración. Utilizar mediadores físicos, cartel, cuaderno, lápices y plumas del escritor.
3	60 minutos	Adivina, adivinador o te cuento un chiste	Producirán textos populares y recreativos para compartir con sus compañeros.	Interacción social: para trabajar la escritura de textos recreativos en colaboración. Utilizar mediadores físicos, cartel, cuaderno, lápices y plumas del escritor.
4	60 minutos	Recetas dulces para compartir	Usarán la escritura para recordar información que pueden utilizar en su casa o comunidad.	Utilizar mediadores físicos: cartel, cuaderno, lápices, plumas del escritor y esquema escrito en el pizarrón para tener presente las partes a escribir en la receta de cocina. Utilizar mediadores verbales: preguntas para recordar la información que necesita.
5	60 minutos	Recetas dulces para compartir	Comprenderán que la escritura es útil para recordar información que pueden utilizar en otro tiempo y lugar.	Utilizar mediadores físicos: cartel, cuaderno, lápices, plumas del escritor y esquema escrito en el pizarrón para tener presente las partes a escribir en la receta de cocina.

6	60 minutos	Cuéntanos sobre los animales que conoces	Comprenderán que cuando se produce un texto tiene que tener un título.	Utilizar mediadores físicos: cartel, cuaderno, lápices, plumas del escritor y tarjeta para recordar escribir título a su texto.
7	60 minutos	Conozco más animales	Aprenderán a compartir sus textos y apoyarse para revisar y completar sus escrituras.	Interacción social para trabajar colaborativamente la revisión de textos.
8	60 minutos	Si planificamos es mejor	Aprenderán que las hojas de planificación son útiles para la escritura de textos.	Usar mediadores físicos: cartel, cuaderno, lápices, plumas del escritor y la hoja de planificación para organizar y recordar el contenido del texto que se va a producir.
9	60 minutos	Un tema para escribir	Identificarán cómo se completa y utiliza la hoja de planificación de textos	<p>Trabajar con mediadores: Mediadores físicos, cartel, cuaderno, lápices, plumas del escritor y la hoja de planificación para organizar y recordar el contenido del texto que se va a producir.</p> <p>Mediadores verbales, preguntas después de escribir como, ¿qué tengo que hacer ahora?, ¿me falta escribir algo?</p> <p>Participación guiada: facilitadora utilizará preguntas para ayudarlos a reflexionar y a recordar información para que los participantes completen sus textos.</p>

10	60 minutos	Qué revisamos	Aprenderán a revisar sus textos usando la tarjeta para la revisión de textos.	Trabajar con mediadores: Mediadores físicos: cartel, cuaderno, lápices, plumas del escritor y la tarjeta para recordar lo que se tiene que revisar en un texto.
11	60 minutos	Más textos para nuestro libro	Aprenderán a usar de manera individual la hoja para la planificación y escritura de textos.	Trabajar con mediadores: Mediadores físicos, cartel, cuaderno, lápices, plumas del escritor y la hoja de planificación para organizar y recordar el contenido del texto que se va a producir. Mediadores verbales, preguntas después de escribir como, ¿qué tengo que hacer ahora?, ¿me falta escribir algo? Participación guiada: facilitadora utilizará preguntas para ayudarlos a reflexionar y a recordar información para que los participantes completen sus textos.
12	60 minutos	Más textos para nuestro libro	Aprenderán a usar de manera individual la hoja para la planificación y escritura de textos.	Trabajar con mediadores: Mediadores físicos, cartel, cuaderno, lápices, plumas del escritor y la hoja de planificación para organizar y recordar el contenido del texto que se va a producir. Mediadores verbales, preguntas después de escribir como, ¿qué tengo que hacer ahora?, ¿me falta escribir algo? Participación guiada: facilitadora utilizará preguntas para ayudarlos a reflexionar y a recordar información para que los participantes completen sus textos.

13	60 minutos	Más textos para nuestro libro	Aprenderán a usar de manera individual la hoja para la planificación y escritura de textos.	Trabajar con mediadores: Mediadores físicos, cartel, cuaderno, lápices, plumas del escritor y la hoja de planificación para organizar y recordar el contenido del texto que se va a producir. Mediadores verbales, preguntas después de escribir como, ¿qué tengo que hacer ahora?, ¿me falta escribir algo? Participación guiada: la facilitadora utilizará preguntas para ayudarlos a reflexionar y a recordar información para que los participantes completen sus textos.
14	60 minutos	Vamos a publicar algo para los demás	Aprenderán como pueden elaborar su propio libro	Participación guiada para obtener información acerca de las partes del libro.
15	60 minutos	Compartimos nuestros libros	Reflexionarán sobre las actividades y del producto final realizado en el tiempo de escritura.	Mediadores físicos y verbales: preguntas escritas y verbales para ayudar a los participantes a reflexionar y evaluar su participación en el programa de intervención.

Tercera fase: evaluación de los resultados del programa, durante el programa de intervención se registraron los logros y dificultades de los niños, sesión por sesión, estos datos se interpretaron y sistematizaron en una metamatriz (ver anexo 5) para observar los datos de manera ordenada y así poder evaluar el proceso de cada participante.

En el siguiente apartado se presenta lo que se trabajó en la tercera fase de este estudio, es decir la evaluación de los resultados que se obtuvieron en el programa de intervención con los nueve niños que participaron en el misma.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo a los datos registrados antes y durante la propuesta, se procedió a sistematizar y analizar los mismos para obtener los resultados que a continuación se presentan.

Resultados del diagnóstico

En la fase de diagnóstico se obtuvieron los siguientes resultados:

Se observó que los niños de este grupo estaban más en contacto con los libros de texto de la SEP y menos con los libros de la biblioteca del aula, a estos últimos se les daba menos importancia. Los libros de la biblioteca del aula los trabajaban como un premio y los de texto más como una obligación. La biblioteca del aula no contaba con revistas, periódicos, recetarios le faltaban libros informativos sobre temas específicos de acuerdo a la edad de los niños, en su mayoría eran cuentos. Sobre el uso de los libros de la biblioteca del aula se observó que a los niños les gustaba leer los libros de adivinanzas, aparte de estos libros los niños aún no reconocían que otros libros de la biblioteca del aula les interesaban.

La maestra ayudaba al grupo a regular su conducta de manera constante, les pedía que ocuparan sus lugares, moderaran el volumen de su voz, atendieran su trabajo, etc.

La distribución del mobiliario y la forma en que se decidió cómo ocupar los lugares en las bancas no favorecía la socialización ni de sus conocimientos de los alumnos. El trabajo en equipo sólo se llevaba a cabo cuando realizaban algunas actividades de matemáticas.

Respecto a la producción de textos, se les pidió a los niños escribir un texto como parte de las actividades de diagnóstico; con base en los resultados de esta actividad se eligieron a ocho de los participantes que fueron los que escribieron un texto de menos de tres enunciados, también se eligió a un niño escribió más de tres enunciados. Se observó que seis de los ocho niños elegidos tardaron en empezar a escribir y terminaron rápido la actividad; los dos restantes empezaron en seguida y se tomaron más tiempo en terminar.

De las entrevistas que se aplicaron en la fase de diagnóstico se presentan los resultados obtenidos en cuanto a la lectura y la escritura. Los resultados obtenidos se exhiben después de enunciar el tema y el rubro al que pertenecen de acuerdo al guión de entrevista con el que se trabajó.

Resultados sobre la lectura en tres rubros.

1. Lectura en el contexto escolar.

1.1. Para qué se lee y lo que han leído.

Cuatro niños dijeron que se lee para aprender y que les gustaba leer cuentos, lo que escriben otras personas y su libro de la SEP.

Cinco niños dijeron que se lee para aprender, pero que no les ha gustado nada de lo que habían leído.

1.2. Los textos que pueden leer en la escuela.

Seis niños mencionaron que se podía leer los textos que había en las paredes de la escuela.

Tres niños no sabían que podían leer en su escuela aparte de los textos que había en su salón.

2. Lectura en el contexto familiar.

2.1. Respecto a qué textos hay en su casa.

Seis de los niños mencionaron que en su casa había libros entre ellos los que utilizaron en primero de primaria, libros de secundaria de sus hermanos, revistas de artistas y de carros, uno de estos niños también dijo que en su casa había periódicos.

Dos niños comentaron que en su casa no había libros ni revistas.

2.2. El uso de la lectura para entender lo que dicen en una película que está hablada en inglés.

Seis niños sabían que podían usar la lectura de subtítulos.

Tres niños no sabían que podían leer los subtítulos en una película.

3. Lectura en diferentes contextos como práctica de la vida cotidiana.

3.1. Sobre lo que se lee en la calle.

Cuatro niños dijeron que en la calle se podía leer letreros y dieron ejemplos.

Tres niños mencionaron que en la calle se podían leer letreros, no dan ejemplos.

Dos niños expresaron que en la calle no había nada que se pudieran leer.

3.2. Acerca de lo que se puede leer en el mercado.

Ocho niños indicaron que en el mercado había letreros que podían leer.

Un niño contestó que no sabía que se podía leer en el mercado.

Resultados sobre la escritura en tres rubros

1. La escritura en el contexto escolar.

1.1. La importancia de saber escribir.

Los niños dijeron que era importante saber escribir, para hacer su nombre y sus trabajos sin tener que copiar, para que la maestra entendiera lo que escribían, para que sus padres no los regañaran, para hacer su tarea, para poder escribir lo que decía la maestra y para estudiar. Uno de los niños consideró que era importante saber escribir para aprender lo que le enseñan y utilizar estos conocimientos cuando sea grande.

1.2. Lo que se escribe en la escuela.

Comentaron los niños que en la escuela escriben su nombre, palabras, enunciados, la tarea, lo que la maestra les dice o escribe en el pizarrón y también escriben en los libros.

1.3. Textos que han escrito para comunicarse.

Siete niños dijeron que no habían escrito nada para sus compañeros o su familia.

Una niña mencionó que escribió una carta a su abuelito y un niño que escribió algo a sus papás.

1.4. Las escrituras de los maestros.

Seis niños expresaron que su maestra escribía recados, las tareas, cosas en el pizarrón y en su lista de asistencia.

Tres niños dijeron que no sabían que escriben los maestros.

2. La escritura en el contexto familiar.

2.1. Las escrituras de sus padres y hermanos.

Seis niños mencionaron que habían observado que sus padres escribían recados para la maestra, un niño dijo que escribían cosas de su trabajo, un niño dijo que su papá escribió una carta para su mamá, también las cuentas que tienen y dos niños no habían visto que escribían sus papás.

2.2. El uso de la escritura para guardar información útil para otras personas.

Siete niños consideraron que podían escribir alguna información para otra persona.

Dos niños no sabían que podían utilizar la escritura para darle la información a otra persona.

2.3. El uso de la escritura para comunicar eventos especiales.

Seis niños no consideraron el uso de la escritura para realizar una invitación.

Tres niños sabían que podían hacer uso de la escritura para realizar una invitación.

2.4. La escritura para difundir información en la comunidad.

Siete niños consideraron el uso de la escritura para dar un aviso a las personas.

Dos niños no consideraron el uso de la escritura para dar un aviso.

3. La escritura en diferentes contextos como práctica de la vida cotidiana.

3.1. La escritura mediante el uso de la computadora y el celular.

Dos niños sabían que podían utilizar la escritura en el celular y en la computadora para comunicarse.

Cuatro niños no sabían que se podían comunicar por medio de la escritura con el celular y con la computadora.

Dos niños no sabían que se podían comunicar con la escritura mediante el uso de la computadora, pero sí sabían que podían escribir mensajes en el celular.

3.2. La escritura para recordar información en la vida cotidiana.

Seis niños consideraron que podían usar la escritura para recordar información que necesitarían después.

Tres niños no consideraron que podían usar la escritura para recordar información que necesitarían después, sí consideraron la posibilidad de que su mamá escribiera información que ellos podrían usar.

3.3. La escritura para recordar información importante.

Ocho niños consideraron el uso de la escritura para recordar información importante para ellos.

Un niño no consideró que podrían utilizar la escritura para recordar información importante para él.

3.4. Las escrituras de las personas de la comunidad.

Cuatro niños dijeron que sabían que los doctores escriben recetas y los de la tienda letreros.

Dos niños sabían que los doctores escriben recetas.

Un niño dijo que sabía que los doctores escriben recetas, los de la tienda los precios y las personas de los puestos de la feria anuncios.

Un niño comentó que los doctores escriben recetas, los de la tienda letreros y los albañiles lo que les tienen que pagar.

Un niño no sabía que escriben las personas en su comunidad.

Con base en los resultados del diagnóstico y lo estudiado en el marco teórico se procedió a diseñar la propuesta de intervención que se aplicó en este estudio y los resultados de esta propuesta se presentan a continuación.

Resultados del programa de intervención

Los resultados del programa de intervención que a continuación se presentan están organizados de la siguiente manera, primero se presenta un registro con el número de asistencias de los niños al programa de intervención (ver cuadro 5). Después se encuentran los resultados por participante, en esta parte se pueden observar textos producidos por cada participante, un texto escrito al inicio de la aplicación del programa de intervención y otro al final de la aplicación, esto con la finalidad de que los lectores de este trabajo puedan observar de manera directa algunas de sus producciones. Al final se comentan algunos de los resultados.

En cuanto a la asistencia se puede observar en el cuadro 5 que los participantes tuvieron inasistencias al programa de intervención, algunos por enfermedad y otros refirieron que no asistieron por situaciones familiares. Como se puede ver sólo dos niños asistieron a todas las sesiones, los demás niños tuvieron de una a cinco inasistencias al programa de intervención.

Cuadro 5. Registro de asistencia de los alumnos al programa de intervención.

Alumnos	Brandon	Estefani	Ángel	Yazmín	Alexis	Johan	Kevin	Brayan	Rubén
Número de sesiones a las asistieron	15	14	15	10	13	10	14	11	12

Resultados por participante

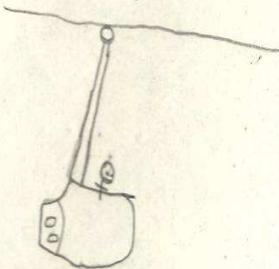
Participante: Brandon Edad: 8 años Número de sesiones a las que asistió: 15

Total de producciones de texto: 11 Tituló su libro: *El libro de la vida*

Brandon se mostró atento e interesado en saber en qué consistía el tiempo de escritura en la primera sesión, cuestionó el qué no se le iba a calificar los trabajos en el tiempo de escritura, después de que se le explicó aceptó que sólo se revisaran sus trabajos. Pidió llevarse su cuaderno de escritor a su casa para decorarlo.

En la segunda sesión tomó la iniciativa para escribir. En esta sesión escribió un texto sobre el tema de la feria, desarrollo una idea en un renglón y medio, su texto no tiene título, escribió que se le habían acabado las ideas, utilizó el dibujo como parte de su texto (ver cuadro 6 Texto al inicio de la intervención). En el tiempo de lectura revisó revistas pero no se concentró en la lectura de ningún texto.

