



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

**“LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS MEDIANTE EL DESARROLLO
DE PROYECTOS DIDÁCTICOS EN UN GRUPO MULTIGRADO DE
PRIMARIA”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

ANGÉLICA CERONIO BARREDA

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. MARIA TERESA MORALES MORA

OCTUBRE DE 2014

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. Antecedentes	3
1.2. Planteamiento y formulación del problema	8
1.3. Justificación	13
1.4. Objetivos de la investigación	20
1.5. Alcances del problema	22
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	24
2.1. Marco teórico	24
2.1.1. Enfoque comunicativo y sociocultural	24
2.1.2. Prácticas sociales del lenguaje	27
2.1.3. Validez y utilidad del enfoque comunicativo y sociocultural	29
2.1.4. Cultura escrita	31
2.1.4.1. Qué es escribir	32
2.1.4.2. Qué es un texto	34
2.1.4.3. Qué implica la producción de un texto	35

2.1.5. La metacognición y su relación con la evaluación	39
2.1.6. La cultura de la evaluación	41
2.1.7. Pedagogía por proyectos	45
2.1.8. Concepción de escritura desde el módulo del producción de textos	49
2.1.8.1. Módulos de escritura	50
2.1.9. El modelo educativo multigrado	52
2.2. Marco legal e institucional	55
2.2.1. El trabajo en el aula multigrado: Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM05)	56
2.2.2. Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)	57
2.2.2.1. Antecedentes	58
2.2.2.2. Perfil de egreso en la educación básica	61
2.2.2.3. Estándares curriculares del Español	63
2.2.2.4. Prácticas sociales del lenguaje en los programas de estudio de educación primaria	64
2.2.2.5. Mediación docente	66
2.3. Marco pedagógico contextual	67
2.3.1. Las prácticas sociales del lenguaje en la comunidad y su relación con la escuela	68
2.3.2. El modelo multigrado en la escuela primaria Veracruz	69

2.3.3. La enseñanza-aprendizaje de la escritura en un grupo multigrado (4 ⁰ -6 ⁰)	71
--	----

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	73
----------------------------------	-----------

3.1. Población y participantes	75
--------------------------------	----

3.2. Supuestos de investigación	79
---------------------------------	----

3.3. Diseño de la investigación	82
---------------------------------	----

3.3.1. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	82
---	----

3.3.2. Estrategias de investigación-intervención	87
--	----

3.3.2.1. Proyectos pedagógicos	90
--------------------------------	----

3.3.3. Categorización para el análisis	93
--	----

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	97
--	-----------

4.1. Docente mediador	97
-----------------------	----

4.2. Participación activa de los alumnos	99
--	----

4.3. Autonomía en la producción de textos escritos	102
--	-----

4.4. Textos situados	103
----------------------	-----

4.5. Ambiente de trabajo y de colaboración	104
--	-----

4.6. Proyectos didácticos	106
---------------------------	-----

4.7. Análisis e interpretación de los resultados de la aplicación de los proyectos didácticos	113
---	-----

CONCLUSIONES	121
ANEXOS	123
BIBLIOGRAFÍA	147

INTRODUCCIÓN

La presente tesis ha sido elaborada con la intención de mostrar el trabajo de investigación realizado con un grupo escolar de una escuela primaria multigrado. Fue a través de un diagnóstico como se concluyó que una de las mayores deficiencias se encuentra en el lenguaje escrito de los estudiantes, situación que demandó prioridad, puesto que estamos hablando del tercer ciclo de educación primaria en donde los alumnos ya deberían haber desarrollado las habilidades de la comunicación escrita.

El problema se enuncia en el primer capítulo, para dar a conocer al lector su delimitación y orientar sobre lo que tratará la propuesta de intervención. Se describe a los sujetos que forman parte elemental de este trabajo, además del medio escolar en el que se desenvuelven y su contexto, a los padres de familia y docentes que laboran en este centro escolar.

El inicio de esta investigación se remonta a la recolección de datos mediante instrumentos diseñados para clarificar el problema y examinar los elementos que han influido para la existencia de este problema. Se presentan elementos gráficos, para el lector, en donde se ha dado un tratamiento objetivo a los resultados localizados.

Una vez delimitado el problema y sus causas, fue necesario justificar de acuerdo a normas legales e institucionales y mediante una revisión teórica de trabajos de investigación en las que se han detectado circunstancias similares a la que se presenta, los cuales orientan y ayudan a argumentar la importancia que tiene el resolver este tipo de problemas en el aula escolar.

Es importante que un trabajo de investigación e intervención plantee objetivos, los cuales serán la meta que se pretende, por lo que en uno de los puntos del primer capítulo se exponen el objetivo general y los objetivos específicos, que son la guía para el diseño de la intervención para solucionar el problema.

Como mencioné anteriormente, el capítulo dos expone una revisión de la bibliografía concerniente al tema, en la que se abordan las conceptualizaciones que son parte medular para comprender con mayor claridad el escenario. Se ha considerado el enfoque, las prácticas sociales del lenguaje, qué es escribir, la pedagogía por proyectos, entre otros, los cuales son analizados desde el punto de vista de esta investigación. Asimismo se clarifica el significado y características de la escuela multigrado, aspecto que no se puede pasar por alto, ya que el diseño y aplicación de la intervención debió ser adecuada a este contexto.

La metodología con la que se orientó este trabajo, se presenta en el capítulo tres en el cual se refieren las características de la población y los participantes que han intervenido en la investigación; además se incluye en este apartado su descripción y su diseño, lo que han implicado las técnicas y los instrumentos para la recolección de datos, lo cual nos va posicionando el campo de la estrategia de intervención y la especificación de los proyectos didácticos que fueron implementados como parte medular. Asimismo se exponen las categorías con las que se estableció la dirección a seguir para el análisis de los resultados y su interpretación que por finalmente puede encontrarse en el cuarto y último capítulo de esta tesis.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo de investigación de la presente tesis “La producción de textos escritos mediante el desarrollo de proyectos didáctico en un grupo multigrado de primaria” en un grupo multigrado” se llevó a cabo en una escuela primaria multigrado, en un grupo conformado por los grados de cuarto a sexto, el cual se describirá con mayor detalle en apartados posteriores. En este capítulo, se procura de la mejor manera, y lo más claro posible, informar sobre los aspectos que deben conocerse para tener una perspectiva del asunto que nos concierne.

Desde los primeros años de trabajo docente realizado en la escuela primaria mencionada, se advirtió que las circunstancias en las que se ha llevado a cabo la escritura no han sido las adecuadas, por lo que los estudiantes muestran apatía y deficiencias en sus competencias comunicativas y lingüísticas.

1.1. Antecedentes

Por lo general, se asume que es en la escuela primaria en donde se “enseña” a los niños a leer y escribir. Damos la victoria a ese momento en el que los alumnos logran “leer” sílabas o palabras y cuando plasman por escrito su nombre, por ejemplo. Pero no podemos creer que el objetivo ha sido cumplido, es apenas el inicio del largo aprendizaje que los alumnos deberán efectuar y que quizá se prolongue el resto de sus vidas, ya que es común que en la escuela se alfabetice para que cumplan con lo académico, por lo que en el tiempo sucesivo les será necesario alfabetizarse para la vida, la que en realidad debería ser la misión de la escuela (Ferreiro, 2000).

La mayoría de los docentes esperan que los alumnos al expresarse por escrito sean capaces de producir diversos textos, que les serán necesarios en la vida real, tales como una solicitud de empleo, una hoja de vida, una carta, un correo

electrónico, por mencionar sólo algunos de los incontables textos escritos de los que estamos rodeados hoy en día.

Pero, la realidad es otra, puesto que la producción de escritos no debe limitarse sólo a las tareas académicas de los alumnos, sino como una práctica diaria de la vida cotidiana y como una herramienta epistemológica, es decir, que apoye al aprendizaje de otras disciplinas.

La investigación “Cognición, metacognición y escritura” (Lacón, 2008) hace una propuesta metodológica como alternativa a la problemática de la producción escrita en el nivel básico y medio, cuyo modelo desea ser flexible y funcional apoyado en teorías metacognitivas, centradas en situaciones comunicativas concretas con un propósito definido. Propone que los niños logren niveles de conciencia a lo largo del proceso de producción, para que construyan una identidad como escritores. Los autores afirman que la aplicación de este modelo, o cualquier otro, se relaciona con las intervenciones didácticas, y el entendimiento interpersonal del profesor y alumno en una relación guiada por el diálogo entre ambos.

En la aplicación de este tipo de modelos de aprendizaje para la escritura, no basta el hecho de que los alumnos sigan las instrucciones de su maestro, sino que es importante que hagan metacognición al producir textos y sobre todo, que la situación en la que se realice este ejercicio sea con un propósito verdadero.

La escritura se considera entonces una herramienta de construcción de identidad, pues no es sólo un propósito escolar sino un aprendizaje de vida, lo que se conseguirá con la implementación de intervenciones en las que docente y alumno establezcan un diálogo que favorezca el trabajo de la producción escrita.

En el trabajo de investigación, “Una experiencia en la enseñanza de la escritura” de María Teresa Gutiérrez (2006), reitera la importancia de lograr en la enseñanza que los alumnos adquieran habilidades y competencias no sólo para el aspecto

académico, sino también para el laboral y social, que sean conscientes de sus carencias y necesidades y procuren superarlas, es decir, que logren hacer metacognición, tal como lo propone la primera investigación que aludí. Algo importante que nos recuerda la autora es que el papel del profesor debe cambiarse al de facilitador, su voz ya no es la única verdad y la voz de mando; los alumnos deben ser capaces de retomar la dirección y regular su propio aprendizaje a lo largo del proceso de adquisición de la escritura (Gutiérrez, 2006).

He mencionado que la escritura más que un aprendizaje que se adquiere de una vez, es más bien un proceso, el cual será determinado por la complejidad del texto que se desee producir, por ejemplo, en la investigación de Gutiérrez (2006) se definen tres etapas: preescritura, escritura y postescritura, cada una con momentos definidos. Ésta no es la única manera de orientar un proceso de escritura pero ofrece una alternativa para su enseñanza.

En la obra “El acceso a la cultura escrita: participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y de escritura”, la investigadora Judith Kalman (2003a) explora el tema de la cultura escrita y puntualiza como parte de los resultados obtenidos que las prácticas sociales de la lengua dependen de su uso frecuente con personas experimentadas, su acceso será un proceso social en donde las relaciones de los individuos sean una de las condiciones para que se propicie el aprendizaje de la lectura y la escritura; el individuo que se alfabetice, en el sentido de cultura escrita o literacidad¹, usará la lengua escrita para su participación activa en la sociedad (Kalman, 2003a). Entonces para Kalman estar alfabetizado, desde la perspectiva sociocultural, es manejar el lenguaje escrito para relacionarse con la sociedad; puntualiza además que se deben establecer condiciones para que se lleve a efecto la práctica de la escritura, tales como la *disponibilidad* y el *acceso*.

¹ La definición de *cultura escrita o literacidad*, se especificará en el capítulo II.

De esta investigación he decidido retomar algunas ideas centrales que reforzarán este trabajo. En primer lugar habrá que procurar la participación de los estudiantes en múltiples situaciones sociales en las que tengan acceso a los conocimientos y saberes necesarios para su aprendizaje. Seguido, las prácticas lectoras y escritoras requieren que el individuo vaya conociendo el conjunto de acciones que integran una actividad y aprecie, desde diferentes ángulos, las prácticas en toda su complejidad. Habrá que conocer y considerar qué prácticas de lectura y escritura se vinculan en la vida cotidiana de los estudiantes, las decisiones a las que se enfrentan para participar en eventos de la cultura escrita. En tercer lugar, para acceder a la cultura escrita se habrán de implementar prácticas en el espacio social, hacer uso de materiales, el proceso de construcción de significado, flujo de información pertinente y la circulación de varios conocimientos y saberes.

Por último, subrayo el aspecto que sugiere la autora, el cual radica en considerar las situaciones cotidianas en donde se da la lengua escrita, que proveerá de actividades para enseñar a leer y escribir, hacer uso de materiales y la interacción entre éstos.

En una segunda publicación nombrada “Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana” (Kalman, 2003b), hace un análisis a partir de otras investigaciones de diversos autores en las que se implementaron programas de alfabetización, la autora concluye que se deben brindar a los aprendices variadas oportunidades en las que se interactúe mediante la lengua escrita, el intercambio de ideas y conocimientos; que quien dirija un proyecto de este tipo procure el uso de diversos materiales tanto de lectura como de escritura, en especial aquellos que provengan de la comunidad de los estudiantes; que el aprendizaje de la lectura y la escritura son procesos largos vinculados con el aprendizaje de prácticas comunicativas, de contenidos, conocimientos y la producción de textos comprensibles, y otro aspecto que vale la pena considerar en este apartado es que se menciona una vez más que los programas deben situarse en el contexto cotidiano y considerar lo que se sabe

acerca de la comunidad, la cultura, vida y mundo de quien está aprendiendo a leer y escribir (Kalman, 2003b).

La investigadora Emilia Ferreiro en su obra "Leer y escribir en un mundo cambiante" (2000) aporta reflexiones y conclusiones que coinciden con ciertos puntos de reflexión que presento en mi trabajo. La pregunta de qué es lo que dificulta la adquisición de la lecto-escritura tiene más de una respuesta, por ejemplo, la que se dio en los años 70 afirma que el rezago en el aprendizaje de la lectura y la escritura es el resultado de un "déficit cultural" o una "patología social", producto de la pobreza combinada con el analfabetismo. Esto se puede considerar como una probable causa que podría influir en el rezago de mis alumnos respecto a la escritura, aunque no la única, ya que podrían existir casos excepcionales en los que los aprendices no tengan problemas económicos y que sin embargo no hayan logrado utilizar la producción escrita en sus actividades diarias porque no recurren a ella para darle solución a las situaciones en las que se requiere de algún tipo de escrito. O bien podrán existir casos contrarios, en donde los estudiantes de condición económica baja, se sirven de los artefactos letrados para la realización de prácticas sociales del lenguaje o de sus prácticas vernáculas, que si bien se soslayan en los centros escolares, juegan un papel importante en la construcción de la identidad de los alumnos (Cassany, 2008). Luego entonces es cierto que una condición económica baja puede influir en el proceso de aprendizaje, sin embargo, considero que este proceso se ve perjudicado o beneficiado de acuerdo al acercamiento que tenga el individuo con las prácticas letradas, cuánto manipule y use los artefactos de lectura y escritura y si es consciente de la utilidad que éstos tienen en la vida. Esto debería ser el propósito de la escuela primaria, y de toda institución académica, ya que si no se enseña para la vida, limitándose sólo a lo escolar, ¿para qué se enseña entonces? (Ferreiro, 2000).

1.2. Planteamiento y formulación del problema

El problema que persiste en el grupo multigrado (4^o-6^o), en el que se realizó el proyecto de investigación se determinó a partir de las primeras interacciones que se tuvieron con los alumnos durante el ciclo escolar 2011-2012. Durante ese periodo el grupo se conformó con los grados de 4^o, 5^o y 6^o, por lo que se tuvo la oportunidad de realizar un diagnóstico mediante la observación y la aplicación de una encuesta semi-estructurada a los niños, para recabar información específica en relación con la escritura; de igual forma se realizó una encuesta a los padres de familia para dar cuenta de cómo fue el proceso de adquisición de la escritura de los alumnos. Tal información fue una base para iniciar la investigación, puesto que los alumnos de cuarto y quinto grado son los mismos que conformaron el siguiente grupo, anexándose los alumnos de tercero, quienes de igual manera tenían dificultades con la producción escrita de textos.

A través de la investigación biográfico-narrativa, se espera que el docente analice y reflexione sobre su papel ante sus alumnos, el cuerpo docente y la comunidad. En este caso, es de esperarse que a partir de mi experiencia en el aula, de relevancia a la voz narrativa en la se podrán encontrar y analizar datos acerca del problema que se suscita en el grupo.

He laborado a lo largo de cinco años en la escuela multigrado que cuenta con tan sólo tres docentes frente a grupo (tridocente). Cuando llegué a esta escuela el primer grupo que tuve a mi cargo fue del primer ciclo con un total de 32 alumnos. Me enfrenté a un trabajo arduo y complejo. En primer lugar porque se trataba de los dos primeros grados de primaria, cuya prioridad era que aprendieran a leer y a escribir, por lo que debo admitir que fue aún más difícil debido a la inexperiencia que tenía para este tipo de grados. El cumplir con los Programas de Estudio era primordial, así que me sentía abrumada, inexperta y con muchos contenidos que estudiar con los niños por lo que llegué a sentir la falta de capacidad para trabajar con este grupo. Esta primera experiencia fue poco agradable, sin embargo,

despertó en mí la necesidad de mejorar mi práctica docente, y sobre todo prepararme más sobre la lengua y su aprendizaje.

En el siguiente año escolar los grupos que tuve a mi cargo comprendieron los grados de tercero y cuarto. Mi labor ya no se enfocaba en específico a la enseñanza de la lecto-escritura, sin embargo, el rezago en ese grupo radicaba en este aspecto, pues los alumnos de tercer grado apenas se iniciaban en la adquisición del código escrito.

En el ciclo escolar 2012-2013 estuve al frente del grupo integrado por cuarto, quinto y sexto grado, en el que se detectó que los alumnos tenían mayor dificultad al redactar, crear o producir textos escritos..

El problema se centra que en un grupo multigrado (4^o-6^o), la producción de textos escritos presenta dificultades en cuanto a la coherencia, cohesión y aspectos gramaticales básicos, además de ser textos hechos con poco interés que no cumplen con un propósito comunicativo y social; los alumnos no han logrado desarrollar sus competencias comunicativas en este ámbito.

Dentro de mi formación docente he considerado que la escritura es una acción que realizamos día a día; quienes la practicamos y nos servimos de sus beneficios, poco nos detenemos a pensar en todas las implicaciones que la adquisición de ésta requiere para nuestro desempeño, incluso olvidamos nuestras propias dificultades de los momentos en que adquirimos la escritura, ese instante en el que fuimos capaces de redactar por si solos un recado y saber que logramos comunicar algo importante.

Como docente observo todos los días la manera de expresarse de mis alumnos por lo que detecto cualidades, dificultades y obstáculos que presentan antes, durante y después de escribir un texto; quienes a pesar de cursar alguno de los grados que integran el grupo, se desplazan con dificultad sobre la hoja en blanco de su libreta, es tanto el espacio libre que no saben cómo ocuparlo, cómo llenarlo

de letras que hablen de sí mismos y de lo que ellos son. Claro que no doy por hecho que llenar una cuartilla sea lo correcto y deseable, sino que el problema implica otros elementos fundamentales en la producción de textos, tales como la intención, la situacionalidad o el interés del alumno.

La escritura es una pauta o modo de relacionarse es decir es una práctica social, que mediante el estudio del Español se busca acrecentar y consolidar esta habilidad para formar a los alumnos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad en los modos de interactuar y tener el conocimiento de la lengua, es decir la habilidad para utilizarla (SEP, 2011, pág. 16).

Los casos más graves se sitúan en el nivel alfabético. Todos los alumnos que se encuentran en este grupo han aprendido a leer y escribir mediante métodos sintéticos (letras y sílabas) y analíticos (método global y Minjares) en el mejor de los casos.

Los resultados arrojados por las evaluaciones demuestran que los niños carecen de las habilidades y competencias lingüísticas esenciales para su desenvolvimiento en la sociedad y poseer mayores herramientas para comunicarse con el mundo y éste con ellos.

La escritura de la mayoría de los alumnos manifiesta errores como el cambio de letras, como la “d” por “t”, “q” por “c”, el sonido de la “ll/y” con el de la “ñ”; uso de mayúsculas y minúsculas en desorden; a la hora de escribir por cuenta propia o al copiar, separan las palabras formando otras lo que provoca que al leer se haga un esfuerzo por comprender lo escrito; aplican los signos de puntuación de manera incorrecta o no hacen uso de ellos, es decir, que el uso de recursos gráficos es insuficiente; y referente a la revisión de ortografía y aplicación de sus reglas no se considera, no hay reflexión sobre la lengua, ya que no cuidan los aspectos básicos que se han mencionado (anexo 1).

Los alumnos aún no han desarrollado la habilidad de la escritura como un medio de comunicación eficiente, que logre transmitir sus pensamientos, ideas y sentimientos. Sus situaciones comunicativas se ven limitadas en este aspecto. La producción de textos es insuficiente, siendo el tercer ciclo, el aspecto que se le da mayor relevancia dentro de las prácticas sociales del lenguaje.

Algunos de los factores que han provocado este problema son la ausencia de estrategias que favorezcan la mejora de la escritura de los alumnos además de ofrecerles situaciones comunicativas tanto de lectura como de escritura por el contexto en el que se encuentran inmersos.

Otros indicadores que nos han ayudado a revelar de una manera más clara el problema que surge en el aula de clases son en primer lugar los resultados que se han obtenido de las evaluaciones. Desde el diagnóstico del grupo el resultado ha sido bajo, aunque debo aclarar que no solo en la asignatura de español, al igual que los resultados de exámenes bimestres y de la evaluación formativa y sumativa, los resultados muestran que el rendimiento no ha sido satisfactorio.

En la evaluación diagnóstica, los resultados obtenidos en los exámenes en la asignatura de Español fueron bastante bajos, de 26 sólo dos alumnos obtuvieron una calificación aprobatoria, el resto estuvo muy lejos de acercarse siquiera a la media. Después los resultados de la evaluación bimestral, considerando examen y demás aspectos evaluado, las calificaciones están muy por debajo del nivel deseable. De hecho de no ser por otros aspectos que considero a la hora de evaluar, como el trabajo en clase, las participaciones, trabajo en equipo, etc., los alumnos no alcanzarían una calificación aprobatoria.

Al realizar observaciones durante el trabajo en el aula, se ha advertido que los alumnos poco valor le dan a la revisión que deben hacer a su texto una vez redactado, ya que muestran apatía y desinterés por lograr un mejor trabajo escrito. Esto indica que a ellos no les agrada realizar la producción de textos con lo que

implica la redacción de borradores y la revisión de éstos para lograr un mejor trabajo.

En conclusión, la escritura de los alumnos del grupo en estudio presenta un rezago, ya que como se ha mencionado en apartados anteriores, los resultados de las evaluaciones no son satisfactorios en la asignatura de Español, los textos de los alumnos no comunican ideas claras, producen textos de diversos géneros con mucha dificultad, con un propósito, aspectos convencionales como la ortografía, con cohesión y coherencia.

Los indicadores que se han descrito en el párrafo anterior, ofrecen una perspectiva en términos más objetivos y cuantitativos, más no por ello los más importantes. Pero el indicador que puede ofrecer un mejor panorama de lo que en realidad sucede en el aula, son las producciones que realizan los alumnos durante la clase, en ellos son más evidentes los problemas de producción de texto que presentan. Dificultades presentes desde la escritura de su nombre hasta el intento de escribir un texto informativo o literario.

La docencia requiere evaluar el aprendizaje mediante la observación, el registro de las actitudes y aptitudes que los alumnos demuestren al desarrollar una habilidad. En el salón de clases, al trabajar, es un momento importante para advertir las dificultades que tengan los alumnos. Puede notarse como es que algunos de los niños se esfuerzan para realizar un escrito que cumpla con las características básicas, pero en la mayoría al tener un desconocimiento y desinterés de la lengua escrita, no se esmeran por mejorarlos y corregir sus textos.

En muchas ocasiones cuando se les pide a los alumnos que realicen escritos, ya sea de su autoría, un resumen, copiar algún texto, las producciones no son de la calidad que se requiere de acuerdo a los grados que están cursando. Como consecuencia, a la hora de leer sus textos, hasta ellos mismos batallan para lograr comprender lo que quieren expresar.

Todo lo anterior nos revela el problema que persiste en el grupo, un problema que no perturba tanto como la lectura, puesto que no se evalúan de igual manera. Los que estamos involucrados en el sistema educativo, hemos sido partícipes de la importancia que tiene la fomentación de la lectura, se han implementado programas, campañas y acciones para lograrlo; pero se ha descuidado el fomento de la escritura. Estos aspectos no deben dissociarse. En mi aula de clases, he procurado la lectura de textos informativos y literarios, mediante actividades permanentes, los libros siempre han estado al alcance de los alumnos; pero se ha carecido de un tiempo y de un espacio para que los niños escriban y aprendan a corregirlos. Con seguridad esto ocurre en otras aulas, por lo menos en las que integran a mi centro de trabajo, ya que el problema al que ahora nos enfrentamos, se ha venido arrastrando de grados anteriores.

De acuerdo a los estándares del Español establecidos en el Plan y programas 2011, que expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer, es en el segundo componente, *Producción de textos escritos*, en donde se ubica el problema que se delimita. Más del 50% de los alumnos no son capaces de producir textos escritos que logren comunicar un mensaje coherente y legible, no hay comunicación efectiva.

1.3. Justificación

En el Plan y Programas 2011 se establece que los alumnos logren acercarse mediante las prácticas sociales del lenguaje, a la lectura y a la escritura. Debemos recordar que la escritura y la lectura son un binomio inseparable para lograr los propósitos en ambas, ya que son elementos indispensables de la cultura escrita. A leer los alumnos reciben, al escribir, ellos dan al mundo un poco de sí mismos. Es lo que esperamos lograr, que sean capaces de producir textos con una finalidad

significativa, porque al escribir se están expresando los conocimientos interiores que se poseen, se está dialogando con quien nos leerá.

En el Plan de estudios se estipula “Formar a sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje” (SEP, 2011) este propósito se espera alcanzar en el nivel de Primaria para dar paso al nivel Secundaria en el que la lengua escrita sea un medio para comprender al mundo a través de todo tipo de expresiones.

El grupo de estudiantes en el que se está realizando la investigación, son de los grados superiores de primaria, de cuarto a sexto grado, por lo que pronto se acercarán a la creación de textos más complejos, como requerimiento académico. Ellos necesitan ser capaces de expresarse, de “escribirse”, en la escritura encontrar un poco de libertad, mirándolo desde un punto literario, pero de igual forma, ser capaces de redactar en situaciones prácticas, una solicitud de un empleo, una carta compromiso, un currículum vitae, entre otros, que son requerimientos de la vida real. Lo que menciono, aunque breve, me parece una justificación de peso para buscar mejorar la escritura de los alumnos.

Existen los estándares de la asignatura del Español, los cuales han sido establecidos para darle un rumbo al aprendizaje de los estudiantes, de lo que deben ser capaces de hacer y de saber; se agrupan en cinco componentes. Es en el segundo, *producción de textos escritos*, en donde se ubica el problema que se delimita. En los Programas de Estudio de quinto y sexto grado, se establece que en este tercer ciclo es cuando los alumnos tendrán un acercamiento al uso de la lengua, en especial con la escrita, para poder aplicarla a situaciones concretas (SEP, 2009). Pero más que el uso, será una consolidación de la escritura. Las características de sus producciones escritas deben poseer los siguientes rasgos:

- ” Comunica por escrito conocimientos e ideas de manera clara, estableciendo su orden y explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar” (SEP, 2009) es decir que los textos que los alumnos redacten, deberán presentar un orden de

contenido mediante los párrafos y el uso de recursos gramaticales que logren una armonía entre lo que expone y sus ideas propias.

- “Escribe una variedad de textos con diferentes propósitos comunicativos para una audiencia específica.” (SEP, 2009) deberán dominar la estructura y características de textos como la noticia, cuento, leyenda, tríptico, cartel, entre otros, haciendo uso del lenguaje apropiado para quien lo dirigen.

- “Distingue el lenguaje formal y el informal, y los usa adecuadamente al escribir diferentes tipos de textos.” (SEP, 2009) este aspecto se relaciona estrechamente con el anterior, pues los estudiantes deben utilizar el lenguaje adecuado de acuerdo a los lectores a quienes va dirigido. Deberán comprender que las expresiones que usen serán diferentes si se dirige para sus compañeros o para una audiencia que requiere mayor formalidad en el lenguaje.

- “Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de información provista por dos o tres fuentes.” (SEP, 2009) los tipos de textos que produzcan a partir de una investigación de dos o más fuentes, requiere que el alumno sepa discriminar la información relevante, lograr una sola producción que no desvirtúe el objetivo de los autores consultados.

- “Escribe y explica por escrito fenómenos diversos usando un estilo impersonal.” (SEP, 200) esta característica se avoca a los textos científicos que realice, en los que los estudiantes deberán dominar la redacción en cualquier tiempo y persona.

- “Organiza su escritura en párrafos estructurados, usando la puntuación de manera convencional.” (SEP, 2009) sus escritos se deben organizar de manera ordenada en párrafos que contengan ideas completas, haciendo uso de los títulos y subtítulos que se requieran, así como el uso de la puntuación pertinente.

- “Emplea diversos recursos lingüísticos y literarios en oraciones y los emplea al redactar.” (SEP, 2009) en ciertos géneros escritos, serán necesarios los recursos

como rimas, analogías, frases adjetivas o metáforas para que logren un texto rico y diverso.

- "Recupera ideas centrales al tomar notas en la revisión de materiales escritos o de una exposición oral de temas estudiados previamente." (SEP, 2009) Tomar nota de lo que los alumnos estudien es un aspecto que deberán dominar, puesto que en ello pondrán en juego diversas habilidades como la de síntesis y organización de las ideas claves.

- "Realiza correcciones a sus producciones con el fin de garantizar el propósito comunicativo y que lo comprendan otros lectores." (SEP, 2009) la realización de un texto no finalizará con el primer borrador realizado, por lo cual los alumnos deberán reconocer que la tarea de escribir es ardua y que para lograr un trabajo de calidad será necesario que tengan el conocimiento de cómo revisar y corregir sus propios textos.

