

UNIDAD AJUSCO

INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

**“LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS A TRAVÉS DEL
APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ALUMNOS DE TERCER
GRADO DE PRIMARIA”**

PRESENTA:

LUCIA NATALY GONZALEZ VARELA

ASESOR:

ARCELIA PALACIOS LUCIANO

JURADO:

CUAUHTÉMOC GERARDO PÉREZ LÓPEZ

ALBA YÁNTALE ÁLVAREZ MEJÍA

ARCELIA PALACIOS LUCIANO

ANA LAURA BARRIENDOS RODRÍGUEZ

AGRADECIMIENTOS

*A Dios,
por haberme permitido lograr mis objetivos
y guiar mis pasos en todo momento.*

*A mis padres,
por ser el pilar fundamental
de toda mi educación... de lo que soy,
además de su incondicional apoyo.*

*A mi esposo,
por haberme apoyado en todo momento,
por su motivación constante,
por haber asumido muchas de mis funciones,
pero más que nada por su amor y paciencia.
Gracias Leo!!*

*A mis hijos Phatima y Tadeo,
pues son mi más grande motivación,
además de aguantar cada una de mis ausencias.*

*A mi suegra,
por el apoyo y cuidado de mis pequeños
cuando lo necesite.*

*A la profesora Arcelia,
por su paciencia, tiempo, dedicación,
apoyo y conocimientos compartidos, para la elaboración de la tesis.
Gracias por ser una excelente asesora y ser humano.*

*A los profesores, Ana Laura,
Yántale y Cuauhtémoc, por haber sido un
eslabón tan importante en la culminación
del proyecto.*

ÍNDICE

Página

RESUMEN

| | |
|-------------------|---|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
|-------------------|---|

Capítulo I. REVISIÓN TEÓRICA

| | |
|--|----|
| 1. LA CULTURA ESCRITA Y SUS PRÁCTICAS SOCIALES..... | 4 |
| 1.1. Enfoque tradicionalista..... | 4 |
| 1.2. Enfoque comunicativo..... | 6 |
| 1.3. Enfoque sociocultural..... | 9 |
| 1.3.1. Las prácticas sociales del lenguaje..... | 9 |
| 1.3.2. La organización en el aula según las prácticas sociales del lenguaje..... | 10 |
| 1.3.3. La producción de textos y las prácticas sociales del lenguaje..... | 11 |
| 1.3.4. La producción de textos y la colaboración..... | 16 |
| | |
| 2. APRENDIZAJE COLABORATIVO..... | 17 |
| 2.1. Colaboración entre pares y la zona de desarrollo próximo... | 25 |
| 2.2. El rol del profesor en el aprendizaje colaborativo..... | 27 |
| 2.3. ¿Qué estudiantes se benefician más en el aprendizaje colaborativo?..... | 29 |
| 2.4. La conformación de grupos..... | 30 |

Capítulo II. MÉTODO

| | |
|---|----|
| 1. OBJETIVO..... | 33 |
| 1.1. Objetivos específicos..... | 33 |
| 2. PARTICIPANTES..... | 33 |
| 3. ESCENARIO..... | 34 |
| 4. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS..... | 34 |
| 4.1. Primera fase:..... | 34 |
| 4.1.1. Detección de necesidades generales..... | 34 |
| 4.1.2. Diagnóstico Pre-Prueba..... | 35 |
| 4.2. Segunda fase: Diseño..... | 37 |
| 4.3. Tercera fase: Implementación de la intervención..... | 38 |
| 4.4. Cuarta fase: Evaluación del programa..... | 39 |

Capítulo III. RESULTADOS

| | |
|---|-----------|
| 1. EVALUACIÓN INICIAL..... | 41 |
| 1.1. Detección general de necesidades..... | 41 |
| 1.1.1. En producción escrita..... | 42 |
| 1.1.2. En colaboración..... | 43 |
| 1.2. Evaluación inicial..... | 43 |
| 1.2.1. En producción escrita..... | 43 |
| 1.2.2. En contenido curricular | 45 |
| 1.2.3. En colaboración..... | 45 |
| | |
| 2. PROCESO DE INTERVENCIÓN..... | 47 |
| 2.1. En producción escrita..... | 47 |
| 2.2. En colaboración..... | 51 |
| | |
| 3. EVALUACIÓN FINAL Y COMPARACIÓN..... | 54 |
| 3.1. Análisis y comparación estadística..... | 54 |
| 3.1.1. En producción escrita..... | 54 |
| 3.1.1.1. Análisis y comparación cualitativa en producción escrita..... | 56 |
| 3.1.2. En contenido curricular..... | 61 |
| 3.2. Análisis y comparación cualitativa en colaboración..... | 66 |
| | |
| Capítulo IV: Conclusiones..... | 68 |
| REFERENCIAS..... | 71 |
| ANEXOS..... | 74 |
| 1. Anexo 1: Entrevista a la profesora de grupo..... | 75 |
| 2. Anexo 2: Pre-Prueba en producción escrita..... | 76 |
| 3. Anexo 3: Pre-Prueba en contenido curricular..... | 77 |
| 4. Anexo 4: Esquema general del programa de intervención..... | 79 |
| 5. Anexo 5: Reglas de la clase y programa de intervención..... | 82 |
| 6. Anexo 6: Protocolo de calificación..... | 94 |

INTRODUCCIÓN

La educación actual en México con respecto al lenguaje escrito se presenta de manera limitada, según lo muestra el estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con alumnos de sexto de primaria en el 2006, el cual reporta que las competencias en escritura están por debajo del mínimo esperado (en ellos se ubica 63% de los alumnos del país).

Esto se ve claramente reflejado en los salones de clase donde se enseña y aprende a escribir mecánicamente. Solé y Teberosky (1990), Palacios, Muñoz y Lerner (1997), Moll (2003), Diez (2004), el Plan de Estudios de Segundo Grado Primaria SEP (2011) y muchos otros autores, consideran que principalmente en los primeros años de educación básica la cultura escrita se imparte de manera reproductiva, es decir, con práctica repetida como la copia y el dictado, lo que propicia que el alumno reduzca su capacidad de pensamiento, razonamiento, reflexión, creatividad, etc., así como también que el lenguaje escrito deje de ser guía de comunicación e instrumento de conocimiento sólo restringiéndose al ámbito escolar.

Es por ello que a Jolibert (1992) y Moll (2003) les parece importante además de necesario organizar y crear actividades que fomenten la producción de textos tomando como referencia la producción cotidiana auténtica “en situación” ya que el lenguaje es total, relevante y funcional, generando estudiantes no débiles, dependientes y pasivos, sino fuertes, independientes y activos.

Este último autor en el 2003 retoma a Vigotsky, quien afirma que la cultura escrita es una herencia cultural que el individuo adquiere en sociedad, a través de la interacción con miembros de la comunidad lingüística, donde la creación de conocimiento se produce como resultado de la interacción en su contexto utilizando artefactos culturales que funcionan como eslabones. Uno de ellos es la colaboración, que a diferencia de un grupo de aprendizaje tradicional como lo menciona Barckley, Cross y Howell (2007), se aprende mediante el trabajo en grupo en lugar de hacerlo solo, donde los estudiantes deben comprometerse activamente generando un verdadero aprendizaje significativo.

El presente trabajo es una propuesta de intervención psicopedagógica basada en el aprendizaje colaborativo, dirigida a niños de tercero de primaria que muestran rezago en la producción de textos.

El diseño y la aplicación de este tipo de intervenciones, son tareas donde el psicólogo educativo pone en juego diversos conocimientos y habilidades sobre los procesos de aprendizaje, la dinámica grupal dentro del aula, así como la selección y aplicación de diversas actividades y estrategias dirigidas, en este caso, atender de manera integral un problema de rezago en el aprendizaje de un contenido curricular y a la vez de una herramienta misma de aprendizaje, como lo es la escritura.

Dentro de las funciones del psicólogo educativo están el buscar soluciones a los problemas tanto académicos y conductuales que surgen en niños, adolescentes y adultos sin importar si estos son individuales o grupales, buscando una mejor calidad educativa, tratando de disminuir la exclusión en el entorno escolar. Para ello se desarrollan métodos y conocimientos que conducen a diversos tipos de estudios pues como lo menciona Alarcón (2001) “el objetivo principal de la psicología educativa es comprender y mejorar la educación”, para ello se procura dar formación permanente y colectiva relacionada con la académica a todos los agentes educativos incluyendo a los padres.

Para Hernández (1998) la psicología educativa estudia lo que la gente expresa y hace en los procesos educativos, lo que los maestros enseñan y cómo los alumnos aprenden significativamente en los contextos de un currículo, considerando la formación y capacitación. Mientras que Carreras (2011) considera que la psicología educativa se encarga de los procesos mediante los cuales los alumnos se relacionan entre las personas y sus iguales, con el sentido de pertenencia y pertinencia entre la familia, la escuela y la comunidad. Esta interacción se desarrolla principalmente en la escuela con sus pares cuando el docente emplea estrategias de trabajo colaborativo.

Por tal motivo el objetivo de este trabajo es el de diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención grupal de aprendizaje colaborativo que favorezca la producción de textos escritos en alumnos de tercer grado de primaria, en una escuela primaria pública, ubicada al Norte del Estado de México.

Este trabajo se encuentra estructurado en cuatro capítulos, el primero está compuesto por la revisión teórica, donde se localizan conceptos que sirvieron de base para la elaboración y desarrollo del mismo. En su contenido se puede encontrar la producción de textos desde el enfoque tradicionalista, comunicativo, para finalizar con las prácticas sociales del lenguaje, el cual rige actualmente el Programa de Tercer Grado de Primaria, posteriormente se tratan conceptos sobre la colaboración y sus implicaciones en el ámbito educativo.

El segundo capítulo se presenta el método, este apartado está compuesto por los objetivos del trabajo, además de describir a los participantes como al escenario en donde se desarrolló la intervención, también se encuentra el procedimiento e instrumentos que ayudaron a la detección de las NEE, este último se encuentra dividido en cuatro fases: la primera fue la detección de necesidades y el diagnóstico Pre-Prueba, la segunda se trata del diseño del programa de intervención en la cual mencionan los objetivos, tiempo, materiales y actividades, la tercera hace referencia a la implementación del programa de intervención y finalmente en la cuarta refiere el procedimiento de evaluación.

En el tercer capítulo se analizan los resultados obtenidos después de la aplicación del programa propuesto, se presenta en tres momentos: evaluación inicial, proceso y evaluación final, cada apartado está conformado por la parte de producción escrita y colaboración. El primer apartado sobre los resultados de la evaluación inicial, incluye la detección de necesidades y el diagnóstico Pre-Prueba, posteriormente se analiza el proceso de intervención y por último se realiza el análisis de la evaluación final. En este apartado se presenta una comparación de resultados.

En el cuarto capítulo se ubican las conclusiones del trabajo, que inician a partir del cumplimiento del objetivo planteado, haciendo énfasis en las fortalezas encontradas así como también en las debilidades, las cuales ayudan a identificar diversas áreas para su mejora o desarrollo en siguientes intervenciones.

Finalmente se presentan los anexos utilizados durante el trabajo, entre ellos están los instrumentos y el programa de intervención.

Capítulo I. REVISIÓN TEÓRICA

1. LA CULTURA ESCRITA Y SUS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE

1.1. Enfoque tradicionalista

La enseñanza, así como el aprendizaje de la lectura y la escritura se han concebido de distintas maneras a lo largo del tiempo, ya que eran consideradas como herramientas importantes que se tenían que adquirir en los primeros años escolares, aunque se trabajaba desde un enfoque tradicionalista.

Solé y Teberosky (1990) refieren que desde tiempos pasados se concebía a la escritura desde el enfoque conductista, donde se entendía que sólo funcionaba de manera reproductiva, lo que contaba era el producto finalmente elaborado compuesto por la adición de elementos simples. En el ámbito de la enseñanza se asume la ejercitación, la práctica repetida como principal estrategia didáctica, por ello se ha planteado la polémica de los métodos, donde se encuentra por un lado el sintético basado en el código principalmente en la relación sonido-grafía, en segunda el método analítico basado en el significado.

De la misma manera Ferreiro y Teberosky (1999) establecen que el método sintético ha insistido en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, es decir que durante mucho tiempo se ha enseñando a pronunciar las letras, posteriormente se utilizó el método fonético, que propone a partir de lo oral. Así se recomiendan programas de entrenamiento en actividades especialmente diseñadas con el fin de mejorar la conciencia fonológica y el esfuerzo inicial se dirige a conseguir la automatización de los procesos de codificación y decodificación.

En este sentido, Diez (2004) y Moll (2003) consideran que sigue siendo aplicable a muchas escuelas de la actualidad, en las que se continúa enseñando la escritura como un conjunto de habilidades mecánicas y técnicas dando como resultado que la experiencia que los niños tienen sobre la escritura en los primeros grados se reduce a los trabajos de ejercitación caligráfica y deletreo, esto en las habilidades básicas puede dar lugar a que muchos niños adquieran una visión estrecha y restringida sobre la escritura y producción de textos, donde dichas

actividades no guardan ninguna relación con sus necesidades e intereses, pues consideran que debe ser relevante para la vida.

Por su parte, Ferreiro y Teberosky (1999) al igual que el Programa de Segundo Grado de la SEP (2011) coinciden con que inicialmente al aprendizaje de la lectura y escritura se concebía como una cuestión mecánica, que sólo trata de descifrar el texto, donde el proceso de lectura era considerado simplemente como una asociación sonora a estímulos gráficos y daba preferencia al dictado y a la copia para luego centrarse en los aspectos ortográficos, era frecuente que cuando se pedía una “composición libre”, ésta se dejara sin revisar, o bien se evaluara atendiendo sólo aspectos periféricos de la escritura (caligrafía, limpieza, linealidad) y ortográficos.

De la misma manera Palacios, Muñoz y Lerner (1997) afirman y coinciden con el Programa de Segundo Grado de la SEP (2011), pues refieren que en la escuela la lengua escrita es despojada de su función social cuando se propone a los niños copiar del pizarrón oraciones vacías de significado o copiar textos de sus propios libros con el único fin de practicar la escritura. Esto también sucede cuando se hacen dictados con el objeto de detectar sus errores y asignarles como penitencia repetir cinco o diez veces la palabra “mal escrita” o cuando se les pide que lean en voz alta para ser evaluados, implícitamente se transmite el mensaje de que la lectura y escritura son inútiles. De este modo la lengua escrita deja de ser una guía de comunicación e instrumento de conocimiento para convertirse en un instrumento cuya validez se restringe al ámbito escolar.

Por su parte la psicología genética alerta del error de confundir la escritura como el dominio del sistema alfabético o de la habilidad motora de trazar letras, por el contrario, la escritura supone conocimiento complejo que incluye esta habilidad motora como uno de los niveles de conocimiento pero no como el único, ya que la escritura implica la producción de textos, teniendo en cuenta el contenido y el interés que se trasmite, forma de expresarlo, la intención de la escritura y la diversidad de modos discursivos como la poesía, la publicidad o la carta.

En la mayoría de las escuelas la escritura se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja, pues cuando la escritura despierta en los niños una actitud intrínseca y sea incorporada a una tarea importante y básica para la vida, entonces se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja,

pues el escribir engloba tanto el sistema de notación como todas las situaciones en las que se va a escribir.

La escritura posee una doble naturaleza: como sistema de notación y como medio de comunicación, la primera hace referencia a un conocimiento de la escritura en sí de sus propiedades formales, mientras que la segunda se refiere a sus propiedades instrumentales: que sirve para escribir recetas, noticias, cartas, etc. (Diez, 2004).

Poco a poco los procesos de escritura han dejado de ser vistos exclusivamente como habilidades de compendio, para pasar a ser percibidos como problemas a resolver, cuya resolución implica el procesamiento de información, la automatización de ciertos procedimientos y el control consiente de todo el proceso. Con respecto a la producción de textos se piensa que se trata de un “problema mal definido” cuyos parámetros no se encuentran claramente delimitados, lo que explica que escribir sea una tarea exigente y difícil, esto se basa en la perspectiva de la “inspiración”, como en la concepción de “sólo tomar en cuenta al producto”, pues actualmente se sabe que el escribir involucra distintos procesos complicados (Solé y Teberosky, 1990).

De todo ello, es posible percatarse que existe una gran variedad de trabajos que coinciden sobre la importancia que tiene el no seguir enseñando y aprendiendo la escritura de manera tradicionalista, es decir, el sólo centrarse en las habilidades mecánicas y motoras de trazar letras, pues coinciden en que la escritura debe ser útil en la vida de las personas, por ello es importante hacer uso de otros enfoques, donde se dé importancia a la relación entre la escritura y su uso práctico en la vida cotidiana.

1.2. Enfoque comunicativo

Debido a diversas causas se ha ido modificando la manera en la que se percibía al lenguaje y dentro de éste a la escritura, para dejar de ser sólo una actividad mecánica, pues debería ser más útil para la sociedad. Por ello el Programa de Secundaria (2006) considera que el lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; también permite establecer y mantener relaciones interpersonales, acceder a la información, además de participar en la construcción del conocimiento, organizar el pensamiento y reflexionar sobre el propio proceso de creación, que a su vez constituye

el vehículo de identificación del individuo con la familia, la localidad, la región geográfica, etc.

El lenguaje presenta una variedad de formas que dependen de las finalidades de la comunicación, de los interlocutores, del tipo de texto o interacción oral y del medio en que se concretan, como la escritura de una carta, en donde además de la elaboración de frases y oraciones, involucra la selección de expresiones acordes con los propósitos del autor, las circunstancias del destinatario y los patrones propios del escrito, comprende también la utilización de convenciones gráficas, como la puntuación, el espacio de la página y la tipografía, para crear significado.

Las funciones y uso del lenguaje español son muy diversas, dependen de los propósitos de la comunicación, la situación donde se desenvuelve y los tipos de textos seleccionados para expresarse.

Todas las variedades del español poseen una normatividad, las normas lingüísticas trascienden todas sus variedades y tienen formas diversas de aplicación y jerarquías, de ahí que las maneras de expresarse sean muchas, pues corresponden a las diferentes normas de corrección que las academias, la escuela y los medios de comunicación difunden entre la comunidad hispanohablante.

La imagen que se tiene de un español único que subyace en todas las variedades es un ideal, cuyo sustento está más próximo de la modalidad escrita que de la oral, ya que en la lengua escrita es donde se puede observar la uniformidad de las palabras y las construcciones gramaticales.

De ello se deriva en primer lugar la ortografía que permite una normativización, pues ésta regulariza las palabras en los textos, sin importar cómo se expresen oralmente, reintroduce elementos que no siempre se presentan en el habla, por ejemplo las vocales de artículos, pronombres y preposiciones antes de una palabra que comienza con el mismo sonido (lo tiró en la arena, vamos a Acapulco, le enseñó a amar), o como el final de las palabras que no se pronuncia en algunas regiones de América y España, originando que las palabras ortográficas se conviertan en el símbolo de las formas prestigiosas de la lengua.

En segundo lugar está la especialización del lenguaje que ha producido la escritura, la cual ha propiciado la abundancia de textos, muchos de ellos en estrecha relación con las especialidades, como la literatura, el derecho, la ciencia, el periodismo, la medicina o el comercio. Es importante mencionar que el lenguaje

escrito ha creado patrones de expresión alejados de las formas orales cotidianas y son responsables de una buena parte de los registros de uso de las sociedades, como son los modelos del habla, donde la escritura está detrás de las entrevistas, conferencias y declaraciones públicas de los personajes de política, artes, ciencia, debates, informes y reportajes de los medios de comunicación, en fin, de la mayoría de las expresiones formales del lenguaje.

Por todas estas razones no es posible seguir sosteniendo la idea de que hay una sola forma correcta de expresión del español, o de que el habla de una región o grupo social es mejor que la de otros, sobre todo cuando se piensa en los múltiples propósitos y grados de formalidad que caracterizan los intercambios orales, por el contrario, hay que reconsiderar el papel de la diversidad y de las muchas funciones sociales que cumple, lo importante es favorecer el aprendizaje de los variados registros de uso del lenguaje, tanto del oral como del escrito.

El papel de la educación escolar en esta tarea es fundamental, pues por un lado, la escuela debe crear los espacios para que la dimensión social del lenguaje sea comprendida en toda su magnitud, para que los alumnos desarrollen la capacidad de interactuar y expresarse de manera eficaz en las diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas y, al mismo tiempo, aprendan a valorar la diversidad de lenguas y sus usos, por el otro, debe proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan y utilicen adecuadamente las variedades del lenguaje escrito, ya que es el conocimiento del alumno lo que permite comprender y analizar las variedades formales del lenguaje oral.

Por lo tanto, se puede afirmar que el lenguaje es una actividad que abarca mucho más que la construcción de frases y oraciones: involucra la utilización de recursos de diferente índole en función de las condiciones de producción e interpretación de los textos y el intercambio oral.

El Libro de Segundo Grado Actividades del Plan 1998, se presentan las actividades bajo este mismo enfoque, por ejemplo, al presentar el tema del periódico se les pide que lean la noticia y observen la fotografía “Vehículo robot descompuesto en Marte”. Posteriormente se les pide que contesten una serie de preguntas con un compañero, por ejemplo: ¿Qué ocurrió?, ¿Quién participó?, ¿Dónde sucedió?, etc., al finalizar esta actividad se les da la instrucción de escoger con sus compañeros un tema interesante para escribir una noticia, puede ser un acontecimiento de la escuela,

del lugar donde vive o cualquier parte del mundo, con las mismas preguntas de la actividad anterior.

1.3. Enfoque sociocultural

A diferencia del enfoque tradicionalista y en complementación con el comunicativo, actualmente se ha modificado la concepción y manera en la que se enseña y aprende la lectura y escritura, dándole mayor importancia a las “prácticas sociales del lenguaje” desde un enfoque constructivista y sociocultural, incluso es tanta la relevancia que se han realizado reformas a los planes y programas de estudio de educación básica.

1.3.1. Las prácticas sociales del lenguaje

Según el Programa de Segundo y Tercer Grado de Primaria 2011 “las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. Es en las prácticas que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos; a reflexionar sobre ellos; a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos, y a crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes”. (Programa de Segundo y Tercer Grado de Primaria 2011, P.24)

En los Programas de Segundo y Tercer Grado de Primaria 2011, se busca que a través de las prácticas sociales del lenguaje los alumnos participen de manera eficaz en la vida escolar y social. Las prácticas planteadas en los programas presentan procesos de relación tanto interpersonales así como entre personas y textos, lo que genera el lenguaje. Las prácticas que integran el programa han sido seleccionadas considerando que:

- Recuperan la lengua muy próxima a cómo se desarrolla y emplea en la vida cotidiana, lo que supone darle un sentido más concreto y práctico a su enseñanza.
- Incrementan el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales.

- Permiten descubrir las convenciones propias de la lengua escrita a partir de situaciones comunicativas.
- Enriquecen la manera de aprender en la escuela.

Además de que dichas prácticas se caracterizan por:

- Implicar un propósito comunicativo determinado por los intereses, necesidades y compromisos individuales y colectivos.
- Estar vinculadas con el contexto social de comunicación.
- Por escribir y hablar de manera diferente, de acuerdo con los intereses y expectativas de las personas que leerán o escucharán.
- Considerar el tipo de texto involucrado.

Por ello para muchos alumnos, la escuela constituye el espacio privilegiado donde esto es posible, ya que el docente debe promover que participen en eventos comunicativos reales en los cuales existan productos lingüísticos que satisfagan distintas necesidades.

1.3.2. La organización en el aula según las prácticas sociales del lenguaje

Trabajo en grupo: El docente favorece la participación de todos los integrantes del grupo al desarrollar una actividad, propuesta o punto de vista. El valor de esta interacción reside en la oportunidad que brinda el planteamiento de un problema nuevo para generar la reflexión de los alumnos; o para aprovechar diferentes respuestas u opiniones infantiles para enriquecer las oportunidades de reflexionar acerca del problema.