Cuadro 6.-Textos producidos por Brandon

Texto al inicio de la intervención	Texto al final de la intervención
<p>Me subí a los juegos y fue muy divertido a los autos chones</p>  <p>Ya no tengo más ideas</p>	<p>JUEVES 17</p> <p>estrellas</p> <p>Las estrellas son de colores son brillantes tiene 8 picos y son muchas y son de diferentes blancas rojas amarillas negras ^{colores azul} rosas ven de café / marañas están en el cielo baje a las estrellas toqué unos de sus picos son buenas porque son bonitas como era largo largo y me sente en la una mi nave era un poco grande ^{color blanco} mi nave que y cobró vida y se fue un poco por la estrellas y la quemé no quiero bobo, quise</p>

En la tercera sesión estuvo interesado en saber qué iban a escribir en el tiempo de escritura, cuando empezó a escribir, se mostró confiado en que hacía bien su trabajo, le gustaron las herramientas de escritor (lápices, plumas y cuadernos), además dijo que sabía cuándo usarlas. Le gustó trabajar con el tema de las adivinanzas; Brandon fue el único que inventó tres adivinanzas de las cinco que escribió en ese momento, las otras dos que escribió eran adivinanzas que él ya se sabía. En esta sesión se observó que utilizó el color

rojo para escribir letras mayúsculas, también que usó la escritura para recordar lo que tiene que hacer de tarea en su casa y le gustó conversar, en ocasiones prefirió decir las cosas de forma oral que por escrito.

En la cuarta sesión siguió de manera interesada el procedimiento para hacer paletas de hielo, el texto que escribió sobre las paletas de hielo tenía título, escribió los ingredientes y tres de los seis pasos del procedimiento para hacer paletas de hielo. No hizo la producción del texto que se le dejó de tarea; después de invitarlo varias veces a contestar unas preguntas de tarea por escrito, las contestó de manera breve.

En la sesión cinco escribió la receta para hacer gomitas de gelatina, escribió el procedimiento, le faltó escribir los ingredientes y el título. Comentó que sabía qué es un título y dónde se escribía, pero no lo escribió.

En la sesión seis decidió escribir sobre los caballos, anotó título, describió cómo son los caballos y dibujó un caballo para completar su texto. En el tiempo en que leyeron libros se le invitó a leer un libro de magia porque no se decidía que texto quería leer, aceptó la opción que se le dio; le interesó este libro.

En la sesión siete comprendió que podía revisar de los textos de sus compañeros, cuando revisó el texto de Ángel dijo que su compañero no había escrito título y sugirió información que Ángel podría agregar a su texto.

En la sesión ocho y nueve le interesó el libro de magia, lo leyó dos veces en la escuela y se lo llevó una vez a su casa para leerlo, también decidió producir un texto con este tema. En su texto sobre la magia inició con una pregunta y dió respuesta a la misma en el transcurso del texto, al final dió su opinión y dejó ver que le gustó el tema de la magia, dijo que la magia era maravillosa. El final que escribió del texto sobre la magia es una copia del final que inventó Brayan en su escrito sobre las luchas, dice: *colorín, colorado, este tema se ha acabado.*

En la sesión diez logró trabajar en colaboración con Yazmín escribieron juntos la planificación del texto sobre las Momias de Guanajuato, plantearon cuatro ideas. Cuando Brandon comentó el tema con sus compañeros dijo que estaba asustado porque pensó que las momias podrían moverse, perseguirlo y eso le asustó; su pensamiento aún está influido por la fantasía. En el texto que produjo sobre las momias escribió título, luego tres preguntas

que no contestó, describió a las momias y luego inventó una historia sobre ellas. Desarrolló dos ideas de las que escribió en su hoja de planeación.

En la sesión once produjo un texto sobre el tema de los diamantes, sus compañeros le hicieron notar que desconocía información para escribir su texto; entonces Brandon recurrió a la imaginación para resolver el problema que se le presentó y logró producir un texto con este tema. Brandon puso atención a lo que le sugirieron sus compañeros sobre el tema de los diamantes, pero no escribió lo que le dijeron, él decidió que escribir. En esta sesión en dos ocasiones Brandon dió ideas a sus compañeros sobre qué escribir en sus textos. También se observó que le agradó que sus compañeros y la facilitadora leyeran sus textos.

En la sesión doce se le presentó la dificultad de trabajar con la hoja de planificación, no tenía claro que tenía que escribir en esta hoja, con ayuda de la facilitadora logró comprender y usar la hoja de planificación como herramienta para escribir su texto. Escribió sobre las estrellas, en su hoja de planificación planteó tres ideas, en su texto escribió título y desarrolló las tres ideas que planteó en la planificación. En su texto mezcló sus conocimientos sobre el tema y su imaginación, escribe en la última parte de su texto sobre un viaje imaginario donde él es el protagonista (ver cuadro 6, Texto al final de la intervención).

En la sesión trece, eligió el tema de los piratas, plantó en su hoja de planificación dos ideas. En su texto escribió título y desarrolló las dos ideas que planteó. Escribió en total ocho renglones en dos columnas, en esta ocasión ayudó a su compañero Johan en la planeación de su texto; compartió sus ideas, platicó con él y le explicó las ideas que tenía cuando estaban escribiendo su texto, volvió a utilizar su imaginación para completar la escritura de su texto. En esta sesión se observó que además del libro de la magia, le gustó leer cuentos como el de *La oveja negra*. Se llevó a su casa el libro de adivinanzas y colmos.

En la sesión catorce escribió acerca de las mochilas, en su hoja de planificación planteó dos ideas. En su texto escribió título y desarrolló las dos ideas y una más que no planteó en su hoja de planificación. Escribió ya de manera más autónoma, fue un texto donde básicamente describió cómo son las mochilas que él conocía, cómo era la de él y cuáles le gustaban.

En la sesión quince, mencionó que le gustó leer algunos temas de los que escribieron él y sus compañeros en el tiempo de escritura, también el libro de adivinanzas y el de magia. Consideró también que puede escribir un texto sobre el libro de la selva. Del programa de intervención le gustó el tema de los caballos y el libro de la selva y durante el programa de intervención se le hizo difícil escribir sobre las adivinanzas. Para planificar la producción de un texto dijo que tiene que escribir el tema, presentarlo y pensar en lo que va a escribir.

En esta última sesión se notó inquieto y cansado ante las preguntas que se le hicieron, en algunos momentos no prestó atención a sus compañeros que comentaban sus respuestas ni a las preguntas que se les hicieron, jugaba y platicaba. Mencionó también que no ha compartido sus textos con nadie de su familia, consideró que nadie puede leer sus textos porque no sabía quién podría leer los textos que escribió. No quiso regalar las copias de su libro.

Participante: Brayan Edad: 8 años Número de sesiones a las que asistió: 11

Total de producciones de texto: 9 Tituló su libro: *Los temas del Chicharito*

Al principio de la aplicación del programa de intervención Brayan participó, tuvo curiosidad pero poco interés en conocer en qué consistía la propuesta de escritura. Aunque sí le entusiasmó llevarse su cuaderno de escritor a su casa para decorarlo.

En la segunda sesión se tardó en pensar qué escribir y el texto que produjo fue corto, no le escribió título, intentó escribir una historia sobre un niño que se pierde y se encuentra con unos leones, no logró completar la historia para que fuera congruente (ver en el cuadro 7, Texto al inicio de la intervención), trabajó con Ángel. Ambos no decidían cómo empezar su escrito, le interesó más jugar. A Brayan le fue difícil concentrarse tanto en la escritura como en la lectura, se interesó en los juegos de laberintos y otros que encontraron en los libros y revistas que revisaron.

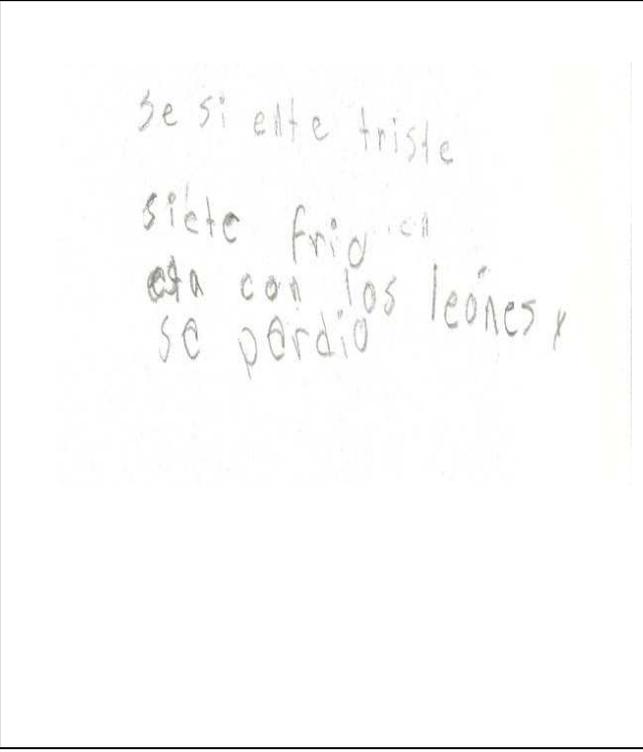
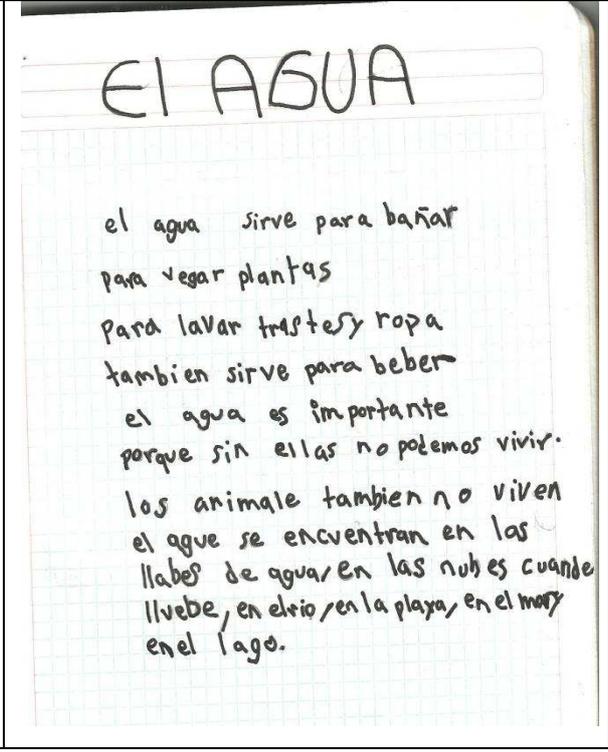
En la tercera sesión le gustó el tema de las adivinanzas, compartir la lectura sobre este tema con su maestra. Escribió tres adivinanzas como parte de la producción que realizó en esta sesión.

En la cuarta sesión escribió sobre una receta de cocina. Escribió título, los ingredientes y el procedimiento para hacer paletas de hielo de limón y dijo que iba a

compartir su texto con su mamá y sus hermanos, también mencionó que sabía cómo se hace la nieve de limón.

En la quinta sesión escribió la receta para hacer las gomitas de gelatina, anotó título, ingredientes y el procedimiento. No hizo la producción del texto que se le dejó de tarea.

Cuadro 7.- Textos producidos por de Brayan

Texto al inicio de la intervención	Texto al final de la intervención
 <p>Se si este triste siete frio en esta con los leones se perdio</p>	 <p>EL AGUA</p> <p>el agua sirve para bañarse para regar plantas para lavar trastes y ropa tambien sirve para beber el agua es importante porque sin ellas no podemos vivir. los animale tambien no viven el agua se encuentran en las llaves de agua en las nubes cuando llueve, en el rio, en la playa, en el mar y en el lago.</p>

En la sesión seis, mostró interés por leer sobre los animales, ubicó dónde estaba esa sección en las revistas y platicó con un compañero sobre el tema. Otra vez en esta sesión le interesaron los juegos que había en las revistas, jugó estos juegos. En esta sesión revisó el texto de su compañero Alexis, dijo que su compañero no escribió título y le corrigió dos palabras. Se pudo observar que Brayan sabía qué es un título y dónde se escribe.

En la sesión siete, escribió sobre las serpientes cascabel, dijo que ha visto las serpientes en el campo. En algunos momentos estuvo jugando con otra compañera, después leyó una revista de Big Ban.

En la sesión ocho, trabajó en colaboración con su compañero Ángel planificando el tema de las luchas para producir un texto. Lo primero que hicieron fue escribir una lista de luchadores, después escribieron información general sobre el mismo tema y para terminar agregaron un final que inventaron. Se observó en esta sesión que Brayan no está familiarizado con los conceptos inicio, desarrollo y final de un texto (se usaron los términos antes, después y fin para ayudar a Brayan a que siguiera una estructura para escribir su texto). Se le explicó y brindó apoyo conforme iba escribiendo.

En la sesión doce, después de faltar a tres sesiones, se mostró distraído, se le dificultó completar la hoja de planificación para producir su texto, no tenía claro cómo usar la hoja de planificación, estas dificultades favorecieron que perdiera el interés por las actividades de escritura, con ayuda logró terminar su texto. Eligió el tema de los aviones, escribió título, presentó el tema, describe a los aviones y dice que le gustan de los mismos. En esta sesión se observó que se entusiasmó con la idea de llevarse libros para leerlos en casa, primero se llevó el libro de adivinanzas y colmos, después una revista de Big Ban y en la penúltima sesión se llevó el libro de adivinanzas.

En la sesión trece, mostró desinterés cuando empezó el tiempo de escritura, se distraía platicando con sus compañeros y se desplazaba a los lugares de sus compañeros, cuando logró concentrarse eligió como tema una caricatura *Los súper campeones*, en su hoja de planificación escribió tres ideas, en su texto desarrolló las tres ideas.

En la sesión catorce, produjo dos textos el primero con el tema del agua, sobre este tema escribió en su hoja de planificación tres ideas, en su texto escribió título y desarrolló las tres ideas (ver en el cuadro 7, Texto al final de la intervención). Para su segundo texto eligió el tema de *La televisión*, en la hoja de planificación escribió dos ideas que iba a desarrollar. En su texto escribió título y desarrolló las dos ideas.

