



SEV  
ESTADO DE VERACRUZ

VER Educación  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

## MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

**“INICIACIÓN A LA LECTURA Y ESCRITURA  
EN ALUMNOS DE PRIMER GRADO”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

**MONTSERRAT CORIA GARCIA**

DIRECTOR DE TESIS

**MTRO. HUGO LUIS BANDALA RIVERA**

ORIZABA, VERACRUZ

JULIO, 2017



SEV  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



01-JULIO-2017  
**Oficio No. UPN/304/0548/2017**  
Orizaba, Veracruz, México

**LIC. MONSERRAT CORIA GARCIA**  
**EGRESADA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**  
**PRESENTE:**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Unidad 304 de la Universidad Pedagógica Nacional por este conducto le informo que como resultado del análisis y evaluación realizada por la Comisión Dictaminadora asignada a su trabajo de tesis *titulado **Iniciación a la lectura y escritura en alumnos de primer grado***, éste ha sido dictaminado como **Aceptado**.

En virtud de lo anterior puede proceder a la impresión de su Tesis a efecto de tramitar el examen profesional para la obtención del grado de **Maestra en Educación Básica**.



ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**MTRO. EUSEBIO CASTRO ARELLANO**  
**PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**  
**Y DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 304**

## **Dedicatorias**

A:

### **Dios**

*Por brindarme la oportunidad de vivir este momento, en compañía de mi familia y haber puesto en mi camino a personas que han sido mi soporte y compañía durante toda la maestría.*

### **Mis padres y hermanos**

*Por su apoyo moral, cariño y comprensión que desde pequeña me han brindado, siendo el pilar fundamental en todo lo que soy, gracias por guiar mi vida con energía y ser excelentes padres, quienes son los pilares fundamentales en todo lo que soy. A mis hermanos, que han sido parte fundamental de mi vida, en especial a mi Ángel que, aunque no está presente físicamente, sé que desde el cielo me estas orgulloso de mi. Gracias por todas tus enseñanzas y por contagiarme de esas ganas de superación personal y profesional que siempre te caracterizo, agradezco por tu cariño que me has demostrado, aunque no estés a mi lado, siempre fuiste como mi segundo padre.*

*Gracias por el apoyo brindado en el transcurso de estos tres años, por cambiar las idas al cine por acompañarme con una taza de café frente a la computadora, por acompañarme a la asesorías y clases de inglés mientras me recuperaba de mi fractura, además de confiar en mí y motivarme cada día cuando me percibías estresada.*

### **Mi asesor**

*Por su paciencia, amistad y apoyo en la maestría,*

### **Mis asesores**

*Gracias por todas sus enseñanzas, amistad, consejos y apoyo.*

### **Mis compañeros**

*Gracias por su amistad brinda, por las risas y tristezas que compartimos, por cada uno de los momentos que vivimos y las enseñanzas que cada uno me dio.*

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.1 Antecedentes sobre la lectura y escritura.....	7
1.2 Planteamiento y formulación del problema.....	17
1.3 Justificación .....	26
1.4 Objetivos de la investigación.....	30
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL .....	33
2.1 MARCO TEÓRICO.....	33
2.1.1 La lengua y el lenguaje en la construcción del conocimiento.....	34
2.1.2 Lectura .....	37
2.1.3 Escritura.....	43
2.1.4 Iniciación a la lectura y escritura .....	48
2.1.5 El papel de la lectura y escritura en la Educación Primaria.....	53
2.2 MARCO PEDAGÓGICO CONTEXTUAL.....	57
2.2.1 El constructivismo y el Paradigma sociocultural.....	57
2.2.2 La pedagogía por proyectos de Jolibert.....	59
2.2.2.1 La interrogación de textos en primer grado .....	65
2.2.2.2 Módulo de escritura .....	68
2.2.2.3 Trabajo colaborativo .....	72
2.2.2.4 Reflexión metacognitiva y metalingüística .....	76
2.2.2.5 La mediación docente en la Pedagogía por Proyectos.....	79
2.3 MARCO LEGAL E INSTITUCIONAL.....	81
2.3.1 Reforma Integral de la Educación Básica.....	81
2.3.2 Plan de Estudios 2011 .....	83
2.3.3 Programa de Español primer grado .....	86
2.3.4 Programa Estatal de fomento a la lectura y escritura.....	89
CAPITULO III. METODOLOGIA .....	91
3.1 Población y participantes.....	91
3.2 Supuestos de Investigación .....	96
3.3 Categorización para el análisis.....	98