- "Emplea ortografía convencional al escribir." (SEP, 2009) la ortografía no es ahora el aspecto primordial de la enseñanza de la escritura, pero es un aspecto que no puede soslayarse ya que para lograr un texto comprensible, es necesario hacer uso correcto de las palabras y de las expresiones para evitar ambigüedades o confusiones.

- "Utiliza diversas fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas (diccionarios, glosarios y derivación léxica en diversos materiales)." (SEP, 2009) para que los alumnos sepan cómo realizar sus correcciones será necesario que dominen el uso de materiales con lo que resuelvan sus dudas.

Todo lo anterior podemos relacionarlo con proximidad y afinidad a los otros componentes de la lengua; pero una relación más directa es la que se da con el componente de *Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje*, que establece que el alumno en este ciclo:

- Usa convencionalmente signos de interrogación y admiración, guiones para introducir diálogos, así como puntos y comas en sus escritos.
- Emplea mayúsculas al inicio de párrafo y después de punto.
- Usa palabras de la misma familia léxica para corregir a su ortografía.
- Reflexiona consistentemente acerca del funcionamiento de la ortografía y la puntuación en los textos.
- Identifica las características y la función de diferentes tipos textuales.
- Identifica información y sus fuentes para responder preguntas específicas.
- Incluye citas textuales y referencias bibliográficas en sus textos.

Considerando lo anterior es básico y primordial tomar en cuenta la actitud de los alumnos para trabajar. Como se mencionó en uno de los objetivos específicos, se espera lograr en el alumno el gusto o la aceptación que tenga por el lenguaje escrito. En el componente Actitudes hacia el lenguaje, se menciona que:

- Identifica y comparte su gusto por algunos temas, autores y géneros literarios.
- Desarrolla disposición para leer, escribir, hablar o escuchar.
- Desarrolla una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito.
- Emplea el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos.
- Discute sobre una variedad de temas de manera atenta y respeta los puntos de vista de otros.
- Amplía su conocimiento sobre obras literarias y comienza a identificar sus preferencias al respecto.

- Reconoce y valora las ventajas y desventajas de hablar más de un idioma para comunicarse con otros, interactuar con los textos y acceder a información.
- Reconoce y valora la existencia de otras lenguas que se hablan en México.
- Trabaja colaborativamente, escucha y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar en grupo.
- Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además, desarrolla gusto por leer, escribir, hablar y escuchar.

Según los programas de estudio de quinto y sexto, en estos grados se pretende que los alumnos logren consolidar el uso de la lengua, en especial de la lengua escrita, considerando la tipología de textos, que sean producidos de manera autónoma haciendo uso de las convenciones gramaticales (Programa quinto grado, 2011).

Todos somos capaces de dialogar, buscamos las maneras y formas de darnos a entender oralmente con quienes nos rodean. Pero cuando se trata de la escritura las situaciones son diferentes y tanto más complejas. Podemos mantener en nuestra mente cientos de ideas pero no logramos plasmarlas en papel, las palabras se nos acortan y esfuman al querer construir oraciones precisas, que digan eso que queremos comunicar. Cuántas veces nos hemos enfrentado a la realización de escritos en los que nos vemos en conflictos ya que no sabemos la estructura adecuada o los elementos básicos que debe llevar, cuando son textos con una función específica.

En la escuela se está formando a los estudiantes para que sean unos escritores capaces de comunicarse con el resto del mundo, y que la escritura sea un aspecto que les ayude a lograr fines y objetivos en su vida. Es probable que algún porcentaje se convertirá en un escritor profesional, pero no es ese el propósito, si

no lograr que los alumnos, sepan realizar escritos con la finalidad de tener una comunicación certera y objetiva con el resto del mundo.

Habrá que replantearse por qué es importante apoyar la escritura de los alumnos en la educación básica, en específico en el nivel primaria. Como ya hemos mencionado con anterioridad hay estándares establecidos en el Plan de Estudios cuyo objetivo de toda institución es cumplirlos. Los docentes esperamos lograr en los primeros grados que los estudiantes adquieran el proceso de la lectoescritura, y al ser capaces de leer y escribir al margen de sus habilidades más adelante logren ir perfeccionando su redacción en base a la gramática del Español y con el apoyo de la lectura, pero en la realidad este proceso no llega a tal punto, viéndose rezagado sin darle solución en los siguientes años escolares. En la actualidad podemos encontrar adolescentes o jóvenes universitarios con serias carencias en el aspecto de la escritura y redacción, cuando se enfrentan a situaciones académicas en las que deben redactar artículos, monografías, ensayos, etc., trabajos que sus profesores dan por hecho que saben realizar. Se ven en complicaciones ya que la escritura debió haber comenzado su perfeccionamiento desde el inicio de la educación básica. La escritura como menciona Cassany en su obra (Cassany, D. 1993) no se trata solo de unir letras, sino poseer una capacidad de expresión coherente y correcta. Claro que es un proceso que se va perfeccionando a lo largo de la vida, incluso escritores profesionales mencionan que el arte de la escritura jamás se deja de aprender. Por lo que es muy importante que en la escuela primaria se refuercen los conocimientos necesarios y básicos para que en lo sucesivo los estudiantes logren desplegar todas las posibilidades que ofrece la utilidad de la escritura en la vida cotidiana y tal vez en el aspecto de expresión personal.

Remitiéndonos al concepto presentado en el marco teórico de Nelsi Lacon et. Al (1996 Pág. 234), quien citó a Hymes (1996) el cual versa que la escritura “es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere de motivación y una actitud intelectual que exige

procesos cognitivos y de memoria” lo cual quiere decir que el contexto social es importante para ir perfeccionando la escritura, pero en este caso el medio de los alumnos no aporta los elementos de comunicación escrita, como diarios, revistas, libros, etc., ni las situaciones en las que ellos se enfrenten a verdaderos retos de escritura; por lo que es aún más importante procurar implementar en el aula más actividades que contribuyan a la mejora del problema en cuestión. Se requiere además motivar a los alumnos para que transformen su actitud de indiferencia en el interés por aprender más a expresarse plasmando letras, y las utilicen en favor a su vida.

Es necesario desarrollar en los alumnos las competencias escritas. Hay una que establece en su obra Lacon de De Lucía et. Al. (2008), la competencia táctico-retórica que se define como la capacidad de estructurar textos coherentes y cohesionados, dicha competencia no la encuentro desarrollada en mis alumnos, por lo cual es una razón más para enfocarse al tratamiento del problema y buscar estrategias y soluciones que coadyuven a la implementación de una escritura funcional, clara, que cumpla con los requerimientos de nuestra lengua y sea un medio de comunicación eficaz de los alumnos.

En la escritura, que nos ha hecho una raza civilizada, podemos encontrar una forma de crearnos a nosotros mismos en letras y debemos descubrirles a los niños el poder de la palabra escrita en cualquier contexto y tiempo.

1.4. Objetivos de la investigación

En esta investigación me he propuesto objetivos para lograr una mejora o superación del problema planteado. Éstos serán los propósitos que guíen toda la propuesta los cuales han sido redactados de tal manera que su logro sea posible, considerando los tiempos y espacios con que se cuenta para llevar a cabo este trabajo.

El propósito rector o general es:

Producir textos escritos para desarrollar competencias comunicativas partiendo de situaciones de interés para los alumnos del grupo multigrado (4^o-6^o) mediante la implementación de proyectos didácticos en con un enfoque sociocultural.

Durante la implementación del proyecto se espera que los niños escriban de manera individual textos que surjan de temas que se relacionen con su vida cotidiana o de temas que les apetezca informarse, ya que considero prioridad que el alumno encuentre un motivo por el cual necesite o desee redactar. Además de que con ello se recurra a las prácticas sociales que se llevan a cabo en su comunidad y en el medio escolar, buscando crear un vínculo entre ambas para que la producción sea situada y tenga un sentido para el alumno.

Para crear las condiciones adecuadas tomando en cuenta lo que mencioné en el párrafo anterior se deben considerar los siguientes objetivos específicos para lograr, si no con total éxito, en gran medida lo que plantea el objetivo general:

1. Incrementar el gusto por la escritura como un medio de expresión, a partir de temas de la preferencia e intereses de los alumnos.
2. Diseñar actividades de escritura para implementar el aprendizaje de los aspectos básicos de la gramática de nuestra lengua, considerando los conocimientos que ya poseen los alumnos y aportes de su interés para el diseño.
3. Acercar a los alumnos a la cultura escrita, para que lean y escriban textos de diversos géneros a partir de situaciones reales y conocidas para ellos y logren la producción de textos escritos que cumplan con la adquisición de conocimientos sobre aspectos lingüísticos tomando como referencia los que establecen los programas de estudio de educación básica.

El logro de estos objetivos y propósitos se alcanzarán durante el curso de la investigación y dependerá de la aplicación de la intervención en el grupo en donde se lleva a cabo ésta tarea.

1.5. Alcances del problema

El ambiente en el que se circunscribe el problema es una escuela rural multigrado, insertada en una localidad perteneciente a la ciudad de Nogales, Ver.; la escuela cuenta con tres docentes, las cuales se hacen cargo de grupos integrados alrededor de 24 alumnos en promedio. Las carencias son imperantes en este medio. Los habitantes, buscan la manera de subsistir a través de actividades del campo o emigrando a otros lugares. En relación a actividades intelectuales, poco existen, de tal suerte que los niños no tienen la oportunidad de acceder a aprendizajes de la lengua escrita fuera del aula. La apatía por las actividades escolares por parte de los padres de familia es constante, su participación no se hace presente. En el aula de clases, desde la estructura física, existen necesidades: el espacio físico, el mobiliario, recursos y material didáctico, seguimos sin contar con un equipo de cómputo, el cual es necesario para poder involucrar a los niños con las actividades tecnológicas, en lo menor de las posibilidades.

En el afán de implementar un proyecto de intervención, se ha procurado realizar adecuaciones tanto del aula como de los programas de estudio, para poder llevar a cabo las acciones necesarias que integran el proyecto. En el aula, se ha organizado el material y el espacio, desechando las cosas innecesarias, para ahorrar espacio.

En relación a los alumnos, se han considerado actividades que les ayuden a familiarizarse con los proyectos didácticos, a los cuales no están muy

acostumbrados, para que lograr un ritmo de trabajo que permita aprovechar el tiempo escolar.

El enfoque sociocultural se propone ya que a través de él se espera que los alumnos produzcan textos situados, como parte de la comunidad letrada en la que existen diversos tipos de textos como cartas, informes, leyes y normas, poesía, entre otras. Otro aspecto relevante es que los alumnos escribirán a partir de sus intereses los cuales serán el punto de partida para el diseño y aplicación de los proyectos didácticos.

La aplicación de la intervención será puesta en acción con el grupo de multigrado (4^o-6^o) de la escuela primaria Veracruz. Los espacios probables de los que se disponen son el aula, el patio escolar y espacios públicos de la comunidad; el lugar dependerá de los requerimientos que surjan de los proyectos didácticos.

CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL

En este capítulo muestro al lector la revisión bibliográfica que se realizó para sustentar este trabajo, aunque afortunadamente el tema ha sido de interés para muchos colegas y personas dedicadas a la investigación, lo que facilitó encontrar obras sobre este ámbito, pero se complica la selección de aquellas que aporten una información acorde con el tema de esta tesis, pues vivimos en una cultura letrada, en un mundo de información.

2.1. Marco teórico

En el ámbito de la investigación, la escritura ocupa un lugar importante, puesto que no solamente ocupa un lugar insustituible en el ámbito educativo, sino también en el aspecto social del ser humano. La concepción de escritura y lo que implica su aprendizaje ha tenido una evolución y modificaciones a lo largo de la historia. En la actualidad contamos con diversos enfoques que nos pueden orientar sobre el proceso de adquisición de la letra escrita, además de variados autores que se han interesado en este campo, que con sus obras nos ofrecen una base teórica para este trabajo. Se han seleccionado aquellos que son coincidentes con el enfoque en el que se ha basado esta investigación.

2.1.1 Enfoque comunicativo y sociocultural

El enfoque comunicativo es el que se considera actualmente para la enseñanza del Español ya que éste contempla a la lengua como un objeto de construcción social, más que el aprendizaje del lenguaje como un sistema estable, éste debe ser el medio por el que los estudiantes logren comunicarse, es “hacer algo con las palabras” (Lomas, 1994) por lo que es importante considerar aquello

que los alumnos deben dominar y conocer para poder desenvolverse en la sociedad. Contempla que el alumno se involucre en situaciones comunicativas con propósitos específicos e interlocutores concretos (SEP, 2011, pág. 21). Se espera que los estudiantes logren una comunicación real con sus pares y con el medio que los rodea, para que sepan enfrentarse a situaciones en las que tengan que hacer uso de la lengua para lograr un objetivo de comunicación, para satisfacer una necesidad o simplemente expresar sus sentimientos. Con este enfoque se pretende entonces que los estudiantes no solamente dominen el código lingüístico y su estructura, puesto que de poco serviría que lo aprendan si no lo contemplan como una herramienta útil que les favorezca en situaciones que requieran el uso de la lengua, tanto para participar en la sociedad como para reconocer en otros las ideas y conocimientos que necesiten adquirir y para lograr una vida mejor.

En primer lugar se espera que el alumno se involucre en el uso social de la lengua y a partir de ello se cimiente su conocimiento. Considerar a la lengua, oral y escrita, como un objeto de construcción y conocimiento que se alcanza en interacción con la sociedad; además de ser un objeto a estudiar, se reconoce que el lenguaje en la escuela es un instrumento fundamental para adquirir conocimientos, por lo que no se puede ni debe limitar su estudio y uso únicamente en la asignatura de Español.

En enfoques anteriores al comunicativo se daba mayor importancia a la adquisición de aprendizajes sobre la estructura de la lengua, dando por hecho que al poseer esos conocimientos los estudiantes podrían ser capaces de aplicarlos en la vida cotidiana y real. Los resultados no fueron los esperados, porque a pesar de que algunos lograran identificar aspectos de la lengua, reglas gramaticales y demás elementos, no alcanzaron a interactuar eficazmente mediante el lenguaje, ya fuera oral o escrito. Por ello, el enfoque comunicativo persigue una vinculación con situaciones reales y cotidianas, a través de las prácticas sociales del

lenguaje². El enfoque comunicativo se ha centrado en la comprensión y expresión de la lengua, la cual debe entenderse no como un objeto estático de análisis, sino como un proceso dinámico y creativo, centrado en los intereses de los alumnos (Mendoza, 1997). Entonces, cada acción que se pretenda realizar en el aula con intenciones de aprendizaje de la lengua, no debe ni puede apartarse de la realidad de los alumnos ni de lo que a ellos les interese. Siendo esto un punto a favor de los docentes, ya que al tener como base un tema que sea atractivo para los alumnos, ya se tiene garantizado un porcentaje de su atención, la cual es a veces difícil de conseguir. Otro aspecto importante es que las producciones que realicen los niños deben ser creativas, sin perder de vista los objetivos o los aprendizajes que se espera que ellos logren. Salir del aula y llevar más allá de los muros los usos de la lengua mostrará a los estudiantes la importancia de dominar el sistema lingüístico, pero sobre todo la importancia de saber hacer un texto, oral o escrito, que logre comunicar o persuadir a quien lo escucha o lee.

Antonio Mendoza (2006) menciona que conocer la lengua es más que conocer su sistema lingüístico, el cual será limitado si no se enlaza con actividades reales; en todo caso, de acuerdo con los Programas de Estudio 2011, se estaría haciendo alusión a las prácticas sociales del lenguaje, que son diversas maneras de aproximarse a los textos escritos y orales, de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablarlos, transformarlos e interactuar con ellos (SEP, 2011, pág. 23).

El aprendizaje de la lengua con un enfoque comunicativo puede basarse en la literatura contemporánea, en los textos de medios de comunicación, que inserten al alumno en la realidad que le rodea e incluso acceder a otras mediante la lengua.

El alumno, durante su aprendizaje, deberá desarrollar estrategias respecto al control de su proceso de aprendizaje, a la metacognición de la funcionalidad del

² En un apartado posterior se especificará qué son las Prácticas sociales del lenguaje.

acto de comunicación. Si el alumno logra desarrollar estrategias de comunicación a la luz de las prácticas sociales, podrá resolver un conflicto comunicativo, no únicamente en el campo académico, si no en su vida real. Cuando el niño, ya siendo adulto, se enfrente con la necesidad de redactar una petición, una queja, una solicitud o una carta formal o informal, podrá echar mano de aquellas estrategias que él mismo haya construido durante su aprendizaje escolar.

2.1.2 Prácticas sociales de la lengua

En el apartado anterior he mencionado que el enfoque comunicativo tiene como propósito que la enseñanza del Español se base en el uso del lenguaje como una herramienta no solo de aprendizaje si no como objeto que sirva a los sujetos a la interacción con la sociedad. Para lograrlo no basta con que dejemos que los estudiantes se enfrenten a situaciones comunicativas en lo académico, sino que sean conscientes de la necesidad que tienen o tendrán de expresar con la lengua, sus necesidades o ideas. Por lo que habrá que considerar en el aula las prácticas sociales del lenguaje como un vehículo que los guíe a la experimentación de la comunicación real con su entorno.

Las prácticas sociales del lenguaje permiten que temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos y se recuperen los usos sociales del lenguaje. Aunque este concepto no es nuevo en el ámbito educativo y los intentos por llevarlas a la práctica escolar han sido difíciles, ya que las prácticas sociales del lenguaje son “tonalidades indisociables y por lo tanto difícilmente secuenciables, porque tienen muchos componentes implícitos que no se pueden transmitir oralmente y que solo pueden comunicarse ejerciéndolas...” (Lerner, 2001, pág. 95) por lo que es necesario crear en el aula condiciones y situaciones que enfrenten a los niños a tareas que en algún momento de sus vidas afrontarán. Pero también es importante retomar aquellas que los alumnos llevan a

cabo día a día de manera informal, es decir, las que no son un requerimiento académico y que realizan por gusto o placer, puesto que éstas lograrán un anclaje más real y situado con los conocimientos que se pretenden lograr en la escuela, además que los niños no las verán como una obligación aburrida o innecesaria para su vida.

Hablando específicamente de la escritura, mis alumnos, deberán usarla con las funciones que su contexto demande y las posibilidades que haya en su porvenir. Considero que sería limitado desear solamente que se preparen para las situaciones académicas del nivel secundaria, lo que anteriormente era una de las preocupaciones más importantes para los docentes de primaria. La realidad es que muchos de mis alumnos no seguirán sus estudios y más pronto de lo deseable se enfrentarán a ambientes laborales y tal vez serán responsables de un hogar.

En la actualidad los medios de comunicación y todo el movimiento social, financiero, político, comercial y de mercadotecnia usan el poder de las palabras, las que emplean a su conveniencia con todo el peso del convencimiento, por lo que todos deberíamos estar preparados para enfrentarnos a ello. Las prácticas sociales del lenguaje son variantes de acuerdo a cada contexto y sociedad, el tiempo va modificando las formas de comunicarnos, por lo que los niños deben tener las competencias comunicativas, que les sirvan de plataforma para salir adelante y dominar la lengua escrita.

Pero en el caso del contexto en el que se ha desarrollado esta investigación, que recordemos se trata de una escuela primaria multigrado, las prácticas sociales del lenguaje podrían ser reducidas a las existentes en áreas urbanas. Pero esto no limita las posibilidades de implementar actividades que involucren la realidad e intereses de los alumnos, ya que las prácticas sociales que persisten en un aula multigrado son algunas de las que también persisten en la sociedad, puesto que por las características del grupo, a éste se le puede considerar como un

microsistema social, porque se reproducen modelos de relaciones sociales, conflictos, valores, entre otros, en donde es necesario establecer niveles diferentes de integración de los alumnos, ya que se conviven con alumnos con diferencias de edades, económicos, familiares y en algunos casos hasta aspectos culturales (Boix, 2011).

Las prácticas que integran el Programa de Estudios 2011 de la educación básica, fueron seleccionadas tomando en cuenta la importancia de recuperar la lengua oral, incrementar 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 y enriquecer el aprendizaje escolar (SEP, Programas de Estudio, 2011, pág. 25).

2.1.3 Validez y utilidad del enfoque comunicativo y sociocultural

La validez del enfoque comunicativo y sociocultural radica en que el aprendizaje de la lengua no está sujeto únicamente a la adquisición del código lingüístico en donde los alumnos adoptan una actitud pasiva dando por hecho que lograrán aplicar todo el cúmulo de conocimientos teóricos. Es efectivo porque se parte de las situaciones que los alumnos viven, o en su defecto, se procura reproducir esas prácticas sociales en el aula cuando no existen aún en su contexto, por lo que los alumnos reconocen la necesidad de adquirir aprendizajes que les apoyaran en sus actividades cotidianas. En el caso del grupo estudiantil en el que se realizó el trabajo de investigación, el enfoque comunicativo y sociocultural brinda la oportunidad de mostrarles a los niños que la lengua les servirá de herramienta tanto en su presente como en el futuro, independientemente de las decisiones que tomen al elegir un quehacer en su vida, ya que podrán comprobar y experimentar que existen situaciones de comunicación

en las que es necesario ser preciso y saber cómo comunicarse. Que comprendan que el estudio de Español no se limita al espacio académico para alcanzar notas aprobatorias, saber cómo y qué hablar, leer o escribir de acuerdo a las demandas que se requieran. Y que mediante el enfoque comunicativo se logre enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas), que se reflexione sobre la diversidad lingüística y la valoren, mejorar la oralidad y expresión escrita, y finalmente se adquiriera un conocimiento formal de la lengua (Lomas, 2008).

Bajo la luz de un enfoque comunicativo y sociocultural, el aprendizaje de la lengua implicar hacer para aprender y el aprender es una experiencia cargada de significado porque son las vivencias de los individuos, al aprender se pertenece a una comunidad y sobre todo al aprender se “hace” uno mismo (Rodríguez, 2009) por lo que el aprendizaje no solamente será un fin escolar, sino una finalidad de la vida, para tener identidad y una participación activa en una sociedad.

Si únicamente se guiara el aprendizaje del Español mediante una propuesta estructural del lenguaje, considerando que lo más importante es la adquisición del conjunto de saberes lingüísticos, se están desechando procedimientos expresivos y comprensivos que son saber hacer, decir y entender las palabras, que afianzan y fomentan las competencias discursivas, además que se pueden implementar valores y actitudes deseables en los intercambios comunicativos, por lo que no solo es el acto de hacer con la lengua, también se ponen en juego conocimientos, actitudes, sentimientos y la imaginación, al leer o escribir (Lomas, 1994).

En el enfoque comunicativo y sociocultural se tiene una apertura a la diversidad letrada, es una perspectiva social, democratizadora, crítica, que busca el sentido de justicia e igualdad y otorga un *empoderamiento*, lo cual significa que al tener un acceso a la cultura escrita, que en el siguiente apartado se define, se está inmerso en relaciones de poder sobre quien lee y escribe, es ejercer un poder de quien usa la lengua escrita (Kalman, 2004). Aunado que el enfoque sociocultural es

pertinente porque puede ser coherente con otras orientaciones lingüísticas, psicolingüísticas cognitivas y socioconstructivistas (Cassany, 2009).

2.1.4. Cultura escrita

Dentro del ámbito escolar aún podemos encontrar prácticas de enseñanza en las que los docentes pretenden separar el aprendizaje de la lectura y la escritura como dos procesos diferentes, que podrán adquirirse por separado. Seguramente se han obtenido resultados de estas prácticas, sin embargo, en la actualidad el ser *alfabetizado* requiere de muchas otras actividades más que el solo hecho de apropiarse del código lingüístico. Habrá que referirse a un concepto que incluya no solo los conocimientos, sino también a las actitudes durante los roles que se produzca al ser partícipes de las prácticas discursivas, es decir, que se considere el ámbito social para estar de acuerdo a un enfoque sociocultural. Cuando se realiza un escrito, la lectura es necesaria para su creación, y en muchas prácticas de lectura se pueden encontrar actividades que requieran a la escritura como apoyo para la comprensión de ésta. Puesto que las prácticas sociales no solo se pueden definir en el ámbito escritura o lectura, ya que ambas se llevan a cabo simultáneamente, sin ser una más importante que la otra. Para considerar los aspectos como el conocimiento, las actitudes, manejo del código y géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles de los interlocutores, los valores y formas de pensamiento, se ha concebido en el término de alfabetización/cultura escrita o literacidad (Cassany, s.n). Este concepto nos es útil no sólo porque asocia a la lectura y escritura, también porque las inserta como elementos esenciales de las prácticas letradas en las que se contemplan más que el acto de escribir o leer. Porque se observa a la alfabetización como el desarrollo del conocimiento y el uso de la lengua escrita, al producirla o leerla, en un mundo social y en actividades culturales; es utilizar la lengua escrita para participar

socialmente, manipularla mediante los géneros textuales, sus significados, los discursos y palabras (Kalman, 2004).

2.1.4.1. Qué es escribir

El tema de la escritura, que hemos venido tratando a lo largo de este trabajo, probablemente sea un tema bastante ocupado por diferentes autores, y es que, es éste un rasgo que está presente en todas las prácticas humanas, no por ello, ha sido una tarea fácil diseñar una didáctica que guíe a los estudiantes a apropiarse adecuadamente de ella y convertirse en unos comunicadores competentes.

Por no ser un tema de novedad, lo que favorece, hemos realizado una revisión de trabajos de investigación semejantes al problema que se ha detectado, en los cuales se ha notado la prevalencia de enfoques cualitativos; algunos basados en teorías cognitivas, metacognitivas, apoyándose en la teorías como la psicogenética de Jean Piaget.

En uno de los trabajos realizados por Nelsi Lacon de De Lucia y Susana de Hocevar, titulado “Cognición, metacognición y escritura” nos da una definición de lo que es escritura, citando a Hays (1996), la cual dice que “es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y de memoria”. Lo que nos ha llevado a considerar que los aspectos del contexto, lo social, el medio, la motivación y la actitud de los alumnos son factores determinantes para llevar a efecto el acto de la escritura y desarrollar la competencia comunicativa en los niños. Y un aspecto que poco se considera es la motivación, es decir, que el escribiente debe tener una actitud creadora, una motivación o necesidad para querer comunicarse.

Daniel Cassany también nos hace una aportación de lo que es escribir en su obra “La cocina de la escritura” (Cassany, D. 1993); para este autor el escribir en la actualidad no es únicamente saber <<juntar letras>> sino tener la capacidad de expresar información de forma coherente y correcta para entenderse con otras personas, poder elaborar documentos como cartas, oficios, resúmenes, etc. dependiendo del tipo de escrito que se realice será el nivel de complejidad. Escribir, para Cassany, es un proceso en el que hay una elaboración de ideas conjunta con una tarea lingüística de redacción, quien escribe debe saber trabajar con las ideas y las palabras; el escribir es un medio de comunicación, pero también se le considera como instrumento epistemológico del aprendizaje, escribiendo se aprende y se logra comprender mejor cualquier tema (Cassany, D. 1993).

Para escribir también se requiere de aspectos cognitivos, representativos, culturales y sociales (Gutiérrez, 2006); puesto que es un proceso complejo, de ahí que Cassany (1999) citado por Gutiérrez (2006) nos dice que redactar es un proceso cognitivo en el que el individuo activa “distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito, en el periodo de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que éste se da por acabado” y que por lo general a la hora de escribir, se cree que el proceso se ha terminado al poner el punto final al escrito, o bien se realiza una revisión superflua, lo que pocas veces es conveniente si se quiere lograr un texto de calidad. Por texto debemos entender al “acto oral o escrito, ideacional, discursivo e interpersonalmente coherente” (Urdaneta, 1991, citada por Fumero, 2004). Así que un texto no solamente es lo escrito, también en la creación de una idea mediante la oralidad, que necesita de ideas para conformar un discurso que sea coherente, que el interlocutor que lo reciba lo comprenda.

Otra definición de lo que es escritura contempla operaciones fundamentales las cuales son “(...) reunir y organizar las propias ideas, escribir esquemas, asociar

cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito” (Serafín, 1997, pág. 94) A partir de lo cual establece una serie de etapas para realizar textos escritos: preescritura, escritura y postescritura. Se propone seguir estas fases que implican un acompañamiento a la ejecución de éstas por parte de los alumnos para que logren una mejora en la producción de textos escritos.

Daniel Cassany, citado por Gutiérrez (2006), agrega al proceso de escritura los elementos de corrección y la variación, además de la coherencia, cohesión y adecuación, como aspectos que se encuentran en el habla.

Algunos de los modelos usados durante las investigaciones en las que intentamos fundamentar este trabajo, fueron cognitivos y sociocognitivos dándole una importancia relevante a la metacognición, la cual se define como el “control que las personas realizan de sus propios procesos cognitivos para ser eficientes” (Flavell, J, 1996, citado por Lacon de De Lucia, 2008). Es decir que se le da una importancia mayor al hecho de que los alumnos sean capaces de manejar favorablemente sus conocimientos y los procesos de manejo de éstos para realizar un escrito.