Participante: Alexis Edad: 8 años Número de sesiones a las que asistió: 13

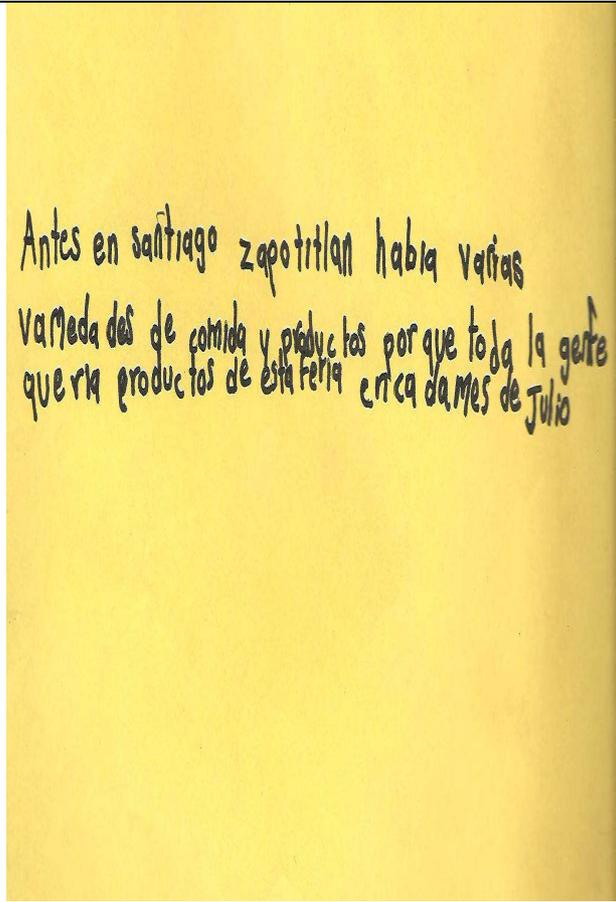
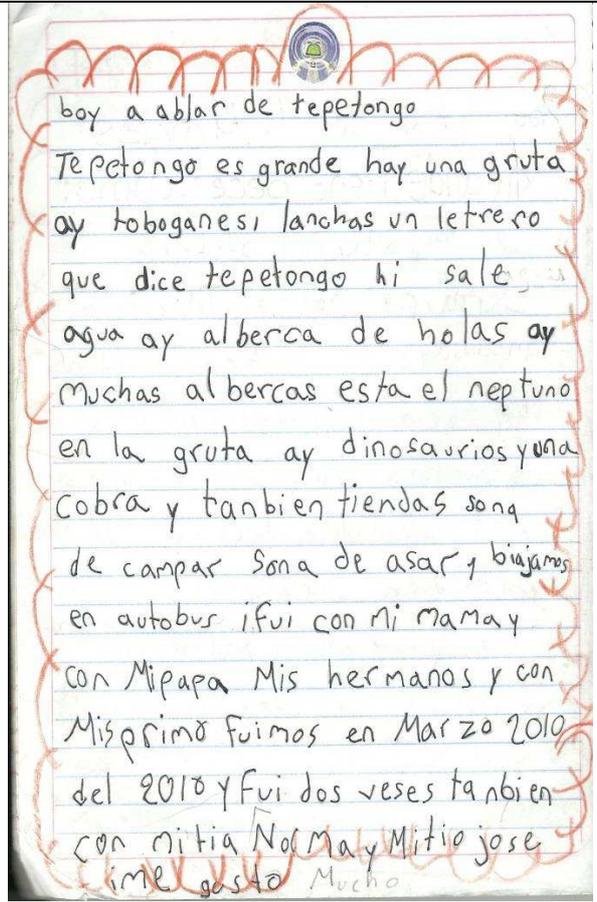
Total de producciones de texto: 12 Tituló su libro: *Los súper temas*

Al principio cuando se empezaron las actividades de la propuesta de intervención Alexis no le interesó participar, estaba a disgusto, se observó que tenía curiosidad pero poco interés en conocer en qué consistía la propuesta de escritura. Mostró agrado por los materiales del

escritor que se le dieron (cuaderno, lápiz y pluma del escritor), pidió llevarse su cuaderno de escritor a su casa para terminar de decorarlo.

En la segunda sesión se observó que no tenía una razón importante para producir un texto en el tiempo de escritura. La maestra de grupo le indicó que lo tenía que hacer; entonces escribió su texto (ver en el cuadro 8, Texto al inicio de la intervención). En esta sesión revisó algunas revistas, pero se observó poca concentración en la lectura, le interesó más jugar. Su texto no tiene título, escribió sobre los productos que se venden en la feria del pueblo, su idea se queda incompleta porque no dice de qué productos habla.

Cuadro 8.- Textos producidos por Alexis

Texto al inicio de la intervención	Texto al final de la intervención
 <p>Antes en san tiago zapotitlan habia varias Variedades de comida y productos por que toda la gente queria productos de esta feria enca da mes de Julio</p>	 <p>voy a ablar de tepetongo Tepetongo es grande hay una gruta ay toboganes, lanchas un letreero que dice tepetongo hi sale, agua ay alberca de holas ay muchas albercas esta el neptuno en la gruta ay dinosaurios y una cobra y tambien tiendas sona de campar sona de asar y biajamos en autobus i fui con mi mama y con Mi papa Mis hermanos y con Mis primo fuimos en Marzo 2010 del 2010 y fui dos veces tambien con mitia NoMa y Mitio jose imel gasta Mucho</p>

En la sesión tres, escribió sobre el tema de las adivinanzas, produjo un texto con cuatro adivinanzas. En esta misma sesión se le dejó de tarea hacer una producción en casa,

la cual no realizó; después se le hicieron unas preguntas por escrito al respecto; sí contestó las preguntas que se le hicieron y escribió el texto que se le había dejado de tarea escribir.

En la sesión cuatro, escribió una receta de cocina para hacer paletas de hielo, escribió título, anotó los ingredientes, le faltó escribir el procedimiento. Comentó que la receta de las paletas la iba a compartir con su familia, también dijo que quería aprender a hacer helado y nieve.

En la sesión seis le interesó leer sobre los animales, ubicó dónde estaba esa sección en las revistas y platicó con un compañero sobre el tema, en esta misma sesión cuando estaba leyendo encontró juegos en las revistas, jugó estos juegos. En esta misma sesión hizo una producción de texto sobre las serpientes; anotó título, se observó que sabía qué es un título y donde se escribía, en el texto trató de convencer justificando y persuadiendo a sus posibles lectores sobre lo peligrosas que pueden ser las serpientes y porque se tiene que tener cuidado con ellas, al final dibujó varias serpientes cascabel de diferentes tamaños y posiciones. Luego leyó una revista de *Big Ban*.

En la sesión siete se observó dos aspectos que revisó en los textos, el título y la ortografía; revisó el texto de su compañero Brayan mencionó que le faltó escribir título a su texto y le corrigió dos palabras. Al final de esta sesión leyó un libro de leyendas.

En la sesión ocho escribió un texto sobre las luchas, en el mismo anotó título, luego escribió sobre los luchadores.

En la sesión diez, no se mostró motivado para escribir un texto, al no ser aprobada su petición de jugar decidió escribir. Produjo un texto sobre una experiencia triste que tuvo con una mascota, leyó su texto y tomó en cuenta las sugerencias que le hicieron sus compañeros sobre cómo completar la escritura de su texto. También en esta sesión dió ideas a sus compañeros sobre qué escribir en sus textos, en especial a su compañero Ángel que escribió sobre el Jardín botánico, le interesó el tema del Jardín botánico porque lo había visitado recientemente. Se observó que a Alexis le agrada que sus compañeros y la facilitadora lean sus textos, mostró interés en el uso de las letras “b” y “v” cuando escribió su texto.

En la sesión once, trabajó en colaboración con su compañero Ángel, juntos hicieron la planificación del tema de los osos. Escribieron cuatro ideas, después se enojó con Ángel porque dijo que se dió cuenta que le copió algunas partes de su texto. En su texto sobre los

osos escribió título, presentó el tema, dijo de qué colores son y que hacen los osos. Desarrolló tres ideas, fue revisando su hoja de planificación, le faltó desarrollar una idea que anotó en su hoja de planificación.

En la sesión doce eligió el tema del mar para producir su texto, en su hoja de planificación planteó tres ideas. En su texto no escribió título, desarrolló las tres ideas que planteó en su hoja de planificación; pero fue necesario el apoyo de la facilitadora para que él usara su hoja de planificación como herramienta para revisar la escritura de su texto.

En la sesión trece eligió el tema de *Tepetongo*, en su hoja de planificación planteó dos ideas. En su texto no escribió título, desarrolló las dos ideas que planteó (ver en el cuadro 8, Texto al final de la intervención). Escribió su texto de Tepetongo con base en una experiencia que tuvo en ese lugar. Las preguntas que le hizo la facilitadora ayudaron para que completara la escritura de su texto. Se mostró entusiasmado con la idea de llevarse libros para leerlos en casa, se llevó una revista de experimentos.

En la sesión catorce, produjo un texto sobre los carros, escribió en su hoja de planificación tres ideas. En su texto escribió título, desarrolló las tres ideas que planteó. Este día se llevó para leer en su casa un libro de historia para niños.

Alexis escribió dos textos sobre sus experiencias personales que le permitieron utilizar la escritura para expresar sus sentimientos, su actitud hacia las actividades del programa de intervención fueron mejorando a medida que pasó el tiempo y también favoreció que se respetaran sus ideas y sentimientos.

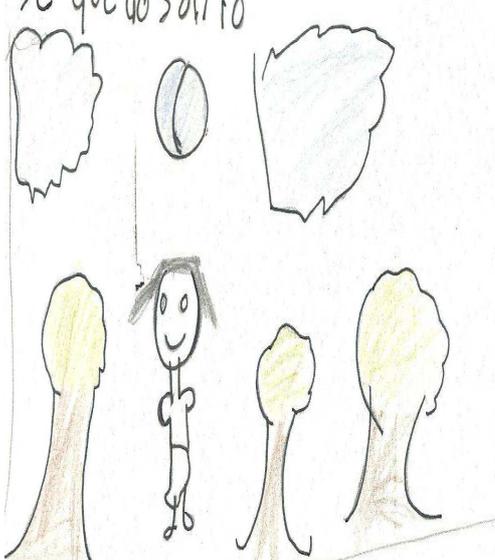
Participante: Estefani Edad: 8 años Número de sesiones a las que asistió: 14

Total de producciones de texto: 12 Tituló su libro: *Los mejores temas*

Al principio de la propuesta de intervención, le gustó tener su cuaderno de escritor, pidió llevarlo a su casa para terminar de decorarlo.

En la segunda sesión se tardó en pensar qué escribir, su primer texto fue corto escribe sobre una experiencia personal, no escribe título, el contenido de su texto está escrito de forma muy general, ilustró con dibujos (ver en el cuadro 9, Texto al inicio de la intervención). Se interesó en la lectura.

Cuadro 9.-Textos producidos por Estefani

Texto al inicio de la intervención	Texto al final de la intervención
<p>juimos en un bosque x nos gusto x luego nos juimos y un copañero se que do solito</p> 	<p><u>mi mejor familia</u></p> <p>Mi familia hay muchas, en tes Ramon, Mari cruz, Luis, Ivan, Estefani, Fernando, Teresa, Juan, ale, Benda, Samuel, ja, fonsamateo, carinaxale, Diego, emiliano, raul, Rosa, sici, lili, luvia, Paola, rafaela y puula unas son amades ca una trabaja los niños dan a la escuela una secundaria. Que tenemos de quomun ^{ros} Queremos muchos Que salieromos mucho a chalma y michacan me gusto michacan porque a y estan mi tios boquita jente y hay un rio y mi hermano x yo vimos marposas Blancas chalma y ban mi tios mis abuelitos x pimos hay arbercas y aboles y plantas muchas</p>

En la sesión tres, estuvo interesada en saber qué iban a escribir en el tiempo de escritura, le gustó trabajar el tema de las adivinanzas, comentó que le gustan las herramientas de escritor (lápices, plumas y cuadernos), además dijo que sabía que primero iba a escribir con lápiz en su cuaderno de escritor y luego con pluma en hojas de colores. Escribió una adivinanza; también se observó que usó la escritura para recordar lo que tienen que hacer de tarea. Cumplió con la tarea de producir un texto en su casa sobre el Día del Niño, contestó las preguntas que se le hicieron por escrito en el texto que hizo en su casa.

En la sesión cuatro escribió sobre cómo hacer paletas de hielo de limón, escribió todos los ingredientes y pasos del procedimiento, le faltó el título, dijo que la iba a compartir la receta con sus papás y sus tres hermanos.

En la sesión cinco, escribió la receta de las gomitas de gelatina, en este texto escribió título, los ingredientes y el procedimiento. Tiene problemas de lenguaje y algunas palabras

las escribe como las pronuncia. Se observó que le interesó el tema de las recetas de cocina, uso por iniciativa propia la receta para hacer paletas de hielo de limón en su casa y trajo a la clase la receta de cómo hacer gelatina de leche que le enseñó su mamá.

En la sesión seis se observó que sabe qué es un título y dónde se escribe, produjo un texto sobre los cerditos, anotó título, hizo una descripción de los cerditos y los dibujó. En tiempo de lectura se observó que se le dificulta dialogar y ponerse de acuerdo para compartir los materiales, peleó con Ángel por un libro de leyendas que al final leyó.

Para la sesión siete revisó el texto de su compañero Kevin dijo que todo está bien aún cuando Kevin no había escrito título que era una de los aspectos que ella tenía que revisar.

En la sesión ocho, volvió a discutir con Ángel por el libro *Planeta verde*. Después cuando organizó la escritura de su texto, se observó que identifica que el inicio, el desarrollo y el final son tres partes del texto diferentes, dividió la hoja en tres partes; una parte para el inicio, otra para el desarrollo y en la tercera parte el final; no logró ubicar que escribir en el inicio y el desarrollo, escribió casi lo mismo, en el final su idea fue más clara. El texto que produjo en esta sesión fue amplio y no supo cómo organizar sus ideas en el texto, en algunas partes no tenía lógica, mezcló sus ideas; en el final de su texto copió lo que inventó Brayan (y colorín colorado este tema se ha acabado) y lo adaptó a su texto.

En la sesión nueve, le interesó la revista sobre la vida de los osos, trabajó en colaboración con Yazmín en la producción del texto sobre los osos, su texto tenía título, describió a los osos; no corrigieron ni agregaron nada a su texto. A Estefani le agradó que sus compañeros y la facilitadora leyeran su texto.

En la sesión diez trabajó en colaboración con Kevin, escribieron tres ideas sobre las plantas en la planificación de su texto; se tardaron en empezar a escribir su texto. Estefani desarrolló las ideas que escribió en su hoja de planificación de textos.

En la sesión once, escribió en su hoja de planificación dos ideas al producir un texto sobre su familia. En su texto escribió título, desarrolló dos ideas, la primera de manera breve y en la segunda escribió una lista de los nombres de integrantes de su familia y dijo a qué se dedica cada integrante, hasta ahí estaba su planificación. Después se le invitó a seguir escribiendo para completar su texto, pero se negó a continuar dijo que estaba cansada, se desesperó dijo que no podía y no sabía qué más decir; se le planteó la idea de revisar su

texto y formas para pensar en cómo ampliarlo, después se le dió libertad para pensar y decidir si podía y quería seguir escribiendo sobre el mismo texto; con apoyo mediante preguntas desarrolló dos ideas más, en total fueron cuatro ideas sobre las cuales escribió (ver en el cuadro 9, Texto al final de la intervención). Al final se mostró feliz de haber logrado terminar su texto. Al final se entusiasmó cuando se llevó el libro. *Un cuento y a soñar* para leerlo en su casa.