3.4 Diseño del proyecto de investigación .....	100
3.5 Estrategias de investigación-intervención.....	108
3.6 Narración de proyectos.....	110
3.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	112
CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	117
4.1 Evaluación inicial .....	117
4.2 Dificultades y hallazgos en la lectura y escritura .....	127
4.3 Análisis de resultados .....	132
4.3.1 Análisis de los resultados de lectura y escritura.....	132
CONCLUSIONES.....	150
REFERENCIAS .....	158
BIBLIOGRÁFICAS .....	158
ELECTRÓNICAS.....	161
ANEXOS.....	166

## INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura se ha convertido en un gran desafío en el ámbito educativo, debido a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como PISA, donde se muestra que gran parte de los estudiantes presenta problemas al leer, comprender y producir textos auténticos. De lo anterior, se han implementado diversos métodos de lectura a lo largo de tiempo, con la finalidad de superar estas dificultades, los cuales atendieron las demandas y exigencias de la sociedad de cada época; sin embargo, estas metodologías para la enseñanza de la lectura y escritura ya no alcanzan a cubrir todas las necesidades actuales de manera satisfactoria.

La lectura y la escritura son procesos complejos y permanentes que se desarrollan en el transcurso de la educación básica, iniciando con un acercamiento al código escrito mediante el diseño de situaciones comunicativas, lo que permite la construcción del aprendizaje convencional de estos procesos; en otras palabras, es importante iniciar la lectura y escritura a partir de lo sabe el alumno hacia lo que desconoce. Para lograrlo siempre será fundamental planear sesiones que impliquen la interacción entre el niño y la cultura escrita, que le permita identificar el verdadero valor que tiene el aprender a leer y escribir dentro de la sociedad.

En la escuela primaria donde se llevó a cabo esta investigación nos encontramos con niños de entre 6 y 12 años de edad que aún no han adquirido el código escrito de manera formal, mientras que otros ya lo han adquirido; sin embargo, los que ya saben leer y escribir se ha podido observar que no comprenden lo que leen y presentan dificultades de redacción en sus escritos; esta situación es alarmante para los docentes que laboramos en la escuela primaria “Revolución”, porque impacta en la mejora de los aprendizajes esperados del alumnado, considerando que la lectura y la escritura son

herramientas claves para el logro de nuevos conocimientos en cada una de las disciplinas.

De esta manera, es importante tener en cuenta que la lectura y la escritura son procesos permanentes, el primero se refiere a la interacción que cada alumno realiza con los diferentes tipos de textos que se le muestran y cómo las utiliza dentro de las diversas situaciones que se presentan en su realidad; y la segunda, en cómo emplea el lenguaje escrito para comunicar sus ideas, pensamientos y sentimientos y formar parte de su entorno con un propósito previamente establecido. Por tal motivo, en el transcurso de la educación básica se inicia con un acercamiento al código escrito mediante el diseño de una situación comunicativa, permitiendo así la construcción del aprendizaje convencional.

Considerando lo antes mencionado, el tema de mi escrito se titula la “Iniciación a la lectura y escritura en alumnos de primer grado”, el cual se implementó en la escuela primaria “Revolución” de la localidad de Potrerillo, municipio de Coscomatepec; tiene como propósito general Proyectar estrategias que apoyen el proceso de iniciación a la lectura y escritura en alumnos de primer grado a través de la pedagogía por proyecto.