2.1.4.2. Qué es un texto

En la actualidad las prácticas sociales de la lengua se muestran diversas y variables de acuerdo al contexto y al tiempo en que nos encontremos. Cada esfera de la sociedad demanda ciertos usos de los textos, que en el caso de los estudiantes, demandan de textos en su vida diferentes a los que se les pudiera imponer en el ámbito académico. En el caso de los estudiantes del grupo multigrado que se ha descrito con anterioridad es necesario buscar los aquellos que sean pertinentes tanto para leer como para producir, ya que la expresión escrita está directamente relacionada con la lectura y el placer de leer (Cassany,

2009). El investigador Daniel Cassany propone el concepto de "artefacto letrado", desde el enfoque sociocultural, para aquellos textos que los alumnos produzcan o a los que tengan acceso, tal concepto se adapta al hecho de que los textos pueden ser un objeto manipulable, lo que es conveniente para que los niños comprendan que un texto escrito es un objeto que puede usar a su conveniencia y que le retribuirá resultados para que satisfaga sus inquietudes o manifiesten su ser y su hacer a quienes les rodean. Estos artefactos letrados surgen a partir de las prácticas sociales del lenguaje, o más específicamente de las *prácticas letradas*, que se les define como un subtipo de la práctica social que utiliza un escrito como un instrumento para relacionarse con el contexto, que considera las concepciones, actitudes y valores de quien los produce, cuando un estudiante usa la escritura voluntariamente, sin imposiciones, con libertad y creatividad fuera de las instituciones como la escuela, se le han nombrado prácticas vernáculas (Cassany, 2008). Estos términos son adecuados al presente trabajo, puesto que Cassany, ofrece una visión más objetiva de lo que es el enfoque sociocultural, mediante el uso de palabras acertadas que nos adentren y hagan más palpable la realidad de este enfoque.

Entonces se concluye que los textos que se pueden usar con los alumnos no son únicamente aquellos que se les imponga en la escuela, ya que a partir del enfoque sociocultural se tiene un amplio repertorio con el que se puede atraer el interés y el gusto de los niños, que finalmente son los interlocutores que deben leer y escribir escritos con los que aprenderán más sobre la lengua.

2.1.4.3. Qué implica la producción de un texto

El docente tiene la creencia de que lo más importante durante la producción de un texto es el producto final, omitiendo los borradores (si es que hay) que el alumno tuvo que realizar antes. Otro aspecto equivocado es buscar que todos los

niños vayan por el mismo proceso de redacción, olvidando que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje diferente y si hablamos de producción, no todos los alumnos cuentan con las mismas habilidades creativas. Algo abrumador para el docente y que de igual manera no debería suceder, es que él mismo es quien debe corregir todo de los escritos de sus alumnos, es decir, que deberá revisar arduamente cada trabajo, lo que evita al autor que él sea quien advierta y corrija sus propios errores con lo que lograría alcanzar una metacognición.

Las actitud de los alumnos ante la producción de un texto es que ellos creen que sus trabajos en la primera redacción no deben llevar ninguna falta de ortografía, que deben llenar una hoja completa y sobre todo, que lo deben hacer rápidamente, entre otras actitudes que también se podrían incluir aquí, como el hecho de que la revisión está a cargo única y exclusivamente por parte del docente.

En cambio se propone que el docente tenga una actitud que favorezca la producción, por ejemplo, animar a los alumnos a escribir, que busquen, ordenen, revisen y autocorrijan los textos que realicen. Es importante que se atienda todo el proceso de la escritura, no solamente en el producto final, ya que durante el proceso podremos advertir las dificultades y aciertos que los alumnos tengan, lo que proporcionará bases para planificar estrategias que apoyen a los niños a superar los errores. Aceptar como docente, que “no hay receta universal de redacción” (Cassany, 2002).

Cuando los alumnos producen un texto, lo habitual es que el docente se dedique a la revisión de éste poniendo especial cuidado en la corrección de la ortografía, dejando a un lado aspectos como la coherencia o la intención del escrito; pero habrá que aceptar que no únicamente son importantes estos puntos, también la estructura y usar el estilo adecuado ya sea formal o coloquial de acuerdo al texto que se desea redactar.

Para llevar a cabo el proceso de la escritura, es necesario poseer habilidades y conocimientos: conceptos y saberes como la adecuación, coherencia, cohesión, gramática, ortografía, morfosintaxis, léxico, la presentación y la estilística; en las actitudes, es necesario reflexionar y opinar sobre los textos, ser parte y sumergirse en la cultura impresa, ser consciente del Yo escritor y arriesgarse a la composición. Durante el procedimiento se necesita el conocimiento sobre el alfabeto y la caligrafía, y de los aspectos cognitivos como la planificación, generar ideas, formular objetivos, redactar y revisar.

Todo el proceso de la escritura, necesita de un ejecutor, del autor de ese texto. La persona que se aventure a la producción escrita, debe tener en consideración que el perfil del buen escritor, primeramente es ser un buen lector, no se escribe si no se lee y al vesre; debe planificar su texto, no debe aventurarse a escribir sin tener ordenadas las ideas de lo que quiere comunicar, podría por ejemplo, realizar un mapa conceptual o simplemente definir los puntos que desea abordar. Una vez producido el texto, el buen escritor debe revisar el texto, releerlo, para corregir y hacer cambios si son necesarios. En este proceso de escritura, el autor deberá poseer un control de las letras, es importante que deje de revisar para rehacer.

La acción de crear textos escritos, debe tener como eje una función comunicativa, pero sobretodo ésta debe estar insertada en la realidad de los escritores/redactores, los cuales deben procurar comunicarse coherentemente, produciendo textos de una extensión considerable; pero esto no quiere decir que la cantidad del escrito es lo más importante, si no que la cantidad depende del mensaje que quiere emitirse y del tipo de texto a redactar.

Para producir un texto no basta con apropiarse del código lingüístico. Desde el enfoque comunicativo y sociocultural, en la práctica letrada deberá existir la *disponibilidad*, que es poner al alcance de los alumnos artefactos escritos, en segundo lugar se deberán crear condiciones sociales adecuadas para que se conecte la práctica letrada con los artefactos, lo que se ha denominado *acceso*; es

importante la participación de un experto, que en la mayoría de los casos, este papel recae en el docente, para que muestre cómo se usa la lengua escrita, efectos y roles que habrá que adoptar, es decir la *participación*. Cuando el alumno se apodere de la práctica y le aporte su “voz” personal, se le denomina *apropiación* (Kalman, 2004). Por supuesto que estos no son los únicos elementos a considerar durante el proceso de la producción de un texto escrito. Habrá que tomar en cuenta que la escritura no es igual para todos, es decir, que cada escritor adquiere su estilo, el cual tendrá que encontrar al realizar composiciones escritas.

Es importante que los textos que realicen los alumnos cumplan con una *situacionalidad*, es decir, que sean escritos *situados* de acuerdo a los interlocutores, productores y lectores, para quienes deberán tener un efecto y significado.

A la hora de escribir se ponen en juego microhabilidades que abarcan aspectos mecánicos y motrices para el trazo de letras, caligrafía, presentación del escrito, proceso reflexivos de la selección y organización de la información, estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y reformulación (Cassany, 2002) además de considerar las oportunidades que se den para escribir, de acuerdo al contexto y sociedad en la que se viva.

Pero todo lo mencionado anteriormente tiene que trasladarse al aula, para que los alumnos logren adquirir el proceso de la producción escrita bajo un enfoque comunicativo y sociocultural, y para lograrlo es necesario buscar la creación del espacio en el aula como fuente de aprendizajes en el que adquieran significado y sentido los contenidos curriculares (Medina, 1999).

Durante el proceso es importante reflexionar constantemente sobre las actividades, y que los alumnos logren “vivir en textos” que es reconocer y utilizar todos los tipos de escritos y frecuentar la literatura infantil, la lectura-comprensión y la escritura-producción dentro de un proyecto didáctico, “*se trata de entrar en lo*

escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas” (Jolibert, 2009)

Los niños no solamente trabajarán dentro del aula y de manera pasiva, si no que se les brindará un mayor panorama sobre el uso de los textos, en dónde pueden buscar y encontrar la información que necesitan; las *siluetas* o formatos de textos diversos, son guías para que ellos produzcan e interpreten, además de conocer la tipología textual y al leer o producir de acuerdo a sus demandas.

2.1.5. La metacognición y su relación con la evaluación

Anteriormente mencioné que la corrección es parte importante del proceso de escritura, debe ser considerada como una técnica didáctica, voluntaria, variada y participativa. El alumno corregirá gradualmente sus textos y lo que pueda aprender. Se recomienda que la corrección se efectúe cuando el escrito sea reciente, “fresco”, y de ser posible, comentar en clase con los alumnos lo que se modifica y el por qué, pero que el docente evite ser quien modifique los errores sino que sólo los señale para que el alumno busque las soluciones pertinentes.

Durante el proceso de producción de textos, el alumno debe ser consciente de sus errores y aciertos al leer o escribir, para que su proceso de aprendizaje se vaya fortaleciendo y gradualmente vaya adquiriendo la habilidad del autoaprendizaje. La metacognición del niño, hará posible que sea capaz de evaluar sus trabajos y el de sus pares, además de reconocer qué y en dónde tiene que corregir. Estas situaciones se lograrán con presteza con los aportes del maestro, quien debe guiar y orientar a los estudiantes.

Es importante que durante la realización de un proyecto, en este caso de producción de textos escritos, se clarifiquen las necesidades específicas y los procesos de un aprendizaje más sistemático y más explícito. Considerar las

dimensiones *metalingüística* y *metacognitiva* concierne: los elementos lingüísticos funcionando como un conjunto de indicios que el lector/productor trata o toma en cuenta, eso es la dimensión metalingüística; las modalidades según las cuales el lector/productor trata o reúne las informaciones transmitidas por los textos, eso es la dimensión metacognitiva.

Para llevar a cabo una producción escrita el alumno debe “coordinar operaciones intelectuales, procesos que conciernen a niveles específicos de análisis, de tratamiento” (Jolibert, 2009) es necesario que el alumno realice producciones escritas con la consciencia que los textos necesitan ciertas características para hacerlos funcionales y que comuniquen el mensaje deseado a quienes lo lean.

Para realizar escritos es necesario considerar el contexto en el que se encuentran inmersos los alumnos, en mi caso, por ejemplo, las producciones se apegarán a medio en el que viven: expresiones, tema del que traten e intereses, se verán reflejados en sus letras. Pero el contexto no se limita únicamente a lo cercano, también a los contextos culturales lejanos, tales como el literario, sociológico, tecnológico, histórico-geográfico, entre otros (Jolibert, 2009); por todo ello se propone considerar el concepto de *concepto general*, el cual corresponde así al conjunto de conocimientos, de experiencias, de esquemas de aprehensión del mundo que el lector o el productor de texto convoca en su memoria de trabajo para interpretar o producir un texto dado, o un elemento de ese texto.

La autora Jossette Jolibert, (2009) recomienda que para obtener los beneficios cuando se considera el contexto de un texto es necesario considerar:

- Saber identificar y caracterizar el (los) contextos de un texto, tanto en lectura como en producción.
- Saber identificar, en los textos producidos o leídos, el impacto de esos contextos sobre el texto mismo, a través de los indicios lingüísticos o extralingüísticos que éste testimonia.
- Saber inferir el sentido a partir de lo implícito, de lo no dicho de un texto.

- Construirse los conceptos y la terminología (el metalenguaje) que permita nombrar claramente los elementos del contexto en cuestión.
- Saber dónde encontrar documentación que permita verificar y aclarar un contexto preciso.
- Haber automatizado las estrategias y procedimientos necesarios para la comprensión de los contextos de los textos leídos o producidos.

Para llevar a cabo una producción de textos, que es el problema que concierne a mi grupo, se habrá de basar en:

- La clara percepción de los parámetros mismos de tal situación inmediata precisa y la convicción (que se desprende de la experiencia) de que esta clara representación es a la vez una necesidad y una ayuda.
- Los datos prácticos: necesidad de elegir un soporte y una puesta en página adecuados, de identificar las vías posibles para encaminar el texto hacia el destinatario.

Jolibert (2009) pone en relieve que “es tarea de la escuela ayudar a los niños a tomar en consideración y tratar todo estos elementos de manera a la vez consciente y pertinente”, lo que requiere de un proceso planificado, insertado en un proyecto didáctico que mediante su diseño logre abarcar los pasos que se han mencionado en este apartado.

2.1.6. La cultura de la evaluación

La evaluación no debe ser entendida únicamente como una finalidad, como el fin del proceso al asignar una calificación numérica que no dictamine más que la aprobación o no, del alumno. En los Programas de estudio 2011/Guía para el maestro establece como referente para la evaluación los Aprendizajes Esperados. Para saber en dónde nos situamos, primeramente se debe realizar la evaluación

diagnóstica, para saber cómo nos estamos acercando se debe monitorear mediante la evaluación formativa y al término se puede evaluar con el producto final de cada proyecto.

Cuando un proyecto se termina, es decir, cuando se concluyen las actividades diseñadas que forman parte de él, no se puede dar por concluido; debe darse espacio para analizar y reflexionar sobre lo que se ha logrado. Jolibert (2009) propone dos fases de *reflexión meta*. En las que se considera lo siguiente:

- Fase: evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha a los alumnos y por ellos:
 - Se hace una síntesis acerca de lo que ha funcionado bien o no, y por qué. Tanto a nivel de los alumnos como del docente.
 - Se comparan los objetivos alcanzados con los esperados.
 - Se identifican los factores facilitadores y los factores que han obstaculizado el éxito y los logros.
 - Se proponen y se discuten las mejoras a realizar para los proyectos siguientes.
 - Se toman resoluciones útiles para los proyectos futuros y se las anota en un gran papel afiche y en los cuadernos de contratos.
- Fase: evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.
 - Se hace, colectiva e individualmente, la síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, y sobre lo que se debe reforzar y cómo vamos a hacerlo.
 - Puede suceder que se decida implementar actividades de refuerzo, individuales o colectivas, que se desprenden de esta fase.

La autora sugiere diseñar *herramientas recapitulativas* para retomarlas en momentos posteriores, colocarlas sobre las paredes y en los cuadernos de contratos de los niños.

A continuación se presentan unos ejemplos, los cuales pueden ser modificados y adecuados a la situación de cada proyecto:

Herramienta para planificar el proyecto

NOMBRE DEL PROYECTO:				
TAREAS A REALIZAR	RESPONSABLES	CALENDARIO	PERSONAS-RECURSOS	MATERIAL NECESARIO

Cuadro evolutivo de las situaciones de lenguaje vivenciadas en el transcurso de un proyecto y de las competencias ejercitadas o construidas

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Situaciones de comunicación oral	Situaciones de lectura	Situaciones de producción escrita	Actividades de sistematización	Relaciones con otras áreas disciplinarias
¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?
Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir

También es importante señalar que el proceso que lleve la realización de las actividades es importante, para no caer únicamente en una evaluación dentro de la *cultura de test*, como lo señala Solé, que es la que se refiere solamente a la evaluación de un objeto que este caso serían los productos que resulten de las actividades (Solé, 2001) y cuyo resultado no sería el adecuado para evaluar un aprendizaje. De ahí que se deba procurar *la cultura de la evaluación* la cual considera una función reguladora, actividades múltiples y globales, contenidos complejos y relevantes, comprensión y expresión oral y escrita, análisis y razonamiento, énfasis en el proceso, el carácter social del aprendizaje y de la evaluación, evaluación inscrita en la situación de enseñanza/aprendizaje, aprendizaje como proceso que implica cambios cualitativos en el conocimiento (raíces cognitivistas), evaluación como instrumento para acceder a las representaciones de los alumnos y reorientarlas (Solé, 2001) lo que se traduce que se aspira a llevar a cabo una evaluación formativa que oriente al docente y a los alumnos para que logren los objetivos propuestos en este proyecto.

Para cumplir con los propósitos de la evaluación formativa, se procurará llevar a cabo los momentos que se propone en los Programas de Estudio, al igual como se evalúan cada bloque de la asignatura de Español.

Consideraremos la *autoevaluación* en donde los alumnos reconozcan de sí mismos las habilidades y conocimientos que hayan adquirido y también aquellos de los que carecen, la *coevaluación* la cual consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo realizado entre varios (Casanova, 1998) por ejemplo tras trabajar en equipos. Y también me apoyaré en la *heteroevaluación* que sucede cuando una persona evalúa a otra, su trabajo, su actuación, su actitud, etc., generalmente se aplica más cuando el docente evalúa a sus alumnos (Casanova, 1998).

2.1.7. Pedagogía por proyectos

La metodología por proyectos propone basarse en los conocimientos previos de los alumnos, para ello se sugiere explorarlos a partir de preguntas que motiven y guíen al alumno hacia el tema de interés, en otras ocasiones se les invita a pensar y elegir un tema atractivo para ellos de alguna asignatura como geografía o ciencias naturales para llevar a cabo investigaciones sobre éste. Cuando se trata de investigaciones por lo general se trabaja por equipos, ya que esta forma implementa el trabajo colaborativo.

Posteriormente las actividades se remitirán al análisis de casos similares que ocurran en su contexto social, es decir que se buscará la manera de que los alumnos vinculen el tema con su realidad inmediata. Este paso es muy importante ya que de esta forma el niño sabrá que los datos o temas que se le presentan no son casos aislados o ajenos a él, lo que propiciará que sea un aprendizaje significativo.

En las posteriores actividades se inducirá al alumno a apoyarse en diferentes fuentes de información, las que estén a su alcance, tal como la Biblioteca del aula y escolar, medios digitales, internet, periódico, etc. o bien él mismo podrá emplear instrumentos de búsqueda como las entrevistas o las encuestas. Cabe mencionar que todas estas actividades deben ser apoyadas por el docente, quien guiará al alumno a realizar su búsqueda de información, implementando un ambiente de cordialidad y respeto en el grupo y en cada equipo de trabajo.

El proyecto no está diseñado para realizarse en un solo día, y es importante no saltarse etapas que podrían ser esenciales en lo que se espera lograr. La finalidad es aterrizar con un producto final que sea la suma de las actividades anteriores.

Es importante recalcar que los temas siempre buscarán estar en relación con otras asignaturas, para evitar que el aprendizaje sea fraccionario y los alumnos comprendan que todo conocimiento está vinculado.

Finalmente se espera que los alumnos vayan fortaleciendo su pensamiento crítico al ser capaces de autoevaluarse y coevaluarse. Es en esta etapa final, en donde ellos deberán discernir los conocimientos nuevos que adquirieron durante la elaboración del proyecto.

En los proyectos es elemental que los alumnos posean conocimientos básicos que serán el apoyo principal para realizar las actividades. Por ejemplo mencionaré aquellas actividades de investigación en la que los niños tienen que realizar entrevistas, y claro está que para realizarlas efectivamente deben saber los elementos y las características que tiene una entrevista. Otro ejemplo podría ser el uso del diccionario para buscar conceptos, en donde ellos deberán mostrar una habilidad para la búsqueda.

La teoría y la práctica, se pone de manifiesto en cada una de las actividades, ya que se pretende evitar caer en un aprendizaje tradicional, sino que los alumnos conceptualicen y creen sus esquemas mentales a partir de la aplicación del conocimiento, contextualizándolo para que sea de mayor significado en su vida.

En el planteamiento del enfoque por competencias, se espera que el alumno logre adquirir un conocimiento no únicamente memorístico sin sentido, si no que sea una memorización con significado. Es decir que a partir de que el alumno conozca en la práctica la utilidad de un conocimiento podrá comprenderlo y aprenderlo. El enfoque por competencias no está peleado con la memorización, más bien se anticipa a ésta mediante la praxis.

La metodología de los proyectos es una manera de lograr que los alumnos interactúen con el conocimiento, sepan los alcances que tiene en la vida cotidiana. Recordemos que una competencia es una movilización de los saberes, en donde el individuo aporta mucho más que teoría, ya que también la actitud y la promoción de valores se hacen presentes en la realización de las actividades que se proponen. Se coloca al niño en situaciones similares a la realidad para que cuando en su vida se enfrente a este tipo de situaciones sepa cómo actuar y ser.

A lo largo tiempo que he trabajado con el nuevo Plan de estudios, me ha resultado difícil en algunas ocasiones la aplicación de ciertas actividades que se proponen en los proyectos. Por ejemplo en el caso de las investigaciones tenemos la limitante de que en la comunidad no hay internet, además de que los chicos no saben manejar una computadora. El único acercamiento que han tenido en la escuela con herramientas tecnológicas es a través de multimedia; solo que actualmente ya no contamos con dicho recurso, puesto que la escuela sufrió un asalto poco tiempo después de haber iniciado el curso escolar.

En mi grupo a veces me es difícil guiarlos de manera eficiente, puesto que se trata de actividades de 3 grados. En otras situaciones los conocimientos de los alumnos son casi nulos en relación a algunos temas que se abordan. Aunque claro está que depende de mi labor buscar que se contextualicen, lo que me obliga a cambiar en mucho las actividades.

He notado que a los alumnos de esta escuela les cuesta mucho trabajo comprender la finalidad de los proyectos, puesto que están muy acostumbrados a las actividades académicas tradicionales. Ponen poco empeño en sus investigaciones, su actitud es de poca importancia hacia lo que se les pide que hagan, más cuando se trata temas que desconocen totalmente, por lo que tengo que darme un momento para recordarles o a veces explicarles lo que se supone deberían saber para realizar sus actividades.

Una de las fases que es primordial para llevar a cabo un proyecto en la primera etapa, en donde se hace la exploración de los conocimientos previos de los niños, porque es aquí en donde advierto el nivel de saberes que poseen para realizar las actividades, y así realizarle adecuaciones o replantear las actividades que se sugieren.

El trabajo por equipos es básico en mi grupo, porque así logro apoyar más a los niños. De hecho esta manera de trabajo siempre se ha implementado, por ser una escuela multigrado. Al tener los equipos de trabajo, he procurado propiciar en los

niños el espíritu científico para que realicen con entusiasmo sus investigaciones, claro que en repetidas ocasiones nos vemos limitados y ellos llegan a perder el interés puesto que no contamos más que con libros para realizar la búsqueda. Cuando es factible, les proveo de otros tipos de materiales para que se apoyen y de esta manera sacar el trabajo adelante. En muchos de los casos una vez concluida la recopilación de los datos les cuesta mucho organizarla, y la realidad es que en mi grupo hay bastantes carencias tanto de conocimientos como de infraestructura.

La metodología por proyectos es una forma adecuada para involucrar a los alumnos con la práctica de la adquisición de sus conocimientos. Pero en casos de contextos como en el que laboro, es necesario realizar modificaciones más radicales en algunos temas.

Pero de acuerdo al enfoque por competencias, la labor del docente es la responsable de adecuar y de velar por el que el aprendizaje significativo se realice. Hay que enfrentar a los niños a la realidad de su contexto pero también a las realidades de otros lugares, por muy lejanos que se encuentren a él, ya que no sabemos hacia dónde se dirigirá cada uno de nuestros niños. Si en el aula lo enfrentamos a situaciones muy parecidas a la realidad él podrá desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en su vida.

El trabajo por proyectos es una opción que se propone a todos los docentes, pero habrá que reconocer que tenemos más de uno que aún sentimos recelo por aplicar dicha forma de trabajo, ya que se pierde la figura del docente en donde él era el centro de aprendizaje, quien proveía de todo a los alumnos. Los docentes debemos tener una actitud de disponibilidad y optimismo, no perder de vista que el centro de aprendizaje son nuestros alumnos.

En los Programas de Estudio 2011, se justifica la implementación del trabajo por proyectos ya que éstos “permiten el logro de propósitos educativos mediante el conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados hacia la

resolución de un problema o situación concreta, a la elaboración de un producto tangible o intangible.” (SEP, Programa de Estudios sexto grado, 2011, pág. 28). Fundamenta el trabajo por proyecto en Español con los siguientes puntos:

- Lograr que la lectura y la escritura sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad.
- Propiciar que los alumnos enfrente situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos.

Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales.

2.1.8. Concepción de escritura desde el módulo de producción de textos

Considerando que la escritura no es un acto independiente de la lectura, puesto que son parte de la alfabetización en el sentido de la cultura escrita, parece más conveniente decir que el leer/escribir es la construcción de un texto para comprenderlo o producirlo, textos auténticos con autores y destinatarios reales, en situaciones reales; es un proceso dinámico de construcción cognitiva y de actuar en el que también se implican los deseos y necesidades de quien escribe (Jolibert, 2009). Esta es la concepción que se tiene de la escritura, como un proceso complejo que se sirve de las otras habilidades del lenguaje para una construcción completa. La estrategia del módulo de producción de escritura nos ofrece un procedimiento sistemático a seguir, en el que los estudiantes pueden apropiarse de ella para que no solamente produzcan en el ámbito educativo, sino también se sirvan de ella para aplicarla en las circunstancias de su vida cotidiana.

2.1.8.1. Módulos de escritura

Como docentes debemos procurar una enseñanza/aprendizaje de la lectura/escritura en la que los niños se adueñen de las palabras y de los textos.

Diseñar y llevar a cabo situaciones de aprendizaje real de lectura/escritura no es fácil, puesto que la apropiación de la lengua como un sistema en el que se llevan a cabo actividades de cognición y metacognición y la regulación de estos procesos, requieren estrategias que logren abarcarlos, lo que en muchas ocasiones se tornan como dificultades para los alumnos.

El proceso de la escritura debe ser sistematizado para que se logre implementar en los alumnos, quienes a partir de las actividades básicas que se les plantee podrán trasladarlas a otro tipo de producciones cuando lo requieran. *El módulo de aprendizaje de escritura*, es una estrategia didáctica propuesta por la investigadora Josette Jolibert (2009), diseñada para la construcción de competencias individuales para producir textos diversos en el marco de un proyecto real. Se pretende con ella resolver los problemas que enfrentan los alumnos ante la complejidad de un texto para que logre superarlos y logre elaborar una estrategia personal y herramientas que puedan ser reutilizadas en otras situaciones. El objetivo de esta estrategia es que el alumno logre una autonomía para la producción de textos escritos.

La estrategia propone un proceso, insertado en un proyecto didáctico que tendrá su origen de diseño en el aula como una propuesta de los alumnos y mediada por el docente, quien deberá dirigirlos para cumplir el objetivo planteado. En primer lugar habrá que elegir un tema de interés para los alumnos, ya que como se explicó anteriormente, los niños deben trabajar voluntariamente y en base a sus gustos y necesidades. Lo que se pretende es anular la imposición que predomina en las aulas para contar con una participación deliberada.

En primer lugar se deberá diseñar el proyecto didáctico, *proyecto de acción*, el cual es “un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud... son grandes proveedores de situaciones de aprendizaje y siempre generan aprendizajes en varias áreas identificadas por los programas oficiales” (Jolibert, 2009 p. 32) La planificación del proyecto de acción deberá ser realizada en común acuerdo de los alumnos, considerando las actividades a seguir y los intereses de los alumnos, las competencias en producción de escritos y la negociación de *contratos individuales*, los cuales son una herramienta de referencia en la que se reconstituye el itinerario personal de aprendizaje de cada alumno, registra los logros y dificultades, las huellas de reflexión metacognitiva para que el niño regule su actividad intelectual al producir un texto. Estos contratos individuales pueden registrarse en un formato que contemple los siguientes aspectos y que el alumno deberá registrar:

- Lo que YO tengo que hacer.
- Lo que logré.
- Lo que me resultó difícil de hacer.
- Lo que ya sé.
- Lo que aprendí.
- Cómo aprendí.
- Lo que debo reforzar.

En segundo lugar se definen las características de la actividad considerando experiencias anteriores de los niños; delimitar las características del texto a producir en relación con las representaciones previas vinculadas a los conocimientos lingüísticos.

Una vez realizadas las actividades mencionadas, se realiza una primera escritura individual en la que se confrontan los logros y dificultades encontrados, mediante la revisión de ese primer borrador, la integración progresiva de las coacciones

propias de la producción, la reelaboración del texto mediante reescrituras sucesivas procurando controlar la progresión y calidad para lograr la producción final u “obra maestra” la cual será entregada a los lectores o destinatarios.

Durante la reelaboración del texto se deberán explorar conceptos y convenciones propias del lenguaje escrito, para categorizarlos y elaborar *herramientas de sistematización*, las cuales son rótulos en donde se plasman las estrategias utilizadas para producir un cierto tipo de texto así como las características lingüísticas, las cuales se recomienda colocarlas en el aula a la vista de todos, ya que en sucesivas producciones éstas servirán de apoyo para los alumnos.

Es importante recalcar que una vez terminada la obra maestra, el proceso no finaliza, habrá que reflexionar con los alumnos sobre los obstáculos y los aprendizajes que requieran mayor esfuerzo, con lo que se pretende construir o reforzar las competencias lingüísticas y comunicativas.

2.1.9. El modelo educativo multigrado

El modelo educativo de la escuela multigrado en nuestro país y al igual que en resto de América Latina sigue siendo una escuela en donde el rezago y la marginación son dos aspectos presentes tal y como si éstos fueran condición para su existencia.

Tan solo en México, de la totalidad de las escuelas primarias el 48.6% son multigrado, en las cuales se atiende al 14.2% de los niños que pertenecen, en su mayoría, a localidades rurales. En países latinos, la situación es similar, en Perú el porcentaje de existencia de estas escuelas es del 73% y en Brasil el 50%. Si miramos hacia el otro lado del mundo, en Inglaterra los números apuntan un 25.4%, en Irlanda el 40%, Senegal o Zambia del 50 y 60%, China el 36% y

Bangladesh el 80% (Mercado, 2011) Estos datos nos demuestran que la existencia de este modelo educativo no opera solo en nuestro país, aunque los motivos de su implementación podría ser distinta. Pero en México es consecuencia de la falta de recursos financieros o de personal y estas no deberían ser las únicas razones, puesto que el trabajo con un grupo de estas características ofrece diversidad y alternativas para la implementación de un modelo que logre los objetivos educativos y la solución a muchas de las necesidades nacionales.