En la sesión doce, eligió el tema de “Los muebles”, igual que Ángel, ellos se sentaron juntos platicaban y escribían, en su planificación Estefani plantó tres ideas, en su texto escribió título, desarrolló las tres ideas que planteó. En esta sesión Estefani tomó la iniciativa para pedir libros, se llevó a su casa el de leyendas.

En la sesión trece, escribió sobre la ropa, en su hoja de planificación planteó tres ideas. En su texto escribió título y desarrolló las tres ideas que planteó pero se observa deficiencias en la estructura de su texto, una idea no está ligada con la otra, también se observaron frases incompletas. Al final de esta sesión se llevó para leer en su casa un libro de cuentos.

Sobre las preguntas de la última sesión contestó: que le gustó leer cuentos y revistas. Consideró que puede escribir una historia, chistes y adivinanzas. Del programa de intervención dijo que le gustaron todas las actividades, que se le hizo difícil escribir sobre los muebles y los animales y que para planificar un texto tenía que platicar. Consideró que sus compañeros podrían leer sus textos porque ya lo hicieron alguna vez en el tiempo de escritura y le comentaron cómo podía corregir o completar sus textos. Regalo ejemplares de su libro a compañeros que no participaron en el programa de intervención.

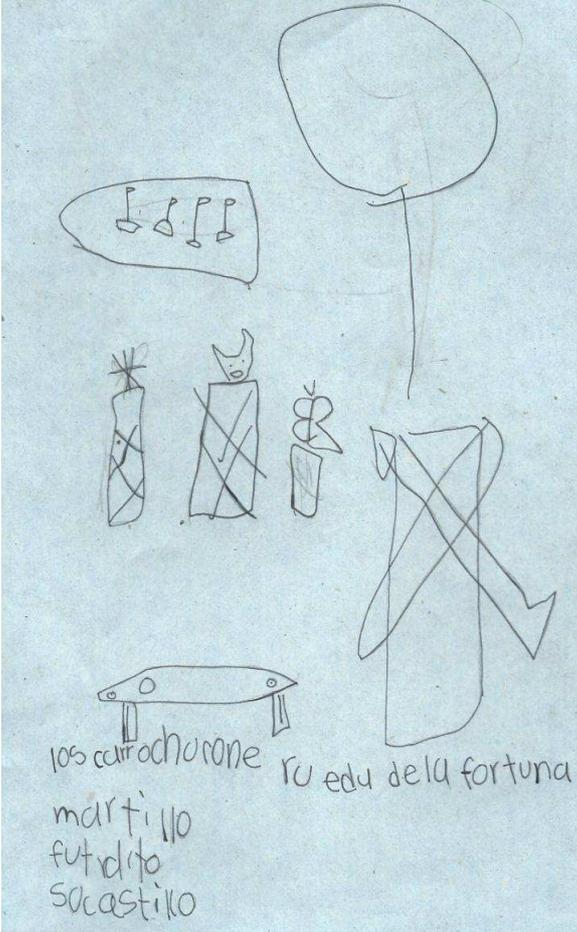
Participante: Johan Edad: 8 años Número de sesiones a las que asistió: 10

Total de producciones de texto: 8 No tituló su libro

En la primera sesión del programa de intervención, se observó a Johan interesado en saber en qué consiste el tiempo de escritura, le gustó el cuaderno de escritor que se le proporcionó pidió llevarse el cuaderno a su casa para terminar de decorarlo.

En la segunda sesión se tardó en pensar qué escribir, su texto fue corto, escribió sobre la feria algunos nombres de juegos, le faltó el título, dibujó los juegos (ver en el cuadro 10, Texto al inicio de la intervención), después se concentró en la lectura de una revista.

Cuadro 10.-Textos producidos por Johan

Texto al inicio de la intervención	Texto al final de la intervención
 <p>los carrachone martillo futrito sacastillo</p> <p>Rueda de la fortuna</p>	<p>voy a hablar de los piratas</p> <p>los piratas</p> <p>Los piratas tienen una espada tienen un parche y una pata de palo, están en un barco y muchos piratas y tiene un asote los pirata</p> <p>duen me ensotea tiene sucumas y se an los piratas son malos tiene un perico tienen un sombrero tienen un by un capitán de los piratas sella man, bar banegra, pata de palo, garjil garfio tien un gancho tiene un barco grande tienen un volante en en barco Hay una casa para el capitán ma tan a los pulpa tienen esp. tola cañon.</p>

En la sesión cuatro Johan relacionó y compartió sus conocimientos sobre el procedimiento de una receta de cocina. En su texto escribió título, ingredientes, el procedimiento quedó incompleto le faltaron los dos últimos pasos.

En la sesión seis le interesó leer el tema de los animales, ubicó dónde estaba esa sección en las revistas y platicó con un compañero sobre el tema, también se observó que sabe qué es un título y dónde se escribe. En esta sesión escribió sobre su mascota, su texto tiene título y al final del texto dibujó a su perro. Después compartió de manera espontánea su producción con la facilitadora y algunos compañeros que estaban cerca de ella.

En la sesión siete, trabajó en la revisión el texto que escribió Rubén, no hizo ninguna observación ni sugerencias a su compañero.

En la sesión ocho se le observó leer revistas de video juegos, leyó y platicó sobre el tema. Después escribió sobre los videos juegos, al inicio copió textualmente de una revista, después de explicarle que la idea no es que copiara, hizo otro texto con el mismo tema donde escribió cuatro renglones sobre lo que él sabía del tema de video juegos.

En la sesión nueve, siguió las ideas de Rubén para producir un texto sobre los osos, su texto fue muy parecido al que escribió Rubén.

En la sesión diez le agradó que sus compañeros y la facilitadora leyeran sus textos. No corrigió su texto después de las observaciones que le hicieron. En esta sesión se interesó en leer adivinanzas.

En la sesión doce tuvo dificultades para elegir un tema para escribir, se tardó veinte minutos y necesitó apoyo de la facilitadora, de libros y revistas para poder elegir un tema, después de revisar tres revistas eligió el tema de fútbol, en su hoja de planificación planteó dos ideas, en su texto no escribió título, desarrolló una de las ideas que planteó en su planificación y otras dos ideas que no planteó, las desarrolló con ayuda. En total desarrolló tres ideas y escribió diez renglones. Las preguntas de la facilitadora le ayudaron para completar la escritura de su texto. Se entusiasmó con la idea de llevarse el libro de los delfines a su casa.

En la sesión trece, escribió sobre los piratas, planteó en su hoja de planificación dos ideas; en su texto escribió título, desarrolló las dos ideas que planteó (ver en el cuadro 10, Texto al final de la intervención). Para escribir su texto copió las ideas de Brandon, se llevó a su casa para leer el libro de la selva.

Participante: Kevin Edad: 8 años Número de sesiones a las que asistió: 14

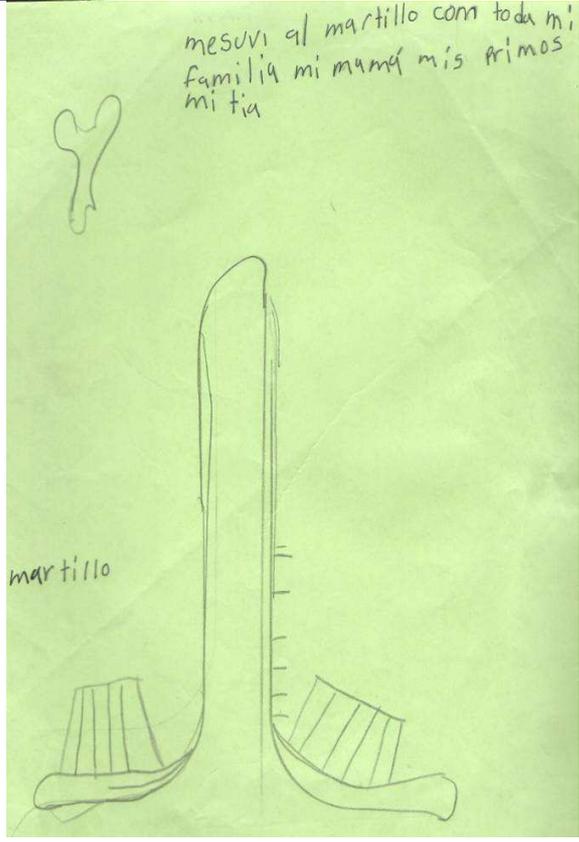
Total de producciones de texto: 9 Tituló su libro: No tituló su libro

Al principio de la aplicación de la propuesta de intervención Kevin no se mostró interesado en participar, dijo que le aburría leer y escribir, le gustó que le dieran materiales para trabajar en el tiempo de escritura, pidió llevarse a su casa el cuaderno de escritor para terminar de decorarlo.

En la segunda sesión se mostró atento e interesado en saber en qué consistía el tiempo de escritura. Se tardó en pensar qué escribir y su texto fue corto, describe una

experiencia de él en la feria del pueblo, le faltó el título, hizo el dibujo de un juego (ver en el cuadro 11, Texto al inicio de la intervención). No mostró interés por la lectura, se aburría.

Cuadro 11.- Textos producidos por Kevin

Texto al inicio de la intervención	Texto al final de la intervención
 <p>mesuvi el martillo con toda mi familia mi mamá mis primos mi tía</p> <p>martillo</p>	<p>Hoy es 23 de Junio del 2010 Los payasos X LOS Payasos hacen reír a Todos X los ^{como son} Señores y los niños dan X Sorpresas tambie dan globos en X que lugar hacen el chou aqui oras X lo hacen donde compran SU ROPA X tambie a quitanto le cobran Para X comprar sus Pinturas como le X hacen Para Con tratar sus ayudante X como cuando qy fies tas los X Contratan Para que toda las X noche las este mas Diento los X chistes tambie hacen el choven X flauac Una bes fui con toda mi X familia y mis tios con Mis primos</p>

En la tercera sesión le gustó compartir la lectura de adivinanzas con su maestra. Kevin escribió dos adivinanzas en su texto de esta sesión, sabía más adivinanzas de las que escribió. Cumplió con la tarea de producir un texto en casa sobre el Día del Niño.

En la sesión cinco decidió que no iba a escribir la información que se iba a dar sobre una receta de cocina para hacer gomitas de gelatina, después que los demás comenzaron a escribir, decidió que sí iba anotar la receta; preguntó cuál era la información que se había dado sobre la receta; escribió los ingredientes, el procedimiento está incompleto y le faltó escribir el título. En el tiempo de lectura le interesó las revistas que tenían juegos (sopa de letras, encuentra al personaje escondido, etc.), estuvo jugando con los juegos que encontró en las revistas.

En la sesión seis se observó que sabe lo que es un título y dónde se escribe. Escribió sobre los caballos, se mostró con flojera y aburrido; sabía más acerca de los caballos pero no lo escribió. Cuando leyeron no se decidía que leer, aceptó la opción que se le dio de leer una revista de fútbol, le interesó la revista.

En la sesión siete, revisó el texto de Yazmín, terminó rápido de leer y revisar el texto de su compañera y no hizo ninguna observación al texto de su compañera.

En la sesión ocho, se enojó porque Alexis le ganó el libro que él quería, se negó a leer, después por sugerencia de la facilitadora aceptó leer un periódico de deportes. El texto que produjo en esta sesión fue sobre la lucha libre, no escribió título.

En la sesión nueve, se le dificultó leer de manera fluida, leyó por sílabas y las pausas propiciaron que se le dificultara escuchar y comprender lo que leía. Kevin se dio cuenta que no sabía leer de forma fluida, esto hacía que se sintiera mal de ánimo y no se motivara para leer, pero cuando se dio cuenta que lo escuchaban y lo animaban a hacerlo se motivó y se mostró feliz de leer. Escribió sobre su muñeco, no utilizó la hoja de planificación como una herramienta, no tenía una idea clara del uso de la hoja de planificación, completó la hoja de planificación y copio tal cual a su texto, no desarrollo las ideas que escribió.

En la sesión diez completó el texto que empezó a escribir de su muñeco en la sesión anterior, uno de sus compañeros le hizo preguntas para ayudarlo a tener más ideas para completar su texto; lo escuchó pero no dio respuesta a las preguntas que le hicieron. Cuando reescribió su texto la redacción mejoró, las ideas de su texto ya tenían alguna relación. Después trabajó en colaboración con Estefani la planificación de su texto, escribieron tres ideas sobre las plantas; al escribir su texto se tardó treinta minutos para pensar cómo escribir su texto, sí desarrolló las ideas que escribió en su hoja de planificación de textos, le interesó el uso correcto de las letras “b” y “v” cuando escribió. Al final se observó que le agradó que sus compañeros y la facilitadora leyeran sus textos.

En la sesión once, eligió el tema del mar, en su hoja de planificación planteó tres ideas, en su texto escribió título y desarrolló las tres ideas que planteó en su hoja de planificación, al final de su texto escribió la palabra *fin* para decir que terminaba su texto.

En la sesión doce, escribió sobre una experiencia que tuvo con su familia, utilizó su hoja de planificación como herramienta para la escritura de su texto. Al final de la sesión

tomó la iniciativa de pedir que le prestaran el libro de chistes y adivinanzas para llevarlos a su casa.

En la sesión trece eligió el tema del fútbol para producir su texto, en su planificación planteó dos ideas, usó preguntas en su planteamiento. En su texto escribió título, desarrolló las dos ideas pero no contestó todas las preguntas que plantó sólo respondió tres de las mismas, no hubo orden en su texto, hay incongruencias hay dificultad para comprender la lógica que siguió porque saltó de un tema a otro; además hay oraciones incompletas. En esta sesión utilizó asteriscos donde faltaba completar la idea o la oración; corrigió pero no logró que su texto tuviera una redacción clara. Se llevó a su casa para leer el libro de magia.

En la sesión catorce eligió el tema de los payasos para escribir su texto, en su planificación planteó tres ideas. En su texto escribió título, desarrolló las tres ideas que planteó, usó cuatro preguntas en su texto pero sólo dio respuesta a dos en su texto (ver el cuadro 11, Texto al final de la intervención). Se llevó para leer en su casa una revista de *Big Ban*. En esta sesión se le pidió que titulara su libro que se iba a editar, terminó el tiempo de escritura y no escribió título para su libro, sí eligió los nueve textos que iban a estar en el contenido del mismo.

En la sesión quince, perdió rápido el interés en la lectura de los textos de sus compañeros. Sobre las preguntas que se le hicieron por escrito respondió que le gusta leer revistas de fútbol, consideró que puede escribir sobre la magia, que le gustó del programa de intervención los temas de los caballos y el fútbol y que se le hizo difícil escribir sobre las adivinanzas y la magia. Para planificar un texto dijo que tenía que escribir lo que tenía que decir y no sabía quién podría leer los textos que escribió. También mencionó que su papá leyó dos libros de la biblioteca que él llevó a su casa. Quería regalarle uno de los libros que él escribió a una de sus compañeras pero después decidió no hacerlo; regaló un ejemplar de su libro a un compañero que no participó en el programa de intervención.