Trabajo en pequeños grupos: Organizados en equipos, los alumnos pueden enfrentar retos de escritura y lectura con un nivel de mayor profundidad que el que pudieran lograr trabajando individual o grupalmente. En esta forma de trabajo se recuperan los momentos más importantes del aprendizaje escolar, ya que se pueden confrontar puntualmente sus perspectivas acerca de un problema y ampliar su repertorio de respuestas. Bajo esta modalidad de trabajo, los alumnos aprenden a ser responsables de una tarea y a colaborar con otros aportando el máximo esfuerzo en su trabajo. La capacidad de coordinación del docente es fundamental, ya que deberá dar instrucciones precisas y monitorear, de manera simultánea, el trabajo de todos los equipos.

Trabajo individual: Resulta útil para evaluar las posibilidades reales de los alumnos al leer o escribir un texto y conocer sus estilos y formas de trabajar. Las respuestas individuales de los alumnos también pueden aprovecharse para iniciar la ejecución de estrategias para resolver un problema, o bien, para confrontar estrategias en el trabajo colectivo posteriormente. (Programas de Segundo y Tercer Grado Primaria, 2011).

En los Programas de Segundo y Tercer Grado Primaria 2011, la sugerencia de trabajo y organización sobre la forma de trabajar en grupo, presenta una gran relación con el programa propuesto sobre la producción de textos escritos a través del trabajo colaborativo, el cual se mencionará en un apartado posterior.

1.3.3. La producción de textos y las prácticas sociales del lenguaje

Bajo este mismo enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, específicamente en escritura, se piensa que el uso de ésta no se debe tratar como simple habilidad mecánica y motora, ni como un simple proceso de comunicación, sino más bien desde un enfoque útil y práctico.

Tolchinsky (1993) y Palacios, Muñoz, Lerner (1997) piensan que los niños aprenden experimentando y que también lo pueden hacer en la escritura, no se trata de inventar letras distintas porque entonces no podríamos comunicarnos, la idea es que avancen en su conocimiento, verifiquen, reflexionen y lo apliquen en las múltiples situaciones de la vida cotidiana, por ejemplo leer el periódico, escribir cartas a los padres, preparar las invitaciones para reuniones, comunicación a distancia, registro de lo que se desea recordar, organización de la información, expresión de sus propias ideas, interpretar ideas, confrontar opiniones y trabajar en equipo, etc. De la misma manera Cassany (1999) considera que los alumnos deben tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y aprendizaje más allá del contexto educativo.

Dentro del salón de clase los alumnos deben leer lo que escribieron, explicar las impresiones personales y escuchar la opinión de otros sobre la redacción, los libros de texto como recursos institucionales deberían tener una función secundaria. Palacios, Muñoz, Lerner (1997) reafirmando lo anterior, consideran que el uso del libro para adquirir la lectura a impedido que los niños tengan la oportunidad de interactuar con todo tipo de material escrito dentro del aula y de participar en actos de lectura que

produzcan aquellos en forma natural como ocurre en cualquier hogar donde la lengua escrita es un objeto de uso cotidiano, pues la práctica extraescolar en auténticos actos de lectura y escritura es lo que ha permitido aprender a pensar lo que presenta el “libro de lectura” y no gracias a él. Se piensa que no son los métodos utilizados en la escuela convierte a los niños en buenos lectores y escritores, más bien se trata de actitudes que ellos han adquirido y mantenido a pesar de las experiencias expuestas en la escuela. Si esperamos que los niños se apropien de ese objeto de conocimiento que es el de la lengua escrita, debemos presentarla en la escuela tal como es fuera de ella, por ello Goodman (1982) afirma que el lenguaje es social, además de personal, es fácil de aprender si es útil socialmente.

El principio relacionado con la función social de la lengua escrita implica la necesidad de brindar al niño las oportunidades de acceso a todo tipo de material escrito extraescolar como son recetarios de cocina, revistas, cancioneros, libros informativos, periódicos, libros con instrucciones para la creación de juegos, cartas, recetas médicas, etc., los cuales ofrecen un ámbito auténtico alfabetizador además de contribuir al desarrollo de niños productores de texto.

Por otro lado a Jolibert (1992) y Moll (2003) les parece importante además de necesario, organizar y distinguir en el aula actividades que fomenten la producción de textos tomando siempre como referencia la producción cotidiana auténtica, “en situación”, que los textos tengan relación inmediata con la vida y con los proyectos del curso, que se “aprenda haciendo”. Pues el lenguaje, incluido el escrito se aprende con mayor facilidad en un contexto de uso, cuando este es total, relevante y funcional, de esta manera los educandos tienen propósitos reales para usar el lenguaje en verdaderas situaciones alfabetizadas significativas para el usuario del lenguaje, por ejemplo los niños que crecen en situaciones alfabetizadas, están rodeados de lo impreso, con ello empiezan a tomar conciencia de las funciones del lenguaje escrito, incluso juegan a usarlo mucho antes de llegar a la escuela.

Se dice que para que un lenguaje sea total, los educandos no deben ser débiles, dependientes y pasivos, sino fuertes, independientes y activos, por lo cual se pretende que las escuelas ayuden a los educandos a expandir lo que ya conocen, posteriormente construir lo que pueden hacer, esto a través del apoyo en la identificación de necesidades e intereses y en la resolución de experiencias viejas y nuevas, afirmando que *la escuela no es una preparación para la vida; es la vida*. Bajo esta perspectiva del lenguaje total, se cree que aprender en la escuela y aprender fuera de ella no son cosas distintas, pues los mismos factores que facilitan el

aprendizaje fuera de la escuela, lo facilitan dentro de ella; el lenguaje total asume que se trata de un único proceso de aprendizaje influido y a su vez restringido por las comprensiones personales y los impactos sociales.

Desde este mismo enfoque bajo la concepción Vigotskyana sobre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, se afirma que el uso escrito es una herencia cultural, que el individuo adquiere en sociedad, a través de la interacción con miembros de su comunidad lingüística. Por ello es necesario entender la lengua escrita no como el conocimiento de la utilización de unas letras sino como una actividad cognitiva de obtención de significados, que debe planearse siempre en función de alguna finalidad.

Solé y Teberosky (1990) consideran que las múltiples interacciones sociales respecto a lo escrito, por ejemplo las interacciones tempranas con textos dentro de la familia o en la escuela infantil permiten al niño involucrarse en “prácticas letradas”, las cuales consisten en actividades compartidas en las que el adulto asume la función de agente mediador entre el texto y el niño que todavía no es lector ni escritor autónomo, además, conciben a la alfabetización como un continuo que inicia antes de la escuela y que implica un conjunto de conocimientos complejos que llevan al niño al aprendizaje convencional de la lectura y escritura.

Bajo esta perspectiva más amplia de la alfabetización, podemos definirla como un proceso de transmisión y adquisición del lenguaje que tiene lugar en contextos donde la gente lee, escribe y produce discursos con las típicas formas lingüísticas de los textos escritos, así mismo, un sujeto alfabetizado es aquel capaz de producir y comprender los textos (Diez, 2004).

En forma similar Jolibert, (1992) considera que es importante y necesario que el alumno a lo largo de su escolaridad tanto como lector y productor de textos haya tomado conciencia sobre la utilidad y diferentes funciones de la escritura, por ejemplo que responde intenciones, permite comunicar, etc., así como también el poder que otorga el dominio adecuado ya sea para solucionar conflictos, hacer historietas, obtener autorizaciones, etc. Otra cuestión importante es el placer de la producción escrita que permite inventar, construir textos, el llevar una tarea a cabo hasta el fin, por mencionar algunos.

Este mismo autor cuestionaba la concepción restringida de una competencia lingüística que sólo fuera una capacidad de generar hasta el infinito discursos gramaticalmente aceptables y agregaba que esta competencia no puede ser automatizada de otra competencia que consiste en producir frases oportunas y con un

propósito. Defendía *la competencia* en un sentido más amplio, pues pensaba que lo que constituye un problema no es la posibilidad de producir una infinidad de frases gramaticalmente coherentes, sino la posibilidad de utilizar de manera coherente y adaptada una infinidad de frases en un número infinito de situaciones, ya que el manejo práctico de la gramática no sirve de nada sin el manejo de las condiciones adecuadas en las distintas posibilidades.

El Programa de Segundo Grado de la SEP (2011), pretende que los alumnos puedan llegar a ser productores de texto competentes, esto es, que empleen la lengua escrita para satisfacer sus necesidades, transmitir por escrito sus ideas y lograr los efectos deseados en el lector. Uno de los propósitos de la educación básica es que los alumnos aprendan este proceso de redacción, el cual supone la revisión y elaboración de versiones hasta considerar que un texto es adecuado para los fines para los que fue hecho, este aprendizaje implica tomar decisiones, afrontar problemas, evaluar y corregir.

El Programa de Segundo Grado de la SEP (2011) se enfoca principalmente a desarrollar “competencias para la vida” en donde poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente ya que pueden conocerse las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta. Dicho programa se enfoca en la movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia del efecto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas, y ayuda a visualizar un problema, emplear los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlo en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son diseñar y aplicar una encuesta, organizar una actividad, escribir un cuento, editar un periódico, resolver problemas de impacto social. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de ciertas prácticas y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es sólo cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método.

Entre las competencias se encuentra la de *aprendizaje permanente*, el cual implica la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad, de esta manera se pretende que el alumno al terminar la educación básica sea capaz de utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e

interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, poseer las herramientas básicas para comunicarse con una lengua adicional.

En los Programas de Segundo y Tercer Grado Primaria 2011, siguiendo con la línea sobre las prácticas sociales de lenguaje, se sugiere trabajar a través de proyectos didácticos los cuales son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados.

En el trabajo por proyectos, los alumnos se acercan a la realidad, al trabajar con problemas que les interesan. Esta forma de trabajo les permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás, y probar nuevas ideas.

Al desarrollar un proyecto se identifican tres grandes momentos: inicio, desarrollo y socialización. El trabajo por proyectos didácticos permite a los alumnos acercarse gradualmente al mundo de los usos sociales de la lengua, pues en cada momento se requiere que movilicen conocimientos previos y aprendan otros, trabajando con situaciones cercanas a la cotidianidad escolar, de tal manera que *aprenden a hacer haciendo*. Con esta organización del trabajo en el aula, los alumnos obtienen mayores logros que con otras formas de enseñanza, ya que en los proyectos didácticos el trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos son elementos fundamentales que se adecuan a las características que tienen las prácticas sociales del lenguaje.

Con los proyectos didácticos se vincula el conocimiento del funcionamiento del lenguaje escrito con actividades significativas para los alumnos, propiciando que enfrenten situaciones comunicativas que favorezcan el descubrimiento de la funcionalidad de los textos y el manejo de los elementos que se requieren para comunicarse en cualquier ámbito social.

En el Libro de Español Segundo Grado del Plan 2010, se presentan distintas actividades bajo este mismo enfoque, por ejemplo, en el bloque dos el objetivo del proyecto es dictar noticias para el periódico escolar sobre la comunidad, el alumno aprenderá a escribir varias noticias importantes del lugar donde vive o escuela y las publicará en el periódico escolar o en el aula para que todos puedan leerlas, para ello la información la obtendrá observando y haciendo preguntas.

Dentro de las actividades se les solicita a los alumnos que comenten con sus compañeros y profesor cómo se dan a conocer los acontecimientos que suceden en su comunidad, además de presentar algunas características por medio de preguntas reflexivas sobre qué es un periódico, gaceta o boletines.

Posteriormente se requiere llevar un periódico para conocer los distintos sucesos que ocurren en su localidad, se puede realizar por varios días. Al finalizar esta actividad se les pide que lean las siguientes lecturas sobre noticias de periódico: “Inventor comparte sus juguetes”, “inauguración del parque ecológico”, “Los Tiburones ofrecen concierto gratuito en tu ciudad”.

Al concluir las lecturas se indica que se reúnan con sus compañeros y trabajen en equipo para que en cada una de las noticias anteriores identifiquen la parte que informa, en este mismo apartado se informa sobre las partes que conforma un periódico. Posteriormente se necesita que busquen en el diccionario las palabras que no conozcan, además de identificar los dígrafos en las noticias presentadas y en otros periódicos, después pueden jugar “basta” utilizando estas palabras...

1.3.4. La producción de textos y la colaboración

El Programa de Tercer Grado Primaria 2011, menciona que el hablar de uno mismo, de sus ideas o impresiones es una necesidad vital que los alumnos pueden realizar de manera espontánea en ciertas circunstancias. En las diferentes situaciones interactivas los participantes colaboran para construir significados. Las personas pueden criticar, cuestionar, estar de acuerdo, pedir aclaraciones y finalizar frases que el otro ha iniciado.

Dentro de la escuela es importante que además de fomentar la participación espontánea de los alumnos, se promueva el logro de mejores maneras de comunicarse con el fin de que se les facilite satisfacer diversas necesidades y participar en la vida escolar y comunitaria.

En ocasiones, los alumnos sólo han estado expuestos a situaciones comunicativas dentro de su familia y en ellas los roles ya están establecidos, por lo que resulta importante que la escuela ofrezca oportunidades para extender la experiencia a otras situaciones con diferentes grados y tipos de formalidad. Ejemplo de ello son explorar ideas para ordenarlas, discutir para llegar a acuerdos, tomar decisiones apropiadas o resolver problemas. A su vez, estas tareas requieren del

habla ordenada, lo cual significa tomar turnos, escuchar a los otros para retomar sus ideas en la argumentación, exponer de manera clara las ideas propias, etcétera.

Los Programas de Segundo y Tercer Grado Primaria 2011, proponen que el trabajo colaborativo para producir textos requiere:

- Seguir la exposición de otros y presentar su conocimiento o ideas de manera ordenada y completa sobre diferentes temas o procedimientos.
- Atender las peticiones de otros y solicitar servicios.
- Emplear la descripción para recrear circunstancias y comunicar con claridad sus impresiones.
- Ponerse de acuerdo aportando y escuchando ideas.
- Opinar sobre lo que otros dicen y encontrar argumentos para expresar su postura.
- Pedir ayuda, expresar dudas, acuerdos o desacuerdos cuando sea necesario.

2. APRENDIZAJE COLABORATIVO

Como se mencionó anteriormente, para involucrarse en la cultura escrita es de suma importancia que los estudiantes y profesores trabajen en un ambiente de socialización e interacción para lograr el aprendizaje.

Vygotsky (1978) reflexiona sobre la importancia de las relaciones sociales para el desarrollo del aprendizaje, el cual se concibe como un proceso que va de lo interpersonal a lo intrapersonal, generando que la creación de conocimiento se produzca como resultado de la interacción de los sujetos en un contexto determinado. Donde los intercambios sociales de los individuos están mediados por artefactos culturales que funcionan como eslabones entre lo personal, individual, social y colectivo, además de ser esquemas mentales que influyen en el desarrollo de la mente, lo que hace referencia a la zona de desarrollo próximo que permite destacar los agentes mediadores del aprendizaje, por ejemplo el maestro, compañeros, pares e instrumentos culturales, por ello se puede deducir la importancia que tienen los artefactos culturales y la colaboración como aspecto social externo en el proceso de aprendizaje, pues esto permite configurar las características particulares de los aspectos cognitivos internos de los estudiantes.

Por lo anterior es conveniente que los estudiantes trabajen en grupo, aunque depende del tipo de grupo se verá influenciada la calidad de las relaciones y el aprendizaje resulte significativo.

Para Johnson, Johnson, Holubec, (2004) existen distintos tipos de grupos, dentro de estos algunos facilitan y benefician el aprendizaje de los alumnos, así como la vida positiva en el aula, a diferencia de otros que provocan insatisfacción y falta de armonía en la clase. Dentro de los tipos de grupo están los siguientes:

- El grupo no colaborativo: En este grupo los alumnos acatan las directrices de trabajar juntos, pero no tienen ningún interés en hacerlo, ya que creen que serán evaluados bajo el desempeño individual, esto se refleja en que al parecer están trabajando juntos pero en realidad compiten entre sí, generando que cada alumno vea a los demás como rivales por lo que todos obstaculizan el trabajo ajeno, lo que lleva a pensar que sería mejor que todos trabajaran de manera individual.
- El grupo de aprendizaje tradicional: La dinámica de este grupo es que se le pide a los alumnos que trabajen juntos y ellos se disponen a hacerlo, pero las tareas que se les asignan están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo conjunto.
- Los alumnos piensan que serán premiados y evaluados como individuos y no como miembros del grupo, intercambian interactuando sólo para saber cómo se llevan a cabo las tareas, para intercambiar información, pero no se sienten motivados a enseñar lo que saben al grupo, incluso algunos alumnos se sienten explotados pues ellos realizan mayor trabajo en el equipo y consideran que trabajarían mejor juntos.
- El grupo de aprendizaje cooperativo: A los alumnos se les pide que trabajen juntos y ellos lo hacen de buen grado, saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los integrantes del grupo, el profesor divide y asigna las tareas.
- El grupo de aprendizaje colaborativo: La dinámica de este grupo es que los alumnos forman pequeños grupos, no existe división de tareas, el profesor funge como mediador pero no asigna tareas, existe argumentación, razonamiento y debate.

En los salones de clase se suele trabajar en grupo; cuando a los profesores se les pregunta sobre la manera en la que organizan los salones de clase para favorecer el aprendizaje en conjunto, responden que algunas maneras son: formando parejas,

en grupos pequeños (tres o cuatro estudiantes), a las cuales se les ha dado distintas etiquetas como tutoría entre iguales, aprendizaje colaborativo o cooperativo entendiendo a estos tipos de aprendizaje de manera indistinta. Si bien, en ambos se trabaja con grupos reducidos y se busca una meta en común, al interior de estos se realizan dinámicas distintas, sin importar que su objetivo sea alcanzar una meta en común. En el primero Johnson et al (2004) mencionan que el trabajo cooperativo consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, es decir, el empleo didáctico de grupos reducidos en donde los alumnos trabajan juntos para alcanzar su propio aprendizaje, por su parte Fernández y Melero (1997) lo refieren como un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción, en el que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos ayudándose mutuamente a controlar una tarea escolar asignada por el profesor.

Mientras que Huertas e Ignacio (2001) consideran que en la cooperación entre iguales, los miembros del equipo sean capaces de alcanzar una meta común mediante el trabajo interdependiente. Sharan y Sharan (2004) afirman lo anterior pero además mencionan que el primer paso para desarrollar procedimientos cooperativos es tener a los estudiantes sentados en grupos pequeños, aunque esto no garantiza que se comunicarán y trabajarán bien juntos. Por ello los profesores poco a poco deben redefinir su papel de “supervisores directos” al de posibilitadores de aprendizaje cooperativo, con el tiempo y práctica los alumnos ganan confianza en su capacidad de trabajo en equipo.

Cabrera (2008) define al aprendizaje colaborativo como aquella situación en la que un grupo de personas establece un compromiso mutuo para desarrollar una tarea y en el que sólo la coordinación y relación de sus intercambios les permite alcanzar un logro en común. Para Barckley, Cross y Howell, (2007) colaborar es trabajar con otra u otras personas.

En la práctica, el aprendizaje colaborativo ha llegado a significar que los estudiantes trabajan en parejas o en pequeños grupos para lograr objetivos de aprendizaje comunes, es aprender mediante el trabajo en grupo en vez de hacerlo trabajando solos, se realiza un diseño intencional, lo cual es estructurado por los profesores, además de que todos los participantes deben comprometerse activamente a trabajar y por último es importante que exista un aprendizaje significativo, esto se da cuando los estudiantes trabajan juntos por una tarea colaborativa para incrementar sus conocimientos repartiéndose la tarea equitativamente.

Por su parte, Sotomayor (2010) coincide con las afirmaciones de los autores ya mencionados, además considera que la diferencia que separa al aprendizaje colaborativo del cooperativo radica en *la división de trabajo* puesto que en el colaborativo los alumnos son quienes diseñan la estructura de las interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, propiciando que el profesor sea también un aprendiz.

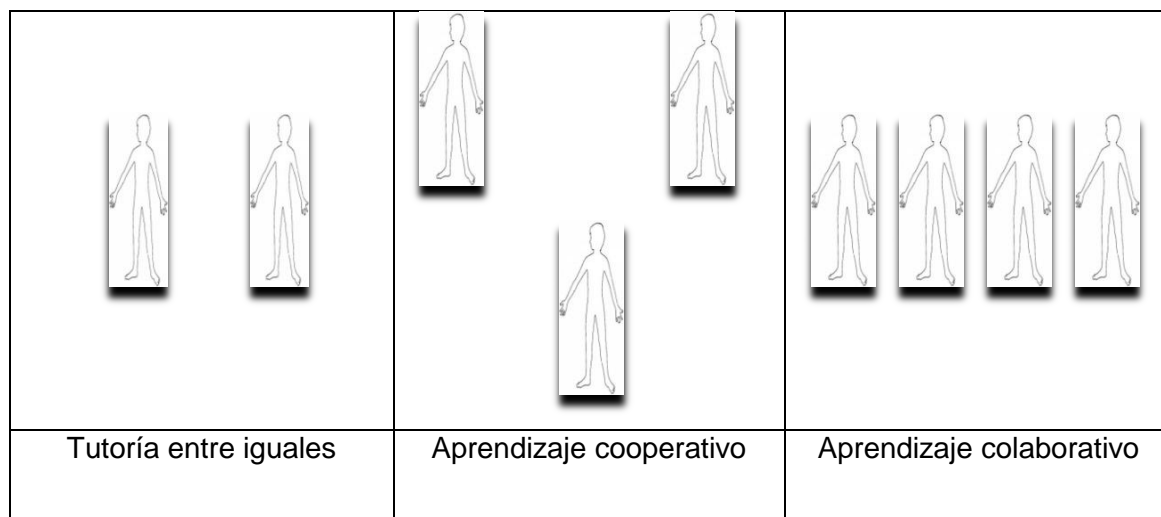
Los participantes realizan el trabajo de manera conjunta donde los estudiantes negocian y comparten significados relevantes a una tarea, es un intento continuo de construir y mantener una concepción surgida de un problema. Por ello se requiere que los grupos tengan cierto grado de autonomía, en el sentido de que se requiere responsabilidad, madurez, creatividad, etc., ya que se basa en el razonamiento y cuestionamiento en lugar de la memorización, donde los estudiantes pueden dudar de sus respuestas o las del profesor.

Por su lado el cooperativo, el profesor es quien funge como experto diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de las interacciones y de los resultados que se han de obtener, resuelven las tareas de manera individual para posteriormente reunir todo en un producto final, esto restaría la posibilidad de inventar, crear, generar, investigar o adaptar nuevas formas y contenidos al desarrollo de la actividad.

En la colaboración se trata de compartir la tarea, pues los miembros del grupo realizan el trabajo en conjunto, existe una baja división de labor, sin embargo, alguna división espontánea puede surgir, aun cuando dos personas realizan el trabajo juntas, además deben estar entrelazadas en las actividades, donde un sujeto monitorea al otro, a diferencia del cooperativo donde las tareas son independientes, en la colaboración la división es horizontal, la labor es inestable ya que los roles pueden variar en pocos minutos transformándose en regulador o en el regulado, mientras que en el cooperativo se mantiene una división más fija, generalmente dicha al principio, realizando la actividad de manera individual, lo cual puede ser conceptualizada como tradicional, mientras que en la construcción colaborativa, los individuos están involucrados en el aprendizaje como miembros del grupo, las actividades en las que ellos participan no son de tipo individual sino grupal involucrando la negociación y compartir, pues los participantes se mantienen comprometidos con una tarea, la cual es construida por todo el grupo, lo que propicia la negociación colaborativa y compartir el pensamiento del grupo. Esto respondería más al enfoque sociocultural que propone

la construcción del conocimiento que se contrapone a la idea del conocimiento sólo como información.