Por lo anterior, el trabajo se encuentra integrado de la siguiente manera: en el primer capítulo se plantean investigaciones relevantes relacionadas al proceso de iniciación a la lectura y escritura en alumnos de primer ciclo, donde se retoman prácticas docentes que permiten acceder a un panorama más concreto acerca del trabajo que se realiza en estos primeros grados en relación a estos dos grandes procesos. Posteriormente, se plasman el planteamiento y formulación del problema elegido, mediante una descripción de las situaciones problemáticas que se presentan en los estudiantes de primer grado, se presentan los objetivos que rigen la investigación, brindando un escenario

completo de la indagación; en otras palabras, se pretende demostrar un panorama general de los avances obtenidos en la lectura y escritura a lo largo de la historia de México; asimismo, se maneja la importancia que adquirieron estos dos procesos en la construcción del aprendizaje del alumnado y en su formación integral como individuos de una sociedad cambiante.

En el segundo capítulo se presenta el marco referencial, el cual incluye teorías, propuestas y estudios realizados por autores que consideré pertinentes retomar en la investigación, como es el caso de Isabel Solé, Delia Lerner, Jolibert, entre otros; que permitieron ampliar mi panorama sobre la lectura y escritura; además se abordan aspectos pedagógicos y contextuales que se encontraron presentes en el escenario estudiado; también se encuentran documentos legales e institucionales que presiden al sistema educativo, como son los planes y programas que en la mayoría de los casos olvidamos contemplar en la práctica educativa.

En el capítulo tres se describe la metodología a seguir; contempla los sujetos involucrados en el proceso; los supuestos de investigación, que hacen referencia a las soluciones tentativas y que se comprobarán al final del proceso de investigación. Asimismo, se muestra la categorización de análisis, brindando una perspectiva más clara sobre el enfoque biográfico-narrativo, el cual permitió conocer la naturaleza precisa del fenómeno estudiado, por consiguiente, se incluyen relatos donde se hace presente la metodología por proyectos utilizadas, narrando y describiendo el escenario estudiando, contemplando sentimientos, situaciones y problemas que prevalecieron a lo largo de la investigación.

En el capítulo cuatro, se presenta el análisis de resultados, donde se relaciona teoría, datos relevantes, narraciones, relatos, dificultades, obstáculos

durante el proceso de investigación, considerando los supuestos y categorías que se fueron establecidos a lo largo de su valoración.

Mientras que el capítulo cinco, se aborda un panorama general de todo mi proceso de tesis, dando a conocer logros, dificultades, aprendizajes obtenidos en todo el proceso a investigar, presentando reflexiones y sugerencias que surgieron al término del estudio.

En cada uno de los capítulos, se pretende que el lector comprenda la situación estudiada, mediante mi experiencia vivida, percibiendo la iniciación a la lectura y escritura como un proceso que puede establecer mediante la pedagogía por proyectos, sin importar la edad de los niños, considerando que se busca formar alumnos competentes que respondan a las exigencias que la sociedad demanda.

La finalidad de esta investigación se centró en propiciar un acercamiento directo entre el alumno y el texto, retomando la metodología por proyectos, donde el alumno se convirtió en un participante activo en la construcción de su aprendizaje, al proponer actividades y formas de trabajo en cada una de las sesiones; lo anterior, con el objetivo de que los niños leyeran y produjeran textos auténticos con un sentido comunicativo, este argumento puede causar conflicto a los lectores, considerando que un niño de primer año de un zona rural con limitados portadores de textos en su contexto pueda lograr construir su propio cuento, canción y afiche por sí mismos; sin embargo, cada uno de los alumnos poseen experiencias y conocimientos que le permiten desarrollarse de manera efectiva con el código escrito.