Participante 7: Yazmín Edad: 8 años Número de sesiones a las que asistió: 10

Total de producciones de texto: 8 No tituló su libro

Al inicio de la aplicación de la propuesta se mostró atenta e interesada en saber en qué consistía el tiempo de escritura. Le gustó su cuaderno de escritor pidió llevárselo a su casa para terminar de decorarlo.

En la segunda sesión Yazmín trabajó un texto sobre la feria, escribe y dibuja lo que vió, su texto no tiene título. Al final preguntó si escribió bien su texto, se veía insegura (ver en el cuadro 11, Texto al inicio de la intervención). Después se concentró en la lectura de una revista.

Cuadro 12.- Textos producidos por Yazmín

Texto al inicio de la intervención	Texto al final de la intervención
	<p><u>Los Libros</u></p> <p>los libros tienen hojas Grandes y Muchas letras y se ve aveces chicitas Y aveces se ven Grandes y los titulos estan en grande y Los que hacen los libros tienen que ponerle el Nombre del Libro o Sino tienen Ilustraciones Para que las las Personas Y Niños las vean y Hay libros para niños. Mi Cuento Favorito es el de la Princesas.</p>

En la sesión tres le gustó leer adivinanzas, escribió cinco adivinanzas en su texto. Cumplió con la tarea de producir un texto en casa.

En la sesión cinco escribió una receta de cocina para hacer gomitas de gelatina, anotó título, escribió los ingredientes, el procedimiento para hacer las gomitas está incompleto.

En la sesión seis se observó que sabe qué es un título y dónde se escribe. En esta sesión produjo un texto sobre los tigres, escribió el título a su texto, describe a los tigres; después leyó una revista de *Winnie Pooh*.

En la sesión siete revisó el texto de Brandon sugirió información que podría agregar su compañero a su texto.

En las sesiones nueve y diez eligió la revista sobre la vida de los osos, trabajó la lectura y la escritura con el tema de los osos en colaboración con Estefani. Yazmín escribió título y después recurre a la descripción para escribir su texto.

En la sesión once trabajó en colaboración con Brandon juntos planificaron su texto, plantearon cuatro ideas sobre las momias de Guanajuato, Yazmín escribió a su texto título y desarrolló las cuatro ideas de su hoja de planificación. Se observó que usó color rojo para resaltar el uso de letras mayúsculas en su texto.

En la sesión doce, Yazmín eligió como tema “los libros” para producir su texto. En su hoja de planificación planteó tres ideas, en su texto escribió título y desarrolló sus tres ideas (ver en el cuadro 12, texto al final de la intervención). Se entusiasmó al llevarse un libro de cuentos a su casa.

En la sesión quince contestó a las preguntas por escrito que le gustó leer revistas, del programa de intervención los temas de los tigres, los osos y las adivinanzas; que se le hizo difícil pensar las cosas que iba a escribir. Para planificar un texto dijo que se tiene que presentar el tema en la hoja de planificación. Comentó que sus papás leyeron alguno de sus textos y le comentaron que estaba bien. Regaló ejemplares de su libro a compañeros que no participaron en el programa de intervención.

Participante 8: Ángel Edad: 8 años Número de sesiones a las que asistió: 15

Total de producciones de texto: 12 Tituló su libro: *Los doce temas*

Al principio de la aplicación de la propuesta de intervención, se observó que tenía curiosidad pero poco interés en conocer en qué consistía la propuesta de intervención. Le gustó el cuaderno de escritor pidió llevárselo a su casa para terminar de decorarlo.

En la segunda sesión se preocupó no se sentía seguro de su trabajo de escritura preguntó a la facilitadora si estaba bien lo que había escrito. Escribió un texto corto sobre

algunas actividades que él realiza, le falta título, su idea queda incompleta (ver en el cuadro 13, Texto al inicio de la intervención). No se concentró en la lectura le llamó la atención los juegos de laberintos y otros que encontraron en los libros y revistas.

Cuadro 13.-Textos producidos por Ángel

Texto al inicio de la intervención	Texto al final de la intervención
<p>Jugar</p> <p>Princar a cuerda</p> <p>ir de paseo</p> <p>divertine jugando con mi papá</p>	<p>bob es ponu a</p> <p>boy hablan de Bob esponja</p> <p>Bob vire en una piña</p> <p>y trabaja y calamardo</p> <p>X Pratricio vire en una roca y Calamar do</p> <p>tambien vire en una casa en Figura de cara</p> <p>x bob va a la escuela y juega es con patricio y tambien tiene una mascota *una ve se llama un gari</p> <p>X tiene que</p> <p>Alimentalo x darle agua</p> <p>x darle diario para que se alimente bien</p>

En la sesión tres, se interesó en saber que iban a escribir en el tiempo de escritura, le gustó el tema de las adivinanzas, compartió varias con sus compañeros de manera espontánea, a la hora de escribir escribió dos adivinanzas. Cumplió con la tarea que se le había dejado de producir un texto en casa.

En las sesión cuatro escribió una receta sobre cómo hacer paletas de hielo, en su texto escribió título, ingredientes y tres de los seis pasos para hacer paletas de hielo; dijo que iba a compartir la receta de las paletas con Rubén; también comentó que quería aprender otras recetas de cocina.

En la sesión cinco, escribió la receta para hacer gomitas de gelatina, anotó los ingredientes, el procedimiento, le faltó escribir el título.

En la sesión seis le interesó leer el tema de los animales, ubicó dónde estaba esa sección en las revistas y platicó con un compañero sobre el tema; también descubrió que había juegos en las revistas y se entretuvo jugando. Se observó en esta sesión que sabía qué es un título y dónde se escribía. Al producir su texto anotó título, enumeró los renglones del uno al nueve y escribió en cada uno de ellos un enunciado sobre las ballenas; los enunciados no estaban relacionados. Dibujó dos ballenas. Al final tuvo dificultades para dialogar y ponerse de acuerdo y compartir los materiales con su compañera Estefani, pelearon por ellos, después leyó un libro de leyendas y una revista de *Big Ban*.

En la sesión siete, revisó el texto de Estefani, comentó que le falta una palabra en su texto, no aportó ideas para que su compañera complementara su texto.

En la sesión ocho, volvió a pelear con Estefani porque quería el libro *Planeta verde*, después leyó una revista de *Big Ban*. En esta sesión trabajó en colaboración con Brayan un texto sobre el tema de las luchas, no estaba familiarizado con los conceptos inicio, desarrollo y final de un texto, se le explicó y brindó apoyo conforme iba escribiendo. En su texto escribió primero una lista de los luchadores que él conocía; después escribió información sobre las luchas y para terminar agregó un final que Brayan inventó. En esta sesión les interesó leer adivinanzas.

En la sesión nueve y diez trabajó con el tema del Jardín botánico, se le dificultó completar la hoja de planificación porque no sabía cómo organizar sus ideas, pidió ayuda y logró superar sus dificultades; después de completar su hoja de planificación escribió su texto solo. En la sesión diez, leyó en voz alta su texto que escribió sobre el Jardín botánico, sus compañeros comentaron y le hicieron sugerencias, las aceptó, corrigió y completó su texto con lo que le dijeron sus compañeros. Se observó que le interesó el tema el Jardín botánico porque tenía la experiencia de haberlo visitado recientemente, también le agradó que sus compañeros y la facilitadora escucharan lo que había escrito.

En la sesión once, trabajó en colaboración con Alexis, juntos planificaron el tema de los osos, escribieron cuatro ideas. En su texto Ángel escribió título, presentó el tema, anotó una pregunta y la contestó; desarrolló las cuatro ideas de su hoja de planificación de textos.

En la sesión doce se distrajo jugando y platicando con Brayan, después de que la facilitadora habló con él se concentró en la escritura de su texto, produjo un texto sobre Bob Esponja. En su planificación planteó cinco ideas, en su texto desarrolló cuatro ideas de su planificación y dos ideas más que no planificó en total desarrolló seis ideas (ver en el cuadro 13, Texto al final de la intervención). En esta sesión comentó a su compañera Estefani que antes se le dificultaba más escribir textos y los que escribía eran textos cortos en comparación con los que ahora ha escrito. Al final se entusiasmó con el libro de leyendas que se llevó a su casa.

En la sesión trece, escribió sobre el tema de *Los muebles*, en su planificación planteó tres ideas, su texto tiene escrito título, desarrolló las tres ideas que planteó. Se llevó a su casa para leer una revista de video juegos.

En la sesión catorce, eligió el tema de los dulces, la planificación plantea tres ideas, en su texto escribió título y desarrolló las tres ideas que planteó. Se llevó para leer en su casa el libro de los delfines. En esta sesión cuando se le pidió que inventara un título para su libro que se iba a editar eligió como título *Los doce temas* y seleccionó doce textos que escribió durante la aplicación de la propuesta para que estuvieran contenidos en su libro.

En la sesión quince, contestó sobre las preguntas que se le hicieron por escrito que le gusto leer revistas, periódicos y cuentos, consideró que puede escribir un cuento, unos chistes, sobre la magia y la selva. Le gustó del programa de intervención la actividad de las paletas y gomitas, el tema de los osos, el tigre y las adivinanzas. Durante el programa de intervención se le hizo difícil presentar el tema en la hoja de planificación, para planificar un texto dijo que se tiene que presentar el tema en la hoja de planificación. Piensa que sus libros que escribió los podrían leer sus compañeros porque ya una vez los leyeron y le comentaron que le faltaba a su texto. Su mamá ya leyó algunos de sus textos y le dijo que estaba bien. Regaló ejemplares de su libro a compañeros que no participaron en el programa de intervención.

Participante 9: Rubén Edad: 8 años Número de sesiones a las que asistió: 12

Total de producciones de texto: 7

Tituló su libro: *El libro del inteligente*

En la sesión uno de la intervención, se mostró atento e interesado en saber en qué consistía el tiempo de escritura. Le gustó su cuaderno de escritor, pidió llevárselo a su casa para

terminar de decorarlo. En la segunda sesión, conversó y escribió un cuento que tiene un inicio, desarrollo y final, tiene la idea de cómo se escribe un cuento; le faltó escribir título (ver en el cuadro 14, Texto al inicio de la intervención). Después se concentró en la lectura de una revista.

Cuadro 14.- Textos producidos por Rubén

Texto al inicio de la intervención	Texto al final de la intervención
<p>una vez un niño se quedo solo en un bosque y su familia se fue a la ciudad y en el bosque que vivia osos x la se estaba en dos noche llego a roche y su familia fueron por el y el niño se puso feliz</p>	<p>los diamantes</p> <p>Los diamantes son objetos mágicos sabias que los diamante se hacen en minas y tardan mas de 100 años en transformarse y se calientan a mas de 100 grados se 719 grados sagias que la los holojia ya puede arer diamante naturales con una maquina que calienta a mas de 1000 grados se 19 grado y diamante de diferentes formas como el diamante de forma oval o triangular y diamante circulares porque me gustan y qbi en los ase d un bello</p>

En la cuarta sesión escribió una receta para hacer paletas de hielo; no anotó título, escribió los ingredientes y del procedimiento escribió tres de los seis pasos, dijo que la receta de las paletas la iba a compartir con Ángel de Jesús y su papá dijo que quería aprender a hacer un pastel.

En la quinta sesión escribió una receta para hacer gomitas, su texto tenía título, ingredientes, el procedimiento estaba incompleto.

En la sesión seis, le interesó leer el tema de los animales, ubicó dónde estaba esa sección en las revistas y platicó con un compañero sobre el tema. También se observó que sabía qué era un título y dónde se escribía. En esta sesión escribió sobre los leopardos, se notó que conocía algunas características que tienen al nacer los leopardos, dónde viven, los describió usando términos precisos; dijo que pueden vivir en África, que corren a más de un kilómetro, son mamíferos y carnívoros y que están en peligro de extinción; dibujó un leopardo y compartió sus conocimientos con sus compañeros. Después escribió en esta misma sesión por iniciativa propia otro texto sobre las mariposas monarca; anotó título, decidió buscar información en su libro de lecturas de la SEP, dibujó una mariposa; después leyó y platicó con Johan sobre una revista de video juegos.

En la sesión siete, revisó un texto de Johan, comentó que le faltaba una palabra a su compañero y que había un error en la palabra humano porque la escribió sin la “h” y comentó que no entendió una parte del texto y la subrayó. En tiempo de lectura volvió a leer revistas de video juegos.

En la sesión ocho escribió sobre una película, diferenció el inicio del texto escribiendo la palabra principio, al final escribe *continuará* para anunciar que su texto aún no estaba terminado. En esta sesión le interesó leer adivinanzas.

En la sesión nueve, utilizó la hoja de planificación como un apoyo para escribir su texto. En su texto escribió título, además se observó que distinguió el inicio y el final de su texto utilizando frases que regularmente se usan en la escritura de cuentos, siguió una secuencia lógica al narrar por medio de la escritura una leyenda que conocía.

En la sesión diez, no se le dificultó completar su hoja de planificación, usó esta hoja de planificación como herramienta para escribir su texto. Conocía información específica sobre su tema, esto favoreció que su texto resultara interesante; además se notó que tenía la idea de lo que quería escribir, usó elementos para convencer y persuadir cuando él lo consideró. Rubén comentó que ve programas culturales en la televisión con base a esto fortaleció sus conocimientos que compartió con sus compañeros. En esta sesión también le ayudó a Kevin y a otros compañeros haciéndoles preguntas sobre su texto, también le dió ideas a sus compañeros sobre que escribir en sus textos y corrigió a algunos compañeros. Además se observó que estuvo a gusto y seguro cuando compartió información con sus compañeros, le agradó que sus compañeros y la facilitadora leyeran sus textos.

En la sesión trece Rubén eligió para escribir el tema de los diamantes, en su hoja de planificación planteó tres ideas, utilizó preguntas para éstos planteamientos. En su texto escribió título, desarrolló las tres ideas que planteó y dos más (ver en el cuadro 14, Texto al final de la propuesta). Se llevó a su casa para leer el libro de los delfines.

En la sesión catorce, eligió el tema de las camionetas, en la hoja de planificación planteó tres ideas, en su texto escribió título y desarrolló las tres ideas que planteó. Después decidió que iba a escribir un segundo texto sobre la *Patria*, planteó en la planificación dos ideas, sólo le dió tiempo de escribir sobre una, se llevó su texto porque dijo que iba a terminarlo pero no lo hizo.

En la sesión catorce dijo que conoce algunas partes que tienen los libros, portada, índice, contraportada, cuando se le pidió que inventara un título para su libro que se iba a editar él título que eligió fue *El libro del inteligente*, seleccionó siete textos de los que escribió en el tiempo de escritura. Se llevó para leer en su casa el libro de magia.