Siguiendo esta misma línea de contraste, Cabrera (2008) esquematizó la tutoría entre iguales, aprendizaje colaborativo y cooperativo, en el siguiente cuadro:



Cuadro 1: Esquema de tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Dentro de las diferencias que se encuentran en el esquema, además del número de integrantes que constituye la agrupación (grado de cercanía), en la primera aunque están relativamente cercanos, uno de los estudiantes es considerado experto en un tema determinado, el cual instruye a otro considerado novato, donde uno más uno es sinónimo de guía y orientación.

En la segunda los estudiantes (tres) aunque están organizados en un pequeño grupo relativamente cercanos, se caracteriza por presentar en su interior una cierta estructura preestablecida, es decir que para desarrollar una tarea en forma previa se han distribuido las tareas que cada uno tendría para dar solución a la misma, aquí uno más uno es sinónimo de distribución para alcanzar la tarea, es decir, existe un mayor o menor grado de planificación conjunta, distribución de responsabilidades y tareas entre los miembros del grupo.

Mientras que en la tercera encontramos un pequeño grupo de estudiantes cercanos entre sí, quienes trabajan juntos de manera constante e ininterrumpida en el desarrollo de una tarea, aquí uno más uno es sinónimo de alianza, es decir, en este tipo de agrupación se caracteriza por no existir división de la tarea sino que los participantes trabajan en conjunto para dar respuesta desde su nivel de experiencia, de este tipo de organización se desprende del aprendizaje cooperativo.

Para Cabrera (2008) la diferencia que existe entre aprendizaje cooperativo y colaborativo es que en el primero los grupos están conformados por estudiantes con diferentes niveles de experiencia, se dividen la tarea para alcanzar objetivos comunes benéficos para ellos y para los demás, mientras que en el colaborativo no existe división de labor, además de que se concibe al estudiante capaz de construir su conocimiento a través de su activa participación en el proceso de aprendizaje, lo que conduce a compartir rutas de razonamiento que permiten aprender significados, creando contextos en los que otro, ya sea profesor o compañero, juega un rol importante en la construcción de conocimiento, donde tener conocimientos sobre el tema, en ocasiones puede ser necesario mas no suficiente, ya que poner las competencias con las que cada estudiante cuenta es un elemento clave para un verdadero trabajo colaborativo, lo que propicia diferentes interacciones que favorecen el fortalecimiento y desarrollo de cada estudiante, y a su vez, le permitirá participar dentro de contextos sociales más amplios.

Los profesores y compañeros se constituyen como mediadores en el proceso de aprendizaje, a través de los espacios de discusión y debate que surjan al interior del grupo, además de potenciar, favorecer o afianzar el desarrollo de competencias argumentativas, pero también sus competencias interpersonales que le permiten interactuar en otros espacios.

El cumplimiento de ciertos elementos clave con bases cooperativas está en la medida en que lo utilice para lograr un aprendizaje colaborativo, se encuentran las siguientes:

a. La interdependencia positiva: Implica que los estudiantes perciban que los logros del grupo aseguran el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros, que sus esfuerzos están coordinados para alcázar una meta.

b. La responsabilidad individual: Hace referencia a cómo cada estudiante se responsabiliza no sólo de sus logros sino también de proporcionar ayuda a aquellos que la requieran de esta manera alcanzar los logros del equipo.

c. La interacción cara a cara: Dentro del grupo cada uno de los estudiantes, debe facilitar el éxito del otro, por medio de la estimulación y facilitando los esfuerzos del otro para lograr la meta en común.

d. Habilidades colaborativas: Involucra todas las habilidades interpersonales y grupales que le permita a los estudiantes trabajar en equipo. Estas incluyen habilidades como liderazgo, toma de decisiones, construcción, comunicación y habilidades de manejo de conflicto.

e. El trabajo o procesamiento en equipo: Implica las necesidades del grupo para discutir, qué, cuáles y cómo van alcanzar los logros propuestos, es decir, un tiempo para discutir cómo están alcanzando sus logros y manteniendo las relaciones de trabajo efectivo entre sus miembros (evolución grupal continua).

Los elementos antes mencionados se constituyen en propiedades o cualidades esenciales que caracterizan al aprendizaje colaborativo, esto a su vez, fortalece que no exista división de tareas al interior de dichos grupos, ni roles preestablecidos que fragmenten la tarea a cada uno de los miembros del grupo.

Sin embargo, a diferencia de Cabrera (2008) para Ortega (2004) la principal característica que distingue al aprendizaje colaborativo de otro tipo de situaciones grupales es el desarrollo de la interdependencia positiva entre los estudiantes, es decir, ser conscientes de que sólo es posible lograr las metas individuales de aprendizaje si los demás compañeros del grupo logran también las suyas y sin perder de vista que el aprendizaje colaborativo es una forma de trabajo personal, que debe implicar el manejo de aspectos tales como el respeto a las contribuciones y habilidades individuales de los miembros del grupo.

Dicho autor considera que para poder lograr trabajar bajo el enfoque del aprendizaje colaborativo, están los siguientes principios:

- Cada estudiante contribuye de un modo particular al logro de las metas del grupo, nadie gana méritos “a costa” del trabajo de los demás.
- Los estudiantes se brindan ayuda y apoyo mutuo en el cumplimiento de las tareas y el trabajo hacia la obtención de metas comunes.
- Cada estudiante es individualmente responsable de una parte equitativa del trabajo de grupo.
- Las actividades colaborativas están basadas en habilidades interpersonales tales como: confianza mutua, comunicación clara y sin ambigüedades, apoyo mutuo y resolución constructiva de conflictos.
- El grupo se somete a procesos de reflexión acerca de su proceso de trabajo y a partir de ello toma decisiones en cuanto a su funcionamiento.
- El trabajo colaborativo es una expresión formalizada de los valores y acciones éticas que imperan en una situación de enseñanza-aprendizaje caracterizada por una comunidad de aprendizaje en la que se respeta la expresión de puntos de vista diferentes.

- La formación de grupos es intencional y basada en la heterogeneidad, ya que los grupos se constituyen con base a las diferencias de habilidades, así como a características de personalidad y género de los estudiantes.

A continuación se presenta un cuadro que representa las similitudes y diferencias entre aprendizaje colaborativo y cooperativo (Cabrera 2008).

| | Aprendizaje Cooperativo | Aprendizaje colaborativo |
|-------------|---|---|
| Diferencias | <ul style="list-style-type: none"> -Divide las tareas entre los aprendices. -Cada uno es responsable de su parte. -Distribución de la labor según su habilidad. -Los conocimientos individuales no se comparten necesariamente. | <ul style="list-style-type: none"> -Todos deben resolver la tarea. -Cada uno aporta sus habilidades y conocimientos. -Discusión y debate. -Los conocimientos individuales se comparten. |
| Similitudes | <ul style="list-style-type: none"> • Usan la misma forma de agrupación (pequeños grupos). • Comparten un mismo objetivo. • La recompensa es para todos. • El aprendizaje está centrado en el logro para el equipo. | |

Cuadro 2: Similitudes y diferencias entre aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Al poner en práctica las características antes presentadas, Márquez (2001) considera que lo antes era una clase ahora se convierte en un foro abierto al diálogo entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, además los estudiantes pasivos ahora participan activamente en situaciones interesantes y demandantes, esto sucede porque en los salones de clase están diseñados bajo el aprendizaje colaborativo.

Las actividades están estructuradas de manera que los estudiantes se expliquen mutuamente lo que aprenden, ya que algunas veces a un alumno se le asigna un rol específico dentro del equipo propiciando que puedan aprender de sus puntos de vista, a través de dar y recibir ayuda de sus compañeros de clase y ayudarse mutuamente para investigar de manera más profunda acerca de lo que están

aprendiendo, haciendo a un lado términos como: pasivo, memorización, individual y competitivo que no están asociados con el aprendizaje colaborativo por el contrario, los elementos que siempre están presentes en este tipo de aprendizaje son:

- **Cooperación:** Los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo, lograr ser expertos en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Los estudiantes comparten metas, recursos, logros y entendimiento del rol de cada uno. Un estudiante no puede tener éxito a menos que todos en el equipo tengan éxito.
- **Responsabilidad:** Los estudiantes son responsables de manera individual de la parte de tarea que les corresponde. Al mismo tiempo, todos en el equipo deben comprender todas las tareas que les corresponden a los compañeros.
- **Comunicación:** Los miembros del equipo intercambian información importante y materiales, además se ayudan mutuamente de forma eficiente y efectiva.
- **Trabajo en equipo:** Los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollando las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos.
- **Autoevaluación:** Los equipos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no. Los miembros de los equipos establecen las metas, evalúan periódicamente sus actividades e identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo en el futuro.

2.1. La colaboración entre pares y la Zona de Desarrollo Próximo

Vigotsky (en Moll, 2003) menciona que al aplicar el concepto de Zona de Desarrollo Próximo con “pares más capacitados” puede apoyar el desarrollo del niño. Su interés se centra en la colaboración entre pares, ya que en muchas aulas los niños trabajan en grupos ya sea con orientación de un maestro o de un auxiliar, o con los miembros de un equipo colaborando en la solución de un problema con la pequeña guía de un adulto o sin ella.

En algunos cursos los niños también actúan como tutores ayudando a los pares menos capacitados en el aprendizaje de algunas habilidades relativamente

sencillas, aun donde no se aliente la colaboración entre pares, no debería desecharse con indiferencia el papel potencial de tal colaboración.

Distintas investigaciones realizadas por Vigotsky sugieren que los niños llegan aprender los significados, las conductas y las técnicas de los adultos en el proceso de colaboración, además de esta manera socializan de acuerdo a las normas culturales de la sociedad.

Muchas de las investigaciones acerca de la colaboración entre pares, han demostrado que la interacción con un par más capacitado es sumamente eficaz para inducir el desarrollo cognitivo. Los trabajos acerca de la tutoría han sugerido que la interacción con un par más capacitado beneficia el desarrollo, aunque es indispensable considerar la naturaleza de la relación que en una interacción de esta especie mantiene el miembro más capacitado con el menos capacitado. Cuando se reúnen a una persona más capacitada (experto) con otra menos capacitada, la relación es en cierto modo como la relación que se presenta con un adulto y un niño, ya que uno de los miembros de la diada dispone de los medios de solución culturalmente apropiados y el otro no (Moll, 2003).

Este mismo autor señala que deben distinguirse diferentes tipos de interacción de acuerdo con los grados de igualdad existente en la relación y el grado de compromiso mutuo exhibido por los pares. Además se piensa que puede ser eficaz para la consolidación de la comprensión ya alcanzada, en tanto que la colaboración entre pares puede tener efectos duraderos en la comprensión que el niño tiene de un material conceptualmente difícil. También afirma que para que la interacción sea eficaz los niños tienen que trabajar en pos de metas compartidas.

Mientras que Duran y Vidal (2004) perciben la colaboración de pares más capacitados como tutoría recíproca, el cual es un método de aprendizaje entre iguales, donde las parejas en edad y habilidades similares alternan los roles del tutor y tutorado en un contexto de formato estructurado que guía el proceso de aprendizaje.

Las ventajas de la tutoría recíproca son las siguientes:

- Facilita la construcción conjunta de conocimiento.
- No hay roles duraderos que a la larga puedan aportar autoritarismo, reproducción del modelo de enseñanza, aprendizajes dominantes, dependencia y efectos de separación por parte del tutorado.
- Principio de dar y recibir o de intercambio democrático.

- Lo que pretende la tutoría recíproca puede generalizar a ambos miembros de la pareja, los beneficios de la tutoría fija.

2.2. El rol del profesor en el aprendizaje colaborativo

Cabrera (2008) considera que el profesor en muchas ocasiones piensa que su papel activo inicia y acaba al constituir los equipos y distribuir la tarea. Esta es una concepción errónea, pues esto no es participar activamente ya que no propone espacios donde los estudiantes aprendan colaborativamente. Se produce este rol activo cuando al interior de los grupos se propicia un espacio de reflexión, discusión y debate entre los estudiantes, clarifica y da su opinión, genera interacciones en las que se crea intercambio, cumple la función de mediador o facilitador de la construcción de conocimiento, de rutas de razonamiento, proporciona el andamiaje indicado y necesario para que los estudiantes intercambien ideas, conocimientos previos o experiencias que les permitan a través de la discusión llegar a un acuerdo y alcanzar la meta establecida, no es quien “vigila” que todos estén trabajando en orden, pero sí quien este al interior de los grupos estableciendo intervenciones que se entrelacen conformando argumentaciones, contraargumentaciones o simplemente discusiones, es decir el profesor es quien facilita las rutas de razonamiento entre los integrantes del grupo (nivel interpsicológico) para posteriormente apropiarse de ellas (nivel intrapsicológico).

Por su parte los estudiantes que aprenden en pequeños grupos animan a los otros a hacer preguntas, a explicar, justificar sus opiniones, elaborar y reflejar su conocimiento, motivar o mejorar su aprendizaje o construir diferentes fortalezas o niveles de experiencia. Este tipo de interacciones propician el desarrollo mental individual, la clave para entender la situación que se da interior del grupo, son las relaciones bidireccionales, establecidas entre la situación, tipos de intercambios producidos, los mecanismos cognitivos que activan en cada individuo, etc., para ello deben cumplirse ciertas condiciones de forma y fondo que generen colaboración y en consecuencia, el desarrollo de competencias:

De forma:

- Criterios con los que se conforma el grupo: género, grado de amistad, rendimiento académico, etc.

- Forma de estructurar el aula.
- Selección de la tarea y materiales.

De fondo:

- No debe existir división de la tarea sino que todos en conjunto, le dan solución.
- Cada estudiante comparte sus conocimientos y habilidades a través de explicaciones, argumentaciones, contraargumentaciones, búsqueda de ayuda entre otro tipo de intervenciones.
- Se produce discusión y debate a través de la interacción de los diferentes tipos de intervenciones producidos al interior del grupo.

Márquez (2001) considera que una parte importante del rol del profesor es balancear la exposición de clase con actividades en equipo, ya que en el salón de clases es donde se aplica el aprendizaje colaborativo. Él no es sólo una persona que habla y da información, pues el profesor de aprendizaje colaborativo es considerado facilitador o entrenador, un colega o mentor, una guía y un co-investigado. Para ello el profesor debe moverse de equipo a equipo, observando las interacciones, escuchando conversaciones e interviniendo cuando sea apropiado, continuamente está observando los equipos y haciendo sugerencias acerca de cómo proceder o dónde encontrar información. Para supervisar a los equipos, los profesores pueden seguir los siguientes pasos:

- a. Planear una ruta por el salón y el tiempo necesario para observar a cada equipo para garantizar que todos los equipos sean supervisados durante la sesión.
- b. Utilizar un registro formal de observación de comportamientos apropiados.
- c. Al principio, no tratar de contabilizar demasiados tipos de comportamientos, sólo podría enfocarse en algunas habilidades en particular o simplemente llevar un registro de las personas que hablan.
- d. Agregar a estos registros notas acerca de acciones específicas de los estudiantes, ya que guiar a los estudiantes a través del proceso de aprendizaje colaborativo, requiere que el profesor tome muchas responsabilidades.
- e. Motivar a los estudiantes, despertando su atención e interés antes de introducir un nuevo concepto o habilidad, algunas estrategias de motivación pueden ser: pedir a los estudiantes que expliquen un escenario de crucigrama, compartir las respuestas personales relacionadas con el tema, utilizar un estímulo visual

- o auditivo, adivinar las respuestas a preguntas que serán nuevamente formuladas al final de la sesión.
- f. Proporcionar a los estudiantes una experiencia concreta antes de iniciar la explicación de una idea abstracta o procedimiento, se puede hacer una demostración, exhibir un vídeo o cinta de audio, se pueden traer materiales y objetos físicos a la clase, analizar datos, registrar observaciones, inferir las diferencias críticas entre los datos de la columna “eficaz vs. ineficaz” o “correcto vs. incorrecto”, etc.
 - g. Verificar que se haya entendido y que se escuche activamente durante las explicaciones y demostraciones; pedir a los estudiantes que demuestren, hablen o pregunten acerca de lo que entendieron, utilizar las estrategias de escucha activa algunos ejemplos son: completar una frase, encontrar un error interno, pensar una pregunta, generar un ejemplo, buscar notas con evidencias que respalden o contradigan lo que se presenta en clase.
 - h. Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reflexionar o practicar la nueva información, conceptos o habilidades. Estas sesiones pueden incluir la construcción de argumentos a favor o en contra, escribir resúmenes, analizar datos, escribir una crítica, explicar eventos, denotar acuerdo o desacuerdo con los argumentos presentados o resolver problemas.
 - i. Revisar el material antes del examen es más conveniente que ceda esta responsabilidad a los estudiantes pidiéndoles que hagan preguntas de examen, se especialicen en el tema y se pregunten mutuamente, pueden también diseñar un repaso en clase o elaborar resúmenes de información importantes para usarse durante el examen.
 - j. Cubrir eficientemente la información textual de manera extensa, es decir, los estudiantes pueden ayudarse mutuamente mediante lecturas presentando resúmenes que contengan respuestas que los demás compañeros puedan completar.

2.3. ¿Qué estudiantes se benefician más en el aprendizaje colaborativo?

La mayoría de los estudios que evalúan los efectos del aprendizaje en grupo para distintos alumnos, afirman que se benefician por igual estudiantes de muy diversas procedencias y capacidades.

Algunos investigadores como Gruber y Weitman (1962), citado en Barkley et al (2007) mencionan que los que están peor preparados son los más beneficiados, la

explicación que se da es que cuando se reúne a estudiantes con suficientes recursos de conocimientos y competencias, es posible ayudar a los menos preparados a reestructurarlos y profundizarlos. En tanto las afirmaciones antes mencionadas demuestran que tanto los estudiantes poco preparados como los bien preparados se benefician en el aprendizaje en grupo, aunque las razones sean diferentes, además, aparentemente el trabajo en grupo refuerza y enriquece un objetivo que en muchas situaciones se ha dejado de lado, pero que es fundamental para los estudiantes, el cual es aprender de la diversidad.

Cabrera (2008) en el siguiente cuadro menciona las habilidades a desarrollar bajo el trabajo colaborativo a diferencia de la dinámica del aula tradicional.

| Clase tradicional | Clase colaborativa |
|--|---|
| El estudiante pasa de... | a... |
| Oír, observar y toma de apuntes | Resolver problemas, aportar y dialogar activamente |
| Expectativas bajas o moderadas de preparación para la clase | Expectativas elevadas de preparación para la clase |
| Presencia privada con pocos o ningún riesgo | Presencia pública con muchos riesgos |
| Asistencia dictada por la voluntad personal | Asistencia dictada por las expectativas de la comunidad |
| Competición con los compañeros | Trabajo colaborativo con los compañeros |
| Responsabilidades y definición personal asociadas con el aprendizaje independiente | Responsabilidad y definición personal asociadas con el aprendizaje interdependiente |
| Considerar a los profesores y libros de texto como únicas autoridades del saber | Considerar a los compañeros, a uno mismo y a la comunidad como fuentes adicionales e importantes de autoridad y saber |

Cuadro 3: Habilidades a desarrollar de un grupo tradicional a un colaborativo.

2.4. La conformación de grupos

Para Márquez (2001) los grupos pequeños representan oportunidades para intercambiar ideas con varias personas al mismo tiempo, en un ambiente libre de competencia, mientras que las discusiones de todo un grupo tienden a inhibir la participación de los estudiantes tímidos.

Un grupo formal y cuidadosamente construido ayuda a los estudiantes a aprender a trabajar duro y en equipo en un ambiente seguro y estimulante. Por ello, los equipos deben crearse en ambientes abiertos y de confianza, de forma que los

estudiantes se vean motivados a especular, innovar, preguntar y comparar ideas conforme resuelven los problemas, a diferencia de un salón de clase tradicional donde los estudiantes asisten a escuchar lo que dice el profesor (medio por el cual se transfiere toda la información), y posteriormente replican esa información en los exámenes, pues además de desarrollar habilidades sociales y de trabajo en equipo, los grupos pequeños deben cumplir con actividades académicas asociadas a la solución de problemas, lo que incluye: hacer análisis, comprobar el nivel de comprensión, construir diagramas de flujo y organizadores gráficos, hacer estimaciones, explicar materiales escritos, formular y generar preguntas, hacer listados y predicciones, presentar información, hacer razonamientos, consignar referencias a materiales revisados con anterioridad, resolver cuestionamientos, resumir y pensar creativamente.

Para organizar a los estudiantes en grupos, los profesores deben decidir:

- El tamaño de los equipos.
- La duración de los equipos.
- La forma de asignación de los estudiantes a los equipos.

Los equipos pueden formarse al azar, o por decisión de los estudiantes o del profesor, aunque se considera que los grupos más efectivos son heterogéneos y formados por el profesor y no por los mismos estudiantes.

Por otro lado, en investigaciones realizadas por Cohen (1994) citado en Cabrera (2008) menciona que los criterios de organización de un grupo, han sido el nivel de rendimiento académico. Reporta que aquellos estudiantes con alto rendimiento académico tienen mayor participación dentro de su grupo, ya que proporcionan más pistas e información, mientras que los alumnos con bajo rendimiento verbalizan mucho su pensamiento.

Estudios realizados reportan que cuando se combinan los grupos bajo el criterio de heterogeneidad se ven favorecidos en primer lugar los de rendimiento bajo, seguidos de los de rendimiento alto, finalmente los de rendimiento promedio (Lou, Abrami y Spence, 2000, citado en Cabrera 2008).

Por otro lado, en investigaciones donde el criterio ha sido composición de género, se ha identificado que al trabajar con pares, sea grupo de hombres o mujeres, se genera una dinámica en la que se dan y piden más información, además de que trabajan en conjunto para resolver la tarea.

Aunque se han realizado distintas investigaciones sobre la mejor manera de conformar los grupos, es conveniente que el profesor considere las características de

los estudiantes, ya que se puede dar el caso de organizarlos de acuerdo a su rendimiento académico en grupos heterogéneos, aunque es más recomendable hacerlo considerando el objetivo de la tarea o en grupos mixtos, para así desarrollarse en forma colaborativa. Es conveniente la interacción de los estudiantes cara a cara, para poder conectarse con quienes comparten ideas siendo un elemento clave dentro del grupo, también el estudiante debe conocer distintos elementos para el desarrollo del trabajo como son roles, funciones o responsabilidades que se adquieren cuando son miembro de un grupo, algunas de ellas se describen en los tres niveles siguientes.

-Nivel de funcionamiento básico: Los estudiantes deben tener conocimiento y dominar competencias básicas para desarrollar una tarea, por ejemplo la toma de turno, el manejo de tono de voz adecuado, el respeto por los materiales con los que se está trabajando.

-Nivel de funcionamiento intermedio: En este nivel los estudiantes reconocen que para desarrollar la tarea deben interactuar con sus compañeros a través de la emisión de sus opiniones, poniendo en juego sus competencias argumentativas, interpretativas y propositivas para desarrollar la tarea.

-Nivel de funcionamiento avanzado: Para que se lleve a cabo este nivel es necesario que los estudiantes utilicen sus habilidades comunicativas o cooperativas, es decir, redefinir el propósito de la tarea, buscar apoyo, ofrecer explicaciones o aclarar dudas, parafrasear ideas de otros compañeros, reformular la propia intervención, intentar persuadir o convencer a otro, el manejo de la influencia de uno o más compañeros, lo que permite que los estudiantes colaboren con la tarea gracias a los discursos dialógicos.

Barkley, et al (2007) al igual que los autores anteriores, consideran que es de suma importancia conformar grupos eficaces considerando tres aspectos fundamentales: tipo de grupo, tamaño de grupo y miembros del grupo, cuando se elige el tipo de grupo debe ser según el objetivo, la actividad y el tiempo, el tamaño del grupo debe ser de entre 2 y 6 personas para lograr un grupo eficaz, pero sería mucho más conveniente que los grupos estuvieran conformados por 2 ó 3 personas para lograr una mayor participación, por último la elección de los miembros del grupo se recomienda hacerla dependiendo de los objetivos de la asignatura y la tarea que se demande.