Sin embargo, la realidad dista de lo deseable, puesto que desde la formación docente, se carece de una preparación específica para lograr que los egresados de las escuelas normales cuenten con la capacitación necesaria para enfrentarse a este tipo de escenarios laborales. Ninguno de los docentes que se encuentran dando clases en un aula multigrado ha recibido una instrucción específica que le muestre el camino a seguir para proveer la enseñanza a un grupo conformado con dos grado, en el mejor de los panoramas, con tres o con todos los grados que integran el nivel primaria. Se contempló esta necesidad con la inclusión de la asignatura “regional” en el Plan de Estudios para la Educación Normal 1997, en la que se da a conocer a los estudiantes la existencia de estas escuelas (Mercado, 2011), pero que sin embargo no ha sido suficiente, ya que una sola práctica profesional reducida a unas semanas no logra empapar a los futuros docentes de la realidad multigrado. Sin bien, la enseñanza es compleja, esta se torna mucho más ardua y difícil al enfrentarse a la obligación que los profesores rurales sienten al tratar de manejar la enseñanza de dos o más programas educativos diseñados para grupos unigrado, lo que trae como consecuencia que no se abarquen todos los aprendizajes esperados de cada grado, una mala organización pedagógica, la insuficiencia del tiempo del horario escolar a lo que podemos agregar que en su mayoría estas escuelas no cuentan con recurso, material didáctico e infraestructura y mucho menos de los recursos tecnológicos, por ubicarse en zonas de bajo nivel económico y en donde los padres de familia poco pueden apoyar a la formación de sus hijos, puesto que por lo común suelen ser personas

de bajo nivel académico o analfabetas. Ubicadas en lugares lejanos y de difícil acceso, son del tipo de escuelas que todos los trabajadores de la educación quieren evitar.

Para reforzar lo anterior citaré las palabras de Justa Ezpeleta, quien nos dice que “las escuelas multigrado son producto de una circunstancia histórica, para una administración que a partir de la postrevolución se propuso la expansión del nivel primario, el problema consistía en asegurar la existencia del servicio escolar, sin que por entonces su calidad fuera objeto de preocupación” y aun a pesar de haber transcurrido el tiempo suficiente como para haber reformado en favor de este tipo de escuelas, actualmente se carece de una formación docente, un programa de estudios y el recurso necesario para satisfacer las necesidades imperantes en nuestras escuelas multigrado. Lo seguro es que el sistema educativo mexicano logra mejores índices de cobertura en el servicio escolar, lo que no se puede asegurar es que con ello se estén alcanzando los estándares de calidad en la educación a los que (políticamente) tanto se aspiran.

A pesar de las desventajas con las que se cuentan el modelo multigrado en éste se pueden encontrar ventajas que contribuyan a la mejora del aprendizaje tales como un “aprendizaje contagiado” ya que los alumnos tienen contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia de forma continuada (Bustos, 2010) por lo que pueden tomarlos como antecedentes o para recordar, claro que no ocurre con todos los alumnos ni con todos los grupos.

Un aspecto de importancia que ocurre en un aula multigrado es la autonomía de aprendizaje que adquieren los alumnos para trabajar individualmente o por equipos, la razón es que el trabajo con grupos de niños de diferentes edades, que comparten tiempo y espacio y en donde existen demandas curriculares diversas, es necesario que el docente guíe y muestre a los alumnos sobre cómo trabajar colaborativamente para aprovechar al máximo el tiempo, lo que facilita la implementación de actividades diferenciadas en cada grado o grupo de trabajo

como según requiera el propósito de cada sesión. Las ventajas de que el alumno se vuelva autónomo durante la clase le permite valerse por sí mismo individual y grupalmente, se hace responsable y adquiere una conciencia de su aprendizaje, toma en consideración los tiempos y recursos que necesita para trabajar (Boix, 2011).

El trabajo con el modelo multigrado ofrece ventajas que aunque con mayor complejidad pueden aprovecharse para lograr un mejor ambiente de aprendizaje en el aula. Los maestros de multigrado deben superar las limitaciones que tienen desde su formación para mejorar su labor docente, dejar en segundo plano un trabajo por grados, puesto que la diversidad de los alumnos es mayor que permite que el trabajo se lleve a cabo integrando grupos según su afinidad, ritmo de aprendizaje, intereses, gustos, entre otros.

Por lo que en México, el sistema educativo tiene que evitar que este tipo de escuelas se discriminen y que cuenten con docentes capacitados para el medio al que se enfrentan, con los recursos materiales, educativos y de infraestructura necesarios, con lo que superaría en mucho el problema de rezago, deserción y falta de equidad al brindar educación a los alumnos menos favorecidos.

2.2. Marco legal e institucional

El trabajo pedagógico en la escuela primaria en donde se realizó la presente investigación tiene sus fundamentos legales e institucionales en el Plan de Estudios y su Programas implementados a partir de la Reforma Educativa Integral de la Educación Básica (RIEB) del 2009. Todos los centros educativos, así como sus autoridades educativas, directivos y docentes, debemos regirnos a la luz de estos materiales para que la educación en México alcance los estándares establecidos y se logre la calidad deseada. Por lo que esta intervención para la

solución del objeto de estudio que se ha definido en este trabajo, debe considerar las pautas que nos establece nuestro Sistema educativo.

2.2.1. El trabajo en el aula multigrado: Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM 05)

El trabajo pedagógico con el modelo educativo de multigrado en nuestro sistema educativo nacional ha tenido un aporte llamado *Propuesta Educativa Multigrado 2005* (PEM05) la cual fue elaborada por el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, en colaboración con la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2005).

Dicha propuesta fue el documento rector con el que docentes multigrado realizaban su labor, puesto que es una organización por ciclos y por asignatura de los contenidos, para planificar por tema común, después diferencias actividades por ciclo o por grado. Esta propuesta también propone actividades permanentes como son los rincones de trabajo, asamblea escolar periódico mural, conferencia infantil, entre otras.

Los elementos que integran la PEM05 son: la planeación mediante un tema común y actividades diferenciadas, actividades permanentes, aprendizaje colaborativo y ayuda mutua, evaluación formativa, aprender investigando, alfabetización inicial en colaboración, enfoque intercultural, formación de los alumnos lectores, fichas y guiones de trabajo, estrategias básicas de enseñanza, el lenguaje oral y escrito como eje transversal en las asignaturas y las adecuaciones curriculares (contenidos comunes por ciclo) (SEP, 2005). Lo que

resulta ser una propuesta bastante completa que hasta la actualidad sigue siendo un documento básico para la formación docente en el modelo multigrado. Sin embargo, con la llegada de la RIEB, la PEM05 tiene que ser adecuada a los enfoques y el aprendizaje por competencias que se proponen en la actualidad. Lo que para muchos docentes multigrado ha significado un desequilibrio en su práctica, ya que trabajar con una metodología diferente requiere de una nueva formación.

Por lo que actualmente, en la mayoría de los centros educativos multigrado, se ha dejado de lado una propuesta que les parece invalidada, y aunque en el Plan de Estudios 2011 se retoman los Marcos curriculares para la Educación Indígena y la escuela Multigrado, como un currículo paralelo al nacional, que incorpore al sistema Educativo la diversidad de escuelas que existen en nuestro país, aún no se cuenta con un programa que oriente a los docentes a atender estas diversidades en donde les proporcione estrategias o una metodología específica para su labor docente. Tampoco se ha considerado una formación exclusiva para los profesores que atienden centros educativos multigrado.

2.2.2. Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La Reforma Integral de la Educación Básica, tuvo su implementación en el año 2009, cuando planes y programas de estudio se cambiaron, además de una capacitación masiva de docentes, a quienes se les ha encomendado la tarea de lograr los propósitos y objetivos planteados.

2.2.2.1. Antecedentes

La educación en México ha pasado por diferentes cambios, lo que inició el bien recordado José Vasconcelos con su escuela y su ideal de difundir un espíritu de intercambio cultural y el libro de texto gratuito, creando la SEP en 1921. En ese entonces el problema radical era la difusión, buscar la cobertura de una educación para todos los mexicanos y consolidar a la nación desde las perspectivas políticas, sociales y educativas. Desde entonces ya se tenía la convicción de que si se destinan recursos a la educación de un pueblo, éste le regresa a su gobierno con creces lo invertido.

Es de acuerdo al contexto y a la época en que se vive como se definen los estándares y enfoques de la educación que debe de dársele a una nación. Por ello en nuestro país el sistema educativo se ha ido reformando. Hemos tenido más de un lineamiento que perfilan el tipo de educación, básicamente gratuita y laica, desde la implementación de escuelas socialistas y campesinas en el sexenio de Cárdenas, en cuyos ideales aún sobrevivían destellos de la revolución mexicana; la incursión del secretario de Educación Jaime Torres Bodet, quien con sus campañas de alfabetización esperaba llegar a todos los rincones del suelo mexicano. Pero tuvieron que pasar algunos años más, para que la Educación en México, y no solo en este país igualmente en el resto de América Latina, se mirara a través de referentes internacionales que la obligaron a medir sus niveles con el resto de Latinoamérica y demás países del mundo.

Los países capitalistas, después de haber salido de una segunda guerra mundial, sentaron sus políticas de desarrollo con miras a la formación de individuos habitantes del mundo pensantes y actuantes en pro del sistema capitalista y que los países subdesarrollados dejaran de serlo. La educación desde entonces ya no fue un asunto únicamente nacional, sino una responsabilidad internacionalmente compartida (Alvares, 2001).

En México, la primera incursión internacional se dio nuevamente con Torres Bodet al frente de la SEP, en el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), quien dirigió el primer plan nacional de educación llamado Plan de Once años, cuyas influencias internacionales fueron de los organismos de la OCDE y de la UNESCO, que desde entonces ya buscaba mejorar la calidad de la enseñanza y la mejora de un programa de textos gratuitos para todos los grados de primaria (Martínez, 2001).

Aún con este plan que siguió vigente en el sexenio siguiente con Díaz Ordaz, hubo situaciones que no se pudieron combatir, como la cobertura. Mencionar estos datos que considero relevantes es para darle un marco histórico a este trabajo y comprender el por qué de nuestra educación actual y sus reformas. La anterior a ésta fue la que ocurrió en 1993, siendo presidente Carlos Salinas de Gortari, cuyos principales cambios fueron la reforma al artículo 3ro y la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; posteriormente en los años de 1995 al 2000, se hicieron reformas curriculares a la educación primaria y la renovación de los libros de texto gratuito y se implementaron diferentes proyectos de apoyo a la educación. Finalmente al llegar el sexenio del “cambio” con Vicente Fox Quezada se pretende impulsar a la educación a través de programas compensatorios sociales, y en cuando surgen conceptos, o más bien se implementan concepciones a la educación venidas del contexto mundial, tales como educación multicultural, sociedades del conocimiento, equidad, etc.

La administración presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) nacional estableció en su Programa sectorial de Educación como principales objetivos alcanzar una calidad de educación, la cual es medida a través de evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales, mayor igualdad de oportunidades educativas, el uso de las TICs, promover lo establecido en el artículo 3ro de la Constitución Mexicana, ofrecer una Educación relevante y pertinente que promueva el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo y la

democratización plena del Sistema Educativo (Programa sectorial de Educación, SEP-Gob, 2007-2012,pág. 6)

Nuestra reforma educativa, respaldada por organizaciones internacionales como la UNESCO y la OCDE, ha surgido en medio de una revolución política en nuestro país, el reciente cambio de gobierno que ahora es encabezado por un nuevo partido político, teniendo al frente a un sindicato añejo y con una dirigente vitalicia, se ha firmado la Alianza por la Educación, cuyos propósitos radican principalmente en el equipamiento tecnológico de los planteles educativos, la gestión y participación social, la profesionalización de los maestros y las autoridades educativas, buscar el bienestar, el desarrollo y formación integral de los alumnos; con los cambios curriculares y al enfoque que ahora será por *competencias*.

Los lineamientos en los que se basan estos cambios en México, son lograr una educación inclusiva, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), un enfoque por competencias y una articulación de la educación básica considerando los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

En relación a la educación inclusiva se espera alcanzar una mejor cobertura a la diversidad; es necesario que como docentes se tenga un cambio de actitud, que se realicen adecuaciones curriculares, atender a todo tipo de alumnos ya sea con capacidades diferentes y/o especiales, pertenecientes a algún grupo étnico o que hablen una lengua materna, es decir procurar ser equitativos, lo cual significa que no se debe educar por igual a los niños, sino apoyar más a los que más lo necesitan, para lograr resultados iguales en ellos.

Los docentes debemos contar con las habilidades tecnológicas, capacitarnos constantemente, puesto que los cambios y avances científicos y tecnológicos son casi inmediatos, cada día podemos encontrar nuevos inventos o versiones de lo ya existente. Esta es otra de las exigencias de los cambios en nuestra educación, claro que éstas siempre debieron de haber existido.

Un cambio notorio en esta reforma es la articulación de la educación básica, se estableció un *perfil de egreso*, para lograrlo los docentes tanto de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato deberemos tener un amplio conocimiento de la currícula y dar seguimiento al nivel que nos preceda en el desarrollo de las competencias de los alumnos, que se formen con un pensamiento crítico y complejo, basándose en los cuatro pilares de la educación *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser* (Délors, J. 1996) lo que apunte dicho proceso. Se adiciona otra lengua, en este caso inglés, como materia básica, los horarios serán más amplios, etc. (Plan y programas de Estudio 2011)

2.2.2.2. Perfil de egreso en la educación básica

El perfil de egreso deseable en la educación básica es lograr el desarrollo de competencias en los alumnos ya que se dice que el hecho de poseer el conocimiento o tener habilidades no asegura que el individuo sea un ser competente para la vida cotidiana (SEP, 2009) y garantizar que será capaz de desenvolverse en base a los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996). De acuerdo a la RIEB el perfil será alcanzado a lo largo de toda la educación básica, las competencias deben de ser promovidas desde todas las asignaturas.

Mencionaré las competencias que se esperan los alumnos tengan al egresar de la educación básica:

- a) *Competencias para el aprendizaje permanente*
- b) *Competencias para el manejo de la información*
- c) *Competencias para el manejo de las situaciones*
- d) *Competencias para la convivencia*
- e) *Competencias para la vida en sociedad*

En el caso de las primeras dos competencias, considero que tienen una clara relación con los lineamientos establecidos por la UNESCO. La primer competencia referida al manejo del *aprendizaje permanente* está enunciada al pretender que se fomente en los alumnos el deseo de aprender, el ansia y la alegría por conocer, y por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante la vida (SEP, 2009); Delors nos dice en su informe de la UNESCO que se debe dotar a los alumnos con puntos de referencia intelectuales permanentes para que el alumno se desenvuelva en cualquier sociedad y contexto (Delors, 1996). Al desarrollar esta competencia en los estudiantes, se logrará que ellos sean los propios dirigentes de su aprendizaje, lo cual se relaciona estrechamente con la segunda competencia que es *el manejo de la información*. Como bien sabemos, actualmente vivimos en una sociedad que cuenta con una bastedad de información de todo tipo a través de diversos medios de comunicación; por lo que es imprescindible contar con la capacidad de crítica para discriminar de entre toda esa información, buscar, seleccionar y dirigir de entre toda la gama informativa aquella que convenga más a nuestros intereses; analizarla y reflexionarla para argumentar y emitir juicios críticos. La UNESCO pretende que todas las personas tengamos acceso a la información, lo cual se traduce como un derecho; por lo que es imprescindible desarrollar en los alumnos la competencia del manejo de ella. No sería posible acceder a la “verdad” si no se sabe cómo buscarla.

Competencia es, según Perrenoud dada en entrevista con Luce Brossard, competencia es “una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla es porque dispone de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio” (1999) lo enunciado es lo que se espera lograr desarrollar en los alumnos basados en los nuevos Planes y programas de Estudio. Como parte del sistema educativo y de los cambios que se han dado, mi práctica docente ha adoptado los nuevos enfoques.

En el nivel primaria estas competencias se relacionan con todas las asignaturas del currículo; por ejemplo en Español, aunque no se enuncian competencias

particulares, se establecieron los aprendizajes esperados los cuales contribuyen al desarrollo de éstas. Si es en esta asignatura en donde se pretende desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas, las cuáles son los cimientos del aprendizaje formal y mediante los cuales podemos acceder a la información, aclaro que no son las únicas o que al poseerlas habríamos de haber culminado con la formación. El aprendizaje permanente es un rasgo muy deseado del perfil de egreso de educación primaria y básica en general, para hacer a los alumnos autónomos. Desde primero hasta sexto grado, se busca desarrollar en los alumnos estas y las demás competencias para lograr el perfil de egreso. Para lo cual se han reformados los planes y programas y cada uno de los enfoques de las asignaturas.

2.2.2.3. Estándares curriculares del Español

Los estándares curriculares del español ya han sido descritos en el capítulo uno como parte de la justificación de esta intervención, puesto que son las disposiciones que se establecen en el plan y programas de la educación básica.

Para alcanzar lo propuesto en la RIEB, el diseño del Plan de Estudios, considera estándares internacionales que surgen y se evalúan mediante pruebas universales, como es el caso del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment) que es aplicado cada tres años a cargo de la OCDE. A partir de tal evaluación se conoce el nivel de conocimiento de los estudiantes al terminar el nivel básico, es decir, que se comparan los estándares curriculares de México con los estándares internacionales. Los estándares curriculares son “descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados” (SEP, 2011, pág. 30).

Para la asignatura de Español se agrupan en cinco componentes, los cuales son los siguientes:

- Proceso de lectura e interpretación de textos.
- Producción de textos escritos.
- Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
- Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
- Actitudes hacia el lenguaje.

El componente *Producción de textos escritos*, agrupa parámetros que orientan al docente para encaminar su enseñanza al logro de lo que se establece a nivel internacional. Aunque ya han sido mencionados, me ha parecido pertinente incluir esta información en este capítulo, como una de las bases con mayor importancia dentro de esta investigación, puesto que siendo parte del sistema educativo nacional, mi labor docente debe apegarse a lo que se establece oficialmente.

2.2.2.4. Prácticas sociales del lenguaje en los programas de estudio de educación primaria

Las prácticas sociales del lenguaje son elementos que en la RIEB se consideran como bases para el aprendizaje de la lengua, puesto que son situaciones en las que se interactúa con los textos, ya sean orales o escritos, para interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos, es una interacción con los textos (SEP, 2009). Las prácticas sociales del lenguaje que integran el programa, fueron seleccionadas según las siguientes consideraciones:

- Recuperar la lengua (oral y escrita) muy próxima a como 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.

Se organizan las prácticas sociales del lenguaje según sus objetivos en tres ámbitos: *de estudio, de literatura y en el ámbito de participación social*. En el proyecto de intervención que se diseñó, las prácticas sociales del lenguaje que se abarcan son las siguientes:

PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE POR ÁMBITO 4º, 5º Y 6º									
ESTUDIO			LITERATURA			PARTICIPACIÓN SOCIAL			
BQ	4º	5º	6º	4º	5º	6º	4º	5º	6º
I	Exponer un tema de interés	Reescribir relatos históricos	Elaborar guías de autoestudios para resolución de exámenes	Escribir trabalenguas y juegos de palabras para su publicación	Analizar fábulas y refranes	Escribir biografías y autobiografías para compartir	Elaborar descripciones de trayectos a partir del uso de croquis.	Elaborar y publicar anuncios publicitarios de productos o servicios que se ofrecen en su comunidad.	Elaborar un programa de radio.
II	Elaborar un texto monográfico sobre pueblos originarios de México	Escribir textos expositivos	Escribir reportaje sobre la localidad	Escribir narraciones a partir de refranes	Elaborar un compendio de leyendas	Escribir cuentos de misterio o terror para su publicación	Escribir un instructivo para elaborar manualidades.	Difundir acontecimientos a través de un boletín informativo.	Elaborar un manual de juegos de patio.
III	Realizar una entrevista para ampliar	Organizar información en textos expositivos	Escribir un relato histórico para el acervo	Leer poemas en voz alta.	Leer poemas	Adaptar un cuento como obra de teatro.	Analizar la información de productos para	Expresar su opinión fundamentada en un debate.	Escribir cartas de opinión para su publicación.

	r información	vos	de la Biblioteca de Aula.				favorecer el consumo responsable.		
IV	Escribir notas enciclopédicas para su consulta	Escribir artículos de divulgación para su difusión	Producir un texto que contraste información sobre un tema	Escribir un relato a partir de narraciones mexicanas.	Escribir una obra de teatro con personajes de textos narrativos	Conocer una canción de los pueblos originarios de México.	Explorar y llenar formularios.	Reportar una encuesta.	Escribir cartas personales a familiares o amigos.
V				Conocer datos biográficos de un autor de la literatura infantil o juvenil.	Elaborar retratos escritos de personajes célebres para publicar	Escribir poemas para compartir	Escribir notas periodísticas para publicar.	Elaborar un tríptico sobre la prevención del bullying en la comunidad escolar.	Elaborar un álbum de recuerdos de la primaria.

Lo descrito anteriormente se sustenta en el Plan de Estudios 2011 y los Programas de estudio de los grados que conforman el grupo multigrado que se investigó. Se consideró para dar el marco legal en el que se ha desarrollado este trabajo.

2.2.2.4. Mediación docente

En la Reforma Integral de Educación Básica, ha considerado como una competencia docente el saber mediar; dicho enfoque ha sido basado en los aportes que ha hecho Delors a la UNESCO en la tarea por mejorar el panorama educativo internacional. Perrenoud también en una de sus obras ha considerado que los docentes debemos poseer ciertas competencias, aparte de aquellas que se supone desarrollamos en nuestra preparación, es una de ellas que establece como *afrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y el trabajar en*

equipo (Perrenoud, 2004), son competencias estrechamente relacionadas con la importancia de la mediación.

Pero no solo habrá que referirse a mediar entre los conflictos, del aspecto de riña o peleas, sino mediar entre todos los tipos de conflicto que surjan, de aprendizaje, de recursos, de tiempo, etc., el profesor, como lo dice Díaz Barriga, es el mediador y organizador entre el alumno el conocimiento y la cultura (Díaz, 2002) y si entendemos como cultura un amplio sentido de la palabra, daremos cuenta que es el alumno y todo lo que le rodea y interfiere en su aprendizaje. Definiremos lo que es *mediación*, y uno de los conceptos que se nos ofrece es que se trata de un “método de resolución de conflictos encaminado a la reconciliación o al acuerdo entre las partes enfrentadas” (Martínez, 2005) y algunas características que posee son que es alternativa, creativa, una negociación cooperativa en la que las partes salgan beneficiadas, motivacional y en ella hay implicación de valores y actitudes tales como el respeto. Ser *mediador* es uno de los rasgos deseables en los profesores, y si no se posee, estamos en busca de ello, de alcanzarlo.

Precisemos que el concepto de *mediar* ha sido utilizado primeramente como término legal, para buscar una conciliación entre partes en conflicto. Ahora ha sido aplicado a la educación y no soslayar aquellas situaciones en las que los conflictos rebasen la acción del docente para implementar las condiciones adecuadas para estar y producir un aprendizaje.

2.3. Marco pedagógico contextual

La investigación e intervención fue llevada a cabo en un grupo multigrado, de cuarto a sexto, como ya se describió en el primer capítulo. Pero es en este apartado en donde se describirá detalladamente cómo se llevaba a cabo la labor docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo para que el lector tenga el panorama claro de las particularidades de este grupo escolar.

2.3.1 Las prácticas sociales del lenguaje en la comunidad y su relación con la escuela

La comunidad de La Rosa, es un bello páramo a la vista, el Pico de Orizaba como fondo de paisaje, ofrece a quien la visita una estancia placentera. Sus habitantes son personas tranquilas y amables. Las actividades sociales se limitan a las festividades patronales. Es en ellas cuando la gente se solidariza más, para organizar las actividades que se necesiten. Cuando desean que los habitantes se congreguen, la forma de comunicarse es por medio de unas bocinas cuyo dueño cobra por dar los avisos, también por medio de éstas se mandan felicitaciones de cumpleaños. En algunas ocasiones las maestras, ya sea del preescolar o primaria, también han recurrido a este servicio para citar a juntas o reuniones urgentes. Los alumnos de la escuela primaria saben que este es su principal medio de comunicación, puesto que ellos muchas veces lo sugieren cuando se necesita reunir a los padres de familia.

Otra forma de comunicarse es por anuncios, que muchas de las veces son realizados por personas de la comunidad o de localidades aledañas, ya sea para invitar a viajes, peregrinaciones, bailes, entre otras actividades. Estos anuncios son pegados en las afueras de las tienditas, para que la gente que vaya a comprar pueda leerlos y se entere. Solo que cierta parte de la población no sabe leer ni escribir. En la escuela se aprovecha esta forma, pues muchas veces se crean carteles o anuncios por los propios alumnos para informar a los padres de familia de algún acontecimiento escolar.

El aspecto religioso influye mucho en la comunidad y en algunos niños que son alumnos de la escuela primaria, ya que al participar en las misas forman parte del coro musical, de acólitos o como lectores de las escrituras en las eucaristías. Los alumnos que participan en estos grupos suelen ser los de grados superiores.

Actualmente lo que ha venido a relacionar a la comunidad con las nuevas tecnologías es el uso de teléfonos celulares, aunque se carece de una recepción en la localidad, pues hay que buscar puntos estratégicos para tener señal. Esto se ha sido influencia en parte por personas que emigran hacia los Estados Unidos, puesto que ellos envían móviles a sus familiares o cuando regresan traen consigo uno. Incluso algunos de los niños ya poseen un teléfono celular, el cual ocupan para fotografías, videos o mensajes de texto.

Desafortunadamente se carece de una biblioteca para la comunidad, el único lugar con un acervo es la escuela; tampoco existen centros de cómputo e ignoro si algunas familias cuentan con computadora, pues no se manifiestan señas de que las ocupen. Algunos de los alumnos tienen conocimiento del internet, solo que es limitado, pues para tener acceso a él necesitan trasladarse a las comunidades de Loma Grande o el Xúchilt; pero tampoco han buscado la oportunidad de hacerlo, ya que no cuentan con conocimientos computacionales.

En realidad las prácticas sociales del lenguaje en la comunidad son limitadas, pues las escuelas, de preescolar a telesecundaria, son quienes promueven mediante actividades académicas, la lectura o escritura. Los alumnos poco se ven involucrados en situaciones donde hagan uso de textos escritos, si bien, solamente cuando deben cumplir con sus tareas escolares.

2.3.2 El modelo multigrado en la escuela primaria Veracruz

La escuela al inicio, a partir de su fundación, fue multigrado bidocente. Los maestros que estuvieron a cargo del centro escolar, impulsaron su desarrollo en cuanto a estructura física y permanecieron casi una década en esta primaria. Años después llegó un docente como refuerzo, con lo que la escuela se convirtió en tridocente, como actualmente lo es.

La ventaja de ser escuela tridocente, es que los grupos pueden ser distribuidos por ciclos, 1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º; aunque la cantidad de la matrícula no siempre lo permite, ya que algunos grados se conforman por un número de alumnos que excede lo necesario como para unirlos con otro. Por lo que la formación de los grupos depende de la cantidad de niños, puesto que se busca que los docentes tengan un grupo con una cantidad similar de alumnos, aunque ello requiera en ocasiones que se conformen grupos con más de dos grados. Esta decisión es tomada por el o la maestra que se encuentre a cargo de la dirección, pocas veces se toma a consideración al resto de los docentes.

Los docentes que laboran en esta escuela trabajan conforme a los programas de estudio de la RIEB. Al igual que todos los maestros que nos encontramos en servicio, tomaron el curso de preparación para la enseñanza en competencias.

Ninguno de ellos trabaja con la PEM05 puesto que ya no es tan compatible con el enfoque actual, aunque bien podrían hacerse adecuaciones para que sea aplicable, sin embargo cada uno de ellos prefiere trabajar por separado los temas o contenidos guiándose por los libros de texto o los programas. Según sus testimonios, les es complicado diseñar planificaciones que promuevan un trabajo colaborativo y de correlación entre los grados. Esto influye para que muchas veces se sienten presionados o en desventaja, puesto que el tiempo no es suficiente para abarcar todo lo que plantea cada programa.

En cuanto a la adquisición de la lecto-escritura, siempre se basan en métodos tradicionales, como el silabeo, pues los docentes argumentan que es uno de los únicos métodos en el que los padres de familia pueden apoyar para supervisar o auxiliar a sus hijos en la realización de las tareas.

El frente común que hacen los docentes, es en cuestión de la lectura y las operaciones básicas de matemáticas; pues han considerado que estos aprendizajes son los que más se requieren para poder cursar la telesecundaria, en caso de que los alumnos sigan estudiando.

2.3.3. La enseñanza-aprendizaje de la escritura en el grupo multigrado (4^o-6^o)

Antes de llevar a cabo esta investigación, el trabajo con la escritura en el grupo multigrado que nos ocupa, se limitaba a las exigencias de los programas de estudio. Ya he mencionado que por ser un trabajo más complejo, en ocasiones los tipos de texto a trabajar, eran seleccionados según las coincidencias que hubiera entre los temas de los tres grados; siendo así, la clase era preparada con un mismo fin, aunque cada grado realizara escritos con niveles diferentes.

Los alumnos que integran este grupo, adquirieron la lecto-escritura, mediante el método del silabeo, algunos no pudieron completar este proceso durante el primer año, así que fue en el segundo o tercer año cuando lograron decodificar y escribir las palabras. Su aprendizaje en los siguientes años, como ya lo mencioné, fue en base a lo que dictaban los programas de estudio. Ciertamente, en los años anteriores se le dio más importancia a la lectura, pues los alumnos tienen la libertad de tomar libros de la biblioteca del aula o escolar, para llevar a casa.