En la sesión quince perdió rápido el interés en la lectura de los textos de sus compañeros, de las preguntas que se le hicieron por escrito contestó: que le gustó leer sobre la magia, colmos, adivinanzas y el libro de leyendas; consideró que puede escribir chistes, sobre la magia y la química. Le gustó del programa de intervención el libro de la magia, los chistes y las adivinanzas; durante el programa de intervención se le hizo difícil el tema de los leopardos. Para planificar un texto dijo que él iba escribiendo y revisando su texto. Comentó que mostró sus textos a su hermana y regaló ejemplares de su libro a compañeros que no participaron en el programa de intervención.

De los resultados obtenidos en el programa de intervención cabe destacar algunos resultados que a continuación se comentan.

Kevin, se vió beneficiado al participar en la propuesta de intervención porque le permitió practicar la lectura y tener a alguien que lo escuchara de manera respetuosa, acercarse a explorar los textos de manera opcional fue motivante para él. En general a todos los niños les motivó poder explorar los libros de la biblioteca y en especial a Rubén, Estefani, Ángel y Brandon descubrieron que le gustan los libros de magia, de futbol y experimentos además de los libros de adivinanzas y que pueden compartírselos con otras personas en su casa.

En cuanto a Ángel el programa le dió la oportunidad de descubrir que puede escribir mejor de lo que como lo hacía antes. A Brandon le permitió viajar con la imaginación y escribir textos donde pudiera divertirse imaginando. A Rubén compartir y ayudar a sus compañeros con los conocimientos que él tiene. Alexis, Johan y Estefani escribir para compartir experiencias personales. Escribieron lo que les gustaba a ellos y ejercieron su pensamiento cuando tuvieron que resolver los problemas que se les presentaron mientras estaban planificando y produciendo textos. También se observó que tuvieron la oportunidad de compartir conocimientos acerca de los diferentes temas, apoyarse revisando sus producciones de texto y respetaron los textos que produjeron.

Se les presentaron dificultades, algunas por sus habilidades de pensamiento que aún están en desarrollo, otras porque su contexto sociocultural que no favorece las experiencias con la cultura escrita de diferentes textos y por el poco apoyo que algunos tienen de sus padres para fomentar la lectura y la escritura de.

Los resultados presentados y el marco teórico que se estudió en el primer capítulo permitieron la reflexión crítica que derivó en la formulación de las conclusiones que se enuncian en el siguiente apartado.

CONCLUSIONES

El trabajo de tesis que aquí se presenta tuvo como finalidad trabajar la producción de textos desde el enfoque sociocultural para favorecer a un grupo de niños de segundo grado de educación primaria de una escuela pública del Distrito Federal.

El objetivo general fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención sustentado teóricamente desde el enfoque sociocultural.

Se propuso, retomar las premisas del enfoque sociocultural para el aprendizaje, a fin de diseñar un programa de intervención que favoreciera la producción de textos, se planteó llevar a cabo las actividades del programa de intervención con niños de segundo grado de primaria y analizar si el programa de intervención favorecía la producción de textos en niños que cursaran segundo grado de educación primaria.

Se planteó como pregunta de investigación, observar si un programa de intervención diseñado a partir del enfoque sociocultural del aprendizaje, podía favorecer la producción de textos en un grupo de 2º grado de educación primaria.

De acuerdo a los objetivos planteados y a los resultados obtenidos se presentan las siguientes conclusiones.

En cuanto a la producción de textos, los participantes usaron la escritura para diferentes funciones como fue comunicar sentimientos acerca de su familia, mascotas; expresar experiencias de sus paseos y deportes; desarrollar su imaginación al escribir historias donde ellos son los protagonistas; expresar sus gustos por temas de su interés como son programas de televisión, películas, videojuegos, autos, cuentos; exteriorizar sus conocimientos acerca del mundo de los animales, las plantas y otros temas. La amplitud de temas y funciones de la escritura fue resultado de lo que se planteó y propició en el programa de intervención. Kalman (2004), Graves (2002) y Moll (1990) comentan al respecto que darle libertad al niño para que pueda expresarse sin censurarlo por su forma de escribir, faltas de ortografía, puede generar que los niños descubran los temas que les gustan y desarrollar estilos para escribir. Por otro lado se observó durante la aplicación del programa de intervención lo dicho por Graves (2002) que los niños sí respondían a los textos platicando y escribiendo a partir de que leían o sabían de los temas que eligieron.

En las producciones de texto, se observó lo que comenta Graves (2005) sobre el plagio de las ideas entre los niños, aparecen temas y personajes similares, dice que esto puede suceder cuando se les dificulta expresarse por medio de la escritura o no confían en ellos mismos.

Sobre la influencia del contexto social y cultural se observó que las producciones de los participantes estuvieron mediadas por los conocimientos que les ha proporcionado su contexto y la cultura. Los participantes escribieron sobre los temas cercanos a la cultura de su comunidad; las caricaturas, las luchas, los payasos, el fútbol, los lugares a donde han ido de paseo, su familia, sus mascotas, los videojuegos, sobre este tema dice Baquero (1999) que es entendible porque en un sentido cultural la escritura va más allá de los muros, por otra parte Kalman (2004), Díez y cols.(2008) indican que los textos públicos en bardas, postes y publicaciones locales, etc., pueden influir en la cultura escrita como oportunidades para leer y escribir y en este sentido los textos públicos son importantes porque son comentados por los miembros de la comunidad. Y en cuanto al lenguaje utilizado en la cultura Bodrova y Leonng (2004) aseguran que el lenguaje encarna los lazos que unen a los seres humanos porque a través de él se transmiten los significados y la cultura en lo individual y lo colectivo.

Respecto a la socialización entre los participantes, se promovió el apoyo que se podían dar entre compañeros que saben más que otros para compartir las experiencias que han tenido. En otros casos se observó cómo se brindaban apoyo entre compañeros que comprendían mejor la actividad que otros. El trabajo en equipos y parejas en mesas donde los niños se podían ver y comunicar favoreció la socialización de los alumnos para compartir ideas y experiencias. De la interacción y socialización entre compañeros Bodrova y Leonng (2004) exponen que mientras los niños escriben se pueden establecer interacciones interesantes que de otro modo no se establecerían, como cuando se comparten experiencias. En la socialización también se observó lo que expresan Graves (2005) y Dowley (1990), acerca de que los niños aprenden el significado de los textos cuando comparten su trabajo con los demás, ya sea con la intención de recibir ayuda o de descubrir las relaciones de su auditorio.

En la aplicación y resultados del programa de intervención para producción de textos, la mediación tuvo un papel relevante cuando a los participantes les fue difícil armar una

secuencia de ideas sobre un tema, les ayudaron las preguntas que utilizaron los participantes y la facilitadora como mediadores en la revisión de los textos que escribían. Otro mediador fue la hoja de planificación que les ayudó a plantear y organizar sus ideas en una estructura para producir sus textos. Al respecto Rogoff (1993), Bodrova y Leonng (2004) dicen que los niños pueden no estar conscientes de lo que tienen que hacer, por eso necesitan actividades compartidas y guiadas para actuar en el nivel superior de la ZDP y los mediadores son un buen apoyo para los niños mientras se desplaza por su ZDP.

De la planificación Bruer y Pineda (1997) aseguran los niños más pequeños suelen realizar redacciones cortas debido a que se les dificulta poner por escrito sus ideas, esto se observó sobre todo en las producciones que hicieron al inicio de la aplicación del programa de intervención porque según Bruer y Pineda los niños tienden a no planificar cuando se les pide que se expresen a través de la escritura y se les olvida o no saben qué pasos deben seguir para producir un texto. También se observó en la escritura de los primeros textos lo expresado por Moll (1990) que los niños pueden auxiliarse del dibujo para recordar su idea o completar la misma, particularmente para los niños más pequeños porque el dibujo es algo más conocido y fácil de dominar que la escritura, posteriormente se observó que la planificación ayudó para que los participantes buscarán darle una estructura a sus textos. Siguieron utilizando el dibujo pero sólo en algunos textos.

En la lectura los participantes mostraron haber desarrollado su interés para leer libros por su cuenta, tomaron la iniciativa en las últimas sesiones de pedir libros para leerlos en su casa. Los libros que más eligieron son los de adivinanzas, magia, experimentos, revistas infantiles, de videojuegos y fútbol, desde el punto de vista de Kalman (2004) se puede explicar lo anterior como resultado de haber propiciado situaciones generadoras de lectura voluntarias que se presentan cuando se deja que los lectores elijan libremente leer textos de su interés. En este sentido el programa de intervención favoreció la lectura porque se propicio desde el inicio de la aplicación del programa de intervención la libertad para leer libros según intereses de los participantes.

Limitaciones del programa de intervención

Se consideran como limitaciones de este programa de intervención para la producción de textos; el número de sesiones que se trabajó en el programa, la ausencia de trabajo con los adultos de la comunidad y el reducido grupo de participantes. Del tiempo de la aplicación del

programa de intervención hubo algunos resultados pero no fue suficiente para que los niños lograran apropiarse de las actividades de lengua escrita en un contexto social más amplio fuera de la escuela en la vida cotidiana, sin el uso de los mediadores, como lo proponen, Vygotsky (1979), Baquero (1999) Rogoff (1993), Kalman (2004) y Bodrova y Leonng (2004). Por otra parte faltó trabajar con los adultos cercanos a los participantes (padres, maestros, personas de la comunidad, etc.) ya que desde el enfoque sociocultural estos agentes sociales son importantes porque son los encargados de promover las prácticas culturales como son la lectura y la escritura en las comunidades. Otra limitación fue el número de participantes a este programa que fue reducido porque la autora de esta tesis no contó con apoyo de otras personas para la aplicación del programa de intervención y por lo tanto era difícil y poco conveniente trabajar con más niños.

REFERENCIAS

- Acosta, R. (1990). La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de Primaria. Recuperado el 8 de abril de 2010 de www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0007.html
- Argudín, Y. y Luna, M. (2005). *Aprende a pensar escribiendo bien*. México: Trillas
- Baquero, R. (1999) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique
- Bodrova, E. y Leong, D (2004). *El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP.
- Bofarull, T Cerezo, M. Gil, R. Jolibert, J. Martínez, G. Pipkin, M., y cols. (2005). *Comprensión lectora*. España: Graó.
- Bruer, J. y Pineda. P. (1997) *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. México: SEP Biblioteca del Normalista.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Coll, C. palacios, J. y Marchesi, A. (1990). *Desarrollo Psicológico y educación*. T. I. Psicología Evolutiva, Madrid: Alianza.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta Nacional de la Lectura*. Recuperado el 5 de enero de 2011 de http://www.oei.es/pdfs/encuesta_nacional_lectura_mexico.pdf
- Delgado, G. (2002) *Proceso de gestación de un pueblo*. Recuperado el 6 de enero de 2011 de books.google.com.mx/books?isbn=9702602750...
- Delegación Tláhuac. (2007). *Monografía Tláhuac*. Recuperado el 8 de enero de 2011 de 132.247.32.101/.../tlahuac/mono/MONOGRAFIA%20TLAHUAC.pdf
- Díaz Barriga, F., y Muriá, E. (1996), "El desarrollo de habilidades cognoscitivas para promover el estudio independiente", *Tecnología y Comunicación Educativas*, 27, pp.17-27.

- Díez, A. Argilaga, D. Arnabat, M. Colet, F. Farrera, N. Forns, R. y cols. (2008). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista* (vol. II). Barcelona: Graó.
- Dowley, G. (1990) Aprender a leer y escribir en un marco urbano. En *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique. Pp. 333-340. Moll, L. (1990). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. España: Graó.
- Gelb, I. (1987). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza editorial.
- Gómez, M. (1991). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP.
- Gómez-Palacio, M. (1995). *La producción de textos en la escuela*. México: Biblioteca del maestro, SEP.
- Gómez-Palacio, M. (1999). Entrevista a Margarita Gómez Palacio Muñoz. Recuperada en julio de 2009 de. *Revista de Educación Nueva Época*, 8 en www.escuelasenred.com.mx/view.php?cid=8
- Gómez-Palacio, M. (2007) La lectoescritura (Conferencia en aula). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Graves, D. (2002). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Graves, D. (2005). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires: Aique
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Hernández, R. Fernández-Collado, C. Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4º ed.). México: Mc.Graw Hill.
- INEGI (2006), *Indicadores seleccionados sobre nivel de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo*. Recuperado el 5 de diciembre de 2010, disponible en <http://www.inegi.gob.mx>
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. México: Siglo XXI.

- McLane, J. (1990). La escritura como proceso social. En *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique. Pp. 353-360. Moll, L. (1990). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Moll, L. (1990). *Vygotsky y la educación*. Pp. 371- 400. Buenos Aires: Aique.
- Pellicer, A. (2006). Informe preliminar sobre la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las escuelas de Educación Básica. Recuperado el 8 de abril de 2010 de http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx/5EstudiosSobreLectura/Enc_Nal_Pract_Lectura_2006_SEP/INFORME.pdf
- Pulido, R. Ruíz, C. Moreno, X. González, R. (2001). *La letra con gusto entra*. México: Santillana-Altea.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Ruíz, N y Pulido (1995) La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica PILEC. Recuperada el 6 de mayo de 2009 de *Entre Maestros 13* www.lef.upn.mx/.../em13-el-proyecto-de-intervencion-180407.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y programas de educación primaria*. México:
- Secretaria de Educación Pública. (1997). *La producción de textos en la escuela*. México: SEP- Biblioteca para la actualización del maestro.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares de Educación Básica. Recuperado el 15 de octubre de 2009 de <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wertsch, J. ((1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós
- Zaid, G. García, N. Uribe, S. Granados, T. Reyes, F. Kalman, J., y cols. (2006). Encuesta Nacional de Lectura: Informes y evaluaciones. Recuperado el 5 de enero de 2011 de www.scribd.com/.../gregorio-hz-Encuesta-Nacional-de-Lectura-Hacia-un-pais-de-lectores

ANEXO 1

DIARIO DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO

Materia:

Fecha:

Lugar de observación:

Hora de inicio:

Nombre del observador

Hora de término:

Aspectos a considerar	Descripción de hechos	Interpretación
Comentarios del observador		

ANEXO 2

GUIÓN DE ENTREVISTA

GUIÓN DE ENTREVISTA

Entrevistador:

Entrevistado (a):

Lugar de la entrevista:

Fecha:

Lectura

Lectura en el contexto escolar

¿Para qué se lee? ¿Has leído algo que te haya gustado?

¿Si están en la escuela, fuera del salón, sin cuadernos ni libros, qué cosas podrías leer?

Lectura en el contexto familiar

¿Hay libros y revistas en su casa? ¿Cómo cuáles?

Si está en inglés la película, ¿qué hacen las personas para entender lo que dicen los personajes?

Lectura en diferentes contextos como práctica de la vida cotidiana

En la calle, ¿hay algo ahí que puedan leer?

Cuando van al mercado cómo puedes saber, ¿cuánto cuestan las frutas, sin que tengan que preguntar?

Escritura

La escritura en el contexto escolar

¿Es importante saber escribir?

¿Qué escribes en la escuela?