Capítulo II. MÉTODO

1. OBJETIVO

El presente trabajo es una intervención psicopedagógica, que tiene como objetivo general: diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención grupal de aprendizaje colaborativo que favorezca la producción de textos escritos en alumnos de tercer grado de primaria.

1.1. Objetivos específicos

- Detección de necesidades de aprendizaje del grupo.
- Diseñar un programa de aprendizaje colaborativo que favorezca la producción de textos escritos en alumnos de tercer grado de primaria.
- Aplicar un programa de aprendizaje colaborativo que favorezca la producción de textos escritos en alumnos de tercer grado de primaria.
- Evaluar los alcances del programa de aprendizaje colaborativo para favorecer la producción de textos escritos en alumnos de tercer grado de primaria.

2. PARTICIPANTES

La selección de los participantes para la aplicación del programa se realizó por asignación del director de la institución, debido a que era uno de los grupos que tenía mayor número de alumnos y a decir de él, mayores dificultades. Se trabajó con un grupo de 20 alumnos, de los cuales 11 son niñas y 9 son niños, cuya edad oscila entre los ocho y nueve años.

Como se explicará más adelante, durante el trabajo los participantes fueron los mismos, pero es importante mencionar que al inicio del trabajo se encontraban en Segundo Grado y al finalizar el trabajo, habían comenzado el Tercer Grado.

3. ESCENARIO

El desarrollo del proyecto se llevó a cabo en una Escuela Primaria Pública ubicada en el Edo. de México, la cual cuenta con dos turnos, matutino y vespertino, en el primer turno se tienen dos grupos por cada grado escolar, mientras que en el segundo existe uno por cada grado, este trabajo se realizó con alumnos del turno vespertino. Aunque era el mismo grupo, se utilizó el salón de clase de Segundo Grado Grupo "A" para la detección de necesidades, mientras que para la aplicación del programa se realizó en el salón de clase de Tercer Grado Grupo "A", ambos salones cuentan con bancas, pizarrón, escritorio y mueble para guardar artículos de los profesores.

4. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

4.1. Primera fase

Esta fase se realizó en dos momentos, el primero tiene que ver con la detección general de las necesidades y condiciones del grupo, y el segundo, con la evaluación de la competencia curricular en la producción de textos.

4.1.1. Detección de necesidades generales

Con el fin de obtener información, en una Escuela Primaria Pública vespertina del Edo. de México, en el segundo grado grupo "A", se realizaron 12 observaciones participantes (3 por semana), iniciadas en el segundo periodo del ciclo escolar 2010-2011. En esta detección se utilizó como técnica la observación participante, para lo cual se hicieron registros narrativos en una bitácora. En dichas observaciones el instructor interactuó con la profesora y alumnos en las actividades, tratando de no alterar la dinámica de la clase para que la información no se viera afectada. En cuanto a los registros se anotaban palabras u oraciones clave para posteriormente realizar el registro adecuadamente en la bitácora.

Otra técnica utilizada fue la entrevista a la profesora (anexo1), se aplicó en el salón de clases después de cuatro observaciones, en el cual las preguntas estaban enfocadas a conocer las problemáticas y deficiencias que ella detectaba en el salón de clases, tuvo una duración de 25 minutos.

En cada una de las observaciones se revisaron las producciones escritas de los estudiantes (cuadernos, libros, ejercicios etc.), esto se realizaba de manera natural, sin perturbar a los alumnos mientras realizaban sus actividades.

Una vez recabada la información fue triangulada para identificar las necesidades que se requerían atender.

Los resultados de dicha triangulación arrojaron un desnivel muy marcado del grupo con respecto a conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes, lo cual ocasionaba rezago en los alumnos que presentaban un desfase en diversas áreas principalmente en lectura, escritura y matemáticas. Otra consecuencia era el retraso y falta de atención por parte de la profesora para realizar las actividades ya que realizaba dos tipos de actividades al mismo tiempo.

Debido a la falta de atención los alumnos se distraían platicando, jugando y realizando otras actividades que no se relacionaban con la clase.

Las deficiencias en escritura eran muy evidentes, pues los alumnos realizaban actividades como escribir la primera letra al iniciar sus escritos con rojo, colocar dos puntitos para separar palabras, dificultad para separar entre palabras y párrafos, no corregían ortografía, omitían letras en una palabra, entre otras.

Con respecto a la dinámica grupal se notaba mucha división entre compañeros ya que solían reunirse para trabajar sólo entre amigos, no se ayudaban para realizar algún trabajo o actividad, además de jugar y platicar mucho durante la clase.

En el apartado de resultados se detalla con mayor precisión las necesidades que presentaba el grupo.

4.1.2. Diagnóstico Pre-Prueba.

En este segundo momento de la primera fase, se crearon dos instrumentos que tenían como objetivo la valoración en la producción de textos y el nivel de competencia respecto al contenido curricular seleccionado para dar solidez a la intervención. Ambos instrumentos fueron diseñados y estandarizados a partir de las lecturas extraídas de los libros de la biblioteca escolar de Tercer Grado, los cuales están seleccionados especialmente para este grado escolar.

Para el primer instrumento (ver Anexo 2) se utilizó una lectura llamada “¿A quién le toca el durazno? (Suh B, 2009). Esta lectura se presentó de manera

incompleta para que los alumnos escribieran el final del cuento. El instrumento tuvo como finalidad evaluar la producción escrita de los alumnos.

El diseño y forma de evaluación estuvieron basados en el Protocolo de Calificación elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual contempla once categorías sobre la producción escrita (Anexo 6). El propósito de dicho Protocolo es establecer los criterios para calificar de manera objetiva la expresión escrita de los alumnos de 3º de primaria, considerando que la asignatura de español se evalúa en tres rubricas, comprensión de lectura, reflexión sobre la lengua y expresión escrita, en esta última se basa el proyecto.

Debido a que el Protocolo evalúa alumnos de tercer grado y los participantes acababan de ingresar a este grado escolar, se realizaron algunas adaptaciones, considerando para ello los aprendizajes esperados en el área de escritura de segundo grado.

Las categorías utilizadas extraídas y adaptadas del Protocolo de Calificación (Anexo 6) fueron las siguientes: *cohesión* donde el alumno debe ser capaz de utilizar dos oraciones y un conector que se relacionen entre sí, en *coherencia* se debe presentar unidad en el contenido relacionada con la trama principal de la historia, *propósito* implica escribir una relación lógica de un final relacionado con el contenido, *diálogo* es necesario que el alumno haga hablar al personaje de manera directa o indirecta, *descripción* del espacio o al personaje usando al menos un descriptor, *idea creativa* se refiere hacer un giro sorpresivo en la presentación de la información que atraiga el interés del lector, en *oraciones con sentido completo* se debe escribir al menos dos oraciones con sentido completo manifestando explícitamente el sujeto, predicado y verbo, *concordancia* entre género, número y tiempo verbal, la *puntuación* se refiere al uso de signos acordes con las normas en los Programas de Español para 3º primaria, con respecto a la *segmentación* el alumno debe escribir cada palabra como una unidad y la *ortografía* correcta de todas las palabras escritas.

Esta prueba también permitió identificar la forma en que se relacionaban y organizaban los alumnos, ya que se aplicó en equipo para detectar la parte de colaboración.

El segundo instrumento se realizó basándose en una lectura sobre el desierto de África del libro *Mi investigación* (Yoon H, 2009). Este instrumento tuvo como finalidad evaluar la competencia curricular, respecto al contenido específico (del programa de tercer grado) que se utilizó de base para la intervención, es decir, evaluaba el nivel de competencia respecto a los aprendizajes esperados del segundo proyecto didáctico del primer bloque: “contar y escribir chistes”, del libro de Español Tercer Grado, el cual tiene como propósito identificar y usar el juego de palabras para

contar chistes, así como también investigar y escribirlos para elaborar un libro e integrarlo a la biblioteca del aula.

El instrumento constó de cinco reactivos, teniendo como referencia los reactivos muestra del INEE diseñados para tercer grado que también estaban evaluando dichos aprendizajes. La prueba se validó vía jueces, 2 profesores de la UPN y el profesor de grupo.

También se realizó una adaptación para evaluar la prueba de producción escrita (Anexo 2) utilizando el protocolo de calificación: Reactivo de respuesta construida para Español Tercer Grado (Anexo 6) que propone el INEE (Instituto Nacional de Evaluación a la Educación). La prueba de evaluación (anexo 6) fue adaptada considerando que si bien los alumnos se encuentran en tercero de primaria, acaban de ingresar y aún tienen los conocimientos y habilidades de alumnos de segundo grado. Para realizar la adaptación se consideraron los aprendizajes esperados de segundo grado y sólo los del primer bloque, segundo proyecto de tercer grado, los cuales se utilizaron para la creación del programa de intervención.

4.2. **Segunda fase:** Diseño

Esta segunda fase se llevó a cabo al inicio del ciclo escolar 2011-2012, para el diseño del programa de intervención se elaboraron tres objetivos generales con los que se pretendía trabajar durante la intervención.

- 1) Objetivo con respecto al contenido curricular: Aprender a contar y escribir chistes.
- 2) Objetivo para la producción de textos: Mejorar las habilidades en producción de textos.
- 3) Objetivo para favorecer la colaboración: Mejorar las habilidades en colaboración.

Para el diseño del programa primero se realizó un esquema general sobre las 12 sesiones en las que se pretendía intervenir (Anexo 4), el cual contiene tres objetivos generales antes mencionados y tres objetivos específicos por cada sesión, el primero se refiere a la producción de textos, el segundo se trabaja la parte de la colaboración y el tercero trata sobre el contenido escolar, en este caso es el primer bloque, segundo proyecto “contar y escribir chistes” del libro de Tercer Grado Español. Dicho esquema también contiene el tiempo y evaluación, todo ello con la finalidad de presentar una visión general sobre lo que se pretende intervenir, así como también

verificar que las sesiones se presenten de manera gradual, coherente y la conveniencia.

Para la creación de las actividades se tomaron como referencia las estrategias de comprensión de textos presentadas en el libro de Cairney (1990), aunque se adaptaron para que los niños tuvieran que escribir, debido a que las estrategias que ahí se presentan se refieren a comprensión lectora. También se retomaron las TAC (Técnicas de Aprendizaje Colaborativo) que presenta el libro de Barckley, Cross y Howell (2007), se eligieron las más convenientes de acuerdo a la edad de los alumnos, pues principalmente están diseñadas para alumnos de grado y edad más avanzada (por ejemplo de secundaria). De este mismo autor se retomaron algunas reglas para el trabajo en el aula ya que también se crearon con ayuda de los alumnos.

Para la parte del contenido escolar se tuvo que elegir el segundo proyecto del primer bloque “contar y escribir chistes” considerando que los alumnos se tenían que conocer, presentar, adaptar, etc., a su nuevo profesor y grado escolar.

Una vez teniendo el esquema general se realizó una carta descriptiva de cada una de las sesiones, las cuales están integradas por los tres objetivos específicos, uno referente a la producción de textos, el segundo a la colaboración y el tercero al contenido escolar, así como también el desarrollo de la actividad, material, tiempo y evaluación, con un total de doce sesiones, una hora por sesión, que se presentaron 3 veces a la semana, lunes, miércoles y viernes, al iniciar la clase.

En este mismo anexo se encuentran las reglas de la clase antes mencionadas que rigieron todo el taller recomendadas por los autores Barckley, Cross y Howell (2007), para lograr una mayor colaboración, además se anexaron algunas propuestas por los alumnos (Anexo 5).

4.3. **Tercera fase:** Implementación de la intervención

La implementación de la intervención se inició el 5 de Septiembre del 2011 para realizar la evaluación inicial aplicando las Pre-Pruebas, posteriormente, se dio inicio a las sesiones del programa de intervención, las cuales se impartían los días lunes, miércoles y viernes de 2:00 p.m. a 3:00 p.m., los días lunes se alargaba un poco más la sesión debido a que había honores a la bandera. Los días viernes 16 y 30 de septiembre no hubo clase por ello se pidió autorización del profesor para aplicar un día

antes y los alumnos no perdieran la secuencia de actividades, el miércoles 5 de octubre se realizó la aplicación de la evaluación final a los alumnos.

La aplicación del programa de intervención se llevó a cabo por parte del instructor, el profesor estuvo presente en la mayoría de las sesiones.

4.4. **Cuarta fase:** Evaluación del programa

Para analizar los alcances del programa se realizaron dos tipos de evaluaciones una cuantitativa y otra cualitativa del antes y después del programa de intervención. En la parte cuantitativa, los valores se obtuvieron de los resultados del instrumento ¿A quién le tocó el durazno? (Anexo 2) obtenidos al calificar con el protocolo retomado del INEE (Anexo 6).

Para calificar, se otorga o no el punto dependiendo si el escrito realizado por los alumnos cuenta con las características que señala dicho protocolo. Mientras que para la parte de ortografía se retomó la siguiente regla: número de palabras bien escritas entre el número de palabras total escritas, el resultado se redondeó a décimos (ejemplo: $24/57=.421=.4$).

La forma de calificar el segundo instrumento referente a contenido curricular (Anexo 3), se retomó también de lo propuesto por el INEE, en donde cada una de las cuatro respuestas de los reactivos corresponde a un nivel de logro, es decir, si bien hay una sólo respuesta totalmente correcta, las demás respuestas dan cuenta de qué los aprendizajes o conocimientos parcialmente correctos sobre lo que se está evaluando. En este sentido no hay respuestas “distractoras”, sino respuestas que manifiestan el nivel de desempeño del alumno respecto al contenido que se evalúa. Como se mencionó los reactivos son variantes del banco de reactivos del INEE y el instrumento en su totalidad fue validado vía jueces.

Para el análisis de los resultados del primer instrumento se utilizó la prueba Wilcoxon, la cual se utiliza para encontrar diferencias entre dos muestras relacionadas, esta prueba es aplicable a muestras pequeñas, siempre y cuando sean mayores que 6 y menores que 25, por lo tanto se ajusta a la muestra trabajada integrada por 20 alumnos. Mientras que para el segundo instrumento los datos se muestran a través de gráficas descriptivas.

Para analizar los alcances de manera cualitativa se realizó un análisis descriptivo sobre las producciones de la evaluación inicial en producción escrita, contenido curricular y colaboración, además de presentar el proceso de la aplicación del programa de intervención. Se finaliza con la comparación tanto cuantitativa como cualitativa en producción escrita, mientras que sólo la cualitativa en la parte de colaboración.

Capítulo III. RESULTADOS

1. EVALUACIÓN INICIAL

1.1. Detección general de las necesidades

En la detección de necesidades se observó que existía distinto nivel en cuanto a conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, por ejemplo, algunos compañeros sabían escribir oraciones o textos pequeños, aunque copiaran o dictara la maestra de grupo, mientras que otros no podían escribir ni una palabra a diferencia de sus demás compañeros.

Debido a esto, a cinco alumnos los integraban en otro grupo que estaba conformado por alumnos de todos los grados que tenían *dificultades de aprendizaje*, entre las actividades que les ponían a realizar era armar rompecabezas, planas de vocales y palabras, a relacionar palabras con imágenes, copias, entre otras.

La maestra que se encontraba a cargo de este grupo estaba por jubilarse y como el tiempo que iba a estar era poco el director de la escuela decidió no darle grupo *formal*.

En la mayor parte del tiempo los alumnos permanecían en su lugar, realizaban las actividades, trataban de participar, pero la atención que demandaba cada uno de ellos era mucha y más considerando que tenían diversas necesidades.

Cuando reincorporaron a los cinco alumnos que tenían en el grupo con *dificultades de aprendizaje* al grupo de 2º grado grupo "A", se hicieron más marcadas las dificultades; por una parte las diferencias de desempeño, lo cual ocasionaba que la profesora retrasara y modificara la manera en que enseñaba, debido a que no podía enseñar un mismo contenido a todo el grupo, por ejemplo, cuando se realizó una actividad sobre el dictado de un cuento, quienes tenían dificultades al escribir, sencillamente no escribían, por ello la maestra decidió dictarles cosas distintas al mismo tiempo como era una serie de palabras a estos últimos.

En otras ocasiones, cuando se presentaba alguna actividad, la mayoría de los alumnos trabajaban, mientras que los alumnos con menor desempeño sólo simulaban la participación en la actividad.

Al aplicarles el examen de unidad los niños que se encontraban desfasados con respecto a sus demás compañeros en cuanto a conocimientos y habilidades en escritura, no contestaban el examen o tenían que pedirle a la maestra que les leyera las instrucciones para poder contestar sólo los incisos que requerían encerrar o subrayar. Además cuando la profesora ponía actividades para el grupo en general, estos mismos alumnos no las podían realizar y se ponían a platicar o distraían a sus demás compañeros.

1.1.1. En producción escrita

Al realizarse la detección general de necesidades en escritura a través de sus producciones como ejercicios que realizaban en cuadernos, libros o participar en el pizarrón, se notaron muchas deficiencias, ya que cuando la maestra pedía que realizaran actividades como dictado o copia de textos escriben con rojo la letra mayúscula, ponen dos puntos para separar el espacio entre una palabra y otra, se les dificulta identificar la división entre párrafos, no ponen interés en corregir ortografía, omiten o sustituyen letras en las palabras por ejemplo en lugar de “luna” escribe “luva”. Además cuando realizan lectura sobre sus propios textos se les dificulta entender lo que escribieron o cuando se trata de realizar sus propias producciones textuales, no las realizan, ya que están acostumbrados a que la maestra les dicte, copien o sólo completan ejercicios de los libros de texto.

Existía mucha dependencia de los alumnos sobre lo que tenían que realizar, ya que si la maestra no les ayudaba o insistía para trabajar en la actividad no la realizaban, por ejemplo, si pedía algún ejercicio donde tuvieran que escribir o leer, en general les tenía que repetir dos o tres veces la instrucción y esto era más frecuente con los alumnos que presentaban un menor desempeño al escribir, incluso era común que ellos no trabajaran.

Al aplicarse la entrevista, la profesora expresó que le preocupaba la “mala comprensión lectora y sus dificultades para escribir”, así como también el “desnivel tan marcado” que tenía el grupo en cuanto a conocimientos y habilidades, cuando se le preguntó la manera en que se podría apoyar en su trabajo como docente, mencionó que es trabajando con los niños que tienen un “nivel menor”, de esa manera ella podrá trabajar con un grupo más homogéneo.

1.1.2. En colaboración

Dentro de la dinámica que se presentaba en el aula, se notó mucha división del grupo, ya que las interacciones entre alumnos comúnmente se presentaban con amigos o compañeros que se sientan cerca de ellos, al tratar de trabajar en equipo generalmente se reunían los mismos *grupitos*, por ejemplo cuando realizaron una actividad sobre buscar una serie de palabras en el diccionario, a todo el grupo se le dificultó mucho, la profesora les pidió que se ayudaran, pero como se mencionó antes, los alumnos comúnmente se reunían igual, dejando a un lado a los alumnos con menor desempeño. Además cuando alguien se acercaba a su equipo de trabajo, tapaban su cuaderno mencionando que sólo iban a copiarles.

Generalmente los alumnos se encontraban en desorden, aun al momento de trabajar o poner atención para darles una indicación, ya que platicaban o estaban fuera de su lugar.

En la entrevista aplicada a la profesora, mencionó que percibía al grupo como cumplidos en su mayoría, aunque consideraba que se distraían con frecuencia debido a que platicaban mucho.

1.2. Evaluación inicial

La evaluación inicial se aplicó antes de ejecutar el programa de intervención, con la finalidad de detectar cómo se encontraban los alumnos en cuanto a conocimientos y habilidades con respecto a la producción textual, contenido curricular y además la prueba de producción escrita (Anexo 2) permitía identificar las dificultades en colaboración.

1.2.1. En producción escrita

Para poder realizar la evaluación inicial con respecto a la escritura primero se aplicó la prueba de producción escrita (Anexo 2), se le entregó una copia a cada uno de los alumnos, quienes tenían que seguir la lectura mientras el instructor leía, posteriormente se les pidió que escribieran un final relacionado con la historia.

Se pudo observar que a los alumnos se les dificultó crear el final de la historia, ya que pasó un periodo en el que no realizaban nada, se notaron pensativos y confundidos, debido a esto el instructor tenía que repetirles la instrucción.

Posteriormente se aplicó la prueba de contenido curricular (Anexo 3) de manera individual, al igual que la prueba de producción escrita, el instructor leyó las instrucciones y el texto que ahí se presentaba para que los alumnos eligieran sólo un inciso.

Dichas aplicaciones indican la presencia de dificultades con respecto a la producción escrita, algunas de ellas son el no lograr escribir el final del cuento, ya que las respuestas no corresponden al final de un cuento pues sólo se da respuesta a la pregunta del título de la historia ¿A quién le tocará el durazno? sin continuar la trama de éste. Además otro conflicto que la mayoría presenta es la presencia de hipersegmentación o hiposegmentación, pues existen casos en los que no se entiende o incluso escriben casi todo su texto unido sin presentar segmentación alguna, como el ejemplo que se muestra a continuación:

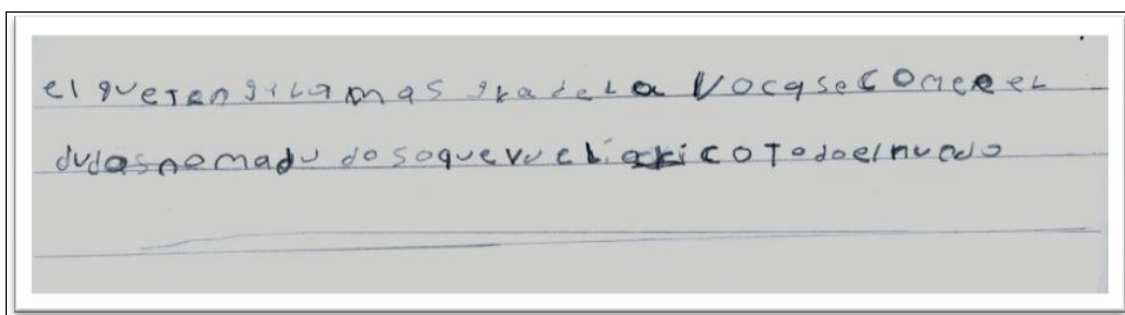


Ilustración 1: Ejercicio de un alumno sobre producción escrita en la aplicación inicial.

Otras dificultades fue el no utilizar mayúsculas cuando van a iniciar sus escritos, tampoco hacen uso de ningún tipo de signo de puntuación, no estructuran bien sus ideas, por ejemplo, repetían la idea anterior o las dejaban incompletas, son pocos los alumnos que suelen escribir oraciones completas y si lo hacen regularmente es sólo una, no le dan mucha importancia a la parte de ortografía, pues mientras escribían sus textos no se mostró interés por parte de los alumnos en revisar palabras con errores ortográficos, incluso no hubo ninguna duda hacia el instructor o algún compañero sobre cómo escribir alguna palabra. La siguiente imagen muestra un ejemplo del ejercicio que realizó un alumno, en el cual se pueden identificar las dificultades mencionadas:

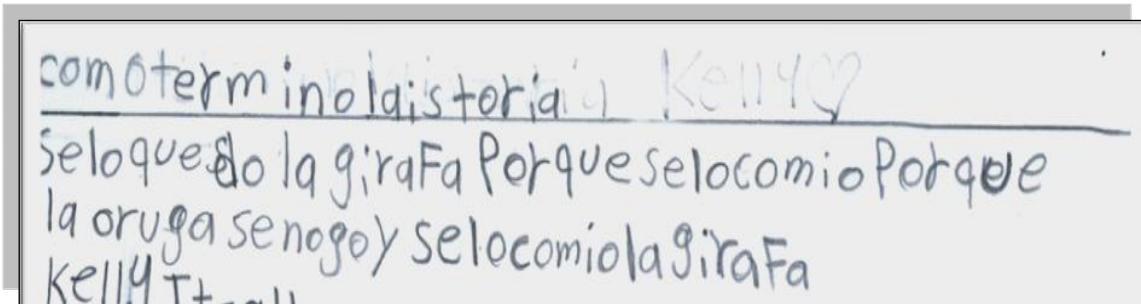


Ilustración 2: Ejercicio de un alumno sobre producción escrita en la aplicación inicial.