Probablemente el tiempo, ha sido un factor determinante para que no se le hubiera dado la dedicación necesaria a la producción escrita de los alumnos, dando por hecho que ellos se apropiarían de los conocimientos que se les procuraban a la hora de resolver las actividades en sus libros de texto. Antes de la intervención, los alumnos no decidían qué hacer y para qué, simplemente cumplían académicamente, sin ningún interés personal, más que el de lograr una calificación aprobatoria.

En ninguna ocasión se consideraron sus actividades vernáculas como una oportunidad para la producción de textos escritos, pues mi papel hasta ese momento fue el de cubrir el mayor número de temas, sin considerar si serían aprendizajes significativos para los alumnos. Los aspectos que se tomaban en cuenta a la hora de escribir solamente eran los que remitían a la ortografía.

Los alumnos, desde los inicios de su formación, aprendieron en base a métodos tradicionales, y en los últimos con actividades con finalidades únicamente académicas, lo que se procuró modificar con la investigación y la intervención que en esta obra se describe.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Esta investigación se llevó a cabo a partir de las necesidades que surgieron por atender la problemática que se sitúa en el grupo multigrado en el que estuve frente a grupo. La narrativa, dentro del proceso de investigación que en este caso es la biográfico-narrativa propuesta por Bolívar (2009), se realizará en base a los relatos o narraciones por parte del docente, como un género discursivo, en el que se expresarán las experiencias de la investigación. Es una reconstrucción reflexiva que lleva un orden cronológico de los acontecimientos. Siendo el relato narrativo un discurso organizado en torno a una trama argumental, considerando la secuencia temporal, se hacen presentes los personajes (docente, alumnos, padres de familia) en una situación contextual dentro del argumento.

Es importante mencionar que la investigación biográfico-narrativa es una *narrativa docente* de las prácticas escolares; es la reconstrucción de la memoria pedagógica del profesor en donde se plasman aspectos cualitativos que con otra metodología de investigación escapan de los datos. Estos aspectos, en muchas de las ocasiones pueden ser determinantes para el éxito o fracaso de una intervención.

La narrativa como método de investigación en este caso es pertinente, ya que la escuela en la que se realiza dicha indagación se constituye por muchos acontecimientos importantes, los que más ocupan en este caso son los concernientes a la escritura, su enseñanza y su aprendizaje, y también aquellos que surgen de las actividades de la comunidad, los burocráticos y de la administración escolar que no dejan de influir en el campo académico.

La escuela primaria, es un ente vivo, que debe ser recreado y contado, para que se pueda transformar; y como docente, siendo actor esencial, sin presunción, tendré que reconstruir el sentido de la escolaridad, la identidad profesional y laboral. Entonces la narrativa es una manera de estructurar la experiencia,

mediante relatos, dar a conocer a quien los lea, las vivencias en el aula durante la investigación.

Para llevar a cabo el proceso de la investigación biográfico-narrativa se consideran básicamente cuatro elementos: el *narrador*, en este caso yo, por ser la docente que se encuentra frente a grupo, pero al mismo tiempo seré la *intérprete* en colaboración de personas expertas en el tema, para darnos a la tarea de dar lectura a los relatos que resulten para elaborar un análisis en el siguiente capítulo; los *textos* o relatos, son los instrumentos que recogerán las narraciones; finalmente, los *lectores*, que son las personas externas que interactuarán con esta obra (Bolívar, 2001).

Esta investigación ha iniciado con la selección de un *tema*, al que nos referiremos también como el objeto de estudio o caso, que es tocante a la producción de textos escritos en un grupo multigrado. Siguiendo con el proceso metodológico, se aplicaron instrumentos de recolección de datos, para elaborar un diagnóstico y panorama de la situación actual del objeto de estudio. Los datos que arrojan estos instrumentos son de utilidad, ya que a través de su análisis se perfilan las acciones siguientes.

La metodología que se propone en este caso, supone un trabajo en conjunto del investigador con el docente, para crear relatos en los que las voces de ambos se escuchen; sin embargo en este caso, investigador y docente, son la misma persona, por lo que la construcción narrativa, no carecerá de las dos perspectivas.

De acuerdo a los datos que se han recabado, se ha decidido llevar a cabo una intervención pedagógica mediante la pedagogía por proyectos didácticos, para la resolución o mejora de la situación detectada, la cual será descrita en apartados posteriores.

3.1. Población y participantes

El objeto de estudio de esta investigación surge no solamente de la participación de un individuo, el docente/investigador, también de todos los sujetos que intervienen y son quienes con su voz y actos enriquecen las narraciones. El lugar en donde se realiza este proyecto, es una localidad, La Rosa, y la recolección de datos y la intervención para dar solución al caso que se estudia, se ubican en la escuela primaria de este lugar, en el grupo multigrado conformado por cuarto, quinto y sexto grado.

Primeramente los alumnos que integran el grupo escolar multigrado en el que se ha detectado el caso de estudio. Está conformado por los grados de 4^o, con once alumnos; 5^o, con cinco y 6^o por nueve. Las edades de los niños se ubican entre los nueve y 14 años de edad, de acuerdo a la estadística de ingreso. Doce niñas y trece niños, todos ellos con un estilo de vida similar, pero con características que hacen al conjunto diverso y heterogéneo.

Los alumnos de cuarto grado tienen edades de entre 9 y 13 años. En general es un grupo que gusta de charlar; los alumnos que más sobresalen siempre se encuentran impacientes por realizar las actividades del día, el inconveniente es que debido a la premura con que las hacen suelen errar constantemente, lo que provoca más demanda de tiempo para auxiliarles y eso entorpece el trabajo con el resto del grupo. Son niños que necesitan atención personalizada, para que en los años subsecuentes sean más independientes en sus labores académicas. Los alumnos de cuarto grado son de una actitud pasiva, aunque una de las alumnas suele ser muy agresiva si alguien le ofende, puede responder desde una sarta de groserías y maldiciones hasta con un par de cachetadas, por citar un ejemplo. El grupo de quinto grado es pequeño, apenas cinco alumnos conformado por tres niñas y dos niños. Sus edades son de 9, 11 y 12 años, de acuerdo a la estadística de ingreso. La mayor característica del grupo es que conversan demasiado sobre temas ajenos a la clase cuando trabajan en equipo, lo que induce a que

posterguen el trabajo. He notado que se encuentran en la etapa de la pubertad, por lo que sus cambios los transforman en rebeldes o en morosos para realizar lo que se les indica. Su rendimiento académico no es ínfimo, pero su mayor problema, como el de todos es la producción de textos, incluso una de las alumnas adquirió la escritura hasta el tercer grado de primaria, por lo que aún le falta perfeccionar su proceso en cuanto al código lingüístico.

En sexto grado hay cuatro alumnas y cinco varones; sus edades son de 11 a 14 años. Es claro que se encuentran en una edad difícil, varios de ellos han tomado una actitud de indiferencia por lo académico, sus intereses han cambiado, desean convivir con sus amigos más cercanos pero no con el resto del grupo, lo que causa disgustos con los otros grados y se torna un ambiente de división y recelo. El desempeño académico de los niños es aceptable, ya son más independientes cuando se les plantean actividades de equipo, trabajan bien y son capaces de organizarse; pero si no se les proyecta un control en el tiempo podrían llevarse toda una jornada en una sola actividad, lo que provoca la pérdida de oportunidad de realizar otras tareas. Al igual que los demás es primordial promover la producción de textos escritos de acuerdo a lo que se plantea en el Programa de Estudios de sexto grado, lo que les demanda un nivel aceptable en cuanto a la lectura, escritura y las matemáticas básicas.

En general el grupo es dinámico, las ventajas que poseen es que les gusta la lectura, ya que se realizan actividades constantemente con los Libros del Rincón. En cuanto a la disciplina he tenido dificultades y en captar su atención, debido a que se tienen juntos tres grados en un aula pequeña, para el trabajo que se demanda, es abrumador en ocasiones; el sonido de 25 voces más la mía no consigue un ambiente adecuado. Cuando me refiero al ambiente adecuado, es al que persiste en un espacio y tiempo favorable para plantear y realizar las actividades académicas. Estoy consciente que no he tenido la asertividad en la forma de trabajo con ellos; pero sé que en algún momento de la clase tengo que hablarles y guiarles para que sepan qué hacer y cómo; esto me ha resultado difícil

lograrlo, porque como expliqué anteriormente los niños prefieren hablar sobre sus asuntos personales o jugar, como si no les interesara para nada lo que yo intento decirles. Los alumnos que pertenecen a mi grupo escolar multigrado son los protagonistas de este proyecto, son ellos la causa que motiva esta investigación. Con la metodología para intervenir, pedagogía por proyectos didácticos, se espera que los alumnos comprendan la importancia que tiene el uso de la lengua, en este caso la escrita, ellos deben percibir primeramente que la lengua escrita sirve para algo y que esa utilidad que les ofrece es una base de aprendizaje. Las responsabilidades que adquieran deben ser compartidas y rotativas; tienen que ser autónomos; en los proyectos, formar parte de la organización de éstos; administrar sus espacios, tiempos, recursos y materiales; deben ser niños que discutan, argumenten, critiquen, se responsabilicen, se comprometan, hagan y evalúen lo que hacen; es importante que formen parte de las decisiones que se tomen en el aula. Los padres de familia son un elemento importante en la educación de los niños; pero en este caso el apoyo de los progenitores es casi nulo, puesto que debido a sus condiciones socioeconómicas y culturales sus aportes se reducen a visitas esporádicas a la escuela, a juntas de información o para solicitar permisos de ausencia de sus hijos a clases. Sin embargo, será necesario instarlos para que apoyen en lo posible en este proyecto de trabajo, su participación podría resumirse a ser espectadores de los trabajos de sus hijos, quizá al involucrarse más con las actividades académicas comprendan la importancia que tiene el hecho de que el aprendizaje no se realiza únicamente en el aula de clases, sino a través de todo el entorno. La participación de la docente en esta investigación es obvia, puesto que ella es quien al tiempo que se encuentra frente a grupo, dará voz a los demás participantes en los relatos que surjan a lo largo del tiempo de intervención. Por ser una escuela multigrado tridocente, también podrá entreverse la participación de las otras profesoras, de alumnos de otros grupos e incluso de personas ajenas al plantel educativo. La presencia y frecuencia que tengan sus intervenciones en las narraciones dependerá del peso que tengan en la investigación o intervención.

Respecto a mi papel como docente al implementar la metodología por proyectos como una opción para la resolución del problema, deseo citar lo siguiente: “El profesor debe ser capaz de crear situaciones de aprendizaje adecuadas al desarrollo psicológico del alumno, al medio en el que tiene lugar el proceso y siempre dentro de la estructura epistemológica de la disciplina” (Mendoza, 1996, pág. 8) por ello la Didáctica de la Lengua (DL) orienta al docente para que planifique y diseñe actividades funcionales, que den respuesta a las preguntas o dudas que el docente tenga respecto a la enseñanza de la lengua. También porque el profesor requiere de un punto de referencia científica común y objetiva que le permita comprender los procesos y funciones de la comunicación y de la recepción literaria; se sugiere que como formación profesional del docente del área del lenguaje no basta conocer los recursos práctico-metodológicos, si no que han de establecerse sobre una epistemología lingüística que permita profundizar en la adecuación y en la presentación de los contenidos de la materia. Lo que implica que la epistemología lingüística tiene que perfeccionarse, mejorarse y aplicarse en cualquier campo de estudio. La lengua debe ser un medio para adquirir otros aprendizajes de otras disciplinas, por lo que en este caso, la escritura deberá ser un medio para lograr que los alumnos aprendan de ella y con ella. *“Debemos concebir la lengua escrita como un medio de comunicación más, concediéndole la justa importancia que tiene en nuestra cultura”* (Mendoza, et al. 1996, pág. 288). La escritura, por ser un aspecto importante en nuestra cultura, debe ser trasladada a la escuela, para que los estudiantes comprendan que su uso tiene como finalidad la comunicación e interacción con las gentes que le rodean. L. Van Lier propone cinco funciones del docente: Estimulador del saber, organizador de..., observador y evaluador, gestor e investigador. En lo personal me identifico más con la función de *investigador*, ya que en los últimos meses de mi trabajo docente, me encuentro en una formación, por obvias razones. El año pasado, a través de la investigación-acción, pretendí realizar una transformación en el aula, pero para ello fue necesario someterme a una adquisición de conocimientos teóricos.

Actualmente, la investigación sigue, pero desde un enfoque diferente, por lo que tengo que seguir en constante formación para mejorar la labor docente del aula. Considerando que esta función contempla que los maestros podamos cumplir la función de mediadores en la innovación teoría-práctica.

Es necesario que el docente posea los conocimientos sobre Lengua y Literatura, en este caso, y conjuntarlos con los conocimientos sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, para implementar y diseñar estrategias adecuadas a los alumnos. Si como profesor cubriéramos estos supuestos de formación, seguramente la práctica docente se vería transformada por un buen camino.

3.2. Supuestos de investigación

El trabajo con el grupo escolar ha sido en esencia el escenario en que se pone de manifiesto la dificultad de los alumnos para realizar producciones escritas. Como se ha descrito en el apartado del planteamiento del problema, la situación gira en torno a la escritura, por lo que las acciones a tomar deberán ser estrategias de acuerdo a un enfoque sociocultural que involucren el interés y participación de los alumnos considerando su contexto, gustos e inquietudes, para lograr trabajos de calidad de acuerdo a los estándares que se esperan lograr en la educación básica. Se pretende que antes de llevar a cabo el proyecto de intervención, los alumnos, vayan familiarizándose con las actividades que para ellos serán “nuevas”, puesto que el trabajo que se desea llevar a cabo es diferente a todo aquello que se ha realizado anteriormente.

Me parece pertinente citar lo que Mendoza (1996) expone:

La escuela, a lo largo de su historia, ha ido aplicando indistintamente uno u otro (método), olvidando en muchos casos si era conveniente o no para sus alumnos o qué tipo de disposiciones mentales presentaban éstos, no en

cuanto a la madurez lectora, sino en sus posibilidades de captación mental.
(pág. 286)

Lo que menciona el autor es bastante común, de hecho, en lo personal, en algún momento de mi práctica docente me enfrenté a este problema, no saber elegir qué método de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura convenía más para mis alumnos. Pero es importante como él lo señala, considerar las características y las condiciones de los alumnos, además del entorno en que se labora, ya que éste influye de manera directa en el aprendizaje de los alumnos. El trabajo por proyectos indica una serie de cambios en la dinámica de los alumnos, ya que anteriormente la forma de enseñanza-aprendizaje constaba de secuencias de actividades basadas en los Programas de Estudio de los grados que conciernen al grupo, debido al tiempo y a la organización de éstos, había sido complicado organizar todo en un solo proyecto; pero en la aplicación de éste se genera a partir de los intereses y necesidades del grupo, los alumnos son quienes de alguna manera guían la dirección del mismo. Las expectativas son lograr que ellos mejoren sus producciones escritas, que obtengan las bases para que en adelante por sí mismos acrecienten su aprendizaje.

Los supuestos de investigación de este trabajo se han elegido con la intención de lograr resultados en los que se refleje la solución del problema, los que al ser analizados expondrán de manera específica si se logró un avance de la intervención. Los supuestos son los siguientes:

- **La aplicación de estrategias con un enfoque sociocultural** para un grupo multigrado, lograra involucrar el interés y participación de los alumnos, tomando en cuenta su contexto, gustos e inquietudes, con lo que se obtendrán trabajos de calidad de acuerdo a los estándares que se esperan alcanzar en la educación básica. Lo que significa que los escritos de los alumnos surgirán a partir de una intención comunicativa real en la que ellos reconozcan a los destinatarios,

considerando las necesidades y adecuaciones que deben realizarse para cubrir las necesidades de los grados que se atienden en el grupo.

- **Crear un ambiente de aprendizaje** que provea de materiales y otras herramientas, que facilitará la producción de textos escritos. Esto implica brindar a los niños no solamente materiales didácticos sino de la información que requieran para sustentar sus textos, conocer los diversos géneros y elegir el adecuado para la situación comunicativa en cuestión. De igual manera proveerlo de herramientas sobre el uso del lenguaje escrito de acuerdo a la estrategia del módulo de producción de textos, las cuales deberán estar a su alcance y que sean comprensibles para ellos para que puedan asistirlos en los momentos de dudas.

- **El papel docente como un mediador entre el conocimiento y el alumno**, dará la apertura a cambios que se requieran llevar a cabo durante la aplicación de los proyectos didácticos. El papel del docente es fundamental ya que por medio de su actuación es como los estudiantes lograrán comprender y afianzar los conocimientos y habilidades que requieren para la producción, durante este acompañamiento el profesor deberá reconocer cuando los alumnos requieran de las orientaciones pertinentes para lograr una confianza al interactuar y usar la lengua escrita.

- **Trabajar con temas de interés para los alumnos**, es el inicio para el diseño de los proyectos didácticos, lo que implica un desafío, puesto que los temas deben surgir de las propuestas que los estudiantes hagan, lo que significa un respaldo para que la participación sea más entusiasta y con mayor disposición por parte de los niños. No obstante hay que considerar que implica un mayor reto para el docente, ya que habrá que ajustar los objetivos de los programas de estudio de los tres grados que integran el grupo, con los temas que se propongan.

3.3. Diseño de la investigación

La investigación biográfico-narrativa ha sido un surgimiento novedoso y casi polémico, puesto que existen opiniones contrarias respecto a ella. Surgió en la época del postmodernismo a principio de los años 70's.

Tiene tres vertientes, ya que tiene un sentido como fenómeno que es el producto o resultado escrito o hablado, es un método porque es una forma de construir/analizar los fenómenos narrativos y tiene un uso cuyo propósito es promover la reflexión para cambiar la práctica docente (Bolívar, 2001).

Su eje central es la *narrativa* la cual es un modo básico del pensamiento, para organizar el conocimiento y la realidad de lo que se investiga; además ofrece la posibilidad de concebir al presente, al futuro y a las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de una experiencia, en este caso será del docente en su labor profesional. La investigación se llevará a cabo a través del diseño de relatos en los que se involucren los alumnos, el docente y los padres de familia. Cada relato, contarán con características que los harán únicos, puesto que las vivencias nunca son iguales en cada clase.

3.3.1. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Los instrumentos y las técnicas para la recolección de datos son fundamentales como "herramientas" para el investigador, para percibir el estado inicial de la situación que se estudia.

Al comienzo de esta investigación se llevó a cabo la aplicación de unas guías de observación cuyo objetivo fue recabar información sobre la situación en la que se encontraban los alumnos y su postura ante la escritura (anexo 2). Igualmente se

les pidió a los padres de familia que respondieran una encuesta para sondear hasta qué punto ellos se involucraban con las actividades de escritura con sus hijos y cuánto estaban presentes la lectura y la escritura en el hogar, también para conocer en qué condiciones se dio la adquisición de la lecto-escritura de los niños y las dificultades que tuvieron. Con éste instrumento se investigó sobre cuánto y cómo los alumnos y padres de familia se implicaron con la escritura tanto en el plano académico como en el hogar o la localidad (anexo 3 y 4).

La *observación participativa* es una de las bases de la investigación biográfica-narrativa, es una forma de recoger información en estudios de investigación cualitativa. Cuando se lleva a cabo la observación participativa, el docente investigador, puede aprender acerca de las actividades que realiza con los alumnos en el aula e involucrarse al mismo tiempo.

La observación participativa proporciona al docente una técnica que permite dar cuenta de las interacciones de los alumnos y su comunicación entre ellos, verificar el tiempo que se invierten en las actividades. Se espera que la observación participativa guíe al maestro para comprender mejor el problema de su investigación y también de la aplicación de su proyecto. Otras razones es que pone en relieve lo que los alumnos priorizan a la hora de ejecutar sus actividades, cómo se interrelacionan entre ellos, sus comportamientos, además el docente es parte del grupo escolar.

La observación participativa en mi caso me es de gran utilidad como un instrumento para la recolección de datos, ya que a través de ella se pueden captar diferentes situaciones y datos importantes, además siendo yo participante del proyecto, los alumnos no se dan cuenta de ser observados, porque mi presencia en el aula es cotidiana.

Los relatos, como mencioné anteriormente, es una herramienta para expresar la voz del docente, no solamente desde una sola perspectiva, si no también considerando todos aquellos aspectos que influyen en su labor profesional, desde

los acontecimientos por cada alumno, con los padres de familia, y todas las formas de interacción que surjan entre ellos. Se trata de narrar, elegir aspectos, darles énfasis a otros, omitir, secuenciar los momentos de la historia de un modo particular; para transmitir el sentido que el docente tuvo en su vivencia (Suárez, s.f.). La interpretación de estos relatos se hará a partir de la lectura de otros sujetos, quienes desde su propia experiencia los interpretarán. Los relatos en lo personal recolectan datos que me han parecido relevantes a la hora de trabajar con el grupo concernientes al problema que se investiga e intenta resolver, por lo tanto, quien lo lea podrá comprender las vivencias que se dieron a lo largo de la aplicación del proyecto.

La observación y el análisis de la investigación, contribuirán a su integración, considerando las características, interpretarla a través de la observación por la narración, captar las realidades y acciones, mediante la selección de la muestra que en este caso es mi grupo escolar; el diseño debe ser flexible, el cual se compara a una bola de nieve o una cadena, en la que cada elemento es enlazado uno a otro para formar el cuerpo.

El docente, yo, en este caso, formaré parte de la cadena, mediante las narraciones, manejando un lenguaje expresivo que comunique la realidad del aula, atendiendo particularmente la producción de los textos escritos, que es la unidad del objeto, para analizar su proceso y producto de aprendizaje y favorecer con proyectos didácticos la producción escrita.

La realización de relatos, dará cuenta del proceso de desarrollo tanto del grupo como del docente, por medio de la reflexión que supone la narrativización de la experiencia que se adquiere, recuperando el saber y memoria de individual y colectiva, poniendo la situación actual en la perspectiva del curso espacial y temporal (Bolívar, 2009).

La *unidad objeto* de estudio en este caso, se refiere a la producción de textos escritos, que será investigado por una forma cualitativa. Debe ser *interpretativa*, ya

que deben interesarse por los significados, que son interpretados a partir de la observación y la voz (narración) de los actores que intervengan en la unidad objeto. Es *naturalista*, porque tratará de captar las realidades y acciones en la forma en que se vayan presentando los sucesos, considerando los valores y significados de las personas que están inmersas en la situación; la *selección*, la muestra, es el grupo multigrado que se encuentra a mi cargo (Bolívar, 2009).

El proceso de investigación empleará tiempo en los escenarios naturales, ya que es importante el contacto directo con los participantes. Mayor parte de la información proviene de la observación directa de lo que pasa, los eventos y hechos que ocurren durante la investigación; lo importante es plasmar cómo son las experiencias vividas por los alumnos y el docente en los relatos. La investigación será informada por el docente, que deberá ser coherente, sistemático, vivo y persuasivo, recordemos que estamos tratando de una investigación cualitativa, haciendo uso de sus palabras que seleccionarán los pasajes de especial interés.

La *narrativa* es un discurso consistente en narración, donde una experiencia vivida es expresada en un relato; establece pautas y formas para construir un sentido a partir de acciones temporales personales por medio de la descripción y el análisis de datos biográficos (Bolívar, 2001). Entonces el docente proveerá mediante relatos establecidos en un tiempo definido, de todas aquellas vivencias significativas susceptibles de una interpretación y reflexión, por lo que tiene un corte hermenéutico. Como resultado, la investigación será forjada por los datos de la historia de vida del docente.

La investigación biográfico-narrativa, al centrarse en el relato proporciona guías de acción, ya que al interpretar, es como se obtendrán datos específicos para proponer soluciones a una situación existente en el aula de clases. El enfoque narrativo tiene como prioridad al *yo dialógico*, en este caso el profesor, en donde se hace una construcción social, interactiva y social que se integran en un discurso (Bolívar, 2001).

La razón por la que se tiene un sustento en este tipo de investigación, es porque los relatos individuales se encuentran inmersos en una sociedad y una cultura que ofrece modelos de identidad a quienes la integran.

El relato se sitúa en el centro de una confrontación dialéctica, porque a través de la experiencia y la historia de vida de quien lo realiza, tendrá diferentes miradas, de quien lo cuenta, de quien lo lee, de lo real y de lo ideal. Por ello, es un subjetiva y disponible a la interpretación, la cual puede resultar diversa y hasta antagónica.

La elección del enfoque narrativo, obedece al hecho de que aporta al docente una herramienta, el relato, en el que puede expresar situaciones y acontecimientos los cuales no podrían ser expresados de manera objetiva, puesto que perderían la esencia de la experiencia vivida. El relato se ofrece, como a modo de fotografía, como una impresión de un cuadro de la realidad del trabajo con los alumnos, en el que el sentido puede tomar aspectos literarios e investigativos, puesto que a pesar de permitir la inclusión de sentimientos y datos no específicos, debe basarse en las diferentes disciplinas que integran las ciencias sociales, tales como la sociología, antropología, historia, retórica, psicología narrativa, filosofía hermenéutica, entre otras.

El relato es un instrumento completo ya que cuenta las experiencias de los profesores en el aula, e información de primera mano, lo que en otro tipo de investigaciones solo se considera como un dato más, en ésta cobra relevancia y se convierte en el eje en torno al cual gira la investigación. La voz del profesor es el lado humano y afectivo del proceso; la cual al ser escuchada y analizada conlleva a la toma de decisiones para la mejora de la enseñanza, lo cual es un propósito fundamental, puesto que debe orientar a la toma de acciones y la reivindicación para elevar la calidad de la educación.

Como docente, me he enfrentado a situaciones que únicamente he podido expresar a través de la redacción. Es como haciendo uso de las palabras precisas, como he podido definir claramente lo que acontece en el salón de clases.

Por lo que el enfoque biográfico-narrativo, me provee de una herramienta que no limita mi voz. A pesar de contar con numerosos aportes relacionados con el problema que tienen mis alumnos, hay referencias que lo hacen diferente del resto de las problemáticas escolares.

Para la recolección de datos me apoyaré en informes técnicos que se elaboraron con la intención de recabar sistemáticamente el trabajo que se realizó en el aula al implementar los proyectos didácticos, ya que en ellos, se muestra claramente lo que se llevó a cabo.

3.3.2. Estrategias de investigación-intervención

La investigación de este trabajo no solo se limita a la recolección de datos ya existentes en el aula, el propósito es accionar la labor docente para lograr una mejora del problema detectado en el grupo de estudio. La pedagogía por proyectos, ha sido elegida por varias razones que son acordes al enfoque comunicativo y social desde una concepción constructivista del aprendizaje de la escritura. Este trabajo está basado en la investigación realizada por Josette Jolibert (2009), quien sustenta que la pedagogía por proyectos estimulará en la clase una vida cooperativa, ambiente que se requiere en mi aula, además de instaurar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio constructivista, como se verá más adelante.

Se pretende implementar una práctica comunicativa y textual de los escritos con los alumnos, usando textos completos, reales, leer para saber sobre qué escribir, y escribir teniendo en mente a quién irá dirigido su escrito. Por ello se debe tener claro qué es *escribir*, dentro de este marco, y es “buscar expresar y/o hacerse entender por un destinatario real, produciendo el escrito que se es capaz de

elaborar en un momento dado, solo o con ayuda de otros” (Jolibert, 2009, pág. 17).

Mediante la implementación de estos subproyectos, se busca que los alumnos tengan un acercamiento a los textos literarios y a los géneros discursivos de su interés; los cuáles se pretende sean el motivo del comienzo y el final de esta tarea. Es importante que durante la realización de un proyecto, en este caso de producción de textos escritos, se clarifiquen las necesidades específicas y los procesos de un aprendizaje más sistemático y más explícito. Considerar las dimensiones *metalingüística* y *metacognitiva* concierne: los elementos lingüísticos funcionando como un conjunto de indicios que el lector/productor trata o toma en cuenta, eso es la dimensión metalingüística; las modalidades según las cuales el lector/productor trata o reúne las informaciones transmitidas por los textos, eso es la dimensión metacognitiva.

Para llevar a cabo una producción escrita el alumno debe “coordinar operaciones intelectuales, procesos que conciernen a niveles específicos de análisis, de tratamiento” (Jolibert, 2009) es necesario que el alumno realice producciones escritas con la consciencia que los textos necesitan ciertas características que los hagan funcionales y comuniquen el mensaje de lo que se quiere comunicar a quienes lo lean.

Para realizar escritos es necesario considerar al contexto en el que se encuentran inmersos los alumnos, en mi caso, por ejemplo, las producciones se apegarán a medio en el que viven: expresiones, tema del que traten e intereses, se verán reflejados en sus letras. Pero el contexto no se limita únicamente a lo cercano, también a los contextos culturales lejanos, tales como el literario, sociológico, tecnológico, histórico-geográfico, entre otros (Jolibert, 2009); por todo ello se propone considerar el concepto de *concepto general*, el cual corresponde así al conjunto de conocimientos, de experiencias, de esquemas de aprehensión del mundo que el lector o el productor de texto convoca en su memoria de trabajo

para interpretar o producir un texto dado, o un elemento de ese texto. Jolibert, (2009) recomienda que para obtener los beneficios cuando se considera el contexto de un texto es necesario considerar:

- Saber identificar y caracterizar el (los) contextos de un texto, tanto en lectura como en producción.
- Saber identificar, en los textos producidos o leídos, el impacto de esos contextos sobre el texto mismo, a través de los indicios lingüísticos o extralingüísticos que éste testimonia.
- Saber inferir el sentido a partir de lo implícito, de lo no dicho de un texto.
- Construirse los conceptos y la terminología (el metalenguaje) que permita nombrar claramente los elementos del contexto en cuestión.
- Saber dónde encontrar documentación que permita verificar y aclarar un contexto preciso.
- Haber automatizado las estrategias y procedimientos necesarios para la comprensión de los contextos de los textos leídos o producidos.