¿Has escrito algo para compartir con sus compañeros o para tu familia?

¿Sabes qué escriben los maestros aparte de lo que anotan en el pizarrón?

La escritura en el contexto familiar

En tu casa has observado ¿qué escriben tus papás y tus hermanos?

Si tu mamá está viendo un programa de cocina en la televisión ahí van enseñar hacer un pastel que tu mamá quiere aprender hacer; pero cuando empiezan a decir los ingredientes que se van a necesitar para hacer el pastel tu mamá está en el baño, ¿tú qué podrías hacer para que tu mamá tenga esa información?

Si tus papás te hicieran una fiesta de cumpleaños y quisieras invitar a todos tus compañeros ¿de qué manera podrías invitarlos, darles la dirección, teléfono, decirles el día y la hora, sin que tengas que hablar con cada uno de ellos?

Tienes una gata que tuvo muchos gatitos y los quieres regalar ¿qué puedes hacer para que las personas que pasan cerca de tu casa se enteren?

La escritura en diferentes contextos como práctica de la vida cotidiana

¿Cómo se comunicarse las personas por medio de la computadora o el celular?

Si tienes que ir a la tienda o al mercado a comprar varias cosas ¿qué puedes hacer para que no se te olvide lo que tienes que comprar?

Pasaste cerca de la feria y viste que días van a funcionar los juegos gratis, ¿qué haces para que no se te olvide y les recuerdes a tus papás para que te lleven?

¿Has observado si escriben los doctores, tenderos, albañiles, las personas que venden en la feria?

ANEXO 3

ACTIVIDAD PARA EL DIAGNÓSTICO

ACTIVIDAD PARA EL DIAGNÓSTICO

Nombre _____ Fecha: _____

Instrucciones

Escribe según lo que se te pregunta o propone

1. ¿Alguna vez has estado en una situación parecida a la de Sergio?
¿qué te pasó?
2. ¿Qué te gusta hacer cuando estas solo?
3. ¿Qué te gusta hacer cuando estas con tu familia, amigos o compañeros?
4. Escribe una historia sobre un niño que se queda solo en un bosque.
5. Escribe una adivinanza o chiste que te sepas.

ANEXO 4

CARTAS DESCRIPTIVAS

CARTAS DESCRIPTIVAS

Número de sesión	Tema	Propósito	Materiales	Actividad	Evaluación
1	Tiempo de escritura	Conocerán qué es y cómo se trabaja en el tiempo de escritura.	Cuadernos, lápices y plumas de escritor. Cartel para el tiempo de escritura. Reloj	<p>Tiempo de escritura</p> <p>En esta primera sesión se les explicará a los niños que el tiempo (clase) de escritura será donde podrán escribir textos con diferentes temas; también en algunos momentos van a leer libros de la biblioteca del aula (libros, revistas, periódicos, etc.) para buscar información o ideas para escribir sus textos.</p> <p>Se comentará que serán escritores y necesitarán algunas herramientas de escritor: el cuaderno de escritor, lápices y plumas.</p> <p>Hay que explicar que el cuaderno de escritor se utilizará para hacer sus escritos que harán en el tiempo de escritura.</p> <p>En cuanto a los lápices y plumas de escritor, llevan</p>	Observar la actitud de los alumnos cuando se les propone trabajar en la producción de textos.

				<p>la frase “Te invito a escribir” porque es una invitación para escribir sin que se preocupen si lo hacen con o sin errores.</p> <p>También se especificará que no se les va a calificar sus escritos sólo se revisarán para ver cómo escriben, qué aprenden, qué dificultades tienen para apoyarlos y mejoren así sus producciones de textos.</p> <p>Se acordará cuándo empieza y cuándo termina el tiempo de escritura hay que colocar un reloj de manecillas para que todos puedan ir observando la hora.</p> <p>También se pegará un cartel de niños escribiendo que simbolizará el tiempo (clase) de escritura.</p> <p>A continuación se les entregará su cuaderno de escritor y se invitará a los alumnos a decorarlo con letreros, letras e imágenes que quieran usar.</p>	
2	¿Qué letreros	Identificarán	Cuadernos, lápices	Letreros en mi comunidad	Verificar qué

	<p>hay en la calle?</p>	<p>para que se utiliza la escritura en su comunidad</p>	<p>y plumas de escritor. Hojas de colores. Cartel para el tiempo de escritura. Reloj Fotografías de diferentes letreros, carteles de la comunidad. Periódico mural del salón.</p>	<p>Se utilizarán como mediadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El cuaderno de escritor. 2.- Lápices y plumas del escritor decorados con una frase: "te invito a escribir" 3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de los alumnos. <p>Al iniciar la sesión se les invitará a recordar que textos se escriben en su comunidad, en parejas escribirán una lista de los textos que la gente escribe en la casa, la escuela y en otros lugares como la calle, el mercado, la feria, etc.</p> <p>Después se les presentará a los alumnos fotografías de letreros escritos en mantas, carteles y bardas cercanos a la zona escolar. Se les pedirá elijan una fotografía de las que se les mostraron para que conversen con una pareja sobre la misma; si lo han visto antes, dónde, porqué lo eligieron, para qué se imaginan que las personas escriben estos textos, etc.</p>	<p>saben los alumnos acerca del uso de la lectura y la escritura para confirmar los datos que ya se tienen.</p> <p>Observar quién escribe, quién lee y revisa o aporta ideas. Además cómo deciden qué va hacer cada uno.</p>
--	-------------------------	---	--	---	--

				<p>Una vez que hayan platicado producirán un texto en su cuaderno de escritor sobre la fotografía que elijan. En pareja decidirán quién escribe, quién va leyendo y revisando lo que se va escribiendo.</p> <p>Una vez que terminen volverán a leer todo, corregirán los errores que ellos crean tener y pasarán en limpio su trabajo (en una hoja de color que ellos también elegirán), pegarán la foto del letrero y el texto que escribieron en el periódico mural del salón.</p> <p>Se invitará de forma voluntaria a leer su escrito.</p>	
3	Adivina, adivinador o te cuento un chiste	Producirán textos populares y recreativos para compartir con sus compañeros.	Cuadernos, lápices y plumas de escritor. Cartel para el tiempo de escritura. Reloj Libros y revistas de	<p>Adivinanzas, chistes y colmos</p> <p>Se utilizarán como mediadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El cuaderno de escritor. 2.- Lápices y plumas del escritor decorados con una frase que dirá: "te invito a escribir" 3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de 	Revisar cuántas adivinanzas, chistes y colmos escribe cada uno. También quiénes

			<p>adivinanzas, chistes y colmos.</p> <p>Hojas de colores</p> <p>Diurex</p> <p>Periódico mural del salón.</p>	<p>los alumnos.</p> <p>Al inicio de la sesión se formarán parejas, se les dará un libro de adivinanzas, chistes y colmos. Se les invitará a leer, luego a compartir con otros compañeros las adivinanzas, chistes y colmos que más les gustaron.</p> <p>Después de quince minutos se recogerán los libros y se les invitará a los niños a escribir las adivinanzas, chistes, colmos que ellos conozcan o quieran inventar.</p> <p>Después de escribir sus adivinanzas revisarán su escritura y copiarán en hojas de colores, pegarán sus producciones en el periódico mural del salón.</p> <p>Al final se les invitará leer sus producciones para compartir las adivinanzas y chistes que escribieron.</p>	<p>son los que comparten lo que escribieron de forma voluntaria.</p>
--	--	--	---	--	--

4	Recetas dulces para compartir	Aprenderán que por medio de la escritura pueden guardar información para utilizarla en otros contextos.	Cuadernos, lápices y plumas de escritor. Cartel para el tiempo de escritura. Reloj Paletas de hielo de limón, una para cada niño. 1 litro de agua. Ocho limones. Dos cucharaditas de Tang de limón. Diez cucharadas soperas de azúcar. Diez vasos de pastico del número 7.	<p>Receta para hacer paletas de hielo</p> <p>Se utilizarán como mediadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El cuaderno de escritor. 2.- Lápices y plumas del escritor decorados con una frase que dirá: “te invito a escribir” 3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de los alumnos; también preguntas para ayudarlos a reflexionar o a recordar, por ejemplo: ¿Será importante escribir la receta? ¿Para qué? <p>Al inicio de esta sesión se les invitará a probar paletas de hielo de limón, luego se les preguntará ¿quién sabe hacer paletas de hielo? Los que ya saben dirán qué ingredientes se usan y cuál es el procedimiento.</p> <p>La facilitadora leerá la receta para hacer paletas de hielo de limón que probaron en un inicio y explicará paso a paso modelando el procedimiento para hacer paletas de limón con ayuda de dos alumnos.</p> <p>Después preguntará a los alumnos qué</p>	Revisar su cuaderno de escritor para observar quiénes escribieron la receta y cómo la escribieron. Observar qué dicen acerca de la actividad, si creen que es importante escribir las recetas, con quien van a compartir está receta y qué otras recetas les gustaría conocer.
---	-------------------------------	---	--	--	---

			<p>Un sobrecito de pintura vegetal verde.</p> <p>Diez palitos de madera para paletas.</p> <p>Pizarrón.</p> <p>Marcador para pizarrón.</p>	<p>ingredientes se utilizaron y cómo fue el procedimiento paso a paso para verificar si recuerdan los ingredientes utilizados y el procedimiento que se siguió.</p> <p>Una vez hecha la revisión del conocimiento que tienen los niños sobre la receta para hacer paletas de limón se les invitará a escribir la receta completando la siguiente estructura que anotará la facilitadora en el pizarrón.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Receta para hacer paletas de hielo de limón</p> <p>Ingredientes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. </div>	
--	--	--	---	---	--

				<p>7.</p> <p>Procedimiento</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>	
				<p>Después algunos leerán los ingredientes y el procedimiento y entre todos dirán si falta algo, si es así escribirán lo que les falta.</p> <p>Al final se les invitará a compartir la receta de las paletas de hielo con su familia y a realizar sus propias paletas en casa. También se les pedirá que escriban qué recetas les gustaría aprender o cuáles saben ellos.</p>	
5	Recetas dulces	Comprenderán que la escritura es útil	Cuadernos, lápices y plumas de	<p>Receta para hacer gomitas de gelatina</p> <p>Se utilizarán como mediadores:</p>	Revisar cómo escribieron la receta para

	para compartir	para recordar información que pueden utilizar en otro tiempo y lugar.	<p>escritor.</p> <p>Cartel para el tiempo de escritura.</p> <p>Reloj</p> <p>Gomitas de gelatina.</p> <p>Receta para hacer gomitas de gelatina.</p> <p>Moldes de plástico para hacer gomitas.</p> <p>Gelatina de varios sabores (naranja, fresa, piña)</p> <p>Grenetina.</p> <p>Vasos y cucharas desechables.</p> <p>Agua purificada</p>	<p>1.-El cuaderno de escritor.</p> <p>2.- Lápices y plumas del decorados con la frase: “te invito a escribir”</p> <p>3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de los alumnos; también preguntas para ayudarlos a reflexionar o a recordar, por ejemplo: ¿Qué podemos hacer para no olvidar cómo se hacen las gomitas de gelatina?</p> <p>En esta cuarta sesión se les invitará a los niños hacer gomitas de gelatina, primero hay que comentarles que se va a leer la receta para hacer gomitas de gelatina y quién quiera podrá anotarla.</p> <p>Después se les dará los ingredientes necesarios para que cada uno elabore su propia gomita de gelatina siguiendo las instrucciones que se dieron al inicio.</p> <p>Antes de hacer las gomitas se les preguntará quién anoto la receta, qué necesitan, cómo se hacen las gomitas. Una vez revisados los ingredientes y el procedimiento elaborarán sus propias gomitas de</p>	<p>hacer gomitas de gelatina.</p> <p>También las respuestas que dan los niños a las preguntas ¿quién anoto la receta? ¿Cómo se hacen las gomitas de gelatina?</p> <p>Observar si utilizan la receta para hacer las gomitas de gelatina cuando se les pida que hagan una.</p> <p>Preguntar al final de la sesión qué</p>
--	----------------	---	---	---	---

			tibia.	gelatina y se las llevarán a su casa. Al final se les invitará a probar las gomitas de gelatina.	van hacer con la receta de las gomitas de gelatina.
6	Cuéntanos sobre los animales que conoces	Comprenderán que cuando se produce un texto tiene que tener un título.	Cuadernos, lápices y plumas de escritor. Cartel para el tiempo de escritura. Reloj Libros y revistas que tengan información de animales.	Los animales Se utilizarán como mediadores: 1.-El cuaderno de escritor. 2.- Lápices y plumas del escritor decorados con la frase: "te invito a escribir" 3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de los alumnos; también preguntas para ayudarlos a reflexionar y a recordar información que ayude a completar sus textos. Al iniciar la sesión se les preguntará a los niños si saben ¿qué es un título?, si no lo saben se les explicará, una vez que tengan la idea clara de qué es un título se pedirá que observen los títulos en los libros que van a leer. Se les dará veinte minutos para que los alumnos	Verificar si saben ¿qué es un título? Revisar el texto que hicieron en esta sesión: ver si describen el animal, narran una anécdota o experiencia sobre su mascota o con base a qué información elaboran su escrito (si utilizan información de

				<p>lean información sobre los animales en los libros y revistas de la biblioteca del aula.</p> <p>Luego se guardarán los libros y revistas de la biblioteca y se invitará a los niños a utilizar sus herramientas de escritor para producir un texto sobre algún animal que sea de su interés, se va a pedir que le escriban un título.</p> <p>Una vez que terminen se les pedirá que lo lean y piensen si les falta decir algo para completar su texto.</p> <p>Se les invitará a compartirlo con algún compañero.</p>	<p>algún libro, película, programa de televisión, etc.)</p> <p>Evaluar qué escriben primero, después y al final, si escribieron título a su texto y si hay cierta coherencia en su escritura.</p>
7	Conozco más animales	Aprenderán a compartir sus textos y apoyarse para revisar y completar sus escrituras.	<p>Cuadernos, lápices y plumas de escritor.</p> <p>Cartel para el tiempo de escritura.</p> <p>Reloj</p> <p>Libros y revistas</p>	<p>Más sobre los animales</p> <p>Se utilizarán como mediadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El cuaderno de escritor. 2.- Lápices y plumas del escritor decorados con la frase: "te invito a escribir" 3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de 	<p>Ver si buscan información de su tema en los libros y revistas.</p> <p>Registrar que correcciones hacen los niños</p>

			<p>que tengan información de animales.</p>	<p>los alumnos; también preguntas para ayudarlos a reflexionar y a recordar información que ayude a completar sus textos.</p> <p>Primero se integrarán en equipos según el color de su gafete, hay que dar veinte minutos a los alumnos para leer nuevamente libros, revistas y periódicos que tengan información sobre animales, pedir que traten de buscar información sobre el animal que cada uno escribió en la sesión anterior.</p> <p>Leerán el texto de los animales que produjeron la sesión anterior y si creen necesario agregarán la información que les falta.</p> <p>Después intercambiarán su cuaderno con algún compañero de su equipo para que lea su escrito y le ayude a revisar lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si el escrito tiene título. 2. Qué falta decir sobre el tema (le darán al compañero ideas sobre qué más podría decir en su escrito según el animal que eligieron) 	<p>a sus escritos o a los de sus compañeros.</p> <p>Observar que temas les llaman más la atención para realizar sus escritos.</p>
--	--	--	--	---	---