1.2.2. En contenido curricular

En la segunda prueba (Anexo 3) las dificultades que se identificaron, fue el notar a los alumnos confundidos sobre qué respuesta elegir, algunos de ellos incluso eligen dos respuestas en un mismo inciso. Por ello el instructor repitió la instrucción de seleccionar sólo una respuesta que ellos consideren correcta. El inciso que les causó mayor confusión fue el cinco, pues preguntaron varias veces que se tiene qué hacer ahí.

En cuanto a los resultados se notó que los alumnos realizaban poca conciencia sobre elegir el inciso correcto, pues algunos de ellos terminaban de leer la instrucción y enseguida seleccionaban la primera o segunda opción, lo cual podría ser un indicador para la creación de otras pruebas donde no es conveniente colocar incisos, pues a los alumnos les parece complicado o imposible elegir una opción, además trataban de copiarle al compañero de alado, no se esforzaban por contestar hasta que el instructor les pedía que lo hicieran.

1.2.3. En colaboración.

Cuando se aplicó la evaluación inicial, a través de la prueba de producción escrita (Anexo 2) se identificaron dificultades en colaboración. Primero se pidió que la realizaran de manera individual, posteriormente la indicación fue que se reunieran en equipo de cuatro personas para poder crear un final entre todos, una vez integrados los equipos tenían que elegir un representante por equipo, el cual fungía el rol de “capitán” del equipo, el resto de los integrantes tenían que aportar ideas, con la finalidad de que todos participaran, además tenían que organizarse ellos solos.

Con este ejercicio se identificó que a los alumnos se les dificultó crear los equipos, ya que sólo querían interactuar con sus amigos lo que ocasionaba trabajar formando equipos de un sexo, mientras que ponerse de acuerdo en quién iba a ser el representante de equipo, el cual tenía que escribir, nadie quería tomar ese rol, incluso pasó un largo periodo para poder continuar la actividad debido a que nadie se ponía de acuerdo, por ello en algunos equipos el instructor tuvo que decidir quién adoptara ese rol.

En la aplicación de la prueba se formaron cinco equipos, algunas dificultades que presentaron fueron las siguientes: en el equipo 1 quienes realizaban el trabajo eran dos alumnas, haciendo a un lado a dos de los integrantes de equipo, incluso una de ellas no habló, ni participó en toda la actividad.

En el equipo 2 una alumna es quien escribe pero no aporta ni habla durante toda la actividad, otro compañero es quien dicta todo lo que se tiene que escribir y no considera las aportaciones de sus compañeras, las otras dos integrantes una de ellas hace intervenciones esporádicas, mientras que la otra no participa para nada.

En el equipo 3 sólo hay un integrante niño, que es quien lleva casi por completo la actividad ya que una de sus compañeras trata opinar pero sólo en algunas ocasiones las considera, además de que las otras dos integrantes no participan.

Al igual que el equipo 3, el equipo 4 estaba integrado por un niño, sólo que en este caso él no participaba, pues eran las niñas quienes desarrollaron la actividad y el niño se mostraba indiferente tanto con las compañeras como con la realización del ejercicio.

Mientras que el 5 cinco se integró sólo con niños quienes se dedicaron a platicar la mayor parte del tiempo, realizando el trabajo sólo uno de los integrantes cuando el tiempo estaba por terminar.

Para Johnson, Johnson y Hubec E. (2004), la dinámica que se presentó al aplicar la evaluación inicial pertenece a un grupo de trabajo tradicional ya que se pide a los alumnos que trabajen juntos y ellos se disponen hacerlo, pero se limitan a pensar que serán premiados y evaluados como individuos y no como miembros del grupo lo que propicia trabajar sólo para intercambiar interactuando, es decir, conocer cómo se llevan a cabo las tareas, para intercambiar información, pero no se sienten motivados a enseñar lo que saben al grupo, incluso algunos alumnos se sienten explotados pues ellos realizan mayor trabajo en el equipo y consideran que trabajarían mejor solos.

A partir de la detección de necesidades y evaluación inicial se realizó la aplicación del programa de intervención, enseguida se muestra su proceso.

2. PROCESO DE INTERVENCIÓN

El programa se diseñó para realizarse de manera general (grupal) por ello se trató de poner especial atención en las estrategias de colaboración para integrar a todos los alumnos en las actividades e identificar las dificultades que presentaban cada uno de ellos, lo que permitía poder acomodarlos de manera estratégica en las siguientes sesiones.

La información que se presenta a continuación con respecto a la evolución de las producciones escritas debido al programa de intervención son de manera individual y grupal, pues aunque el proyecto se refiere al trabajo en colaboración (equipo), es conveniente identificar el desempeño de cada individuo para considerar sus fortalezas y limitaciones, con ello tener una base para colocarlos en equipos estratégicos.

2.1. En producción escrita.

A lo largo de todo el programa de intervención al trabajar la producción escrita, primero se realizaba una lluvia de ideas sobre el tema a tratar, se pedían ejemplos y si se debía corregir alguna cuestión como segmentar palabras, errores ortográficos, se preguntaba al grupo en general para resolverlo en el pizarrón, posteriormente se le pedía algún alumno que pasara a corregirlo o poner algún ejemplo, era frecuente seleccionar a los alumnos con menor desempeño en escritura, ya que sus compañeros e instructor le decían donde corregir o cómo hacerlo, de esta manera se buscaba que no sólo un alumno se beneficiara.

En las primeras sesiones se notaban las producciones de los alumnos muy deficientes pues escribían sin considerar la segmentación entre una palabra y la otra, ortografía, el uso de signos de puntuación y de mayúsculas cuando era necesario. Los alumnos desde un inicio y a lo largo de todo el programa realizaban rayas en la hoja blanca para poder escribir, ellos explicaban que era para que no se fueran “chuecos”.

La siguiente imagen muestra un trabajo realizado de manera individual, el cual presenta diversas deficiencias que el alumno realizaba en las primeras sesiones:

borra lo no porque son chistes
 10 adivinanzas hay i que
 para que es un chiste no tray chistes pues no
 pero + tiene lo demas a + i ave
 cuenta un chiste el que Kieras no

Ilustración 3: Ejemplo de la actividad que realizó un alumno (Alexander) en la sesión 2.

Otra cuestión que presentaba deficiencia al igual que las producciones escritas individuales, fue el trabajar en equipo, ya que tenían que aprender a ponerse de acuerdo, organizarse y escuchar las diversas opiniones; no existía colaboración a la hora de realizar escritos, pues aunque sabían que debían apoyar a sus compañeros que presentaran alguna dificultad, no se les brindaba ningún tipo de ayuda sólo se enfocaban en realizar el trabajo además de no participar todos los integrantes.

En la imagen siguiente se muestra un segmento sobre una actividad realizada en equipo, la cual nos permite observar las deficiencias de los alumnos para realizar trabajos escritos en equipo, además de que sólo fue realizada por dos de los tres integrantes de equipo, lo cual indica que no se consideraba a todos los compañeros para trabajar:

habia una vez una niña que iba ala escuela y un niño +
 que tambien y va ala escuela y su maestro les enseñaba las
 Tablas y el niño Tenia un Peluche y se iban a su casa
 y su mamá les decía ya a cenar y ponian su harbol de
 rabidad y el niño le pidio a santos los
 le pidio un peluche de un elefante
 y la señora y lo la sene y paso un ardo
 muy donito

Ilustración 4: Ejemplo de la actividad realizada por un equipo de tres alumnos.

Debido a estas deficiencias que se presentaban en la mayoría de los alumnos, se ponía énfasis en cada una de las sesiones para que los alumnos se corrigieran entre sí, por ejemplo, la sesión cuatro requería que cada uno de los alumnos que integraban los equipos escribiera un renglón al menos con ayuda de sus compañeros para colocar el punto donde corresponda, además de verificar la segmentación y el contenido revisado en las sesiones anteriores.

En las siguientes sesiones se notó mayor dedicación por parte de los alumnos para que sus trabajos tuviesen mayor calidad. Se hizo evidente mucha más participación cuando se traba de realizar los ejercicios en el pizarrón o para ayudar a corregir los errores de sus compañeros, lo cual quedaba demostrado en las producciones que realizaban, pues aunque no era mucho lo que escribían estaban mejor estructuradas, existía más coherencia, en su mayoría hacían uso de mayúsculas al iniciar un texto y en nombres propios, también colocaban el punto final a los textos y trataban de utilizar signos de interrogación y segmentar adecuadamente esto cada uno a su nivel, es decir, que algunos alumnos realizaban una mejor segmentación que otros.

Esto fue posible debido a la atención puesta a cada alumno sobre sus deficiencias y dificultades para posteriormente colocarlos en equipos donde se pudieran apoyar, por ejemplo en la segmentación, los alumnos que no segmentaban correctamente se colocaba con un compañero que tuviera una mejor segmentación y se apoyaran. Las instrucciones eran claras sobre lo que se tenía que realizar en cada una de las sesiones, además de cómo organizarse y buscar siempre el trabajo en colaboración.

Otra cuestión pertinente para mejorar los escritos de los alumnos fue el constante repaso en las clases sobre cómo escribir correctamente y además de la sesión que estaba dedicada especialmente para esto, ya que permitió identificar los errores que presentaban los alumnos, que entre ellos se corrigieran, el recordar el uso correcto de los signos de puntuación, el participar ya sea desde su lugar o en el pizarrón.

En la imagen siguiente se muestra al mismo alumno antes presentado (Alexander), pero ahora en sesiones posteriores del programa de intervención, el cual muestra avances en sus producciones textuales.

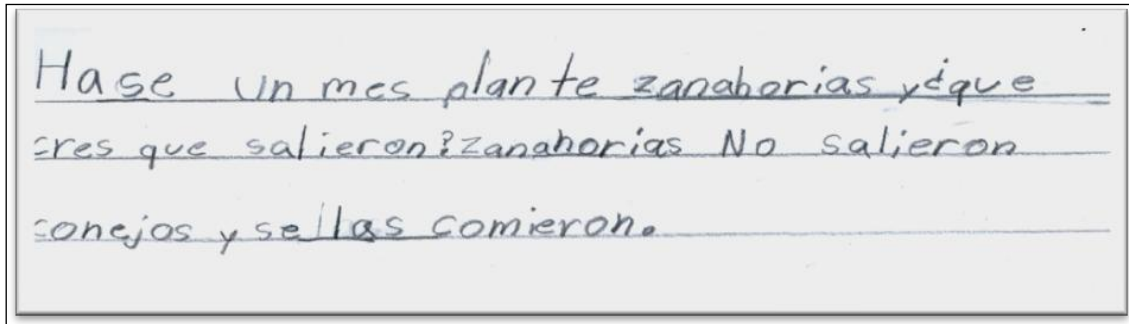


Ilustración 5: Ejemplo de actividad realizada por un alumno (Alexander).

Las producciones realizadas en equipo en las últimas sesiones se notaban mejor elaboradas, ya que presentaban coherencia, se utilizaba mayúscula, se hacía uso del punto, se trataba de corregir la ortografía, otra cuestión importante fue la segmentación de palabras, pues los alumnos trataban de ayudarse y no escribir palabras mal segmentadas, principalmente esto se realizó con los alumnos que tenían habilidades en escritura más limitadas.

Como se muestra en la siguiente imagen existe mucha más calidad en el escrito, esto sin importar que el equipo estaba integrado por alumnos con mucha más habilidad y conocimiento al escribir y otros con un menor desempeño, lo cual indica que la ayuda de un alumno con mayor habilidad en escritura resulta benéfico para otro alumno con menor habilidad en escritura.

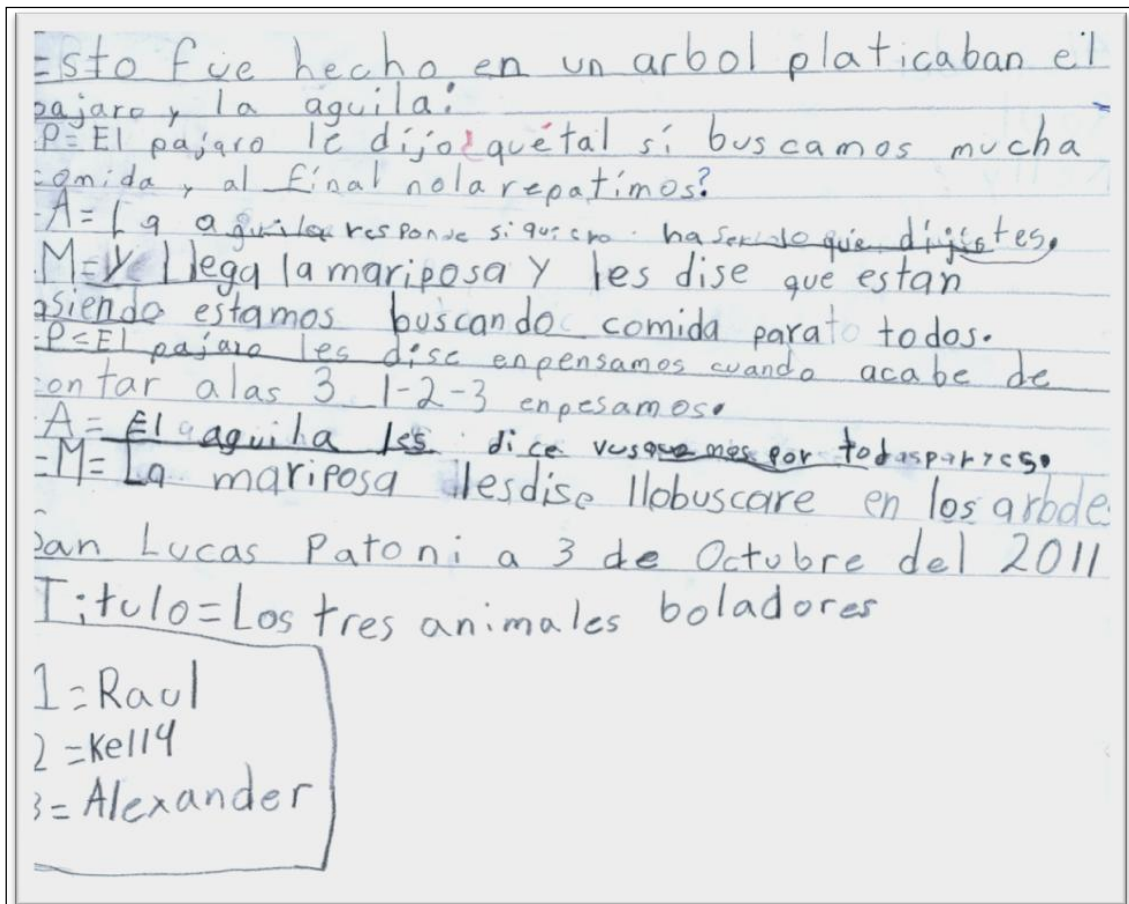


Ilustración 6: Ejemplo de actividad realizada por un equipo de tres alumnos en la sesión 10.

Es evidente que las producciones textuales mejoran con el trabajo en equipo como se muestra en la ilustración 6, ya que los mismos alumnos antes presentados (ilustración 3) durante el proceso de intervención reflejan mejoría ya sea en trabajos individuales así como en equipo, considerando que la mayor parte de las sesiones están diseñadas para trabajar en equipo. Además son evidentes varias borraduras debido a que se estaba apoyando a integrantes que no segmentaban correctamente, entre todos trataron de colocar signos de puntuación y mayúsculas.

2.2. En colaboración

En las primeras sesiones, cuando llegó el momento de crear equipos para compartir, se volvieron a reunir sólo equipos de niñas y niños y principalmente entre amigos, no existía confianza para poder expresarse. Por ejemplo en una de las primeras sesiones los alumnos tenían que compartir información sobre su persona, en uno de los equipos, una integrante no quiso ni hablar, por ello sus compañeros se

quejaron y molestaron, pero cuando nuevamente tocó cambiarse de equipo, buscó niñas con quienes sí participó.

En otra ocasión cuando se formaron parejas, se les dificultó interactuar, algunos mostraban resistencia para poder participar con su compañero lo que ocasionaba que sólo uno hiciera el trabajo, en otros casos el instructor tenía que pedir a los alumnos que se reunieran pues cada uno estaba por su lado.

En actividades posteriores se volvió a reunir a los alumnos en pequeños equipos, pero las instrucciones fueron claras al pedirles que se repartieran las actividades de modo que todos participaran, además entre ellos se pusieron de acuerdo en la organización del trabajo.

Aproximadamente desde la sesión cuatro se notó más confianza entre compañeros, pues ya no existía resistencia por trabajar en equipos de ambos sexos.

Otra dificultad que se presentó ya en sesiones más avanzadas era el tener que pasar al frente para exponer su trabajo o participar, se les complicaba seleccionar a la persona que los representara para poder pasar a exponer, incluso en alguna ocasión el instructor pedía que pasara todo el equipo para que se ayudaran y todos o casi todos participaran en exponer su trabajo.

En las sesiones posteriores, se notaba aún más la colaboración, pues en las actividades que realizaban los alumnos se turnaban para escribir aunque sea uno o dos renglones, pero además la persona que escribía era apoyada por sus demás compañeros de equipo dictándoles, señalando errores y corrigiendo. Esto era muy benéfico, pues los alumnos que presentaban un nivel menor con respecto a las habilidades de escritura, les ayudaban los compañeros con mayor habilidad, por ejemplo a señalarle dónde segmentar correctamente, la ortografía, todos se esforzaban en realizar bien la actividad, pues el instructor les mencionaba que era trabajo de todos.

Cuando se trataba de hacer repaso, era evidente una mayor participación por parte de los alumnos, además como el grupo se dividía en equipos, trataban de ayudarse entre ellos, ya no lo hacían compitiendo, más bien se notaba que querían expresar lo que habían aprendido, existía mayor participación, pues la mayoría de los alumnos levantaba la mano para participar, mientras que las personas que no participaban, el instructor trataba de preguntarles con la finalidad de que fueran ganando confianza en sí mismos.

Cuando llegaba el momento de participar siempre se les dejó claro que no tenían que burlarse unos de los otros compañeros en caso de que la respuesta no estuviera correcta, lo que se trataba de hacer era ayudarse a corregirla o señalar dónde estaban equivocados, lo cual ayudó a ir ganando confianza en participar, esto se veía reflejado en un número más elevado de participantes, incluso en las sesiones iniciales quien no participaba, en las últimas sesiones tenía al menos una participación por sesión.

Otra cuestión importante donde se notó incremento a lo largo de las sesiones fue la asistencia, ya que casi no faltaban los alumnos y cuando lo hacían en la mayoría de los casos se debió a enfermedad, lo cual se le avisaba al profesor.

En las últimas sesiones se notaban cambios muy favorables pues en la actividad donde se tenía que realizar un guión escrito, los alumnos trabajaban en los equipos que se les asignaban, lo hacían de manera ordenada y ellos organizaban su trabajo, por ejemplo, eligieron qué personaje querían representar y con ello crear la trama que desarrollarían, aunque fue poco lo que escribieron, trataban de corregirse entre ellos la ortografía, la segmentación de palabras, se proporcionaban ideas unos a otros y cuando no estaban de acuerdo en algo trataban de resolverlo entre ellos, sólo cuando no llegaban acuerdos pedían la intervención del instructor.

A la hora de presentarlo con el material que llevaban se hicieron sus propias caracterizaciones, e incluso se prestaban material, cuando tenían que pasar al frente del grupo, aunque aún se les dificultaba hablar, se les notaba mayor confianza y motivados.

El trabajo del instructor era constante durante todas las sesiones, ya que primero presentaba el tema a los alumnos, posteriormente realizaba lluvia de ideas con todo el grupo tratando de fomentar la participación, posteriormente interactuaba con los alumnos durante la actividad para identificar dificultades y fortalezas de cada alumno. También buscó organizar los equipos de manera que existieran equipos con alumnos más y menos hábiles en escritura, con la finalidad de que se pudieran ayudar.

3. EVALUACIÓN FINAL Y COMPARACIÓN

3.1. Análisis y comparación estadística

Para hacer un análisis más específico de los resultados con la prueba de producción escrita (Anexo 2) se consideró necesario realizar una comparación cuantitativa utilizando la prueba estadística de Wilcoxon la cual está diseñada para encontrar diferencias entre dos muestras relacionadas en dos momentos, el antes y después del programa de intervención.

Mientras que los resultados de la segunda prueba sobre contenido curricular (Anexo 3) se presentarán reactivo por reactivo, en dos momentos, el antes y después, para lograr una mejor interpretación. Todo ello con el objetivo de conocer el avance logrado por los alumnos que participaron en el programa intervención. A continuación se muestran los datos gráficamente para su comparación.

3.1.1. En producción escrita

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de la prueba de Wilcoxon permitieron encontrar diferencias significativamente favorables entre el antes y después de la aplicación del programa de intervención. Con base en los valores que se muestran en la tabla 1, se puede decir que las diferencias entre las calificaciones obtenidas por los niños en la evaluación anterior y posterior es significativamente de 0, es decir la diferencia se produce porque las calificaciones posteriores son más altas.

| | |
|---------|---------|
| Z=3.856 | P=0.000 |
|---------|---------|

Tabla 1: Wilcoxon. Comparacion antes después.

| EFFECTO POSITIVO O NEGATIVO DESPUÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN | Nº DE ALUMNOS |
|---|----------------------|
| Positivos | 19 |
| Negativos | 1 |
| Total | 20 |

Tabla 2: Número de participantes con efecto positivo o negativo después del programa de intervención.

Como se puede observar en la tabla 2, después de la aplicación del programa de intervención los efectos que presenta el programa de manera general son positivos ya que de 20 alumnos que se tiene como muestra, 19 alumnos obtuvieron cambios positivos, mientras que sólo 1 alumno obtuvo cambio negativo. El cual se va explicar en el análisis cualitativo.

DESEMPEÑO POR CATEGORÍA EN BASE A LA PRUEBA DE PRODUCCION ESCRITA DESPUES DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

| CATEGORÍA | DESEMPEÑO POSITIVO | DESEMPEÑO NEGATIVO | SE MANTUVIERÓN IGUAL | TOTAL DE ALUMNOS |
|---------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| Ortografía | 12 | 2 | 6 | 20 |
| Cohesión | 8 | 1 | 11 | 20 |
| Coherencia | 4 | 2 | 14 | 20 |
| Propósito | 9 | 0 | 11 | 20 |
| Diálogo | 10 | 0 | 10 | 20 |
| Descripción | 7 | 1 | 12 | 20 |
| Idea creativa | 3 | 0 | 17 | 20 |
| Oraciones completas | 11 | 1 | 8 | 20 |
| Concordancia | 6 | 1 | 13 | 20 |
| Puntuación | 8 | 0 | 12 | 20 |
| Segmentación | 3 | 2 | 15 | 20 |

Tabla 3: Número de participantes en base a la prueba de producción escrita por categoría.

En la Tabla 3, se muestran los efectos del programa de intervención por categoría, los cuales se describen en el Protocolo de Calificación (anexo 6). Las categorías donde los alumnos mostraron un mayor incremento fue en ortografía, oraciones con sentido completo, el que los niños pudieran insertar de manera directa o indirecta diálogo en sus escritos, también el cumplir el propósito encomendado en las

instrucciones, mientras que la cohesión, puntuación, descripción y concordancia presentaron sólo un incremento de entre 6 y 8 personas, las categorías que tuvieron menor incremento fueron las de idea creativa, coherencia y segmentación correcta de las palabras.

En el apartado siguiente se presenta la interpretación de los resultados de la Tabla 3 de manera cualitativa, con la finalidad de explicar los datos de las categorías.