Para llevar a cabo una producción de textos, que es el problema que concierne a mi grupo, se habrá que basar en:

- La clara percepción de los parámetros mismos de tal situación inmediata precisa y la convicción (que se desprende de la experiencia) de que esta clara representación es a la vez una necesidad y una ayuda.
- Los datos prácticos: necesidad de elegir un soporte y una puesta en página adecuados, de identificar las vías posibles para encaminar el texto hacia el destinatario.

Jolibert (2009) pone en relieve que “es tarea de la escuela ayudar a los niños a tomar en consideración y tratar todo estos elementos de manera a la vez consciente y pertinente”.

El proyecto de intervención de esta propuesta consta de cuatro proyectos pedagógicos. El tiempo de ejecución sería entre los meses de abril y mayo, dando premura a la aplicación de cada uno de ellos, para lograr los resultados que se requieren. Además habría que considerar que los tiempos podrían variar de acuerdo a las decisiones que vayan tomando los alumnos con el docente respecto al diseño de las actividades.

En el siguiente apartado se describirán con mayor detalle las características de los proyectos pedagógicos a implementar.

3.3.2.1. Proyectos pedagógicos

Para el diseño de los proyectos pedagógicos se han considerado los temas de interés de los alumnos, para lograr captar su atención y participación activa, claro que esto no asegura el éxito del proyecto.

Los proyectos son cuatro: “Animales: De dinosaurios, ballenas y focas”; “Una clase con teatro”; “Música: ¿Te gusta?” y “El universo y el sistema solar”.

En el primer subproyecto se espera que los alumnos de cuarto grado, logren la producción escrita de notas enciclopédicas a partir de la identificación, localización e interpretación de un texto expositivo; en quinto grado que se produzcan cuadros sinópticos y mapas conceptuales en base a la clasificación y organización de información de diversos textos expositivos; sexto grado deberá producir un cuadro de doble entrada que contraste la información de un tema.

Durante el segundo subproyecto se espera que los alumnos analicen los guiones teatrales y pongan en escena una obra de teatro, en cuanto a la producción,

deberán realizar un anuncio en donde promocionen la función en toda la comunidad.

En el subproyecto tres, se plantea que los alumnos de cuarto grado redacten preguntas que recaben información deseada, evitando hacer preguntas redundantes, contemplando las características y función de la entrevista; los niños de quinto grado, deberán describir por escrito a personajes de la música recuperando aspectos físicos y de personalidad; en sus textos deberán hacer uso de verbos, adverbios, adjetivos y frases proposicionales para describir; en cuanto a sexto grado deberán lograr plasmar por escrito el significado de canciones en carteles, manifestando su conocimiento y apreciación por las diferentes manifestaciones culturales, lingüísticas y musicales de México.

En el cuarto subproyecto se propone que los alumnos identifiquen la organización de la información y el formato gráfico en las notas periodísticas para redactar notas periodísticas breves, esto en cuarto grado; en el siguiente grado se espera que los niños sean capaces de resumir información conservando los datos esenciales al elaborar un boletín informativo, considerando la convencionalidad de la ortografía y puntuación al escribir; en sexto grado deberá redactar y conocer la función y estructura de los guiones de radio, empleando el lenguaje de acuerdo al tipo de audiencia.

Cada proyecto se integra por el proyecto de acción, es decir, lo que se hará en general, organizado en los puntos de:

- Definición: los aprendizajes esperados.
- Planificación: modo grueso de las actividades a realizar en el proyecto, puesto que ellas requieren de un consenso y opinión de los alumnos, por lo que podrían ser modificadas o removidas.
- Reparto de tareas: mediante los contratos colectivo e individual se define cuándo, cómo y quiénes realizarán determinadas tareas.

- Evaluación del proyecto: en este punto se definen los productos y rasgos a evaluar a lo largo de todo el proyecto.
- Los obstáculos: qué nos impidió realizar de manera eficiente el proyecto.
En el apartado de “Proyecto global de aprendizaje” se definen los que aspecto de la lengua y del lenguaje se quiere dominar al producir textos escritos.

El contrato colectivo y el contrato individual apoyan a la estrategia para la formación que apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias de los alumnos (Jolibert, 2009). En el contrato colectivo, el proyecto de acción está orientando hacia un objetivo preciso, proveen de situaciones de aprendizaje y generan aprendizajes en varias áreas que se identifican con los programas de estudio, debe contribuir a la construcción de competencias.

Los alumnos también participarán en los *contratos individuales*, que trata de identificar junto con los niños lo que, en el marco de la planificación del proyecto de acción y de los proyectos colectivos de construcción de competencias, representen un desafío nuevo; dar prioridad al surgimiento de un pensamiento original y recorridos individuales por medio del cuaderno de contratos, pero siempre en el marco cooperativo y estimulante que brinda el proyecto colectivo; se hará una revisión final para hacer un balance; también conserva las huellas de la reflexión metacognitiva que permitirá que el niño controle su proceso y regule su actividad intelectual como productor de textos.

En los proyectos didácticos se llevará a cabo la estrategia e “Interrogación de textos”, que ciertamente hace alusión a la lectura, pero que es muy necesaria para que los alumnos a partir de ella produzcan textos escritos, además de que conozcan la estructura (siluetas), aspectos del código lingüístico y lo que también les llevará a la metacognición de lectura y escritura.

Para la producción de textos escritos, se ha considerado como base la estrategia “Módulo de producción de textos” (Jolibert,2009) , la cual es una estrategia didáctica colectiva pero con miras a la construcción de competencias individuales; pero tal estrategia fue adecuada y complementada con elementos que la misma autora hace para la aplicación de la metodología por proyectos didácticos.

A la hora de la construcción de los textos por los niños, se llevaba a cabo el siguiente proceso:

- Partiendo del tema de interés que los niños habían elegido con anterioridad, se apropiaban de datos necesarios para la redacción del texto que se necesitaba producir de acuerdo al subproyecto.
- Se construía una silueta del texto a producir en conjunto, para analizar sobre las particularidades que debía tener, como la estructura y formato.
- Los alumnos escribían un primer formato, pero en el momento en que surgieran dudas o se creaba el momento pertinente para el análisis de la estructura del código, era cuando se realizaba una herramienta lingüística en conjunto, la cual era puesta a la vista de todos como apoyo para la mejora de sus textos.
- Se revisaban los formatos de manera individual, en parejas o por equipo, según la actividad para hacer sugerencias de correcciones.
- Cada alumno volvía a escribir y corregir su texto las veces que fuera necesario para que finalmente se pasara en limpio. A ese producto se le no nombra “obra maestra”.
- El texto se socializaba o usaba de acuerdo a la finalidad establecida en cada subproyecto.

3.3.3. Categorización para el análisis

La investigación e intervención de los que se ha venido hablando durante esta obra, serán analizadas de acuerdo a las categorías que guiarán la mirada hacia lo que se desea analizar y reflexionar en este trabajo.

En cuanto a la investigación las categorías serán las siguientes:

- **Docente mediador.** El papel del docente mediador es saber intervenir en situaciones en las que se consideran los intereses de los alumnos y adecuarlos con el currículo; ambos elementos son sustanciales para alcanzar los propósitos o aprendizajes que se esperan. Tomar en cuenta los intereses de los alumnos es importante ya que mediante éstos se logra captar el interés y la participación de los niños en las actividades sin que para ellos sea una obligación escolar, el docente busca una adaptación mediante el diseño de proyectos o actividades que no dejen fuera ninguno de estos dos factores. El trabajo en el aula debe estar en consonancia con lo que se establece oficialmente sin dejar de escuchar la voz de los alumnos, quienes son los principales actores de la escuela.
- La **participación activa de los alumnos**, consiste en que ellos logren tomar decisiones respecto al trabajo, al modo y tiempo de realización de las actividades, y ser conscientes de su propio aprendizaje, deben opinar con seguridad acerca de lo que desean aprender y realizar, considerando que se debe alcanzar un aprendizaje, así que los niños al ser participativos se hacen responsables de la preparación y ejecución de los proyectos didácticos, junto con el docente, para llevarlos a cabo con éxito. El trabajo en el aula cobra sentido cuando los niños ejecutan las actividades planeadas, a través de su participación, ya sea individual, o en equipos, oral, de lectura o escritura desarrollando los aprendizajes esperados de cada proyecto.

- Otra categoría importante es la **autonomía en la producción de textos escritos**, individual, en equipo o grupal, según se proponga en cada proyecto didáctico. Lo que implica que el alumno considere los aspectos y pasos necesarios en el proceso de producción, como es realizar un primer borrador, y continuar hasta finalizar con una obra que cumpla con los requisitos indispensables como tener claro el mensaje y a quien va dirigido, así como reflexionar sobre la convencionalidad del lenguaje escrito .Es importante, puesto que el trabajo en un grupo multigrado necesita de la autonomía para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se entorpezca por la diferencia de actividades de lengua escrita que se deben realizar en cada grado.
- La producción escrita debe tener como resultado obras que sean **textos situados** con destinatarios reales, con un mensaje claro y útil, que son creados a partir de una situación interesante para los alumnos y que se concreta mediante los proyectos didácticos.
- **Ambiente de trabajo y de colaboración.** El ambiente físico en el que se propicie el proceso de la producción de textos, es un aspecto que se considera importante ya que éste apoya la construcción del aprendizaje para la apropiación de los conocimientos que se requieren para los propósitos establecidos en la intervención. En esta categoría se consideran la textualización de paredes y el uso de herramientas lingüísticas, mediante las cuales se establece un ambiente adecuado a las necesidades de los alumnos para la producción de textos.

Textualizar se refiere a dotar de diversos textos escritos que sean necesarios para orientar a los alumnos durante su producción, que son colocados en muros o ventanas, todo depende de las características físicas del aula, del espacio y de los recursos con que se cuenten. Las herramientas lingüísticas son breves textos donde se reflexiona sobre algún aspecto gramatical o de tipología, las cuales son elementos necesarios para que el alumno logre una metacognición y sea capaz de

guiar su proceso de producción escrita. La realización de estas herramientas surge durante la ejecución de las actividades que se efectúen en los proyectos didácticos, en las que alumnos y docente participan para que sean comprensibles y estén al alcance cada vez que se necesite de ellas.

El trabajo en un aula multigrado requiere de una organización flexible y adecuada a las situaciones que se enfrentan durante la implementación de un proyecto didáctico, por lo que propiciar un **ambiente de colaboración** es imprescindible. Un ambiente de colaboración es cuando los alumnos son capaces de organizar y realizar su trabajo individual, en equipos o en grupo, propiciando un entorno cordial, de respeto y apoyo para lograr las metas que se establecen. El trabajo colaborativo debe superar las limitantes que se presenten, desde cómo organizarse hasta el uso de materiales o espacio físico.

Las categorías que se han mencionado conforman el engranaje que logrará que la intervención obtenga resultados que convengan a los objetivos que se han planteado. Considero que ninguna de ellas representa mayor importancia, cada cual infiere en aspectos con diferentes propósitos los cuales son elementales para que los alumnos logren producir textos escritos.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se realiza un análisis sobre los efectos que produjo la aplicación de la intervención, datos que se abstraen de los proyectos implementados, para tener un panorama de los resultados y concluir si se lograron o no los propósitos del presente trabajo. Siendo las categorías de análisis, presentadas en el capítulo tercero de esta tesis, las pautas que evidencian los logros tras haber aplicado los proyectos didácticos y es a través de ellas que se analizarán las resultas.

Primeramente se reflexionará la presencia que tuvieron las categorías, al analizar en qué situaciones y en qué influyeron para la mejora de la intervención de los proyectos didácticos. A continuación éstas se presentan analizadas por separado.

4.1. Docente mediador

Como se especificó en un apartado anterior, el trabajo docente en este caso se refiere a la mediación entre el currículo con los intereses de los alumnos. Este aspecto requirió de un proceso gradual, ya que tanto los alumnos como yo no habíamos abordado las actividades académicas partiendo desde un interés genuino por parte de los estudiantes. El trabajo se había venido realizando sistemáticamente de acuerdo a los programas de estudio y a la calendarización que se propone para los bimestres y su evaluación. Sin embargo el haber considerado al grupo brindó la garantía de generar una participación más activa por parte de ellos.

Lograr la mediación docente implicó un cambio de actitud por mi parte, además de la transformación en mi estilo de enseñanza, en cuanto a las metodologías, la perspectiva que se tenía acerca del papel del maestro y el que deben desempeñar los aprendices durante el proceso de aprendizaje, específicamente de la lengua

escrita. Estos cambios no fueron inmediatos puesto que la práctica docente debe mantenerse en constante actualización y mejora.

Cuando se inició el trabajo con los proyectos didácticos para esta intervención, como punto de partida se solicitó la opinión de los alumnos respecto a los temas a estudiar, esto promovió en principio su participación y la responsabilidad de cumplir con los acuerdos establecidos. Aunque es verdad que para conseguir que mi actitud se adaptara a lo deseable, se requirió de una práctica constante y regulada, para no perder el control ni salirme de la ruta trazada, puesto que el objetivo principal de cada proyecto era que los estudiantes se apropiaran de aprendizajes en base a las prácticas sociales del lenguaje para la producción de textos escritos.

Un primer cambio de actitud para lograr ser un docente mediador, fue el de otorgarles a los alumnos la libertad para manifestar sus intereses, lo que transformó en gran medida el estilo de planificación, éste fue el punto de inicio que no resultó ser tan sencillo, las razones radicarón en el temor a perder el control del grupo y divagar en el cumplimiento del currículo y los aprendizajes esperados. Una muestra de lo que menciono se vislumbra en el siguiente fragmento de un relato:

“Al final me siento un poco frustrada, pues hubiera deseado haber comenzado de lleno con la programación del proyecto.”

La “frustración” se debió a que como docente y responsable de la planificación didáctica para el grupo, sentía que debía iniciar con ésta tal y como solía hacerlo, ya que debido a la gran carga del currículo, y aunando que se trata de un grupo multigrado, los aprendizajes esperados que se deben lograr para los grados involucrados son numerosos lo que demanda un tiempo mayor al destinado oficialmente, además de las cargas administrativas, suspensiones por imprevistos entre otras razones por las que el calendario escolar no logra cubrirse en su totalidad, pese de dichas circunstancias es necesario recalcar que fue un punto

favorable y atractivo el haber tomado acuerdos con los alumnos, no obstante que el trabajo se haya tornado complejo.

Lograr un interés auténtico y permanente en las actividades escolares por parte de todos los alumnos, tampoco fue un logro espontáneo o que se haya conseguido en la ejecución del primer proyecto. Lo que sucedió en un principio da muestra que no resultó sencillo acaparar la participación y atención de los niños, como podemos leer en el siguiente fragmento de uno de los relatos:

“Continuo hablando, les explico que debemos llegar a acuerdo entre todos para que logremos aprender cosas nuevas, y que ellos deben ser conscientes de que su trabajo personal es importante para lograrlo. Y observo que pocos son los que ponen atención realmente y que cuando les hago preguntas de lo que piensan o lo que desean aprender no responden. Esto me desanima, pero sé que es el principio y que tanto para ellos como para mí, esta nueva forma de trabajo aún no es muy clara ya que no tenemos experiencia en ello.”

Considero que en este fragmento se puede vislumbrar que para mantener la atención total del grupo no basta con proponerles trabajar con los temas de su agrado, ya que es necesario también una constante práctica, en la que intervienen los contenidos, las estrategias, las actividades, los tiempos, el espacio y la organización multigrado.

4.2. Participación activa de los alumnos

El trabajo por proyectos didácticos es un proceso en el que intervienen varios factores de los cuales algunos son imprescindibles, tal es el caso de la participación de los alumnos, la cual debe presentar una autonomía, una acción congruente con lo planificado en el proyecto y la responsabilidad de cumplir con los trabajos de producción de textos escritos.

Trabajar con un grupo que se había acostumbrado al acatamiento de las instrucciones del docente inmersos en un ambiente de enseñanza-aprendizaje de un grupo multigrado, las indicaciones eran específicas, situación que debía ser modificada, pues los estudiantes no participaban en el diseño de las actividades, ese fue uno de los primeros pasos a superar para que los estudiantes manifestaran sus opiniones.

Si bien tomó tiempo para que los niños lograran comprender el trabajo por proyectos, al igual que yo, los planes lograron concretarse en cada proyecto. En la primera ocasión se avocaron más a la disposición del lugar para trabajar, como se puede leer a continuación en uno de los relatos:

“... Ya teníamos nuestro muro, de acuerdo a la propuesta de ellos, puesto que saben que en el salón carecemos de espacio para tener a la vista los trabajos que pretendemos y que necesitamos. Por ello no pude contrariar su decisión de crear un espacio para nuestros textos, y debo admitirlo, tenían razón para ello, y qué mejor construyéndolo entre todos para que los sintamos nuestro.”

Ciertamente las actividades que ellos proponían no siempre eran adecuadas o posibles, por lo que se les tenían que realizar ciertas modificaciones. Cuando los alumnos lograron apropiarse de la palabra, fue cuando se notó mejor su participación y mejoría en cuanto a la realización de los textos que se habían especificado para los proyectos.

En actividades como la presentación y puesta en escena de las obras de teatro, los niños mostraron una participación activa y voluntaria, es decir que no era necesario el recordarles a cada momento lo que deberían realizar o llamarles la atención porque no dedicaran el tiempo a las actividades. En cambio, se logró mantener un ambiente de trabajo bastante dinámico. Fue gratificante darse cuenta

de cómo los alumnos se organizaban y trabajaban con entusiasmo. Lo que se puede reflejar en el siguiente apartado:

” He notado que para ellos es importante presentar sus obras, pues esperan que no solo queden en ensayos, los noté entusiasmados a la hora de diseñar sus máscaras y su vestuario por lo que invitaremos a todos, comunidad y escuela, para que asistan a ver las obras de teatro.”

Claro que hubo situaciones que superaron las expectativas al igual que aquellas en las que no se consiguió el resultado deseado en su totalidad. Me refiero a los trabajos en los que eran necesarias actividades intelectuales, tales como la redacción o lectura, en algunas si participaban ya que se organizaron en equipos o en parejas, pero cuando se trató de la producción individual de textos escritos, los niños mostraban inseguridad y requerían de mayor apoyo, aquí es donde ellos pedían mi ayuda.

Las paredes textualizadas y las siluetas de los textos que se hicieron con anterioridad apoyaron en gran medida a los alumnos durante la proceso de producción de sus textos, logrando trabajar con independencia las revisiones y correcciones de sus escritos sin necesidad de que yo les señalara sus errores.

En cuanto a la evaluación, los alumnos fueron comprendiendo gradualmente el tipo de instrumento que se requería, al principio no fue fácil que los aplicaran porque éstos fueron diseñados por el docente, era necesario hacerlos en conjunto para proponer el tipo de instrumento, los aspectos a evaluar así como los niveles de desempeño, para lograr comprender tanto su estructura como su utilidad y posteriormente emplearlo para la autoevaluación y/o coevaluación.

Finalmente la aplicación de rúbricas y listas de cotejo, promovieron la metacognición de los alumnos al reconocer avances o deficiencias de su aprendizaje y de sus compañeros.

4.3. Autonomía en la producción de textos escritos

Uno de los aspectos importantes para lograr la producción implicó un acompañamiento con los alumnos para insertarlos en el ambiente de la cultura letrada, donde no bastó que ellos decidieran por si mismos escribir sino acercarlos a los géneros escritos y los conocimientos que necesitaron para redactar, al igual que la actividad paralela de lectura que se realizaba.

Otro componente de este proceso, la elección de los temas a estudiar, contribuyó a que los alumnos se mantuvieran al tanto de las actividades y de lo que se debía realizar, por tal motivo su participación como se expresó en la categoría anterior, fue más constante.

Los *módulos de producción* de textos escritos fueron la base para lograr en los alumnos una autonomía de elaboración, aunque esto no significa que el proceso se haya culminado en el breve lapso de la intervención, pues estimo que es un proceso gradual, sin embargo fue necesario marcarles la pauta de los pasos que debían seguir comenzando con uno muy importante que era realizar la *silueta del texto*, de lo que discurro que para ellos significó un gran momento al participar en el diseño de cada silueta o modelo, lo que apoyó su producción en el sentido de contar con una herramienta precisa que orientara las características que debiera tener cada género escrito.

Para mejorar el uso del sistema lingüístico los alumnos contaron con las *herramientas de lenguaje*, en el siguiente fragmento de uno de los informes técnicos se evidencia la realización de las herramientas:

“Al realizarse la recopilación de los datos, se realizó una herramienta sobre el uso de mayúsculas y minúsculas (herramienta no. 1), aunque es un aspecto básico en cualquier texto, fue importante considerarlo, ya que los alumnos presentan dificultades en este rubro.”

Admito que la implementación de este tipo de herramientas en el aula requiere de un número y diversidad considerables, el mínimo para que los alumnos logren sus textos de acuerdo a la convencionalidad del lenguaje escrito.

Lograr una producción escrita aceptable de acuerdo a las convencionalidades del lenguaje y la ortografía es un proceso que podría desembocar en un periodo prolongado. Sin embargo, mediante la implementación de este proyecto de intervención se marcaron las pautas y pasos que los alumnos pueden seguir de manera autónoma para lograr escritos académicos o productos de sus prácticas vernáculas.

4.4. Textos situados

La *situacionalidad* de los textos que se produjeron en los proyectos didácticos, se logró gracias a la contextualización que se procuró en cada actividad. Como se ha explicado en los apartados anteriores de este capítulo, el diseño de los proyectos permitió que los productos escritos tuvieran un destinatario real y un propósito específico vinculados al currículo, como se aprecia en el siguiente informe técnico:

“La finalidad era producir un anuncio en el que se invitara a la comunidad a presenciar las obras de los alumnos. En este día se habló con los alumnos de cómo lograr invitar a las personas de una manera rápida y que proporcionara todos los datos necesarios como la hora y el lugar del evento.”

Es indudable que en este párrafo se expresa como es que se manejó con intención el lenguaje escrito en favor de la interacción y aproximación con la comunidad que es el ambiente en donde los alumnos se desenvuelven y relacionan.

El resto de los productos escritos, también permitió que los alumnos interactuaran y se relacionaran entre ellos mismos, con sus compañeros de la escuela o la comunidad.

4.5. Ambiente de trabajo y de colaboración

El ambiente de trabajo que se requiere para el grupo multigrado consiste en una organización esmerada, ya que hay que considerar las diversas características que lo integran. Durante el diseño de los proyectos didácticos había que considerar las posibilidades que funcionaran mejor, y una de ellas muy importante es lograr una organización de trabajo que promoviera un ambiente adecuado desde la forma de trabajo, ya fuera individual, grupal, por binas, entre otras formas, así como preparar un espacio físico en el que pudieran realizar sus trabajos, además de contar con los materiales necesarios para llevarlos a cabo.

En el relato escrito durante el tercer proyecto se puede evidenciar lo que describo:

“Más tarde, ya conformados los equipos y con las dudas resueltas, los alumnos ponen manos a la obra. Algunos salen para buscar un lugar en el que puedan trabajar, porque dentro del salón el espacio es insuficiente. Algunos pegan sus papeles en las ventanas, otros más en el suelo, hay quienes usan los pizarrones.”

Es importante reiterar que el trabajo escolar no se limita únicamente al espacio físico del aula, situación que antes de llevar a cabo esta intervención no consideraba en la planificación de las actividades, puesto que había el temor de perder el control, el tiempo o de simplemente no cumplir con las expectativas de lo que marcaba el programa escolar. Debo aclarar que el hecho de que los alumnos hayan tomado parte en la decisión sobre la forma de trabajo, fue un motivo para elevar su interés y su dedicación.

Por otra parte, el asunto que concierne a esta categoría también se plasmó en uno de los informes técnicos, del cual coloco el siguiente fragmento:

“Una de las actividades más importantes fue realizar la silueta del texto para que los alumnos advirtieran qué datos debían contemplar a la hora de realizar sus anuncios. Posteriormente se les entregó el material para realizarlo, papel bond y marcadores. Ellos se organizaron para trabajar en los lugares que les ofrecía mayor comodidad.”

La realización de la silueta del texto correspondiente a este proyecto didáctico, fue una herramienta fundamental para que los estudiantes lograran sus anuncios, pero había que apoyarlos con el material a ocupar, puesto que al ser una escuela marginada, es difícil que adquieran materiales de papelería, así que había que concedérselos para que la actividad siguiera su curso y se lograra la finalidad de esta intervención, que es que los alumnos produjeran textos escritos.

Si lograr un ambiente de colaboración, hablando no solamente del trabajo en equipo de los niños, sino también de todos los medios que coadyuven a lograr los objetivos, entonces un elemento importante de este ambiente son las herramientas del lenguaje, las cuales eran ubicadas en lugares visibles y que pudieran ser consultadas en cualquier momento por los niños. Se ha extraído del cuarto informe el siguiente fragmento:

“En seguida se precedió a realizar grupalmente una herramienta en la que se especificaba el uso de los verbos en infinitivo en instructivos (herramienta no. 3) tomando en consideración la silueta del instructivo que se realizó anteriormente.”

Estas herramientas fueron parte elemental del ambiente de colaboración así como de apoyo visual, puesto que los niños ya no necesitaban de una respuesta verbal por mi parte acerca de algunas dudas, sino que recurrían a las papeletas que cubrían los muros de nuestro salón.

4.6. Proyectos didácticos

Para la intervención y solución del problema se llevaron a cabo cuatro proyectos didácticos cuyo eje rector fue la creación de textos escritos. Como he descrito en capítulos anteriores éstos fueron concebidos a partir de las necesidades e intereses de los niños, teniendo también como guía los programas de estudios correspondientes a cada grado.

El primer proyecto “De animales: dinosaurios, ballenas y focas” tuvo como uno de los propósitos que los alumnos de cuarto grado escribieran una nota enciclopédica, en quinto un mapa conceptual y en sexto grado un cuadro de doble entrada que contrastara información sobre un mismo tema.

Fue en este primer proyecto en donde se conversó con los alumnos acerca de lo que sabían y conocían como proyecto, con la intención de que tuvieran un panorama general del modo en que se trabajaría. Como en el aula no se cuenta con espacios para textualizar, ya que las paredes impiden colocar papeles porque se despegan fácilmente, los alumnos opinaron que se utilizara uno de los pizarrones con que contamos, por lo que se procedió a la adecuación de éste para que no se dañara con el pegamento de las cintas adhesivas.

Como se trataba de investigar acerca de alguno de los animales que se mencionan en el título del mismo proyecto, se llevó a cabo una rifa para que a cada grado le correspondiera uno. Para la indagación de los datos se sugirió buscar en los libros de la biblioteca escolar y en algunos videos, los cuales los llevaría la docente. Se realizó en contrato colectivo, en el que se definen los objetivos del proyecto y las actividades en general: investigar sobre los dinosaurios, ballenas y focas en libros del rincón, libros de texto, internet, videos y lecturas; realizar una exposición de lo recabado a los compañeros de los otros grupos, escribir el tipo de texto que les correspondió a cada grado.

La siguiente sesión se realizó días después debido a algunas actividades programadas en la escuela primaria. En ésta se observaron los videos que se programaron con anticipación por parte de la docente, los alumnos tenían que ir realizando anotaciones en sus cuadernos, datos que les parecieran relevantes o de su interés y que podrían servirles para su exposición y la producción de su texto.

En la tercera sesión se les proporcionó un texto a los alumnos, de acuerdo a cada grado, para que leyeran de manera individual y en silencio, pero que más tarde se compartió para ir registrando en un papel bond datos importantes, dudas o palabras que no entendieran.

El inicio de la producción del texto se llevó a cabo en la cuarta sesión. Primero fue necesario que se realizara una silueta del texto a producir, y terminada esta actividad se les pidió a los alumnos que comenzaran a trabajar con la redacción de tu trabajo, la cual la hicieron en unas hojas blancas. Durante esta actividad se les recordaba a los alumnos que podían guiarse en las siluetas y también en las anotaciones que se realizaron de los textos leídos y de los videos.

Primeramente tenían que realizar el borrador de su trabajo en una hoja de libreta, este primer trabajo es de los más importantes, ya que en base a él deberán hacer sus revisiones y correcciones, por lo que era importante aclararles que éste no era el trabajo definitivo, que se corregiría las veces que fuera necesario considerando las herramientas que se crearían para el apoyo de su proceso de escritura.

El tiempo de clase se agotó, por lo que se pidió a los alumnos que en casa pasaran en limpio para que al día siguiente se revisara.

En una siguiente sesión los alumnos llevaron sus trabajos, que fueron revisados por ellos mismos en base a una rúbrica de evaluación (ver anexo). Una vez realizada la evaluación, los alumnos y yo organizamos la exposición que se haría del tema a los alumnos de otros grupos, para finalizar este proyecto.

El segundo proyecto llamado “Clase con teatro” los alumnos, en este caso el texto a producir sería por los tres grados, un anuncio. Este proyecto surgió como consecuencia del gusto que tuvieron los niños por las obras de teatro, tema que se trabajó semanas antes de la aplicación de la intervención, así que considerando el entusiasmo que les provocó la puesta en escena de las obras, retomé el tema y fue adecuado a uno de los aprendizajes esperados de los programas de estudio.