				<p>Una vez que revisaron los escritos le regresarán al compañero su texto para que lo complete y lo escriba en limpio en hojas blancas y pegarlo después en el periódico mural.</p> <p>Al final escribirán cinco temas que les gusten y de los cuales podrían escribir.</p> <p>Se anotará una lista de temas que se sugieran para los niños que no saben que temas pueden usar para escribir textos.</p>	
8	Si planificamos es mejor	Aprenderán que las hojas de planificación son útiles para la escritura de textos.	<p>Cuadernos, lápices y plumas de escritor.</p> <p>Cartel para el tiempo de escritura.</p> <p>Reloj</p> <p>Libros, revistas y periódicos de la biblioteca del aula.</p>	<p>Escribimos la planificación de un texto</p> <p>Se utilizarán como mediadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El cuaderno de escritor. 2.- Lápices y plumas del escritor decorados con la frase: "te invito a escribir" 3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de los alumnos; también preguntas para ayudarlos a reflexionar y a recordar información que ayude a 	Considerar cómo trabajan con la hoja de planificación (cómo la llenan, lo hacen solos o solicitan apoyo) y si se usan la hoja de planificación cuando escriben

			<p>Hoja para la planificación de textos.</p>	<p>completar sus textos.</p> <p>4. Hoja para la planificación de textos (ver anexo 5)</p> <p>Van a trabajar en equipos de cuatro niños.</p> <p>Primero les va a presentar la hoja para la planificación de un texto y se les explicará que para planificar hay que pensar qué se tiene que hacer y cómo hay que hacerlo.</p> <p>En este caso para la escritura de un texto hay que pensar en un tema y escribirlo en la hoja de planificación en la línea donde dice tema, después en las líneas de abajo donde escribieron el tema hay unas líneas para escribir lo que saben y quieren decir del tema con el orden que les parezca correcto.</p> <p>Después hay que inventarán un título y anotarlo donde dice título (Ver anexo 6)</p> <p>Comenzarán a escribir, siguiendo el orden de las partes que escribieron en la hoja de planificación.</p> <p>La hoja tiene como función ayudar a que no se</p>	<p>su texto.</p> <p>Preguntar ¿para qué sirve la hoja de planificación de textos?</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>olvide lo que se quiere decir y a seguir un orden es decir lo que se va a decir primero, después y al final, así como el título tiene que ser coherente con el tema del texto que van a escribir.</p> <p>Al final hay que leer y revisar sus textos.</p>	
9	Un tema para escribir	Identificarán cómo se completa y utiliza la hoja de planificación de textos	<p>Cuadernos, lápices y plumas de escritor.</p> <p>Cartel para el tiempo de escritura.</p> <p>Reloj</p> <p>Libros, revistas y periódicos de la biblioteca del aula.</p>	<p>Mi tema es</p> <p>Se utilizarán como mediadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El cuaderno de escritor. 2.- Lápices y plumas del escritor decorados con la frase: “te invito a escribir” 3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de los alumnos; también preguntas para ayudarlos a reflexionar y a recordar información que ayude a completar sus textos. 4. Hoja para la planificación de textos <p>Para comenzar la sesión se integrarán en equipos según el color de su gafete.</p> <p>Primero buscarán en su cuaderno de escritor la</p>	<p>Analizar la planificación que hicieron, si tienen claro lo que se escribe en cada parte de la hoja de planificación de textos (nombre del tema, presentación del tema, información importante para escribir, final y título), además si</p>

				<p>lista de los temas que hicieron la sesión pasada y con base en la misma se preguntará ¿cuál de los cinco temas que escribieron la sesión pasada les gusta para escribir un nuevo texto?, se darán veinte minutos para leer textos que cada uno elija de preferencia sobre el tema que eligieron o que les gustaría escribir.</p> <p>Después se recogerán los textos de la biblioteca del aula y se les invitará a pensar con la siguiente pregunta ¿qué tienen que hacer antes de escribir su texto? Hay que entregarles las hojas de planificación de textos para ayudar a pensar e ir escribiendo las partes que tendrá su texto (título, inicio o presentación del tema, información que consideran importante y lo que dirán al final del mismo).</p> <p>Una vez que hayan completado la hoja de planificación podrán escribir su texto con ayuda de la misma. Cuando terminen de escribir su texto lo van a compartir con un compañero para leer y corregir lo que crean necesario o completarán lo</p>	<p>el título es coherente con el tema. También si utilizan o no la hoja de planificación.</p>
--	--	--	--	---	---

				que falte.	
10	Qué revisamos	Aprenderán a revisar sus textos usando la tarjeta para la revisión de textos.	Cuadernos, lápices y plumas de escritor. Cartel para el tiempo de escritura. Reloj Libros, revistas y periódicos de la biblioteca del aula.	<p>Vamos a revisar nuestro texto</p> <p>Se utilizarán como mediadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El cuaderno de escritor. 2.- Lápices y plumas del escritor decorados la frase: "te invito a escribir" 3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de los alumnos; también preguntas para ayudarlos a reflexionar y a recordar información que ayude a completar sus textos. 4. Hoja para la planificación de textos <p>En esta sesión se presentará para la revisión de sus textos el uso de marcas (pondrán un * donde falte información y subrayarán con un color donde no se entienda lo que dice) para mejorar la escritura de sus textos de los niños.</p> <p>Para la revisión se retomará el texto que escriban en la sesión pasada. Trabajarán en parejas, se</p>	<p>Ver que correcciones hacen a sus compañeros, además si les gusta corregir y que les corrijan sus textos.</p> <p>Se observará la actitud de los alumnos cuando se les proponga editar sus escritos en un libro para compartir.</p>

				<p>intercambiarán sus escritos, revisarán y pondrán las marcas (asteriscos y subrayados) donde crean es necesario. Después regresarán su escrito a su compañero dónde pusieron las marcas (asteriscos y subrayados) en esos lugares para que corrijan o agreguen la información que falta para después pasar en limpio su texto.</p> <p>Al final de esta sesión se les platicará la idea de editar sus escritos en un pequeño libro para motivarlos a seguir escribiendo y a compartir con sus compañeros de clase, su familia u otras personas lo que ellos escriben.</p>	
11	Más textos para nuestro libro	Aprenderán a usar de manera individual la hoja para la planificación y escritura de textos.	<p>Cuadernos, lápices y plumas de escritor.</p> <p>Cartel para el tiempo de escritura.</p> <p>Reloj</p> <p>Libros, revistas y periódicos de la</p>	<p>Escribimos la planificación de un texto</p> <p>Se utilizarán como mediadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El cuaderno de escritor. 2.- Lápices y plumas del escritor decorados con la frase: "te invito a escribir" 3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de los alumnos; también preguntas para ayudarlos a 	<p>Prestar atención cómo eligen el tema sobre el que van a escribir.</p> <p>Cómo hacen su planificación del tema a escribir (quién aporta</p>

			<p>biblioteca del aula.</p> <p>Hoja para la planificación de textos.</p>	<p>reflexionar y a recordar información que ayude a completar sus textos.</p> <p>4. Hoja para la planificación de textos.</p> <p>A partir de esta sesión se buscará que los alumnos trabajen de manera más individual con la hoja de planificación de textos.</p> <p>Para iniciar con la planificación de su texto elegirán un tema (si no tienen uno, leerán alguna revista o libro de la biblioteca para buscar un tema de su interés), luego llenarán la hoja para la planificación de un texto, se revisará en parejas la planificación, después en equipo la facilitadora preguntará sobre su planificación a cada niño, los demás niños del equipo escucharán y podrán comentar si falta o quieren aportar algo sobre el tema.</p> <p>Después comenzarán a escribir, posteriormente a leer y revisar el texto en parejas utilizando un (*) en donde falte información y subrayar con un color donde no se entienda.</p>	<p>ideas cuando se lean en equipo las planificaciones), y si utilizan la planificación que hicieron cuando están escribiendo su texto.</p> <p>Observar quiénes revisan sus escritos y cómo lo hacen.</p>
--	--	--	--	---	--

12	Más textos para nuestro libro	Aprenderán a usar de manera individual la hoja para la planificación y escritura de textos.	Cuadernos, lápices y plumas de escritor. Cartel para el tiempo de escritura. Reloj Libros, revistas y periódicos de la biblioteca del aula. Hoja para la planificación de textos.	<p>Escribimos la planificación de un texto</p> <p>Se utilizarán como mediadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El cuaderno de escritor. 2.- Lápices y plumas del escritor decorados con la frase: “te invito a escribir” 3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de los alumnos; también preguntas para ayudarlos a reflexionar y a recordar información que ayude a completar sus textos. 4. Hoja para la planificación de textos. <p>Lo primero hacer en cada sesión será elegir un tema (si no tienen uno, leerán alguna revista o libro de la biblioteca para buscar un tema de su interés), luego llenarán la hoja para la planificación de un texto, se revisará en parejas la planificación, después en equipo la facilitadora preguntará sobre su planificación a cada niño, los demás niños del equipo escucharán y podrán comentar si falta o quieren aportar algo sobre el tema.</p>	<p>Valorar cómo eligen y planifican la escritura de sus textos.</p> <p>Qué hacen mientras están escribiendo sus textos.</p> <p>También cómo afrontan las dificultades que tienen mientras están escribiendo.</p> <p>Observar quiénes revisan sus escritos y cómo lo hacen.</p>
----	-------------------------------	---	---	--	--

				Después comenzarán a escribir, posteriormente a leer y revisar el texto en parejas utilizando un (*) en donde falte información y subrayar con un color donde no se entienda.	
13	Más textos para nuestro libro	Aprenderán a usar de manera individual la hoja para la planificación y escritura de textos.	Cuadernos, lápices y plumas de escritor. Cartel para el tiempo de escritura. Reloj Libros, revistas y periódicos de la biblioteca del aula. Hoja para la planificación de textos.	<p>Escribimos la planificación de un texto</p> <p>Se utilizarán como mediadores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-El cuaderno de escritor. 2.- Lápices y plumas del escritor decorados con la frase: "te invito a escribir" 3. Palabras para motivar los esfuerzos y logros de los alumnos; también preguntas para ayudarlos a reflexionar y a recordar información que ayude a completar sus textos. 4. Hoja para la planificación de textos. <p>Primero elegirán su tema con el que van a trabajar, luego llenarán la hoja para la planificación de un texto, se revisará en parejas la planificación, en parejas leerán en voz alta el texto de su compañero y una vez que terminen de leer ambos comentarán</p>	Revisar la hoja de planificación y el texto que realicen Evaluar cómo elige y planifica la escritura de su texto cada alumno. También cómo afrontan las dificultades que tienen cuando planifican y corrigen sus textos. Observar

				si falta o se tiene que corregir algo en su texto.	quiénes revisan sus escritos y cómo lo hacen.
14	Vamos a publicar algo para los demás	Aprenderán como pueden elaborar su propio libro	Cuadernos, lápices y plumas de escritor.	<p>Mi libro</p> <p>Al inicio de la sesión se les invitará a los alumnos a ver los escritos que han redactado en su cuaderno de escritor y se les preguntará</p> <p>¿Cómo podríamos hacer un pequeño libro con los mismos?, ¿qué partes tiene un libro?</p> <p>Revisarán algunos libros e irán mencionando las partes que tiene que tener un libro y los datos o cosas importantes que hay que tomar en cuenta por ejemplo: tienen pastas, carátula, un índice, las hojas tienen un número, etc.</p> <p>Después decidirán que textos quieren que estén en su libro y harán un índice con el nombre de los textos que van a estar incluidos.</p> <p>Pensarán en un nombre para su libro y a quién quieren obsequiar un ejemplar.</p>	<p>Observar que textos eligen para conformar su libro.</p> <p>Qué actitud muestran mientras están viendo sus textos en su cuaderno de escritor.</p> <p>Cómo y qué responden cuándo se les pregunta ¿a quién te gustaría regalarle uno de tus libros?</p>

15	Compartimos nuestros libros	Reflexionarán sobre las actividades y del producto final realizado en el tiempo de escritura.	Libros con las producciones que hicieron los niños en el tiempo de escritura. Hojas impresas con las preguntas para la autoevaluación	<p>Compartamos nuestras reflexiones y libros</p> <p>En esta última sesión habrá dos tiempos, en el primero se les entregará a los niños sus producciones ya editadas en un pequeño libro (un libro con las producciones de cada niño) y se platicará con ellos sobre qué les gustó de las actividades del tiempo de escritura, hay que repartir los libros y luego pedir que digan qué libro de algún compañero les gustaría leer y lo intercambien, después de leerlo mencionen cuál fue el escrito de su compañero que más les gustó o llamo la atención.</p> <p>También se les preguntará a quién le piensan regalar un ejemplar de su libro (se les dará 5 ejemplares a cada niño) o qué personas estarían interesadas en leer sus textos.</p> <p>En un segundo momento contestarán las siguientes preguntas de manera escrita de forma individual, primero se van a leer cada de las preguntas en voz alta, cada uno comentará su respuesta en forma oral y después escribirán en la</p>	<p>Valorar lo que dicen a cerca de lo que les gustó del programa de intervención.</p> <p>Prestar atención a la actitud que muestran los alumnos ante la idea de presentar sus producciones a otras personas.</p> <p>Verificar si los alumnos logran ver la escritura y la lectura de textos como actividades importantes para su vida</p>
----	-----------------------------	---	--	--	---

				<p>hoja sus respuestas:</p> <p>¿Qué te gusta leer?</p> <p>¿Qué puedes escribir?</p> <p>¿Para qué o para quién puedes escribir?</p> <p>¿Qué te gustó de las actividades de escritura que se realizaron?</p> <p>¿Hay algo que no te haya gustado o te sea difícil hacer cuando escribes?</p>	<p>cotidiana o escolar.</p> <p>Valorar cómo observan los alumnos sus posibilidades de ser usuarios de la escritura y la lectura de textos.</p>
--	--	--	--	--	--

ANEXO 5

METAMATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS
POR ALUMNO

METAMATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS POR ALUMNO

Número de sesión	Alumnos				

ANEXO 6

HOJAS PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA
TEXTOS

HOJA PARA LA PLANIFICACIÓN DE TEXTOS

De: _____

☺ Voy a pensar y a decidir sobre qué tema quiero escribir

Tema: _____

☺ Tengo que pensar y decidir ¿qué sé sobre el tema?, y:

👉 Qué voy a decir primero

👉 Después _____

👉 Al final _____

✂ Tengo que inventar un título que tenga que ver con el tema que voy a escribir

📄 Título _____

👉 Ahora puedo empezar a escribir mi texto