3.1.1.1. Análisis y comparación cualitativa en producción escrita

Como se observó en la Tabla 3, las categorías de segmentación, idea creativa y coherencia, tuvieron menor incremento algunas explicaciones son las siguientes.

Aunque la prueba de producción escrita no arroja mucho incremento con respecto a la segmentación, el Protocolo de Calificación (Anexo 6) menciona que para otorgar el punto en segmentación se debe escribir cada palabra como una unidad, sin divisiones de hiposegmentación e hipersegmentación, debido a esto los alumnos no alcanzan el punto. Aunque si se analiza de manera cualitativa ya que los alumnos trataron de hacer el intento por segmentar, pues algunos de ellos no alcanzan el punto debido a que cometen uno o dos errores de segmentación, como es el caso de el primer ejemplo (Ilustración 7), en el que el texto de la alumna en la evaluación inicial comete varios errores de segmentación, su texto contiene sólo una oración lo que ocasiona no alcanzar el punto en cohesión, ni en oraciones con sentido completo, no escribe el final del texto sólo resuelve la pregunta del título ¿A quién le tocará el durazno?, tampoco presenta un final creativo, además su texto no utiliza palabras descriptivas, ni diálogo, así como tampoco ningún tipo de signo de puntuación.

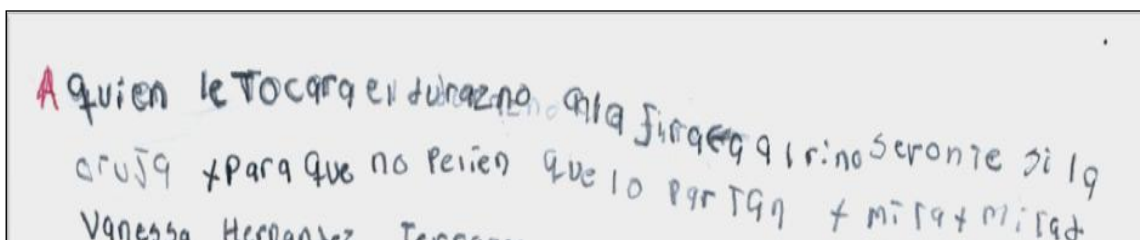


Ilustración 7: Ejemplo de ejercicio realizado por una alumna (Vanessa), en la evaluación inicial.

En la evaluación final la alumna tampoco alcanza el punto en segmentación, pero como se mencionó antes, intenta segmentar correctamente las palabras pues sólo comete un error, su texto ya presenta cuatro oraciones y varios conectores lo cual indica cohesión y oraciones con sentido completo, presenta coherencia, concordancia, palabras descriptivas, cumple con el propósito, pues aunque en un principio sólo resuelve el problema de quién se comerá el durazno, después introduce un pequeño diálogo que relaciona con el texto principal cumpliendo el propósito del cuento que es escribir un final.

En la siguiente imagen se refleja el avance que ha tenido la alumna después del programa de intervención:

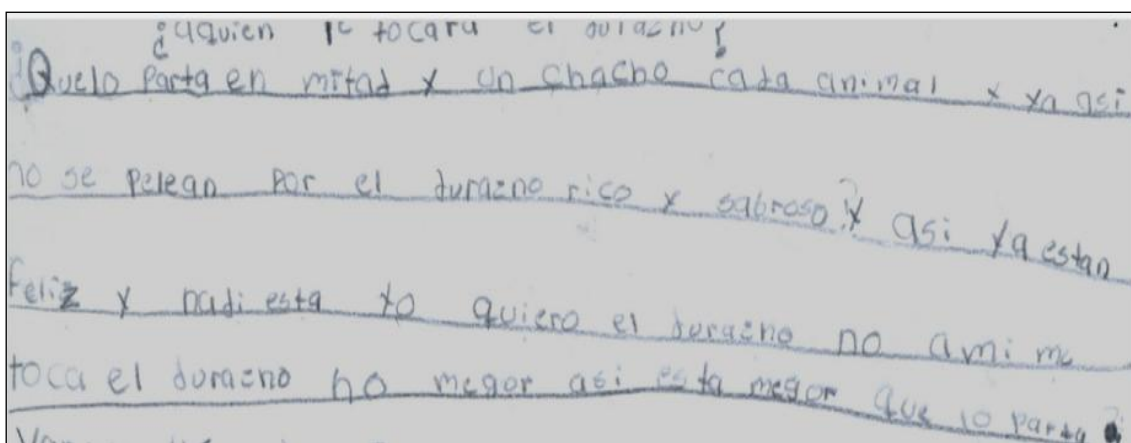


Ilustración 8: Ejemplo de ejercicio realizado por una alumna (Vanessa), en la evaluación final.

La categoría de idea creativa que tampoco tuvo mucho incremento, en el Protocolo de Calificación (Anexo 6) indica que para otorgar este punto los alumnos deben incluir en sus escritos una pregunta o figura retórica, ironía, analogía, expresión idiomática, una comparación interesante que atraiga la atención del lector, lo cual indica que requiere mayor tiempo y trabajo por parte del instructor o profesor de grupo para que los escritos de los alumnos presenten ideas creativas no sólo en el final sino en todo el texto.

Mientras que para la coherencia, el Protocolo de Calificación (Anexo 6) indica que para otorgar este punto los escritos de los alumnos deben presentar orden, además de una progresión lógica y estructurada de la información en relación a la trama principal del texto.

Aunque es una de las categorías que tuvo poco incremento, no quiere decir que sea negativo, ya que desde la evaluación inicial la mayoría de los alumnos (14) presentaba coherencia, sólo que se mantuvieron igual y ya para la evaluación final cuatro lograron incrementar y dos retrocedieron.

En cada una de las categorías se refleja el avance de los alumnos debido a que a lo largo del programa de intervención se trató de mantener una constante interacción entre alumnos, pues a quienes se les facilitaba producir textos ayudaban a quienes no lo hacían, esto a través de correcciones en los escritos señaladas por todos los integrantes de cada uno de los equipos o el instructor, además de que se trataba de que todos participaran al adquirir diversos roles dentro del equipo.

Otra cuestión importante para lograr dicho incremento fue producto del trabajo constante de manera grupal, esto se daba al pasar al pizarrón a los alumnos con dificultades en producción de textos, pues entre todos los compañeros e instructor se corregían los errores, además de que también favorecía para desarrollar el interés por participar de los alumnos.

En los siguientes ejemplos se muestra la progresión de los alumnos en las diversas categorías.

El segundo ejemplo de la aplicación inicial (Ilustración 9), en el siguiente texto de la alumna segmenta correctamente todas las palabras, logra tener cohesión al escribir dos oraciones y un conector, además de presentar coherencia al no mezclar información cuando se presentan las ideas y concordancia de género y número, pero aunque escribe dos oraciones no están completas pues sólo en una se utiliza el sujeto de manera indirecta, no cumple el propósito que es escribir el final del cuento, además de que tampoco existe un giro sorpresivo que atraiga la atención del lector, lo cual indicaría idea creativa, no introduce diálogo, así como tampoco ningún tipo de descriptor, ni signos de puntuación:

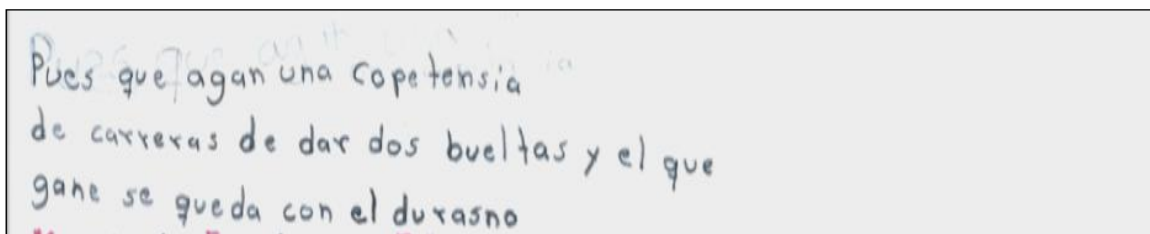


Ilustración 9: Ejemplo de ejercicio realizado por una alumna (Marisol), en la evaluación inicial.

Para la evaluación final, esta misma alumna al igual que en la evaluación inicial logra obtener el punto en coherencia, segmentación correcta, cohesión al escribir cinco oraciones sin importar que sólo tres estén completas y concordancia, aunque ahora en su texto también introduce un pequeño diálogo de manera indirecta, utiliza un descriptor, con respecto al uso de signos de puntuación, utiliza el punto final y trata de utilizar los signos de interrogación pero lo hace incorrectamente, como es el caso de la mayoría de sus compañeros, por ello no se le otorga el punto debido a que el Protocolo de Calificación señala que se deben escribir dos oraciones bien puntuadas. En la siguiente imagen se muestra lo antes mencionado:

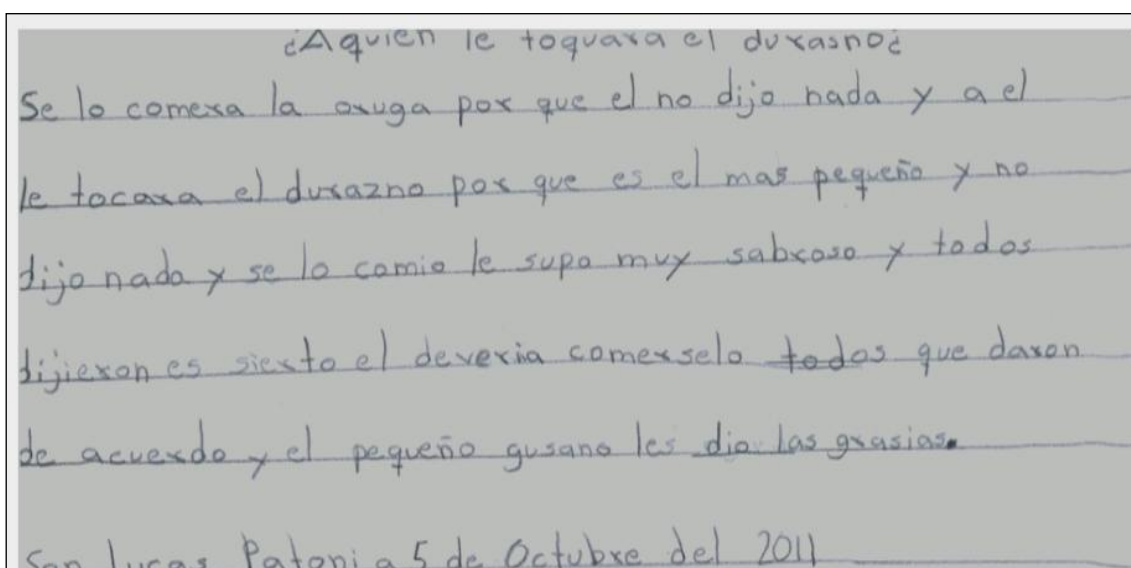


Ilustración 10: Ejemplo de ejercicio realizado por una alumna (Marisol), en la evaluación final.

En el último ejemplo (Ilustración 11) en la evaluación inicial, el texto de la alumna sólo presenta coherencia, concordancia y segmenta correctamente todas las palabras:

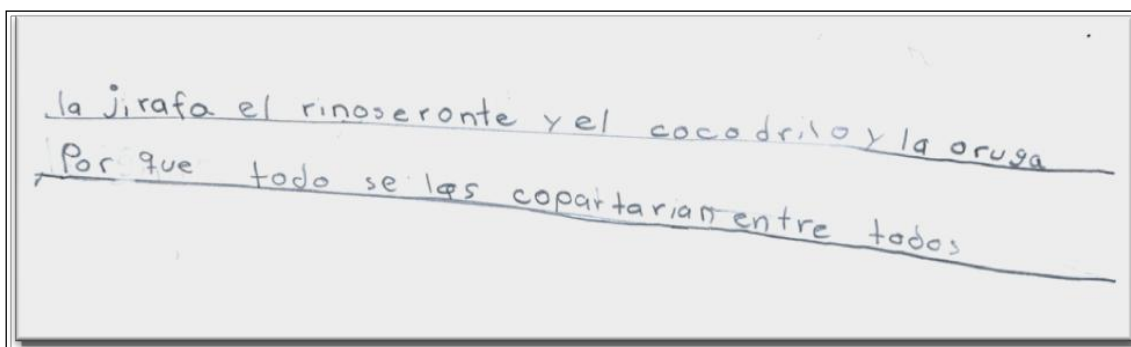


Ilustración 11: Ejemplo de ejercicio realizado por una alumna (Ximena), en la evaluación inicial.

Ya para la evaluación final (Ilustración 12), esta misma alumna logra cohesión en su texto al escribir tres oraciones y un conector, además de estar completas, presenta progresión lógica con la trama principal, lo cual indica coherencia, también logra obtener el punto en propósito al narrar un final, pero no obtiene el de idea creativa, debido a que no da un giro sorpresivo, en el texto también utiliza una palabra descriptiva, concordancia, segmentación adecuada y hace uso de dos signos de puntuación correctamente, los de interrogación y punto final.

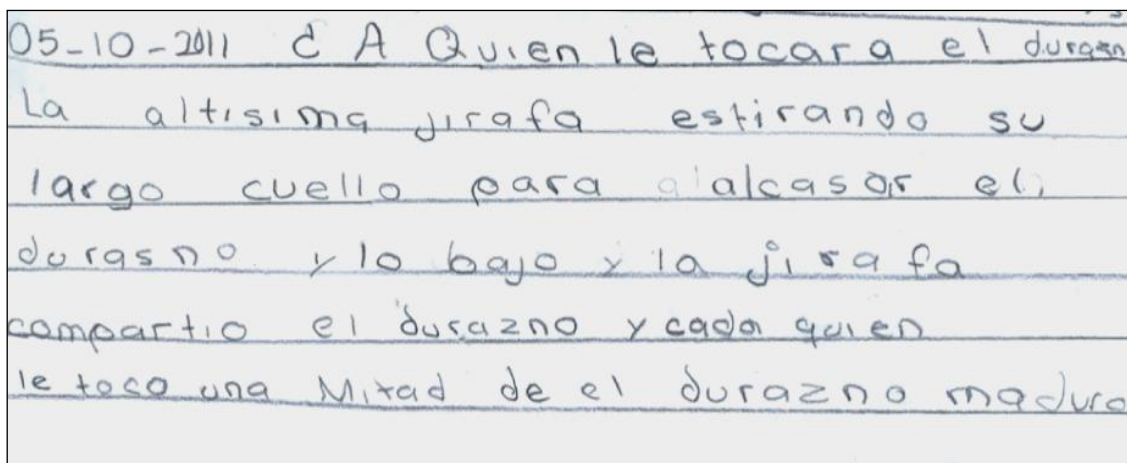


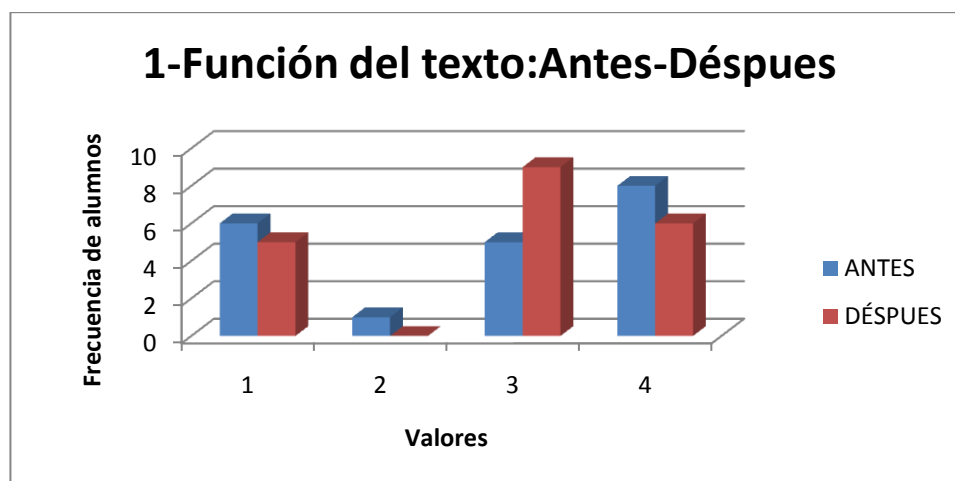
Ilustración 12: Ejemplo de ejercicio realizado por una alumna (Ximena), en la evaluación final

En la Tabla 2, se presenta el número de participantes con cambios positivos y negativos posterior al proceso de intervención, sólo un alumno obtiene cambios negativos después de la aplicación del programa de intervención, esto se debió a que antes del programa de intervención y en la evaluación inicial el alumno realizaba pequeñas producciones textuales copiando ya sea del pizarrón, libro o algún compañero, ya con el trabajo realizado colaborativamente intentaba escribir con ayuda de sus compañeros palabras y frases.

En la evaluación final tenía que realizar el escrito por sí solo y aunque lo intentó sólo escribió una palabra con un signo de interrogación, lo cual indica que se estaba esforzando por realizar sus propias producciones textuales sin necesidad de copiar e incluso trató de usar el contenido presentado durante el programa de intervención, esto no fue suficiente para lograr obtener puntos en las diversas categorías. Queda claro que el alumno necesita mayor trabajo, constancia y atención por parte del instructor y profesor.

3.1.2. En contenido curricular

Las gráficas siguientes representan cada uno de los cinco reactivos que conforman la prueba de contenido curricular (Anexo 3) en los dos momentos, antes y después de la intervención. En el eje X aparecen los valores asignados a cada uno de los reactivos en escala de 1 a 4, mientras que en el eje Y se muestra la frecuencia de alumnos que eligieron cada uno de los incisos (valores) de los reactivos.



Gráfica 3: Reactivo uno, antes y después del programa de intervención, referentes sobre la evaluación de la función del texto.

Reactivo 1

1- ¿Cuál es la función del texto?

- A. Advertir e informar sobre las características de un lugar.
- B. Divertir y convocar sobre las características de un lugar.
- C. *Describir e informar sobre las características de un lugar.*
- D. Describir y vender sobre las características de un lugar.

En la gráfica 3, considerando que este reactivo evalúa los conocimientos de los alumnos con respecto a la “función del texto”, se puede observar que en la evaluación inicial un mayor número de alumnos da la respuesta del nivel cuatro, que es el máximo, y en la evaluación final el valor que tuvo mayor número de alumnos fue el tres. Esto indica que quizá a los alumnos se les dificulta más identificar por escrito la función del texto a diferencia de cuando se les pide oralmente, pues a lo largo del programa de intervención se leían o pedían las instrucciones orales y no existió ningún tipo de problema. Otra razón por la que se obtuvieron estos resultados se debió a que el único texto que se trabajó fueron los chistes.



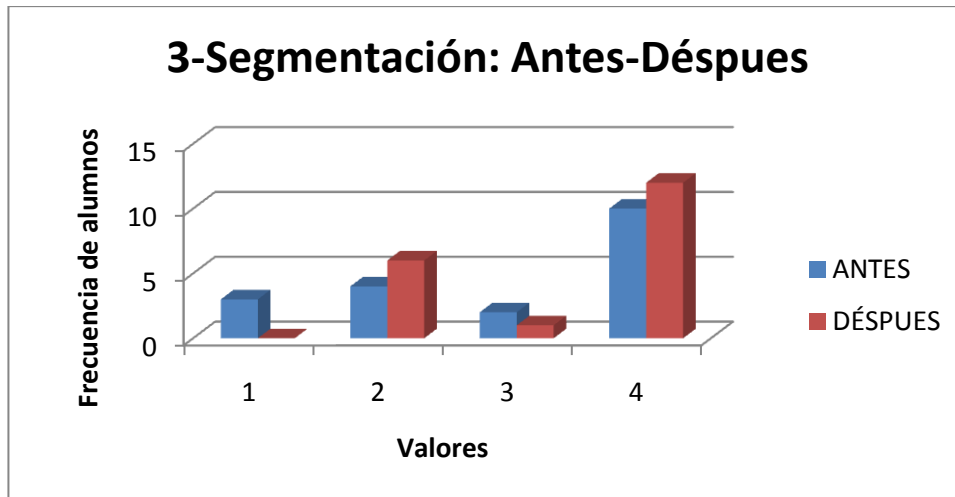
Gráfica 4: Reactivo dos, antes y después del programa de intervención, respecto a la evaluación del uso adecuado del punto y seguido.

Reactivo 2

2-¿En cuál de las siguientes opciones se utiliza correctamente el punto y seguido para separar dos oraciones?

- A.** ¡Claro que sí!. Estos son algunos animales que habitan en el desierto. Camello. escorpión y serpiente.
- B.** Si tienes suerte. puedes hallar el oasis, donde hay agua y palmeras.
- C.** *El clima es cálido todo el año y lluvias poco frecuentes. Al salir de casa tienes que cubrirte la cara y el cuerpo con un velo.*
- D.** Recibe ese nombre porque se alimenta de huevos. sus dientes no están desarrollados y tiene unos picos a cada lado del cuello para poder escupir con facilidad. Además de tener una boca muy grande.

El reactivo dos, tenía como función evaluar “el punto y seguido”; en la gráfica 4, se muestra que en la evaluación inicial un mayor número de alumnos dan como respuesta el menor valor de logro, y sólo cuatro alumnos eligieron de respuesta el nivel cuatro. En la evaluación final, los alumnos tuvieron un incremento notable ya que sólo un alumno optó por el menor nivel de logro, mientras que once eligieron el valor cuatro (nivel mayor). Esto se debe a que durante la aplicación del programa de intervención se trabajó el uso de varios signos de puntuación entre ellos el punto.



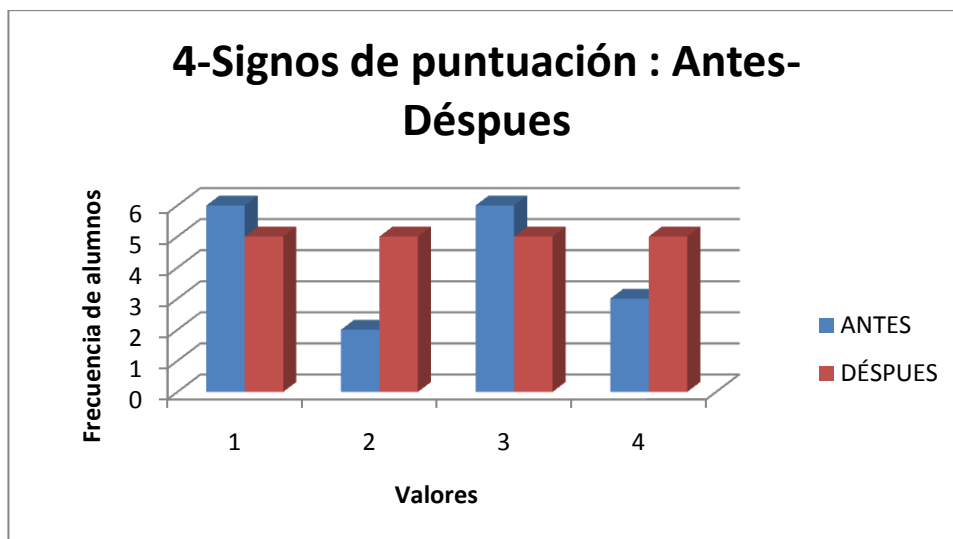
Gráfica 5: Reactivo tres, antes y después del programa de intervención respecto a la evaluación del uso adecuado de la segmentación.

Reactivo 3

3- La oración "Las jo robas desu lomo es tán llenas de grasa." está mal escrita. ¿Cuál es la manera correcta de escribirla?

- A. Las jo ro bas desu lomo es tán llenas de grasa.
- B. Las jorobas desu lomoes tán llenas de grasa.
- C. Las jorobas de su lomoes tán llenas de grasa.
- D. Las jorobas de su lomo están llenas de grasa.*

La gráfica 5, representa al reactivo tres que evalúa "la segmentación" adecuada de las palabras, en dicha gráfica se muestra que los alumnos se mantuvieron casi igual, esto comparando los resultados de la evaluación inicial y final. Lo cual indica que los alumnos se esforzaron por elegir frases o palabras bien segmentadas, ya que al leer hay alumnos que identifican frases bien segmentadas aunque al momento de escribir se les dificulte.