Como en el proyecto anterior se realizó en grupo la silueta del anuncio que se haría para promover en la comunidad la obra de teatro y que asistieran a verla los padres de familia y alumnos del jardín, así como el resto de los grupos de la escuela primaria. Posteriormente se integraron en equipos, de acuerdo a sus afinidades, eligieron su material y el lugar en donde realizar su trabajo, pues el trabajo no solo se limitaba al área física del salón, sino que les era permitido a los alumnos trabajar en donde se sintieran más cómodos y libres. Primeramente realizaron su trabajo en borrador, y se revisaban continuamente para evitar errores, siempre haciendo hincapié en la silueta y los datos que debía contener su anuncio, pues cuando les faltaba un dato, les hacía preguntas sobre cómo era que las personas al leerlo sabrían lo necesario para que asistieran al evento. De esta manera ellos reflexionaban si les faltaba o no información, además de la forma, tipo de letra, si era o no importante que no tuviera faltas de ortografía entre otras cosas. Esa sesión se trabajó con el anuncio, corrigiendo y al final revisando entre ellos mismos sus creaciones. Al finalizar el trabajo fuimos todos a pegarlos en lugares visibles de la comunidad.

Para finalizar el proyecto se presentaron las obras de teatro, no sin antes haber realizado disfraces y una escenografía. Todo eso se realizó en equipos y con el trabajo de todo el grupo, lo que se logró gratamente, ya que los alumnos participaron activamente.

El tercer proyecto fue titulado “Música ¿te gusta?” en la que se propuso la creación de un texto por grado. En cuarto realizarían una encuesta y una

entrevista, en quinto grado la descripción de un personaje y en sexto grado un cartel en el que promoverían la música.

En la primera sesión se estableció el contrato colectivo e individual. Una vez diseñadas las actividades se observaron unos videos en donde se abordaba la historia de la música en general y la historia de música pop en español. A partir de esta actividad se definiría con qué géneros se trabajarían posteriormente. Ellos me hicieron saber qué canciones les gusta, y me pidieron que les llevara videos musicales al respecto. En la siguiente sesión en grupo vimos algunos videos musicales, lo que nos llevo toda la mañana. Esta actividad los motivó, ya que les dije que observaran a sus cantantes favoritos para que tomaran nota sobre su forma de vestir y su personalidad, pues esto les serviría para realizar el trabajo posterior.

Los alumnos de cuarto grado realizaron el formato de su encuesta, al igual que la silueta, para que cada uno escribiera una y pudieran encuestar a sus compañeros de otros grados. Durante esta actividad fue importante señalar la utilidad de una encuesta y para qué nos sirve, y que notaran la diferencia entre una encuesta y una entrevista. Al mismo tiempo los alumnos de quinto grado trabajaron con la descripción, después de hacer la silueta, ellos comenzaron a redactar la descripción de su cantante favorito y a los niños de sexto se les pidió que pensarán cómo podrían promover la música mediante un cartel.

En la siguiente sesión los alumnos mostraron sus borradores para revisar y corregir, durante estos momentos a los alumnos se les pide que recurran a las herramientas para que tomen nota de los rasgos que podrían pasar por alto. Intercambian sus trabajos y entre ellos se hacen correcciones, se les pide que lo hagan de una manera responsable y respetuosa, comentamos en grupo y se hacen sugerencias tales como el uso de mayúsculas y minúsculas, la separación adecuada de palabras, el uso de verbos, entre otros aspectos del código lingüístico. Los alumnos regresan los trabajos a sus dueños y cada uno toma en

consideración los señalamientos que se les hacen. Cuando alguno tiene dudas, recurre a mí para preguntarme, es cuando les pido que revisen las herramientas y en caso de no existir una que les auxilie en su duda, procuro guiarlo para que por sí mismo resuelva el problema.

En este proyecto, se realizó el instrumento de evaluación en forma grupal, teniendo ya antecedentes de cómo se estructuran, se les preguntó a los alumnos qué aspectos se deberían revisar en los trabajos. Se diseñó una lista de cotejo, para evaluar la encuesta y la descripción. Una vez lista la herramienta de evaluación se les recomendó a los alumnos que cuando reescribieran sus trabajos tomaran en consideración lo que sus compañeros les señalaron y los aspectos que se revisarían en la lista de cotejo, para que en la próxima sesión trajeran sus productos finales. En la siguiente sesión se revisaron los trabajos mediante la lista de cotejo, la cual fue reproducida por mí para que cada alumno tuviera una copia y poder autoevaluarse.

Las siguientes actividades consistieron en presentar su trabajo, los alumnos de cuarto y quinto se organizarían para presentar la dramatización “Entrevista a un famoso” en donde los alumnos de cuarto grado entrevistarían a uno de quinto, quien actuaría como un famoso. Los de sexto grado presentarían su cartel, y explicarían el mensaje que quisieron dar con él.

El cuarto proyecto “El universo y el sistema solar” se diseñaron actividades para que al final los alumnos produjeran un instructivo de cómo realizar una maqueta del sistema solar.

En la primera sesión lo primero que se hizo el contrato colectivo e individual. Una de las actividades principales fue la realización de la maqueta. Por lo que se tuvo que considerar los materiales que se utilizarían para realizarla, revisar lo que se tenía en el aula, entre otras cosas. También los alumnos decidieron que visitáramos una biblioteca ya fuera en la localidad de la Loma Grande o La Rosa,

se optó por la segunda, ya que es más cercana y el traslado puede realizarse a pie, sin la necesidad de pagar el autobús.

La visita a la biblioteca de La Rosa se hizo al siguiente día, cuando llegamos a la biblioteca fuimos atendidos por la persona que se encarga de su mantenimiento, sin embargo no nos permitió explorar la biblioteca ya que argumentó que los niños desordenarían los libreros. Por lo que ella nos proporcionó algunos libros que hablaban sobre el universo y el sistema solar. Leímos grupalmente y fuimos haciendo anotaciones que posteriormente les serviría para realizar su maqueta. De regreso al aula se buscaron en la biblioteca de la escuela libros que contuvieran información que les fuera útil a los alumnos.

A la sesión siguiente, se realizó una recapitulación de la información, después se integraron en equipos para ir observando unos videos informativos acerca del universo y los planetas. Se decidió que fueran pasando por equipos para que pudieran observar detenidamente y captar la información que les pareciera importante. Una vez terminada la ronda de los equipos, se comentó en plenaria, para después registrar en papel bond para que los niños tuvieran bases para la realización de su maqueta.

En una siguiente clase, se organizó a los equipos para proporcionarles el material para que realizaran sus maquetan. Se les pidió que discutieran el procedimiento que debían seguir. Posteriormente se realizó la silueta del instructivo con todos los alumnos, en el que se tenía que considerar el material que se tenía. El tiempo fue insuficiente, así que se terminó en la siguiente sesión, en la que igualmente se realizó una herramienta para el uso de verbos en infinitivo. Enseguida los alumnos comenzaron a realizar sus instructivos de manera individual, en cuanto terminaron se realizó una rúbrica en grupo para la evaluación de su texto.

La siguiente sesión se llevó a cabo varios días después, en la que realizaron la maqueta, lo que les llevó toda la mañana. Los nombres de los elementos los escribieron en computadora, y fueron impresos por la docente, esta actividad no

había sido contemplada pero a los alumnos les entusiasmó llevarla a cabo. Su maqueta la terminaron al día siguiente. En cuanto terminaron, procedieron a la revisión y escritura de su instructivo. Al día siguiente aún con el tiempo limitado, pues otras demandas académicas nos impedían seguir el trabajo, se revisaron los borradores para volver a escribirlo. Una vez terminado todo el proceso, se pasó en limpio para poder evaluar el trabajo.

4.7. Análisis e interpretación de los resultados de la aplicación de los Proyectos didácticos

Los proyectos aplicados en el grupo han puesto de manifiesto datos que corresponden a los objetivos de esta investigación que nos permiten observar los logros de los resultados. Es a partir de los instrumentos de la investigación en donde se han detectado la existencia de las categorías que se definieron en el capítulo anterior.

En los relatos (ver anexos 5-8) que se realizaron en ese momento, uno por proyecto, se ha detectado la categoría del *papel mediador del docente*, *el papel activo y autónomo del alumno*, *situacionalidad de los textos* y *el ambiente de aprendizaje*. Los he organizado en la siguiente tabla, tomando fragmentos de los relatos ubicándolos en las columnas que corresponde. Tabla que a continuación presento:

Relatos	Proyecto 1	Proyecto 2	Proyecto 3	Proyecto 4
Categorías				

<p>Ambiente de aprendizaje</p>	<p>“Llegado el día de observar los videos, acordamos el tiempo y el espacio, ¿cómo organizarnos en nuestra aula? Lugar en donde carecemos de un proyector y en donde contamos únicamente con la computadora de la maestra, pequeña y con un audio insuficiente. Aún así, la sola idea de ver los videos les entusiasmó tanto que me dijeron – ¡hay que poner las colchonetas!- propuesta que me pareció adecuada. Y así, cuando le tocaba a un grado su turno, se iban rolando los mejores lugares para captar mejor la imagen y el sonido.”</p>	<p>“Más tarde, ya los alumnos conformados en equipos y con las dudas resueltas ponen manos a la obra. Algunos salen para buscar un lugar en el que puedan trabajar, porque dentro del salón el espacio es insuficiente. Algunos pegan sus papeles en las ventanas, otros más en el suelo, hay quienes usan los pizarrones.”</p>	<p>“Por tal motivo, una noche anterior, me dediqué a bajar algunos videos musicales para ellos y advierto que muchos de sus gustos los comparto. Llegando al salón, nos organizamos para adecuar el espacio en el que ellos se sentarían y pudieran ver en la computadora los videos que me solicitaron.”</p>	
<p>Situacionalidad de los textos</p>	<p>“Oigan – grité- traten de escribir sus ideas, es decir, no es necesario que sus textos sean como los que leímos la vez anterior, solo traten de usar sus palabras, como ustedes hablan y</p>	<p>-Sí, es una opción, pero debemos buscar otra en la que participemos más directamente- entonces responde Yehimi – o maestra ¿por qué no hacemos</p>		<p>Como en días anteriores habían estado realizando sus maquetas del sistema solar, y sabían cómo las habían realizado, les pedí que escribieran un instructivo</p>

	<p>procuren escribir lo que aprendieron y lo que les gustó de los videos y la revisión del texto, ahí tienen las ideas en el papel bond y también las siluetas. Inténtenlo. Entonces se pusieron a escribir, algunos con mayor dificultad que otros.</p>	<p>unos avisos como los que pegan en la tienda de doña Zoila?- ¡sí, ajá! Como los que pegan de los bailes- replica Abel- Mmm si, me parece buena idea, ¿qué opinan los demás?- y la mayoría, los que no están distraídos, responden apoyando la idea.</p>		<p>dirigido a sus compañeros de tercer grado, para que ellos supieran como se realizó su trabajo, a lo que Antonio dijo – ¡Nooo, pero esos chamacos no saben nada! - ¡Aaay, pues por eso! – Respondió Melisa- Para que sepan cómo hicimos nuestras maquetas.</p>
<p>Papel activo y autónomo del alumno.</p>	<p>“... Ya teníamos nuestro muro, de acuerdo a la propuesta de ellos, puesto que saben que en el salón carecemos de espacio para tener a la vista los trabajos que pretendemos y que necesitamos. Por ello <i>no pude contrariar su decisión de crear un espacio para nuestros textos, y debo admitirlo, tenían razón para ello, y qué mejor construyéndolo entre todos para que los sintamos nuestro.</i>”</p>	<p>“Durante varias semanas los alumnos han estado preparando sus obras de teatro, hemos invertido bastante tiempo en los ensayos, en los que he visto como progresan o como se han suscitado discusiones entre ellos porque algunos no se esmeran para que las cosas salgan “bonitas”. He notado que para ellos es importante presentar sus obras, pues esperan que no solo queden en</p>	<p>“Mientras ellos me decían cómo era una entrevista, realizábamos la silueta. Tuve la impresión de que los alumnos ya sabían el proceso que habíamos seguido anteriormente, y eso me agradó, ya que con un poco más de esfuerzo era probable que ellos solos pudieran dirigir un proyecto.”</p>	<p>“El proyecto se inició con la búsqueda de información, el grupo decidió que fuéramos a la biblioteca de la localidad, aunque otra propuesta era asistir a la que se encuentra en Loma Grande – a ver, decidan a cual iremos, tomen en cuenta que para ir a la de Loma Grande será necesario ir en el autobús, por lo que tendrían que pedir a sus papás para el pasaje, pero si vamos a la de La Rosa podemos ir</p>

		ensayos, los noté entusiasmados a la hora de diseñar sus máscaras y su vestuario por lo invitaremos a todos, comunidad y escuela, para que asistan a ver las obras de teatro.”		caminando- entonces, se hizo una votación- la mayoría decidió ir a la de nuestra localidad, porque así no harían gastos extra. Entonces nos pusimos de acuerdo, sería el siguiente lunes, a las 9 de la mañana saldríamos todos juntos de la escuela para que nos diera tiempo.”
Papel mediador del docente.	“Continuo hablando, les explico que debemos llegar a acuerdo entre todos para que logremos aprender cosas nuevas, y que ellos deben ser conscientes de que su trabajo personal es importante para lograrlo. Y observo que pocos son los que ponen atención realmente y que cuando les hago preguntas de lo que piensan o lo que desean aprender no responden. Esto me desanima,	“Trascurre la mañana, siguen trabajando, mientras les auxilio y procuro que sus trabajos logren los aspectos que mencionamos con anterioridad: que tengan todos los datos, sean claros y con letra legible, llamativos, entre otros. Advierto que hay más de un trabajo con autores que tienen dificultades para llevarlo a cabo, sin embargo no preguntan, lo que a veces me hace sentir		“Este fue el cuarto proyecto que llevé a cabo con mis alumnos llamado “El Universo y el Sistema Solar”, en éste procuré que los niños participaran más y sobretodo que logran producir textos con la finalidad de que aprendan y despejen las dudas que tienen sobre el espacio exterior.”

	pero sé que es el principio y que tanto para ellos como para mí, esta nueva forma de trabajo aún no es muy clara ya que no tenemos experiencia en ello.”	“impotente” al reconocer que ellos aún no se dan cuenta de la necesidad de lograr mejores trabajos, o más bien de aprender lo que necesiten para su vida.”		
--	--	--	--	--

En la información anterior los fragmentos rescatados de los relatos, en donde se narra abiertamente las actitudes observadas por el docente, se puede evidenciar en parte el trabajo que se realizó con los alumnos, aunque no es el único instrumento que aporta datos, ya que los relatos bien pudieron haberse limitado a las apreciaciones literarias de quien las escribió. Pero en los informes técnicos que se realizaron mediante la observación sistemática de los proyectos, se pueden encontrar más datos que pudieron ser omitidos. En la siguiente tabla se muestran las coincidencias con las categorías definidas.

Informes Categorías	Proyecto 1	Proyecto 2	Proyecto 3	Proyecto 4
Ambiente de aprendizaje	“En esta primera sesión se organizó al grupo para decorar el espacio en donde pegaremos el proyecto colectivo o algún otro texto importante, lo que fue demanda de ellos, porque bien conocen que en los muros del aula no permanecen por mucho tiempo los trabajos que se	“Una de las actividades más importantes fue realizar la silueta del texto para que los alumnos advirtieran qué datos debían contemplar a la hora de realizar sus anuncios. Posteriormente e se les	“Se solicitó a los alumnos que se organizaran para adecuar el mobiliario y así poder visualizar los videos musicales que ya se tenían programados.”	“Se repartió a los alumnos el material para que realizaran sus maquetas por equipos, como ya había sido acordado. Salieron al patio a trabajar, ya que el espacio en el aula es insuficiente. La construcción de la maqueta

	han colocado, debido a la textura del mismo..”	entregó el material para realizarlo, papel bond y marcadores. Ellos se organizaron para trabajar en los lugares que les ofrecía mayor comodidad.”		llevó toda la mañana, aún así no se terminó, pero siendo la hora del recreo se suspendió la actividad.”
Situacionalidad de los textos	Finalmente los alumnos expusieron frente a los niños de primer grado, segundo y tercero no pudieron asistir por actividades programadas con su docente. Al principio noté a mis alumnos nerviosos, pero cuando se realizó la exposición adquirieron seguridad, ya que dieron datos a los niños pequeños y pudieron responder a sus dudas (ver anexo 6).	“La finalidad era producir un anuncio en el que se invitara a la comunidad a presenciar las obras de los alumnos. En este día se habló con los alumnos de cómo lograr invitar a las personas de una manera rápida y que proporcionara todos los datos necesarios como la hora y el lugar del evento.”	“Se les explicó que la actividad consistía en que los alumnos de cuarto, principalmente , debían redactar un guión de entrevista que harían al integrante de quinto, quien imitaría a un cantante. Se buscaron ejemplos de entrevistas en los libros de texto de los alumnos de cuarto grado, se analizaron las diferencias que había entre éstas y las encuestas, apoyándose en la silueta.”	“Posteriormente se solicitó a los alumnos que realizaran un instructivo de cómo realizarían su maqueta, podían apoyarse en la silueta que se realizó con antelación, pero no deberían copiarla tal cual.”

<p>Papel activo y autónomo del alumno.</p>	<p>“Lo que puede rescatarse de esta actividad, es que los alumnos comienzan a colaborar y a decidir lo que se quiere realizar y cómo.”</p>	<p>“Una vez terminados los anuncios, los alumnos se organizaron para decidir en qué lugares se colocarían sus trabajos.”</p>	<p>“Se inició comentando con los alumnos en grupo qué actividades se podrían realizar en este proyecto, aunque ya se habían sugerido algunas, como la visualización de videos musicales. Los alumnos se mostraron un poco más participativos que en los proyectos anteriores.”</p>	<p>“En esta actividad los alumnos manifestaron que les gustaría realizar una maqueta del sistema solar, puesto que en el salón contábamos con unas bolitas de unicel, a los que los niños dijeron que esos podrían ser los planetas. Así que se consideró dentro de las actividades a realizar.”</p>
<p>Papel mediador del docente.</p>	<p>“También se les hizo hincapié que en estos proyectos se buscará la mejora de sus producciones escritas, pero que se haría en base a sus gustos e intereses, para que su participación fuera más activa.”</p>	<p>“Se procuró orientar a los alumnos para que concluyeran que un anuncio era una de las mejores opciones. Se logró acordar en el grupo que se realizaría el anuncio, por equipos, los cuales serían conformados de acuerdo a sus afinidades ya que no hubo actividades</p>	<p>“Después se le otorgó una rúbrica para que evaluaran sus trabajos. En este caso hubo algunas confusiones, ya que no té que algunos aspectos a evaluar no les quedaban claros, así que la docente fue ayudándoles a comprenderlos .”</p>	<p>“Por la actitud de la bibliotecaria, por mi cuenta pedí los libros que contenían información que requeríamos, y los pasé a los niños para que exploraran, posteriormente , se dictaron datos interesantes y de utilidad para que registraran en sus libretas.”</p>

		diferenciadas por grado.”		
--	--	---------------------------	--	--

De acuerdo a la categoría *ambientes de aprendizaje*, se pretendió buscar en las herramientas los momentos en que se haga alusión a la organización, uso de espacios y materiales durante las actividades, probablemente los fragmentos no podrían aportar el panorama general, aun así de acuerdo con los datos y mediante su análisis, se interpreta que hubo avances en cuanto a las situaciones en que se necesitó de un ambiente que propiciara el aprendizaje de los alumnos (anexo 9).

En cuanto a la *situacionalidad de los textos*, podemos encontrar que las producciones de los alumnos tuvieron un origen real, de la que se desprendía la necesidad de escribir cierto tipo de texto, el cual resolvía una necesidad, además de estar inserto en la realidad que en ese momento vivían los estudiantes (anexo 10 y 11).

Al hacer referencia a la categoría de *papel activo y autónomo del alumno*, se muestran ejemplos de los tiempos en que los niños tomaban decisiones o ejecutaban las actividades sin la necesidad de la instrucción de la docente, quien únicamente hacía de conocimiento al grupo qué es lo que se realizaría. Los niños decidían en donde, cómo y con quien trabajar, en caso de tratarse del trabajo en equipos, además de decidir los temas (anexo 12 Y 13). Esta categoría me parece muy relacionada con *el papel mediador del docente*, quien poco a poco y cuando lo creyó pertinente permitió a los alumnos la libertad de decisión, pero cuidando también de la estabilidad del proyecto, en cuanto a tiempos y objetivos. Es

importante recalcar que el papel del docente si tuvo modificaciones más evidentes, pues desde el cambio de actitud hasta la forma de organizar su enseñanza cambió (anexo 14 y 15).

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación e intervención realizado, resultó benéfico tanto en el aspecto personal como profesional. Uno de los logros consistió que los alumnos en conjunto con la docente, superaron las limitaciones físicas y materiales del aula escolar, ya que ambos buscaron alternativas para sacar adelante el trabajo propuesto en los proyectos didácticos.

En cuanto al papel de los alumnos, ellos fueron capaces de organizarse, haciendo posible el trabajo colaborativo, lo que se considera un avance para su aprendizaje autónomo. Los alumnos cambiaron su actitud en relación con la escritura, pues advirtieron que por medio de los textos escritos no solamente se logra una calificación aprobatoria, sino que es un medio de aprendizaje y sobre todo de comunicación, que les otorga un empoderamiento, para ser y hacer.

Por mi parte, al igual que los alumnos, he comprendido la importancia de la enseñanza en cuanto a la producción de textos, pues, no se simplifica al cumplimiento de un programa de estudios, es mostrar a los estudiantes que pueden crear cualquier escrito siempre y cuando se apoyen en herramientas lingüísticas, complementando el proceso con lectura e investigación.

El cambio del enfoque y el trabajo con la metodología por proyectos, no fue fácil, ya que como docente no contaba con la suficiente experiencia ni formación en cuanto a ello, primero tuve que cambiar mi actitud frente a las situaciones en donde debía dar libertad de elección a los alumnos “soltarles el timón”. Así mismo, el diseño de los proyectos didácticos no fue sencillo porque se tenía que considerar la opinión de los alumnos y vincularla con los programas de estudio de los grados que conformaban el grupo.

La intervención aplicada en una escuela multigrado, me enseñó que el trabajo colaborativo es un aspecto básico en este tipo de organización, porque brinda la oportunidad de situaciones en las que los alumnos se apoyen. Se logró que los niños produjeran sus propios textos escritos y fueran capaces de corregirlos.

Hacer y ser parte de este trabajo, me acercó a las perspectivas actuales de investigadores que plantean nuevos enfoques y metodologías de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, también comprendí que se puede enseñar a partir de los intereses de los alumnos, sin que sea necesario cumplir con el orden del programa de estudios, pues el objetivo es lograr que aprendan a partir de prácticas letradas significativas para ellos, lo que transformó y enriqueció mi práctica docente, trabajar con la estrategia de módulo de producción de textos, requiere de un diseño de actividades que demandan tiempo y dedicación, lo que se va perfeccionando con la experiencia.

Concluyo que con este trabajo se cumplió con el objetivo en relación a la producción de textos escritos situados donde tuve la oportunidad de conjugar los gustos e intereses de los niños con los aprendizajes esperados de los programas de estudio facilitando el aprendizaje del código lingüístico en base a prácticas sociales del lenguaje, inmediatas y cercanas a los estudiantes.

ANEXO 1

EL SEÑOR Y EL NAUQUE
Avia una ves un señor que iba a misa
ala 4am de la mañana y se veva su
macneta cto se de venida a un perro que se va
un serdo iso un acro o sumacneta y
cintero cmacneta y cto se yano pudo
camino y c nauque le suplico de same
ly soy tu copadre y te prometo
q mañana na tda un tro so de carne
y fue aver si era su copadre

Leyenda escrita por un alumno de sexto grado al inicio del curso escolar.

ANEXO 2

REGISTRO DE OBSERVACIÓN HECHA POR LOS ALUMNOS

Nombre:

Fecha:

Asignatura:

¿Comprendiste lo que debías escribir de la actividad?

Si

No

Parcialmente

¿Fueron claras las indicaciones de la actividad?

Si

No

Parcialmente

¿Requeriste de apoyo para realizar tu trabajo?

Si

No

Parcialmente

¿Lo tuviste por parte de la maestra?

Si

No

Parcialmente

ANEXO 3

REGISTRO DE OBSERVACIÓN HECHA POR LOS ALUMNOS

Nombre:

Fecha:

Asignatura:

¿Comprendiste lo que debías escribir de la actividad?

Si

No

Parcialmente

¿Fueron claras las indicaciones de la actividad?

Si

No

Parcialmente

¿Requeriste de apoyo para realizar tu trabajo?

Si

No

Parcialmente

¿Lo tuviste por parte de la maestra?

Si

No

Parcialmente

ANEXO 4

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA

Nombre del tutor: Leticia Paéz-Reyes-

Nombre del alumno: Melquiades-

Grado que cursa: quinto

1. ¿Su hijo tuvo problemas para aprender a leer y a escribir?

Si

No

Parcialmente

2. ¿A qué edad su hijo(a) comenzó a escribir?

8 años

3. ¿De qué manera apoya a su hijo(a) en tareas relacionadas con la escritura? *oírlo leer - dolo a estudiar*

4. ¿En casa se realizan actividades en las que se implementa la escritura? *Mi hijo - No lo pongo no le entiendo - a su lado*

5. ¿Por qué cree necesario el aprendizaje de la lengua escrita?

Para defenderse - cualquier lugar

6. Hasta el momento ¿considera que el aprendizaje de su hijo, relacionado con la escritura, ha sido bueno?

Mi hijo tiene que poner - mas - de su parte

7. ¿Cuál es su opinión sobre la enseñanza que se le brinda a su hijo? *no me gusta - como les enseñan*

ANEXO 5

RELATO DEL PROYECTO 1

TRABAJANDO CON DINOSAURIOS, BALLENAS Y FOCAS

Es un 15 de abril de este año, 2013, lo sé porque he estado anotando esta fecha en mi plan de clase y en mis sueños. Sé que será un día difícil, pues mis alumnos y yo nos enfrentaremos a una nueva forma de trabajo en la que tal vez ni ellos ni yo lograremos el éxito a la primera. Todos tenemos miedo al cambio, así somos los humanos. Mis niños (¿) por ser tan jóvenes, pero con costumbres tan arraigadas en las que esperan que la maestra sea quien les dicte y ponga planas sin fin para lograr un aprendizaje. Segura estoy que a todos nos costará trabajo cambiar de perspectiva. Viajo en el acostumbrado autobús, resignada al polvo que impregna mis fosas nasales, duermo a intervalos procurando no perder la consciencia para no pasarme en debo bajar, como en aquella vez en que el chofer tuvo que detener el autobús y dirigirse hasta mi lugar para despertarme y decirme que habíamos llegado a mi escuela.

Bajo del bus, un poco adormilada, y de reojo veo a mis compañeras detrás de mí. Las saludo – Hola Elvira, ¿Todo bien? ¡A su! Tengo un buen de sueño- Sí, está muy fresco- me responde. Y caminamos hacia la escuela. Veo a mis niños congregados en su mayoría afuera del aula esperando a que abra la insegura puerta – buenos días maestra- me dice Fernando, mi alumno de cuarto grado quien siempre llega temprano. Entramos todos al salón, colocamos nuestras bolsas en los lugares que nos corresponden y esperamos unos minutos a que lleguen quienes aún vienen en camino. Mientras eso ocurre, yo me dispongo a revisar lo que debo decirles, sé que me costará trabajo captar su atención, pues hace muchos días que ellos están inmersos en sus asuntos, los más pequeños en la distracción de los libros del rincón que toman de la biblioteca y el resto en sus

charlas, a las que yo no tengo acceso y que guardan celosamente como un secreto de estado.

Una vez todos listos los saludo, borro el pizarrón y pongo la fecha en él. – buenos días, ¿cómo están? - ¡bien!- responde a coro la mayoría – hoy comenzaremos un proyecto de trabajo, ¿recuerdan que me dijeron que querían saber acerca de los animales? Pues en este proyecto trabajaremos sobre ellos. Y espero que estas palabras toque su interés, aunque noto que su reacción no es lo que esperaba, pues en sus ojos noto indiferencia, ese color que temo todos los días cuando les propongo algo. Sigo diciendo - Bueno, pues realizaremos actividades en las que la finalidad será realizar un escrito, ya que he notado que tienen algunas dificultades para crear textos, así que el propósito es que ustedes hagan escritos en los que aprendan- termino de hablar y no escucho respuestas.

Continuo hablando, les explico que debemos llegar a acuerdo entre todos para que logremos aprender cosas nuevas, y que ellos deben ser conscientes de que su trabajo personal es importante para lograrlo. Y observo que pocos son los que ponen atención realmente y que cuando les hago preguntas de lo que piensan o lo que desean aprender no responden. Esto me desanima, pero sé que es el principio y que tanto para ellos como para mí, esta nueva forma de trabajo aún no es muy clara ya que no tenemos experiencia en ello.

Algo sucede cuando toco el tema de la textualización de los muros, pues Oscar me dice – pero se caen bien fácil los papeles cuando los pegamos- y le respondo que es muy cierto, por lo que les pido sugerencias, y me dicen que por qué no los pegamos en las ventanas o en los pizarrones – recuerden que les he dicho que es importante que los textos permanezcan mucho tiempo a la vista y si los pegamos en el pizarrón tendré que quitarlos cuando necesitemos escribir en él- ¡pues en el otro maestra!- responde Antonio- De veras, ese casi no lo usamos, pero entonces tendremos que cubrirlo para que no se manche ¿No creen?- ¡Ajá!- dicen algunos- ¿Qué les parece si lo tapamos con papel periódico y así lo protegemos? – Sí, pero

le podemos poner dibujitos- dice Jair. Y así lo hacemos. Comenzamos a trabajar, yo cubriendo en pizarrón con periódico y ellos recortando imágenes de las revistas que tenemos en el aula. Es un trabajo fácil y agradable, y sé que tal vez no sea así con el resto de las actividades en las que se requerirá de mayor disposición por parte de ellos. Me agrada cuando se muestran interesados, percibo una unión y ya no me siento distante de su ambiente, ya que en su mayoría han puesto una barrera, como del adolescente que guarda celosamente sus secretos con sus padres.

Cuando terminamos la actividad ya es hora del recreo y vemos como algunos niños de primer grado que vienen a buscar a sus hermanos se muestran curiosos con lo que hacemos, algunos hasta se atreven a entrar al aula para observar de cerca ese pizarrón que contiene decenas de imágenes llamativas.

Al final me siento un poco frustrada, pues hubiera deseado haber comenzado de lleno con la programación del proyecto, pero no fue así, y en parte me consuelo pensando que es primero y que por esta razón mis niños no han logrado responder a esta demanda.

Salen a recreo, me quedo en el aula ordenando un poco el caos que ha quedado. Cuando regresen les pediré que me ayuden, aunque sé que lo harán a regañadientes, como cuando mamá les pide que ordenen su recámara.

En los siguientes días tenía que procurar llevar a los alumnos hacia el objetivo del proyecto que nos habíamos planteado. Ya teníamos nuestro muro, de acuerdo a la propuesta de ellos, puesto que saben que en el salón carecemos de espacio para tener a la vista los trabajos que pretendemos y que necesitamos. Por ello no pude contrariar su decisión de crear un espacio para nuestros textos, y debo admitirlo, tenían razón para ello, y qué mejor construyéndolo entre todos para que los sintamos nuestro.

Cuando llegó la hora de diseñar las actividades que teníamos que realizar en este proyecto, puedo aceptar que sentí un poco de temor, esa sensación de temer a perder el control del grupo y de que ellos ya no me percibieran como su maestra, como la autoridad del salón. Pues yo era quien siempre les planteaba qué hacer, cuándo y cómo. Tal vez ellos habían trabajado en función de mis expectativas y no en la de ellos. Para comenzar el hecho de la elección del tema, fue el primer desate de ese cabo de mi autoridad, en el sentido de que hice a un lado los programas para no seguir los temas que propone, en cuyo caso como docente es sentirse libre y un tanto rebelde, ya que no se está ceñido a lo oficial.

De entre las actividades que se plantearon una era observar videos, cómo les gusta hacer esto. Así que por las tardes una de mis tareas fue buscarles videos relacionados con el tema, que no fueran muy tediosos y que les gustara. En ese momento, era pensar en sus ojos vivos de curiosidad, pensar en su atención e interés para que lograran apropiarse del algún conocimiento que les fuera útil. Llegado el día de observar los videos, acordamos el tiempo y el espacio, ¿cómo organizarnos en nuestra aula? Lugar en donde carecemos de un proyector y en donde contamos únicamente con la computadora de la maestra, pequeña y con un audio insuficiente. Aún así, la sola idea de ver los videos les entusiasmó tanto que me dijeron – ¡hay que poner las colchonetas!- propuesta que me pareció adecuada. Y así, cuando le tocaba a un grado su turno, se iban rolando los mejores lugares para captar mejor la imagen y el sonido. Mientras ellos miraban, yo los observaba, es tan difícil tener toda su atención como en este momento, y me preguntaba si será que ellos aprenden más con este tipo de actividades. Quizá alguno en años futuros recuerde esta actividad tanto como yo.

Cuando llegó el momento de la redacción del texto, de acuerdo al que correspondía a cada grado, volví a advertir lo difícil que es para ellos el realizar un escrito. Solo que ahora teníamos una ventaja, poseían información del tema, un tema que les gusta y del que será más fácil hablar. Comencé diciéndoles – a ver niños, recuerdan que les dije que haríamos un texto en base a los animales que

hemos estudiado, pues hoy comenzaremos a hacerlo, cada grado realizará el que le corresponde- miré sus rostro de duda, pues seguramente no recordaban qué texto era el que les correspondía. Fue cuando Carmen preguntó – maestra, ¿entonces nos sentamos por grado? – Sí por favor – le respondí. Enseguida los alumnos comenzaron a mover sus bancas de lugar, todos buscando la mejor posición, de quedar cerca del pizarrón para observar mejor. Minutos después todos ya estaban integrados, cada cual en su grupo, cerca quizá de con quien más amistad tiene. Entonces se realizó una por una la silueta del texto que ellos debían hacer, siempre procurando hacer partícipes a todos, aunque no fuera la que les correspondía, ya que ese tiempo es para compartir, como maestra multigrado no puedo desatender totalmente los grados.

En el momento en que se comenzó a realizar la actividad de producción del escrito, los alumnos parecían un poco más seguros que en otras ocasiones. A pesar de que ya habíamos revisado la silueta, Melquiades se me acercó y me dijo – maestra, pero ¿cómo le hago?- respiré profundo, no por desesperación, sino porque temía que no fuera el único que tuviera dudas. Oigan – grité- traten de escribir sus ideas, es decir, no es necesario que sus textos sean como los que leímos la vez anterior, solo traten de usar sus palabras, como ustedes hablan y procuren escribir lo que aprendieron y lo que les gustó de los videos y la revisión del texto, ahí tienen las ideas en el papel bond y también las siluetas. Inténtenlo. Entonces se pusieron a escribir, algunos con mayor dificultad que otros.

ANEXO 6

RELATO DEL PROYECTO 2

LA PUESTA EN ESCENA

Es una mañana fría, clima común en la localidad. Como siempre al llegar la mayoría de los niños ya están esperándome. Durante varias semanas los alumnos han estado preparando sus obras de teatro, hemos invertido bastante tiempo en los ensayos, en los que he visto como progresan o como se han suscitado discusiones entre ellos porque algunos no se esmeran para que las cosas salgan “bonitas”. He notado que para ellos es importante presentar sus obras, pues esperan que no solo queden en ensayos, los noté entusiasmados a la hora de diseñar sus máscaras y su vestuario por lo invitaremos a todos, comunidad y escuela, para que asistan a ver las obras de teatro.

- ¿Les gustaría presentar sus obras a sus compañeros y a sus papás? También podemos invitar a los niños del kínder- ¡Sí!- responden algunos, no sin permitir ver en sus rostros un poco de temor pero acompañado de entusiasmo.

-

– Muy bien, entonces tendremos que realizar una invitación para todos, pero ¿creen que esté bien hacer una para cada persona? ¿o cómo podemos hacerlo?- Pregunto.

– Pues maestra ¿por qué no vamos con Nono para que anuncie en la bocina?- Nono, es por cierto el presidente de la sociedad de padres de familia, quien tiene un equipo de audio en donde se dan los avisos, sin embargo no es la única manera en que la gente se comunica, también realizan sus anuncios escritos, los que colocan en los lugares más visibles y visitados por las personas.

-Sí, es una opción, pero debemos buscar otra en la que participemos más directamente- entonces responde Yehimi – o maestra ¿por qué no hacemos unos

avisos como los que pegan en la tienda de doña Zoila?- ¡sí, ajá! Como los que pegan de los bailes- replica Abel- Mmm si, me parece buena idea, ¿qué opinan los demás?- y la mayoría, los que no están distraídos, responden apoyando la idea. Entonces les indico que debemos realizar los anuncios en grande, como si fueran un cartel, pero que debía llevar todos los datos que las personas necesiten saber para asistir al evento. Realizamos una silueta del texto que se desea producir. Aunque decir “realizamos” es ir más allá de lo que en realidad sucedió, ya que el grupo en general se ha mostrado inquieto, poco participativo e interesado en esta actividad. Hago esfuerzos por lograr su interés, hablándoles de la fecha y preparativos para realizar el trabajo; no logro mucho y comprendo que para ellos realizar un anuncio no es tan excitante como la creación de máscaras o los ensayos de la obra. Pero no quito el dedo del renglón, e intento que comprendan que para que consigamos la asistencia de las personas es necesario que les hagamos saber lo que se llevará a cabo en la escuela.

Más tarde, ya los alumnos conformados en equipos y con las dudas resueltas ponen manos a la obra. Algunos salen para buscar un lugar en el que puedan trabajar, porque dentro del salón el espacio es insuficiente. Algunos pegan sus papeles en las ventanas, otros más en el suelo, hay quienes usan los pizarrones. Mientras yo recorro cada equipo para auxiliarlos en su trabajo, como siempre hay quienes no prestan mucha atención e invierten el tiempo en jugar, por lo que tengo que estar atenta a cualquier desorden que no tenga que ver con el trabajo que están realizando.

Trascurre la mañana, siguen trabajando, mientras les auxilio y procuro que sus trabajos logren los aspectos que mencionamos con anterioridad: que tengan todos los datos, sean claros y con letra legible, llamativos, entre otros. Advierto que hay más de un trabajo con autores que tienen dificultades para llevarlo a cabo, sin embargo no preguntan, lo que a veces me hace sentir “impotente” al reconocer

que ellos aún no se dan cuenta de la necesidad de lograr mejores trabajos, o más bien de aprender lo que necesiten para su vida.

Al finalizar la jornada los anuncios están listos. Al día siguiente iremos a pegarlos a lugares de la comunidad. Cierro el candado de la puerta, deseando que al día siguiente sea mejor para todos.

ANEXO 7

RELATO DEL PROYECTO 3

MÚSICA PARA RECORDAR

“Adiós muchachos compañeros de mi vida...”

Carlos Gardel

Como todos los días mientras me dirijo a mi centro de trabajo voy escuchando música, la lista de reproducción es variada, desde una sinfónica hasta canciones de rock que hacen palpar mis oídos. Espero no quedarme sorda. Pienso en mis alumnos, pues ellos han elegido como tema para el proyecto “la música”, pero al ser ésta tan basta, tuvimos que ajustarla a los gustos de ellos.

– Maestra, ¿a poco nos va a poner a esos viejos que cantan bien feo? Esas canciones que luego nos pone- preguntó Oscar, aludiendo a la ópera.

- No, claro que no. Ahora ustedes me van a decir qué canciones quieren escuchar o de qué artistas, para ello me van a ir diciendo cuáles para que los anote y mañana les traiga unos videos musicales como ustedes me dijeron, ¿les parece?

-¡Siiiiii!- contestaron a coro.

Por tal motivo, una noche anterior, me dediqué a bajar algunos videos musicales para ellos y advierto que muchos de sus gustos los comparto.

Llegando al salón, nos organizamos para adecuar el espacio en el que ellos se sentarían y pudieran ver en la computadora los videos que me solicitaron. – ¿Trajo el video que le pedí?, el *ganga estail*, ¿o cómo se llama?, ¡ese está perrón! – pregunta una voz con emoción, casi a gritos.

-Si, si lo traje. Pero tenemos que ver los otros que también me pidieron, ¿va?

Y comienza el concierto, la lista es variada y muestran aceptación o rechazo, dependiendo de la canción, ya que las preferencias del grupo no son unánimes.

Los observo con atención y me reflejo un poco en ellos, ya que en lo personal la música es un aspecto importante en mi vida, hasta estudiando me gusta que esté presente, siempre a tono con los momentos de mi vida, cada canción cada melodía trae recuerdos a mi mente. Unas para recordar a mis padres: Roberto Carlos, Rigo Tovar, Tchaikovsky... Otras derraman con sus notas alegrías o tristezas. Siempre con una canción podría manifestar como es mi vida. Y ellos, ahí sentados como una gran orquesta, pareciera que tocan en su mente alguno de aquellos instrumentos que vivifican el sonido a través de los auriculares de la computadora, que están al máximo volumen y retumban como un gallo ronco. O también, verlos tararear canciones en inglés, como queriendo adivinar lo que dicen.

Son los niños de sexto quien más muestran interés por la música, pues más de uno me ha pedido que le copie canciones de mi computadora en su celular.

-Ponga las que usted quiera maestra, pero que estén bonitas- me dijo Fermín en una ocasión.

No puedo evitar nombrarlos a ellos en especial, pues ya se van de la escuela, esos alumnos que conocí siendo unos niños y ahora se han convertido en adolescentes inquietos y entusiasmados por la vida. Dejarán de ser mis alumnos, pero estoy segura que los recordaré cada vez que escuche la melodía "Se busca", la cual eligieron para su baile de graduación, y que ese *chiflido* tan característico de esa pieza me remontará a estos días en los que intento enseñarles a ejecutar pasos de baile. Les deseo todo el bien de la vida.

Nos lleva la mayor parte de la mañana ver y escuchar todos los videos musicales, que siendo honesta, yo también disfruté. Además ha sido una actividad propuesta

por ellos, por lo tanto no me parece pérdida de tiempo, si no una buena ejecución de un rítmico inicio para nuestro proyecto didáctico.

-Salgan a desayunar, no se alejen mucho- les indico y advierto que al quedarme sola en el salón me encuentro tarareando “éxtasis” la canción del Cártel de Santa, que tanto les gustó a los niños y que yo detestaba.

Los escritos a producir en este proyecto: una encuesta, una descripción y un cartel; me hubiera encantado que hiciéramos música. Como en los trabajos anteriores, ya se sabía que haríamos una silueta del texto para que ellos se guiaran. – a ver, niños de cuarto, ¿recuerdan cuál es el texto que les toca? - ¡Sí!- dijo Antonio- una entrevista – Entonces, ¿cómo la hacemos? – Pues como salen en la tele- dijo Nallely. Mientras ellos me decían cómo era una entrevista, realizábamos la silueta. Tuve la impresión de que los alumnos ya sabían el proceso que habíamos seguido anteriormente, y eso me agradó, ya que con un poco más de esfuerzo era probable que ellos solos pudieran dirigir un proyecto.

Mientras trabajaba con cuarto grado, pedí a los demás que revisaran cómo podrían hacer sus siluetas. La mayoría se puso a hacerlas, ya que es obvio, los niños inquietos prefieren levantarse y aprovechar su tiempo libre para jugar. Ni modos, mientras no interfieran con el trabajo que se realiza, pienso que ya les tocará su turno.

ANEXO 8

RELATO DEL PROYECTO 4

“SOMOS POLVO DE ESTRELLAS”

Este fue el cuarto proyecto que llevé a cabo con mis alumnos llamado “El Universo y el Sistema Solar”, en éste procuré que los niños participaran más y sobretodo que lograran producir textos con la finalidad de que aprendan y despejen las dudas que tienen sobre el espacio exterior. Cuando les pregunté sobre qué cosas específicamente deseaban saber, abordaron puntos como si existe vida en otros planetas y como son, sin embargo, a veces me hacían preguntas a las cuales aún no hay respuesta o más bien, como seres humanos aún no alcanzamos comprender. En repetidas ocasiones cuestionaron aspectos como qué había antes de la explosión del Big Bang, a lo cual me he sentido limitada, puesto que hasta ahora científicamente no existe una respuesta contundente – nada, era la nada- les respondía- sin embargo era difícil separar sus creencias religiosas del tema ya que ellos argumentaban que seguramente Dios fue quien hizo explotar todo para crearnos.

El proyecto se inició con la búsqueda de información, el grupo decidió que fuéramos a la biblioteca de la localidad, aunque otra propuesta era asistir a la que se encuentra en Loma Grande –a ver, decidan a cual iremos, tomen en cuenta que para ir a la de Loma Grande será necesario ir en el autobús, por lo que tendrían que pedir a sus papás para el pasaje, pero si vamos a la de La Rosa podemos ir caminando- entonces, se hizo una votación- la mayoría decidió ir a la de nuestra localidad, porque así no harían gastos extra. Entonces nos pusimos de acuerdo, sería el siguiente lunes, a las 9 de la mañana saldríamos todos juntos de la escuela para que nos diera tiempo.

Ese lunes, llegué como de costumbre en el autobús, la mañana era fresca, había un poco de rocío por los campos, nubes esparcidas por el cielo y el volcán vestido

con un velo blanco y ligero. Con zapatos cómodos, caminé hacia mis alumnos quienes se encontraban reunidos afuera del aula – Buenos días, ¿ya llegaron todos?- a lo que Nalleli respondió – No, falta Gustavo, Jaquelin y Santiago, que siempre llegan tarde- mientras abría el salón para que entraran y dejaran sus mochilas. – A ver, lleven solamente su libreta de español y lápiz para que anoten- y esperamos un momento mientras nos reuníamos todos.

Salimos pocos minutos después de las nueve de la mañana, les di las recomendaciones pertinentes, no corran, caminen en la orilla de la carretera, no se empujen ni jueguen pesado y evitar que el grupo se separe. Comenzamos a caminar, de ida el camino tiene una ligera pendiente, así que sería más rápido que el regreso, que seguramente sería más cansado porque además caminaríamos con los rayos del sol más fuertes.

Mientras camino junto a algunos de ellos los observo y cuido que no vengan vehículos, a veces las personas de estos rumbos manejan sin precaución a altas velocidades, me pone tensa llevar a mis espaldas la responsabilidad de 25 niños, pero creo que son los riegos que hay que correr al salir de la escuela primaria. Minutos después veo el edificio en donde se encuentra la biblioteca, justo a un lado de la iglesia de la comunidad y de la cárcel. Les pido que esperen a que llegue la encargada de la biblioteca quien mandó a decir que aguardáramos unos minutos. Me siento en el pasto que es verde y tupido, podado seguramente por los borregos, quienes hacen bien su trabajo. Entonces llega la encargada, saluda y le respondo, entonces entramos todos a la breve estancia en donde hay filas de libros acomodados cuidadosamente, siempre me han gustado las bibliotecas, pero miro con cierta decepción que a ésta le falta mucho acervo.

- ¿Qué necesita maestra?
- Venimos a investigar acerca del universo y el sistema solar, ¿les puede indicar a los niños en qué libros pueden buscar?
- Mmmm, mejor ahorita yo se los busco, es que si no van a desordenarlos o maltratarlos.

- Está bien- respondo con desgana.

La bibliotecaria me proporciona solo tres libros, me argumenta que solo esos tienen la información que buscamos. Son volúmenes de una enciclopedia, les doy a algunas niñas para que los exploren y compartan con el resto de sus compañeros – maestra, no hay nada- me dicen - ¿cómo que no? A ver- y me proporcionan uno – si, miren, aquí habla del sistema solar, les voy a dictar a todos algunos datos para que podamos avanzar más rápido, ¿les parece? - ¡si! – responden a coro. Entonces buscamos acomodarnos, unos en el suelo, otros en las pocas bancas que hay y nos disponemos todos a escribir.

Al terminar, pienso si habría valido la pena haber venido hasta acá, pero al menos hemos compartido el caminar como grupo, lo que me hace sentir contenta. Nos reunimos todos nuevamente para partir hacia nuestra escuela. Damos las gracias a la bibliotecaria y tomamos el rumbo hacia “Juquilita”, nombre que recibe en específico la zona en donde se ubica nuestra primaria.

Tenía razón al pensar que el regreso sería un poco más agotador, al llegar a la escuela después de caminar alrededor de 20 minutos, siento hambre y calor. Pero observo como mis niños llegan incluso corriendo para que puedan ir a desayunar. Después de darles indicaciones, se dirigen a comprar o a sus casas a desayunar, pues llegamos justo a la hora del recreo. Me siento junto a mis compañeras, y una de ellas pregunta - ¿cómo les fue? – pues bien – respondo – aunque me cansé, estos son de los momentos que más se recuerdan ¿no crees? – mientras sonrío cansadamente.

En uno de los siguientes días, me dirigía a mi centro de trabajo pensando en si les sería fácil o no a los alumnos realizar por sí solos el resto del proyecto. Yo he estado presente en el proceso y admito que noto que aunque muestran dificultades, la mayoría ya sabe los pasos a seguir. Estando ya en el aula de clases los alumnos estaban un poco inquietos, a veces no tienen el ánimo que espero, sin embargo, les mencioné que era hora de seguir con el trabajo y que ahora correspondía realizar la silueta del texto a seguir, la cual sería en grupo, ya

que todos harían un instructivo. Como en días anteriores habían estado realizando sus maquetas del sistema solar, y sabían cómo las habían realizado, les pedí que escribieran un instructivo dirigido a sus compañeros de tercer grado, para que ellos supieran como se realizó su trabajo, a lo que Antonio dijo – ¡Nooo, pero esos chamacos no saben nada! - ¡Aaay, pues por eso! – Respondió Melisa- Para que sepan cómo hicimos nuestras maquetas. Dejé un poco más que la controversia siguiera, pero cuando ya comenzaban las “palabrotas” decidí intervenir – A ver, no se trata de si saben o no sus compañeros, más bien, es para demostrar que los que saben son ustedes. Con el instructivo ustedes mostrarán que saben hacer una maqueta y por supuesto que también saben hacer un instructivo, ¿están de acuerdo?- los niños dijeron que si. Así continuamos con el trabajo. Los alumnos parecían estar a gusto y yo también.

ANEXOS 9 Y 10



Alumnos del grupo multigrado observando unos videos durante el primer proyecto.



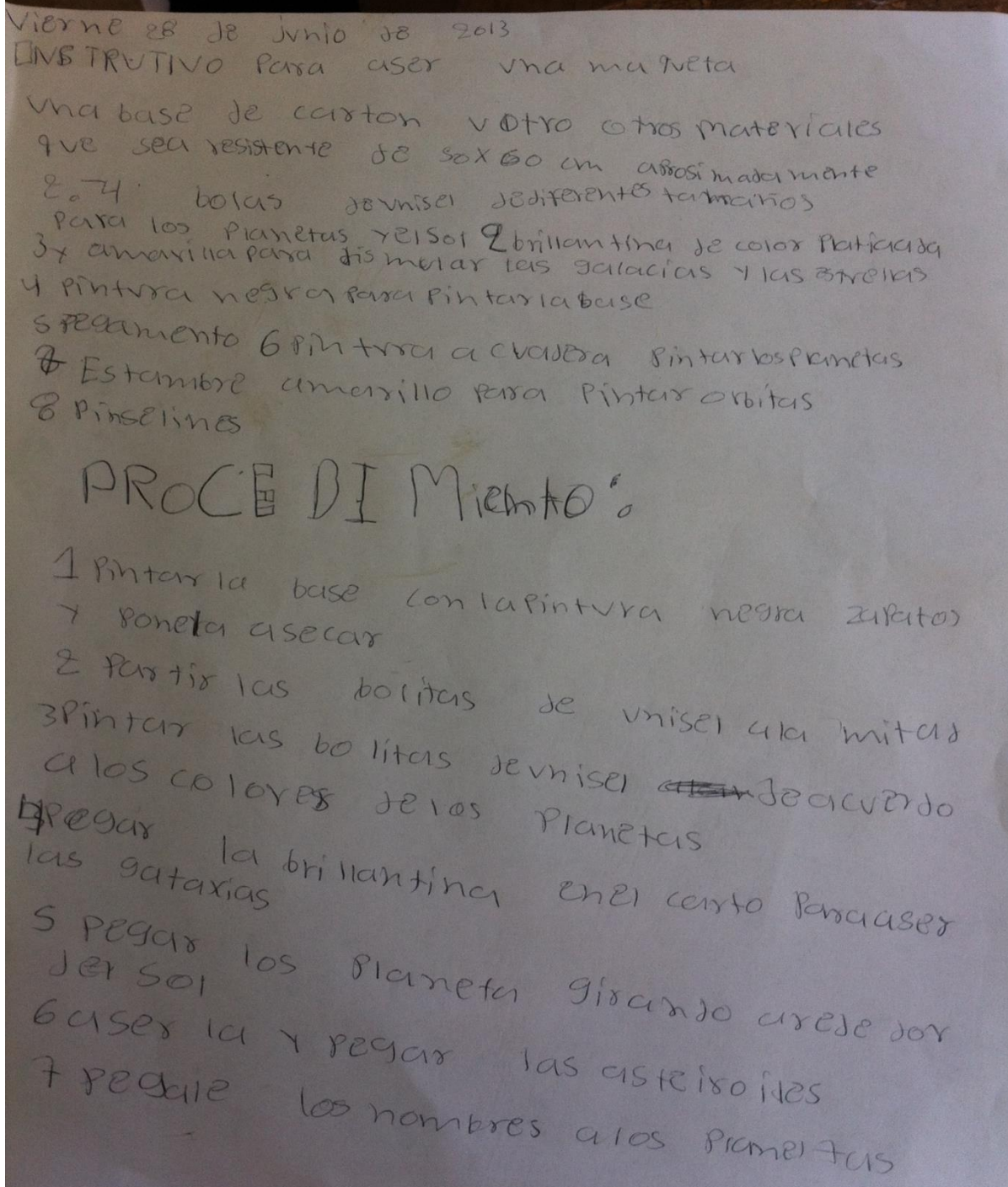
Grupo trabajando en la construcción del material ocupado en el proyecto 2.

ANEXO 10



Alumnas pegando un anuncio en las tiendas de la comunidad.

ANEXO 11



Instructivo escrito por una alumna de quinto grado, el cual fue producto del proyecto 4.

ANEXOS 12 Y 13



Presentación de las obras de teatro de los alumnos del grupo, con la asistencia de la comunidad y alumnos de la escuela primaria y preescolar.



Alumnos de cuarto grado encuestando a sus compañeros del grupo de tercero.

ANEXOS 14 Y 15



Docente y alumnos sacando ideas principales de un texto en el primer proyecto.



Momento durante el cual los alumnos escribieron los nombres de los elementos del sistema solar para sus maqueta.

BIBLIOGRAFIA

Alvares Alejandro, Del Estado Docente a la Sociedad Educadora: ¿un cambio de época?, Revista Iberoamericana, mayo-agosto 2001, no. 26, pág. 50

Boix, Roser (2011) “¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado” en Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 13-23, Universidad de Granada España.

Brossard Luce (1999) Construir competencias: todo un programa, entrevista con Philippe Perrenoud . Vida pedagógica 112, septiembre-octubre1999

Cassany, Daniel (2009) “Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo”

Cassany, Daniel (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995, 259 p. Reimpresión 11ª: 2004.

Cassany, Daniel (s.n.) “Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad”

Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (2002) “La escritura” en *Enseñar lengua*. Seire Didáctica de la lengua y de la Literaria Núm. 117. 8ª Edic. Grao, España. 257-298 pp.

Cassany, Daniel, Sala Quer y Hernández (2008) “Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes”, 8CLG; UAM.

Delors J., (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro (pp. 89-103). México: UNESCO

Díaz Barriga F., (2002) La función mediadora del docente y la intervención educativa, México. McGraw-Hill 2da. Ed.

Ferreiro, Emilia (2000) *Leer y escribir en un mundo cambiante en la expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Fumero, Francisca (2004) *Estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la segunda etapa de educación básica*. Sapiens, junio, año/vol. 5, pp. 37-51, número extraordinario, Universidad Pedagógica experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

Gutiérrez, María Teresa (2006) *Una experiencia en la enseñanza de la escritura*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 28, febrero-julio, pp. 93-99, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México.

JOLIBERT, Josette y Sraïki, Christine (2009) "La interrogación de textos por parte de los niños. Aprender a comprender textos. Una estrategia didáctica sistematizada de resolución de problemas en lectura", en Niños que construyen su poder de leer y escribir. Manantial, Argentina, pp 53-65.

JOLIBERT, Josette, Sraïki, Christine (2009) ¿Qué es aprender a leer/escribir en la escuela?, en Niños que construyen su poder de leer y escribir. Manantial. Argentina, p. 54-65

Kalman, Judith (2003a) *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril, Vol. VIII, núm. 17. Pp. 37-66. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Kalman, Judith (2003b) *Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana*. Revista Saberes

Kalman, Judith (2004) Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic (Educación). México: Siglo XXI editores.

Lacon de De Lucia, Nelsi; Ortega de Hocevar, Susana (2008) *Cognición, metacognición y escritura*. Revista Signos, vol. 41, núm. 67, pp. 231-255. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Lomas, Carlos (1994) "La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación"

Lomas, Carlos (2008) "La educación lingüística y el aprendizaje de competencias comunicativas"

Martínez Rizo Felipe, Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001, Revista Iberoamericana, no. 27, septiembre-diciembre 2001, pág. 39

Martínez-Otero Pérez V., (2005) Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. Revista Iberoamericana de Educación-OEI // Núm 30. Mayo-Agosto de 2005. ISSN: 1022-6508. URL: <http://www.rieoei.org/rie38a02.htm>

Medina, Ángeles (1999) "Si los niños y las niñas tomaran la palabra" en Aula de Innovación educativa, no. 87, pp. 81-84.

Mendoza Antonio, López Valero Armando, Martos Núñez Eloy, Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria

Mendoza Maldonado, Ruth (2011) "Una realidad negada. El trabajo docente en una escuela multigrado"

Perrenoud, Phillipe. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graó.

Rodríguez Arocho, Wanda C., Alom Alemán Antoinette (2009) El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje

Rosas Carrasco, Lesvia Olivia (2005) "Maestros que transforman su práctica educativa. Recuperación de una experiencia de educación integral para el multigrado" Secretaría de educación del Estado de Guanajuato (SEG)

SEP (2005) Propuesta Educativa Multigrado 2005

SEP (2009) *Plan y programas de Estudios 2009*. Educación Básica Primaria. México: SEP-DGDC.

SEP, (2011) Plan de Estudios 2011. Educación Básica México: SEP.

SEP, (2011) Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro, Educación Básica, Primaria, Quinto grado México: SEP