Gráfica 6: Reactivo cuatro, antes y después del programa de intervención, respecto a la evaluación de los signos de puntuación.

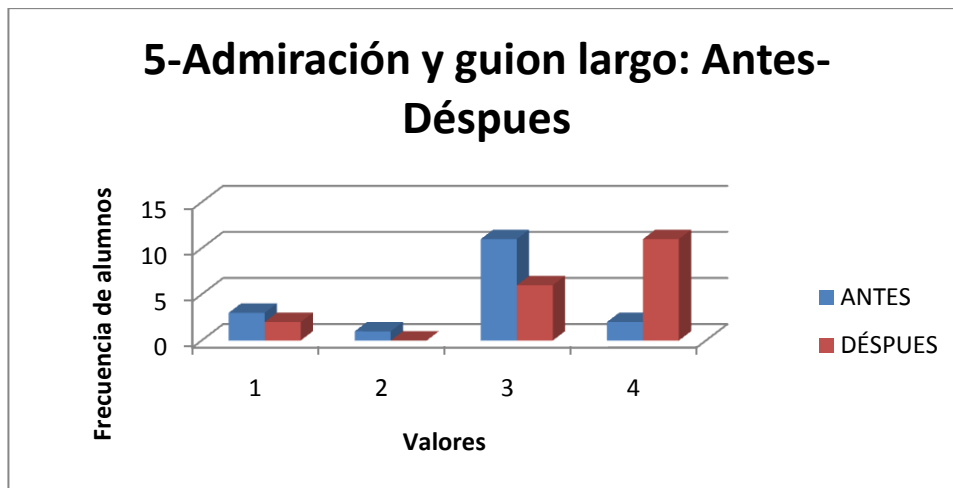
Reactivo 4

4- El tercer párrafo del texto carece de signos de puntuación. Selecciona la opción en la que este párrafo tenga la puntuación correcta.

- A.** ¡Claro que sí! Algunos animales: que habitan en el desierto, son: camello, escorpión, lechuza, alacrán y serpiente
- B.** ¡Claro que sí! Algunos animales, que habitan en el desierto son: camello, escorpión, lechuza, alacrán, y serpiente
- C.** ¡Claro que sí! Algunos animales que habitan en el desierto son: camello, escorpión, lechuza, alacrán y serpiente.
- D.** ¡Claro que sí! Algunos animales, que habitan en el desierto son: camello. escorpión. lechuza. alacrán y serpiente.

En el reactivo cuatro se evalúa los “signos de puntuación”, lo cual se representa en la gráfica 6, e indica que en la aplicación inicial los valores que se vieron mayormente incrementados fueron el uno y tres con seis alumnos respectivamente, y sólo tres personas dan como respuesta el valor cuatro que es el máximo, mientras que en la evaluación final los valores que tuvieron mayor incremento fueron el dos y cuatro.

Como se puede apreciar, no existe mucha diferencia con respecto al incremento de los valores en la evaluación final, esto quizá se debió a que los alumnos se les dificulta utilizar varios signos de puntuación en una oración, en este caso eran los signos de admiración, los dos puntos (los cuales no se trabajaron en el programa de intervención), así como también utilizar de manera correcta el punto.



Gráfica 7: Reactivo cinco, antes y después del programa de intervención, referente a la evaluación del uso adecuado de los signos de admiración y guion largo.

Reactivo 5

5- Lee el siguiente chiste.

Un niño entra a una óptica y le dice al vendedor:

--Quiero comprar unas gafas, por favor.

El vendedor pregunta:

--¿Para el sol?

Y el niño responde:

No, para mí.

¿Qué renglón necesita un guión largo y signos de admiración?

- A. --No, ¡para mí!
- B. --Quiero comprar unas gafas--, ¡por favor!.
- C. --¿Para el sol?—
- D. --¡El vendedor pregunta:!

El reactivo cinco representado en la gráfica 7, se evaluó el uso correcto de los “signos de admiración y el guion largo”. Se puede observar que hubo un incremento, ya que en la evaluación inicial la mayoría dan como respuesta el valor tres, mientras que para la evaluación final el incremento se presentó en el valor cuatro que es el máximo. Esto se debió a que en el programa de intervención se trabajó el uso de estos dos signos de puntuación.

3.2. Análisis y comparación cualitativa en colaboración

Para evaluar la colaboración, al igual que en la evaluación inicial se realizó a través de la aplicación de la prueba de producción escrita (Anexo 2), pidiendo que se reunieran en equipo de cuatro personas para poder crear el final de la historia entre todos los integrantes. Una vez integrados los equipos también se tenían que elegir un representante por equipo, el cual fungía el rol de “capitán”, mientras que el resto de los integrantes tenían que aportar ideas, con la finalidad de que todos participaran, la indicación fue que se organizaran solos.

Durante la aplicación del programa de intervención, así como en la evaluación final, la manera en la que se presentaban las instrucciones era clara. Primero se hacía lluvia de idea, después de mencionaban las instrucciones de la actividad cuando todo el grupo estaba atento y aun no se reunía en equipo, posteriormente se pedía que reunieran en equipo, sólo cuando al instructor no le parecía conveniente la conformación de algún equipo o integrante, éste los reintegraba con equipos que generara mayor aprendizaje

En esta ocasión a diferencia de la evaluación inicial no tuvieron conflicto en reunirse niñas y niños, no existió ni un equipo que estuviese integrado por un sólo sexo, además se organizaron de manera ordenada. En la elección del “capitán” de equipo, sólo en uno tuvieron conflicto ya que como en la evaluación inicial ninguno quería ser quien escribiera, en los otros cuatro equipos no existió este problema.

Para esta evaluación se notó mucha más confianza entre alumnos, pues la mayoría de los integrantes se preguntaban sobre las dudas que tenían para realizar la actividad, se notó mayor interacción, no existió ningún tipo de conflicto en los equipos sobre trabajar con algún compañero. Quizá esto se debió a que todas las sesiones del programa de intervención los alumnos sabían que se debían ayudar unos a otros, además tenían que trabajar todos sin importar el nivel en el que se encontraran de conocimientos o habilidades, pues el trabajo era de todos.

No se presentó ningún tipo de competencia, ya sea entre los cinco equipos o dentro de cada uno estos, pues cada uno trabajó a su ritmo, además de que tampoco buscaban alcanzar su propio aprendizaje, pues cuando tenían que escribir sabían que le tenían que dar oportunidad de participar a sus compañeros que no segmentaban adecuadamente, o si en alguna ocasión les faltaba colocar signos de puntuación como el punto al final del texto, los de interrogación o mayúsculas en nombres propios o al iniciar su texto, se ayudaban a colocarlos.

Para la evaluación final, ya no tuvo que ser necesario recordar a los alumnos que los textos escritos tenían que incluir cada uno de los temas revisados en las diversas sesiones, por ejemplo iniciar con mayúsculas, no usar color rojo en éstas, segmentar adecuadamente, usar el punto, entre otras, debido a que esto se estuvo trabajando y señalando principalmente al inicio y parte intermedia del programa de intervención.

Como se mencionó anteriormente en las últimas sesiones del programa de intervención, así como en la evaluación final existió mayor autorregulación por parte de los alumnos para trabajar y presentar producciones textuales con mayor calidad, así como también lograr armonía y colaboración entre equipos.

También trataban de resolver ellos solos los conflictos que representaron durante la aplicación del programa de intervención hasta la evaluación final, por ejemplo el que un alumno no quisiera trabajar o que no los consideraba en las participaciones, sólo cuando era muy necesario intervenía el instructor.

Para Cabrera (2008), al trabajar en grupo colaborativo el alumno es capaz de construir su conocimiento a través de su activa participación y construyendo poco a poco rutas de razonamiento, generando un verdadero aprendizaje significativo, lo que sucedió durante el programa de intervención y principalmente en las últimas sesiones, que se reflejó en la evaluación final.

Otra cuestión importante que se presentó en programa y en la evaluación final a diferencia de la inicial, fue la ayuda que se brindaban como menciona Vygotsky en Moll (2003) entre “pares más capacitados”, tal ayuda favoreció al desarrollo de producciones textuales más eficientes.

Aunque no se pueden medir los avances en el trabajo colaborativo con algún instrumento, los resultados fueron favorables, ya que se logró que los alumnos mejoraran sus producciones escritas. Además la dinámica que se presentaba en el aula, como fue mayor participación, asistencia, responsabilidad, una mayor interacción positiva por parte de los alumnos, organización, tolerancia, aunque debe ser un trabajo constante para lograr más y mejores resultados.

Capítulo IV: CONCLUSIONES

Con base en el anterior análisis de resultados, se puede decir que se cumplieron los objetivos planteados en este programa de intervención, ya que se logró realizar una detección de necesidades en alumnos de 3º grado de primaria y diseñar un programa de intervención psicopedagógica que diera respuesta a éstas. El mismo estuvo conformado por doce sesiones y mostró resultados favorables en la evaluación final de los alumnos.

Las razones principales por las que se presentaron avances en la producción escrita, son dos cuestiones, la primera se debió al uso adecuado de estrategias que involucraran las prácticas sociales del lenguaje, ya que aunque no se diseñaron sesiones con trabajo de escritura fuera del contexto escolar, se presentaron dichas prácticas dentro del aula. Pues como lo menciona Cassany (1999) enseñar prácticas sociales de lenguaje dentro del salón de clase implica que los alumnos lean lo que escriben, emitan opiniones personales y escuchen opiniones de otros, también afirmado por Tolchinsky (1993) y Palacios, Muñoz y Lerner (1997) considerando que los alumnos avanzan en su conocimiento sobre escritura, verificando y reflexionando, lo cual requiere realizar diversas actividades como son organizar su información, expresar sus ideas, confrontar opiniones y trabajar en equipo, todo ello va ligado con la segunda razón por la que se considera existieron avances en la producción escrita, esto fue, el uso constante de estrategias colaborativas, lo que implica como lo mencionan Cabrera (2008) y Sotomayor (2010) establecer un compromiso mutuo para desarrollar una tarea que se logra en coordinación, donde los alumnos diseñan sus interacciones y comparten significados, lo cual ocurrió durante el programa de intervención.

Se puede decir que una de las mayores virtudes del programa de intervención fue el haberlo diseñado con base en el Programa de Tercer Grado, tomando como referencia un bloque y un proyecto, lo cual indica que las estrategias de colaboración pueden ser retomadas y utilizadas respetando la propuesta de los programas de estudio vigentes.

Los resultados favorables de este proyecto muestran que el trabajo colaborativo no sólo puede ser una realidad viable dentro del aula, sino que en verdad favorece el alcance de los propósitos curriculares. En este sentido, es muy probable que el aprendizaje colaborativo beneficie a los pares menos capacitados en diversas

áreas como matemáticas, sociales, etc. y no solamente la producción escrita (Moll, 2003).

También considerando que una de las principales dificultades que se notaron en la detección de necesidades además de las deficiencias en producción escrita, fue el desnivel tan marcado que presentaba el grupo, por lo que trabajar en equipo brindó la oportunidad de poder apoyar a la mayoría de los alumnos tratando de beneficiar a todos, pero principalmente a quienes presentaban menor habilidad en producción textual.

Otra virtud es el que con el trabajo colaborativo se van desarrollando diversas habilidades que en el trabajo de salón de clase tradicional no se atienden, como es el caso de lograr una mayor participación, responsabilidad, habilidades argumentativas, autonomía, creatividad, todo ello claro de acuerdo a la edad y madurez del alumno, por ello es de real importancia la práctica constante de manera organizada y secuenciada de modo que al alumno le sea evidente el empleo de la estrategia para cada tarea.

Dentro de las limitantes una muy importante es el poco interés del profesor por continuar o introducir estrategias colaborativas en las actividades, ya que cuando el instructor aplicaba el programa de intervención el docente realizaba los trabajos que pedían las autoridades educativas, o que en las otras clases trabajara con los alumnos de manera tradicional. Además de haber introducido una materia nueva al programa que era caligrafía, en la cual los alumnos tenían que hacer planas de palabras o frases en letra cursiva, lo cual afectaba mi trabajo, pues con el programa de intervención se trataba de que los alumnos realizaran lo mejor posible sus escritos, como es la parte de segmentación o la forma.

Por ello considero que el trabajo que pueda realizar el psicólogo educativo sea apoyado por el profesor de grupo, pues si no se tiene participación de algún elemento como son el alumno, profesor o padres de familia no sirve de mucho el trabajo del psicólogo educativo.

Aunque también considero que dentro de las labores de un psicólogo educativo será necesario en ocasiones trabajar de manera individual, ya que existen casos en los que se requiere mayor atención por parte de éste.

Es necesario potencializar las restricciones que presenta esta propuesta para poder instrumentarla en otras condiciones y en otros ambientes, no se debe olvidar

que una de las tareas del psicólogo educativo es proponer nuevas herramientas que otorguen aprendizaje a los alumnos, así como planificar, desarrollar y evaluar planes y programas de estudio que les permita desarrollar a los alumnos su desempeño académico.

Considero que el papel del psicólogo educativo es fundamental sin importar si la intervención se realiza en un sistema escolarizado o no, o tal vez de manera individual o grupal como se trabajó en este proyecto. Sino que más bien la importancia radica en poder ayudar a cualquier agente relacionado con el sistema educativo.

Aunque la aplicación de la intervención se realizó en poco tiempo, los resultados fueron favorables, de ahí la importancia de un psicólogo que marque la diferencia, pues quizá de eso puede depender el mejorar o hasta concluir su formación académica.

Finalmente, me percaté de que la tarea de formar escritores no es fácil y no se logra sólo a partir de programas de intervención, sino de trabajo continuo de alumnos y maestros pero sobre todo de la constancia, interés y confianza que los alumnos te brinden, confianza que poco a poco los alumnos muestren independencia incluso en su propia autorregulación.

REFERENCIAS

- Alarcón L. (2001). Perfil del psicólogo educativo en la integración escolar. Tesis. UPN México DF.
- Barckley, E. Cross, K. Howell, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. España: Ediciones Morata.
- Cabrera, M. (2008). La colaboración en el aula: más que uno más uno. Bogotá: Magisterio.
- Carney, H. (1990). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata.
- Carreras L. (2011). Situación actual de la psicología educativa. Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones, 17(2). Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/home.do;jsessionid=474099208E0613CF859D1662B87>.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Diez, C. (2004). La escritura colaborativa en educación infantil. Barcelona: Ediciones Histori.
- Duran, D. y Vidal D. (2004). Tutoría entre iguales: de la tutoría a la práctica, un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona: Graó.
- Secretaria de Educación Pública.SEP. 1998. Español actividades. Segundo Grado.
- Secretaria de Educación Pública.SEP. 2010. Español segundo Grado.
- Fernández, P. y Melero, Á. (1997). La interacción social en contextos educativos. México: Ediciones Siglo XXI.
- Ferrero, E. y Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. España. Ediciones Siglo XXI.
- Gómez, M. (1995). La producción de textos en la escuela. México: SEP.
- Goodman, K. (1982). El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas del desarrollo en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Ediciones Siglo XXI.
- Hernández R. (1998). Paradigmas de la psicología de la educación. México. Paidos.

Huertas, J. y Montero, I. (2001). La interacción en el aula aprender con los demás. Buenos Aires: Aique.

Johnson, D. Johnson, R. y Hubec, E. (2004). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Jolibert, J. (2003). Formar niños productores de textos. Chile: J. C. Saez.

Márquez M. (2001). Aprendizaje colaborativo Educación Superior para el Siglo XXI. Revista Mexicana de educación, 3 (6). Recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/red/6educación/colab.htm>

Moll, L. (2003). Vigotsky y la educación. Buenos Aires: Ediciones Aique.

Ortega, S. (2004). Aprendizaje colaborativo. Revista "E formadores, red escolar". España, N. 4. Pp.

Palacios, A. Muñoz, de M. y Lerner, D. (1997). Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica. Argentina: Ediciones Aique.

Sharan, Y. Sharan, S. (2004). El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. Sevilla: Colección Colaboración Pedagógica, Publicaciones MCEP.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2006). Plan y Programas de estudio. Educación básica. Secundaria. México: SEP

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2011). Plan y Programas de estudio. Educación básica. Primaria. Segundo Grado. México: SEP

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2011). Plan y Programas de estudio. Educación básica. Primaria. Tercer Grado. México: SEP.

Solé, I. y Teberosky, A. (1990). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. Madrid: Alianza.

Sotomayor G. (2010). Las redes sociales como entorno de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas. EDUTECH Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 9 (34). Recuperado de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec34/>

Suh Bo-Hyeon, Cha Jae-Ok. (2009). Mi investigación. México. SEP: Ediciones Santillana.

Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito, procesos evolutivos e implicaciones didácticas. España: Ediciones Anthropos editorial del hombre.

Vigotsky, L. (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Cambridge: Harvard University Press.

Yoon Hh-Hae, Yang Hye-Won. (2009) ¿A quién le tocara el Durazno? México. SEP: Ediciones Callis.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA A LA PROFESORA DE GRUPO

1-¿Cómo nota al grupo en general?

2-¿Qué fortalezas presenta el grupo?

3-¿Considera que el grupo presenta algún tipo de dificultad? ¿Cuál? ¿Por qué?

4-¿El trabajo entre padres y profesores es mutuo?

5-¿Cuál sería la manera en que considera la puedo apoyar en su trabajo como docente?

ANEXO 2

Instrucciones: Lee la siguiente historia.

¿A quién le toca el durazno?

(Adaptación)

Había un gran durazno maduro que olía muy rico y se veía delicioso. ¿A quién le tocaría comérselo? La altísima jirafa, el cocodrilo de enorme boca, el pesado rinoceronte y la oruga inquieta: ¡todos querían comerse el durazno! ¿A quién le tocaría el durazno?

La altísima jirafa, estirando aún más su cuello dijo:

-¿Y qué tal si se lo queda el **más alto** entre nosotros? Así que el durazno me toca a mí. Pero... justo cuando la altísima jirafa bajaba la cabeza para comerse el rico durazno maduro...

-¡Alto! El pesado rinoceronte haciendo retumbar el suelo al caminar, dijo: ¿Y qué tal si se lo queda el **más pesado**?

La oruga preguntó: -¿Cómo nos pesaremos?

El rinoceronte contestó: Cada uno de nosotros se sienta en un lado del sube y baja y en el otro lado colocamos piedras. Todo el mundo estuvo de acuerdo.

-¿Ven? Yo soy el más pesado. Así que el durazno me toca a mí. Pero justo cuando el gran rinoceronte caminaba pesadamente hacia el durazno maduro...

-¡Tonterías! –El cocodrilo de enorme boca, abriendo aún más su boca dijo:

-¿Qué tal que el durazno le toque al que tenga la boca **más grande**?... Todos los animales se midieron la boca para ver quién la tenía más grande.

-¿Ven? Mi boca es la más grande. Así que el durazno me toca a mí.

-¡Es realmente injusto!

Gritó la inquieta oruga, retorciéndose aún más.

-¿Por qué el más alto, el más pesado o el más grande de alguna parte del cuerpo se quedará con el durazno?...

¿Cómo crees que se termina esta historia?...

ANEXO 3

El siguiente borrador va a formar parte de un libro sobre diversos lugares del mundo. A este texto, le hacen falta algunas correcciones. Léelo con atención.

Desierto de África

El clima es cálido todo el año y lluvias poco frecuentes. Al salir de casa tienes que cubrirte la cara y el cuerpo con un velo. Si tienes suerte puedes hallar el oasis, donde hay agua y palmeras.

¿Pueden vivir animales en un lugar tan cálido?

¡Claro que sí! Algunos animales que habitan en el desierto son: camello, escorpión, lechuza, alacrán y serpiente.

Aquí describimos tres de ellos.

Los camellos son criaturas amables que se adaptaron bien al ambiente del desierto. Tiene patas planas y gruesas, pestañas largas y fosas nasales que pueden abrir y cerrar para soportar su estancia en el desierto. Las jorobas de su lomo están tan llenas de grasa.

El escorpión puede soportar y mantenerse bien en un desierto quemante o cuando la temperatura desciende bajo cero.

Serpiente. Come huevos. Recibe ese nombre porque se alimenta de huevos. Sus dientes no están desarrollados y tiene unos picos a cada lado del cuello para poder escupir con facilidad. Además de tener una boca muy grande.

1- ¿Cuál es la función del texto?

- A. Advertir e informar sobre las características de un lugar.
- B. Divertir y convocar sobre las características de un lugar.
- C. Describir e informar sobre las características de un lugar.
- D. Describir y vender sobre las características de un lugar.

2- ¿En cuál de las siguientes opciones se utiliza correctamente el punto y seguido para separar dos oraciones?

- A. ¡Claro que sí!. Estos son algunos animales que habitan en el desierto. Camello, escorpión y serpiente.
- B. Si tienes suerte, puedes hallar el oasis, donde hay agua y palmeras.
- C. El clima es cálido todo el año y lluvias poco frecuentes. Al salir de casa tienes que cubrirte la cara y el cuerpo con un velo.
- D. Recibe ese nombre porque se alimenta de huevos. sus dientes no están desarrollados y tiene unos picos a cada lado del cuello para poder escupir con facilidad. Además de tener una boca muy grande.

3- La oración "Las jorobas desu lomo es tán llenas de grasa." está mal escrita. ¿Cuál es la manera correcta de escribirla?

- A. Las jorobas desu lomo es tán llenas de grasa.
- B. Las jorobas desu lomo es tán llenas de grasa.
- C. Las jorobas de su lomo es tán llenas de grasa.
- D. Las jorobas de su lomo están llenas de grasa.

4- El tercer párrafo del texto carece de signos de puntuación. Selecciona la opción en la que este párrafo tenga la puntuación correcta.

- A. ¡Claro que sí! Algunos animales: que habitan en el desierto, son: camello, escorpión, lechuza, alacrán y serpiente
- B. ¡Claro que sí! Algunos animales, que habitan en el desierto son: camello, escorpión, lechuza, alacrán, y serpiente
- C. ¡Claro que sí! Algunos animales que habitan en el desierto son: camello, escorpión, lechuza, alacrán y serpiente.
- D. ¡Claro que sí! Algunos animales, que habitan en el desierto son: camello. escorpión. lechuza. alacrán y serpiente.

5- Lee el siguiente chiste.

Un niño entra a una óptica y le dice al vendedor:

--Quiero comprar unas gafas, por favor.

El vendedor pregunta:

--¿Para el sol?

Y el niño responde:

No, para mí.

¿Qué renglón necesita un guión largo y signos de admiración?

- A. --No, ¡para mí!
- B. --Quiero comprar unas gafas--, ¡por favor!.
- C. --¿Para el sol?—
- D. --¡El vendedor pregunta:!

ANEXO 4

ESQUEMA GENERAL DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Objetivos generales:

- 1) Objetivo con respecto al contenido curricular: Aprender a contar y escribir chistes.
- 2) Objetivo para la producción de textos: Mejorar las habilidades en producción de textos.
- 3) Objetivo para favorecer la colaboración: Mejorar las habilidades en colaboración.

Libro de Español 3º grado, Bloque I, Proyecto 2.

| Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 |
|---|--|---|
| <p>Objetivo 1: Crear una ficha sobre su persona, donde incluya su descripción.</p> <p>Objetivo 2: Compartir con sus demás compañeros información personal</p> <p>Objetivo 3: Presentar alumnos, profesor y reglas para el trabajo.</p> <p>Tiempo: 60min</p> | <p>Objetivo 1: Realizar una conversación escrita con respecto a sus conocimiento sobre los chistes.</p> <p>Objetivo 2: Interactuar y compartir de forma escrita con sus demás compañeros.</p> <p>Objetivo 3: Conocer la función comunicativa de los chistes.</p> <p>Tiempo: 60 min</p> <p>Evaluación: Se pide que realicen la definición de un chiste.</p> | <p>Objetivo 1: Armar el texto usando los espacios correspondientes, posteriormente escribirlo en el cuaderno.</p> <p>Objetivo 2: Interactuar, retroalimentar y aportar mientras se realiza la actividad.</p> <p>Objetivo 3: Separar palabras convencionalmente o de forma cercana a la convencional.</p> <p>Tiempo: 60min</p> <p>Evaluación: Se realizará con el chiste escrito en el cuaderno.</p> |
| Sesión 4 | Sesión 5 | Sesión 6 |
| <p>Objetivo 1: Escribir los segmentos que faltan del chiste, pidiendo que coloquen punto donde lo requieran.</p> <p>Objetivo 2: Interactuar y retroalimentar entre compañeros, para completar el chiste.</p> | <p>Objetivo 1: Escribir qué es y para qué sirven las mayúsculas, además de colocar mayúsculas donde corresponda.</p> <p>Objetivo 2: Fomentar la participación de todos los alumnos.</p> <p>Objetivo 3: Usar</p> | <p>Objetivo 1: Escribir las respuestas del cuestionario aplicado.</p> <p>Objetivo 2: Aprender recíprocamente.</p> <p>Objetivo 3: Repaso</p> <p>Tiempo: 60m</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Objetivo 3: Introducir puntos al final de un párrafo.</p> <p>Tiempo: 60min</p> <p>Evaluación: Se le proporcionara un chiste sin puntos para que el alumno los coloque adecuadamente.</p> | <p>mayúsculas al inicio de la oración y nombres propios.</p> <p>Tiempo: 60min</p> <p>Evaluación: Se le proporcionará al alumno un chiste sin mayúsculas, se tendrán que colocar adecuadamente.</p> | <p>Evaluación: El alumno resolverá un cuestionario de diez preguntas sobre los temas vistos en las sesiones pasadas.</p> |
| Sesión 7 | Sesión 8 | Sesión 9 |
| <p>Objetivo 1: Escribir un chiste empleando los signos de interrogación y admiración usando imágenes.</p> <p>Objetivo 2: Reflexionar y dialogar sobre el tema intercambiando ideas.</p> <p>Objetivo 3: Emplear signos de interrogación y admiración.</p> <p>Tiempo: 60 min</p> <p>Evaluación: La evaluación se realizara con el chiste escrito en el cuaderno.</p> | <p>Objetivo 1: Escribir un chiste usando juego de palabras.</p> <p>Objetivo 2: Desarrollar habilidades de creación y expresión.</p> <p>Objetivo 3: Identificar los juegos de palabras involucrados en los chistes.</p> <p>Tiempo: 60 min</p> <p>Evaluación: Se evaluará con el chiste realizado en clase.</p> | <p>Objetivo 1: Elaborar un guion basándose en un chiste de manera grupal, con ayuda del profesor.</p> <p>Objetivo 2: Aportar e interactuar al realizar el guion de manera grupal.</p> <p>Objetivo 3: Usar guiones para indicar discurso directo e indirecto.</p> <p>Tiempo: 60min</p> <p>Evaluación: Chiste escrito en el cuaderno.</p> |
| Sesión 10 | Sesión 11 | Sesión 12 |
| <p>Objetivo 1: Elaborar un guion basándose en un chiste.</p> <p>Objetivo 2: Aportar e interactuar al realizar el guión.</p> <p>Objetivo 3: Elaborar un guion basándose en un chiste.</p> <p>Tiempo: 60min</p> <p>Evaluación: Guión escrito.</p> | <p>Objetivo 1: Revisar y corregir el guion de la sesión pasada.</p> <p>Objetivo 2: Interactuar, autorregular, organizar para escenificar un guion.</p> <p>Objetivo 3: Incrementar la fluidez en la expresión oral.</p> <p>Tiempo: 60min</p> <p>Evaluación: Guión corregido.</p> | <p>Objetivo 1: Clasificar y armar un compendio con los guiones realizados con anterioridad.</p> <p>Objetivo 2:</p> <p>Objetivo 3: Armar un compendio y cierre del taller.</p> <p>Tiempo: 60min</p> |

ANEXO 5

REGLAS DE LA CLASE Y PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- 1.-Utilizar tarjetas de colores para la conformación de grupos con la finalidad de que los alumnos no trabajen siempre con los mismos compañeros.
- 2.-Señal de detención de trabajo en grupo, por si se necesita dar una indicación, aclaración etc.
- 3.-Utilizar carpeta o portafolio por cada uno de los alumnos para conservar los trabajos en clase, lo que permitirá asegurar al profesor que el grupo está llevando a cabo los trabajos.
- 4.-Formar grupos y pedir que tomen roles distintos.
- 5.-Utilizar tarjetas para poder participar, de esta manera se regularan el numero de participaciones, es decir, que participen más los que comúnmente no lo hacen y menos los que siempre participan.
- 6.-Levantar la mano antes de participar.
- 7.-Alumnos que falten a clase tendrán que entregar el día siguiente el trabajo realizado por sus compañeros el día que faltó.
- 8.-Llegar puntual a clase.
- 9.-No ingerir alimentos ni bebidas dentro del salón de clase.
- 10.-Respetar opiniones de los demás compañeros.

| Sesión 1 | | | | |
|--|---|---|---------------|-------------------|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| Objetivo 1: Crear una ficha sobre su persona, donde incluya su descripción. | 1-El instructor entrega al alumno una ficha donde incluya datos como: nombre, dirección, teléfono, gustos, etc., la cual tienen que llenar los alumnos. | -Ficha de descripción de personajes. -Formato de reglas -Marcador -Lápiz | 20m | |
| Objetivo 2: Compartir con sus demás compañeros información personal | 2-Se forman equipos de cuatro personas, los cuales compartirán información, se cambiarán cada cinco minutos para formar distintos equipos con la finalidad de compartir con la mayoría de sus compañeros. | | 25m | |
| Objetivo 3: Presentar alumnos, profesor y reglas | 3-Se presentará el taller, en el cual se terminarán de establecer las reglas que regirán a lo largo de todo el taller, esto con ayuda de los alumnos. | | 15m | |

| Sesión 2 | | | | |
|--|---|--|--|--|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| <p>Objetivo 1: Realizar una conversación escrita con respecto a sus conocimientos sobre los chistes.</p> <p>Objetivo 2: Interactuar y compartir de forma escrita con sus demás compañeros.</p> <p>Objetivo 3: Conocer la función de los chistes.</p> | <p>1-El instructor plantea preguntas como: ¿Qué es un chiste?, ¿Para qué sirve?, etc.(Deja un momento para que piensen y reflexionen), así como también le pide a los alumnos que cuenten chistes.</p> <p>2-Se pide a los alumnos que se reúnan en parejas y sin hablar solo escribiendo comenten para ellos qué es un chiste y para qué sirve, etc.</p> <p>3-El instructor pide a los alumnos que le expliquen las preguntas, considerando diversas opiniones (lluvia de ideas), las cuales retomará para realizar una explicación final.</p> <p>4-Se les pedirá que realicen una definición de chiste.</p> | <p>-Ficha de descripción de personajes.</p> <p>-Formato de reglas</p> <p>-Marcador</p> <p>-Lápiz</p> | <p>5m</p> <p>20m</p> <p>20m</p> <p>15m</p> | <p>Se pide a los alumnos que realicen una definición de chiste</p> |

| Sesión 3 | | | | |
|--|--|---|--|--|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| <p>Objetivo 1: Armar el texto usando los espacios correspondientes, posteriormente escribirlo en el cuaderno.</p> <p>Objetivo 2: Interactuar, retroalimentar y aportar mientras se realiza la actividad.</p> <p>Objetivo 3: Separar palabras convencionalmente o de forma cercana a la convencional.</p> | <p>1-En equipo de tres personas, el instructor proporciona una cartulina, tres chistes distintos y marcadores entre dichos equipos.</p> <p>2-Los alumnos participaron y pusieron ejemplos de cómo separar palabras en diversas oraciones con ayuda del profesor.</p> <p>3-Los alumnos arman los chistes dejando los espacios correspondientes entre palabras, así mismo se colocan signos de puntuación y corrige ortografía si es necesario.</p> <p>4-Lo pasan a su cuaderno de manera individual.</p> <p>5-Los alumnos asan al frente para que entre todos corrijan y expresen opiniones.</p> <p>-Evaluación</p> | <p>-Chistes fragmentados</p> <p>-Cartulina</p> <p>-Marcadores</p> <p>-Hojas</p> <p>-Lápices</p> | <p>5m</p> <p>20m</p> <p>20m</p> <p>15m</p> | <p>-La evaluación se realizara con el chiste que se escribió en el cuaderno.</p> |

| Sesión 4 | | | | |
|---|--|---|--|---|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| <p>Objetivo 1: Escribir los segmentos que faltan del chiste, pidiendo que coloquen punto donde lo requieran.</p> <p>Objetivo 2: Interactuar y retroalimentar entre compañeros, para completar el chiste.</p> <p>Objetivo 3: Introducir puntos al final de un párrafo.</p> | <p>1-El instructor presenta indicaciones y el formato donde se encuentra el chiste inacabado, donde cada participante escribe un párrafo con ayuda de sus compañeros, colocando puntos donde corresponda.</p> <p>2-En equipo de tres personas, los alumnos tendrán que ir creando y colocando puntos al final de cada párrafo.</p> <p>3-Se presenta al grupo para corregirlo donde sea necesario.</p> <p>-Evaluación</p> | <p>-Formato de chiste inacabado.</p> <p>-Formato de chiste sin puntos.</p> <p>-Lápiz</p> <p>-Goma</p> | <p>5m</p> <p>20m</p> <p>20m</p> <p>15m</p> | <p>-Se le proporcionará al alumno un chiste sin puntos para que se los coloquen de manera adecuada.</p> |

| Sesión 5 | | | | |
|---|---|---|---------------------------------|---|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| <p>Objetivo 1: Escribir qué es y para qué sirven las mayúsculas, además de colocar mayúsculas donde corresponda.</p> <p>Objetivo 2: Fomentar la participación de todos los alumnos.</p> <p>Objetivo 3: Usar mayúsculas al inicio de la oración y nombres propios.</p> | <p>1-El instructor da una explicación sobre el uso de mayúsculas.</p> <p>2-Se forman equipos de cuatro personas aproximadamente y darán instrucciones.</p> <p>3-Se nombra un representante por equipo (alumnos que menos participan y hablan), quienes formaran otro equipo a los cuales el profesor les explicara que son las mayúsculas, los alumnos tomaran apuntes.</p> <p>4-Cada representante pasa a su equipo a explicar quienes también tienen que escribir.</p> <p>5-Se nombra a otro representante por equipo se realiza la dinámica anterior pero con distinta información. Se continúa de esta manera hasta concluir con la información.</p> <p>-Evaluación</p> | <p>-Formato del chiste sin mayúsculas.</p> <p>-Hojas</p> <p>-Lápiz</p> <p>-Goma</p> | <p>5m</p> <p>40m</p> <p>15m</p> | <p>-Se le proporcionará al alumno un chiste sin mayúsculas, se tendrán que colocar adecuadamente.</p> |

| Sesión 6 | | | | |
|---|---|--|---------------------------------|---|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| <p>Objetivo 1: Escribir un chiste de manera individual.</p> <p>Objetivo 2: Aprender recíprocamente.</p> <p>Objetivo 3: Repaso</p> | <p>1-El instructor divide a los alumnos en dos equipos para formar dos círculos uno interior y otro exterior, el primero tiene la función de dialogar y el externo escucha y critica.</p> <p>2-El instructor pregunta sobre el tema de los chistes, el círculo interno escribe su respuesta en el cuaderno, después contesta y dialoga, posteriormente da palabra al círculo externo para completar, corregir o completar información.</p> <p>3-Se realiza la misma dinámica con los temas de separar palabras, punto final, mayúsculas, etc.</p> <p>4-Se usara tarjetas para poder participar y no se deben quedar con un mínimo de tarjetas para tratar de que todos participen. El profesor retroalimentara al final de cada tema.</p> | <p>-Tarjetas -Hojas -Lápiz</p> | <p>5m</p> <p>35m</p> <p>20m</p> | <p>-El alumno escribirá un chiste de manera individual.</p> |

| Sesión 7 | | | | |
|--|--|---|--|---|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| <p>Objetivo 1: Escribir un chiste empleando los signos de interrogación y admiración usando imágenes.</p> <p>Objetivo 2: Reflexionar y dialogar sobre el tema intercambiando ideas.</p> <p>Objetivo 3: Emplear signos de interrogación y admiración.</p> | <p>1-Se reúne a los alumnos en equipo de tres personas formando un círculo.</p> <p>2-El instructor realiza preguntas para incitar al dialogo: ¿Para qué sirven los signos de interrogación y admiración?, ¿Dónde se colocan?, etc.</p> <p>3-La lluvia de ideas el profesor da una explicación sobre el tema.</p> <p>4-Se entrega una serie de imágenes, de las cuales se tendrá que crear un chiste, usando al menos cinco veces los signos de admiración e interrogación (cada uno lo escribe en su cuaderno).</p> <p>5-Se presenta al grupo el cual retroalimentara y corregirá errores.</p> | <p>-Imágenes -Hojas de papel -Lápiz</p> | <p>5m</p> <p>10m</p> <p>30m</p> <p>15m</p> | <p>-La evaluación se realizara con el chiste que escribió en la hoja.</p> |

| Sesión 8 | | | | |
|--|--|--|---------------|---|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| Objetivo 1: Escribir un chiste usando juego de palabras. | 1-El instructor los reúne en parejas. 2-Realiza lluvia de ideas escribiendo en el pizarrón sobre la función del juego de palabras. | -Marcadores -Hojas -Lápiz -Plastilina | 10m | -Se evaluará con el chiste escrito en el cuaderno |
| Objetivo 2: Desarrollar habilidades de creación y expresión. | 3-Al terminar la lluvia de ideas el instructor completa la explicación. | | 10m | |
| Objetivo 3: Identificar los juegos de palabras involucrados en los chistes. | 4-Pide que en parejas realicen un chiste en el cual incluirá juego de palabras, chequeando que la ortografía sea correcta (el chiste se escribe en el cuaderno). | | 25m | |
| | 5-Al terminar el chiste lo escenificarán al frente de sus compañeros con plastilina. | | 15m | |

| Sesión 9 | | | | |
|--|--|--|----------------------------------|---|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| <p>Objetivo 1: Elaborar un guion basándose en un chiste de manera grupal, con ayuda del profesor.</p> <p>Objetivo 2: Aportar e interactuar al realizar el guion de manera grupal.</p> <p>Objetivo 3: Usar guiones para indicar discurso directo e indirecto.</p> | <p>1-Sentados en parejas y usando tarjetas para otorgar tiempos y preguntas, el instructor pregunta para qué sirven los guiones, qué es un discurso directo, etc., al finalizar da la explicación y retroalimentación correctamente.</p> <p>2-En el pizarrón crea un guion con ayuda de todo el grupo, alternando diversas preguntas sobre temas pasados y ortografía donde se necesite.</p> <p>3-El instructor regula que todo el grupo participe, por su parte los alumnos tienen que escribir el guion en la hoja..</p> | <p>-Marcadores -Tarjetas -Lápiz -Hojas</p> | <p>15m</p> <p>25m</p> <p>20m</p> | <p>-Se evaluara con el chiste escrito en la hoja.</p> |

| Sesión 10 | | | | |
|--|--|-------------------|---------------|------------------------------------|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| Objetivo 1: Elaborar un guion basándose en un chiste. | 1-El instructor realiza equipos de tres personas. 2-Realiza algunas preguntas al azar sobre la estructura y función de un guion, para finalizar con explicación sobre el tema. | -Hojas -Lápiz | 15m | -Se evaluara con el guion escrito. |
| Objetivo 2: Aportar e interactuar al realizar el guión. | 3-Pide que escriban un guión usando todo lo antes visto (uso de mayúsculas, separación de palabras, juego de palabras, ortografía, etc.), donde todos tiene un personaje y participan. | | 45m | |
| Objetivo 3: Elaborar un guion basándose en un chiste. | 4-Todos deben escribirlo en el cuaderno. 5-El instructor interactúa con los equipos constantemente. | | | |

| Sesión 11 | | | | |
|--|--|--|---------------|--------------------------------------|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| Objetivo 1: Revisar y corregir el guion de la sesión pasada. | 1-Se reúnen los equipos de la sesión pasada. 2-Entregan el guión realizado la sesión pasada a otro equipo para que lo verifiquen, corrijan y aporten si es necesario. | -Guion de la sesión pasada -Lápiz -Goma -Pinturas | 5m 15m | -Se evaluará con el guion corregido. |
| Objetivo 2: Interactuar, autorregular, organizar para escenificar un guion. | 3-Una vez corregido, pide que se organicen para caracterizarse según el personaje del guión elaborado la sesión pasada. | -Papel crepe -Artículos para armar el vestuario | 40m | |
| Objetivo 3: Incrementar la fluidez en la expresión oral. | -Escenificar su guion. | | | |

| Sesión 12 | | | | |
|---|---|--|----------------------|-------------------|
| OBJETIVOS | ACTIVIDAD | MATERIALES | TIEMPO | EVALUACIÓN |
| <p>Objetivo 1: Clasificar y armar un compendio con los guiones realizados con anterioridad.</p> <p>Objetivo 2:</p> <p>Objetivo 3: Armar un compendio y cierre del taller.</p> | <p>1-Con anterioridad se le pide al alumno el guión realizado la sesión pasada.</p> <p>2-Entre todo el grupo los clasifican de acuerdo a la trama por ejemplo primero los de animales, después los que se desarrollaron en el ámbito escolar, etc.</p> <p>3-Posteriormente se arma una carpeta con los trabajos.</p> <p>4-Para finalizar se comparten experiencias.</p> | <p>-Guiones realizado la sesión por cada uno de los equipos.</p> | <p>5m</p> <p>30m</p> | |

ANEXO 6

Protocolo de calificación: Reactivos de respuesta construida, Español, Tercer Grado.

(Adaptación)

Para realizar la adaptación de la prueba no fue necesario modificar todos los reactivos, sólo los que necesitaban ajustarse a los aprendizajes esperados que requerían los alumnos. Enseguida se muestra un ejemplo de adaptación de reactivo, el primero se presenta tal como aparece en el protocolo de calificación, mientras que en el segundo se realizaron las adaptaciones considerando los conocimientos y habilidades de los alumnos de acuerdo a los aprendizajes esperados. Dicha adaptación se encuentra al final de cada reactivo entre paréntesis.

24. Para otorgar el punto de **descripción** es necesario que el alumno describa el espacio (atmósfera que rodea al personaje) o al personaje (emocional o físicamente), debe utilizar un mínimo de dos descriptores.

3. Para otorgar el punto de descripción es necesario que el alumno describa el espacio (atmósfera que rodea al personaje) o al personaje (emocional o físicamente), debe utilizar un mínimo de dos descriptores. **(El alumno debe utilizar al menos una frase o palabra adjetiva)**

OBSERVA CON ATENCIÓN LAS IMÁGENES E IMAGINA UN FINAL CREATIVO PARA LA HISTORIA. ESCRIBE EL CUENTO COMPLETO

Este reactivo se evalúa con diez rúbricas: propósito, diálogo, descripción, idea creativa, cohesión, coherencia, concordancia, puntuación y segmentación.

1. Para otorgar el punto de propósito, el alumno debe cumplir con el objetivo del reactivo y escribir una secuencia narrativa que presente una ilación lógica: principio, desarrollo y final relacionados con el contenido. **(El alumno debe escribir una ilación lógica de un final relacionado con el contenido)**

2. Para otorgar el punto de diálogo es necesario que el alumno haga hablar al personaje de manera directa o indirecta. No es necesario que haya guión largo, el cual se evaluará en puntuación.

3. Para otorgar el punto de descripción es necesario que el alumno describa el espacio (atmósfera que rodea al personaje) o al personaje (emocional o físicamente), debe utilizar un mínimo de dos descriptores. **(El alumno debe utilizar al menos una frase o palabra adjetiva)**

4. Otorgar el punto si hay un final con una idea creativa. En esta rúbrica "idea creativa" se define de dos maneras: a) Se considera idea creativa aquella que incluye una pregunta o figura retórica (metáfora, metonimia, etc.) o bien si se desarrolla una comparación interesante, hace uso de la ironía, de la analogía; incluye una expresión

idiomática que sea original o hace un giro sorpresivo en la presentación de la información que atraiga el interés del lector, y b) Como un final elaborado coherente con el principio y el desarrollo del cuento. No se tomará como creativa la idea que sólo implique una paráfrasis de “el viento amainó, el niño bajó y regresó a su casa feliz”; debe utilizar un mínimo de dos descriptores.

5. Otorgar el punto de oraciones con sentido completo si por lo menos presenta cuatro oraciones dentro del cuento. Las oraciones deben de manifestar explícitamente el sujeto, el predicado y el verbo de los textos desarrollados. **(El alumno debe escribir al menos dos oraciones con sentido completo, manifestando explícitamente el sujeto, predicado y verbo.)**

RECUERDE que una oración es una estructura bimembre con un verbo conjugado en forma personal e impersonal que contenga una idea completa. Por lo que los verbos omitidos no hacen una oración. Las oraciones subordinadas pueden cuantificarse si contienen por sí mismas una idea. Las oraciones donde se repita la misma información no se cuentan.

6. Para otorgar el punto correspondiente a cohesión, el alumno debe escribir un mínimo de 3 oraciones que se relacionen entre sí. Por cohesión se entiende la manera como se vincula la información nueva con la información ya dada para asegurar la continuidad y progresión del texto. La cohesión, para efectos de esta evaluación, se determina con base en el uso correcto de conectores o enlaces (marcadores textuales y conjunciones) y la referencia correcta de anáforas, es decir, el uso adecuado de pronombres, sinónimos, hiperónimos y elisiones para evitar repeticiones innecesarias dentro de la oración o el párrafo. Es necesario que haya dos conectores diferentes para enlazar esas 3 oraciones. La cohesión está más enfocada a la estructura gramatical de un texto. En la cohesión puede haber cambios en la voz narrativa y no será motivo de penalización. **(El alumno debe ser capaz de utilizar 2 oraciones y un conector)**

7. Para otorgar el punto correspondiente a coherencia, el alumno debe escribir un texto que presente unidad en el contenido. La coherencia se determina con la progresión lógica y estructurada de la información; que no haya mezcla de informaciones ni desorden en la presentación de las ideas. La coherencia se enfoca más al contenido o nivel semántico. **(El alumno debe presentar unidad en el contenido relacionada con la trama principal de la historia)**

8. Para otorgar el punto de concordancia, el alumno debe escribir oraciones que presenten concordancia entre género, número y tiempo verbal.

9. Para otorgar el punto correspondiente a puntuación, se evaluará el uso de signos acordes con las normas en los Programas de Español para 3º primaria: uso de signos de admiración y de interrogación; de punto al final de un texto; punto y aparte o punto y seguido para separar ideas; coma en enumeración y guión largo al inicio de la intervención del hablante en diálogos.

Para que el punto se otorgue el alumno debe incluir cuatro oraciones bien puntuadas en su escrito. **(El alumno debe incluir dos oraciones en su escrito utilizando sólo los signos de puntuación que marca los aprendizajes esperados del primer**

bloque, segundo proyecto “contar y escribir chistes”, del Programa de Español para 3º de primaria: uso de signos de interrogación y admiración, de punto final, guion largo al inicio de la intervención del hablante en diálogos.)

10. Para otorgar el punto de segmentación, el alumno debe escribir cada palabra como una unidad. No debe haber divisiones arbitrarias, tales como: hipersegmentación (por ejemplo: “a probar”, en lugar de aprobar un examen), hiposegmentación (por ejemplo: “megusta” “alas” 5 de la tarde) o división silábica incorrectamente aplicada para cambio de renglón.

11. Ortografía: Se calificó utilizando una regla: se divide el número de palabras correctas entre el número de palabras escritas, para después traducirse en decimas.