En primer grado, es indispensable partir de las experiencias de los estudiantes; es decir, de lo conocido a lo desconocido, por ello, se comienza por el diseñar sesiones con situaciones comunicativas, donde los niños

proponga y sean consciente del qué saben, que aprenden y como lo aprenden. Hay que destacar que en este grado no se pide que los niños lean y escriban convencionalmente, por lo que los productos realizados en el transcurso de los proyectos que se desarrollaron en este estudio no exigen que esté escrito formalmente, lo que en realidad importa es la funcionalidad que le dan en una situación comunicativa y el esfuerzo que realizaron por tratar que el mensaje se comprendiera.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En este capítulo se plasmaron los principales estudios e investigaciones que hicieron referencia a la lectura y escritura en primer ciclo; como antecedentes se presentaron tesis relacionadas con la lectura y posteriormente de la escritura, con la finalidad de obtener un panorama más completo sobre estos procesos en primer grado de Educación Primaria. Dichas indagaciones plasmaron algunas prácticas docentes en torno a estos dos procesos, retomando así diversos aspectos como los intereses y necesidades de los estudiantes, además del papel que adquiere el contexto en la adquisición del código escrito.

Asimismo, se mostró un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la que se plasmaron actividades que giraron en torno a situaciones cotidianas del estudiante, con la intención de propiciar una relación significativa con el lenguaje escrito.

Otra investigación expresada en este capítulo fueron los antecedentes históricos la enseñanza de la lectura y escritura, información que permitió una mayor comprensión sobre la evolución que han tenido la lectura y escritura con el paso del tiempo, conociendo las diferentes formas y posturas en cuanto a la enseñanza de estos procesos.

Posteriormente, encontramos el diagnóstico escolar, donde se detallaron los aprendizajes que alcanzaron los alumnos en el nivel preescolar, resultados que se convirtieron en herramientas fundamentales para el planteamiento, la formulación del problema en la práctica docente, justificación y objetivos de investigación; lo que implicó describir la situación problemática en la que se encontraba el grupo de primer grado; además, se plantearon interrogantes que

guiaron el proceso de investigación de esta tesis, pretendiéndolas resolver al término del proyecto de intervención.

## **1.1 Antecedentes sobre la lectura y escritura**

La enseñanza de la lectura en la educación primaria se había convertido en un gran desafío para los docentes, pese a los esfuerzos que se realizaban. Las dificultades comenzaron desde la concepción de lectura y la formación lingüística del profesorado debido a que éstas incidían directamente en la didáctica, además de que en las escuelas normales no nos prepararon para enseñar a leer y escribir en relación a los programas de estudio vigentes, únicamente nos mostraron los diversos métodos que existían de manera superficial, sin realizar una verdadera reflexión acerca de las implicaciones al utilizarlos, como los primeros pasos a la iniciación de la lectura y escritura.

Para algunos docentes, aprender a leer y escribir se tradujo en decodificar grafías, lo que implicó la memorización de letras y sonidos, generando en los alumnos un proceso tedioso, sin ningún aprendizaje significativo dentro de sus vidas. Lo anterior había sido un error cometido en el transcurso de los años, donde observábamos alumnos que presentaban una gran resistencia al acceder al proceso de la lectura y escritura, esto se debía a que no se realizó una interacción en la que destacaran e identificaran la utilidad que tenían estas dos capacidades.

En mi experiencia como estudiante, recuerdo que aprender a leer y escribir me generó un gran conflicto, debido a que tenía que memorizar diariamente una lección del “Juguemos a leer”, el cual contenía dibujos pequeños y poco llamativos, acompañadas de palabras u oraciones sin sentido alguno, pero que tenían que ser aprendidas por miedo a una mala calificación. En cuanto a la escritura, trataba de escribir poco porque tenía temor a que me

llenaran de planas por escribir mal alguna palabra, en ese momento no comprendía el verdadero valor que tiene aprender a leer y escribir, el cual debía trascender lo didáctico y adquirir un papel indispensable en las situaciones cotidianas que me rodeaba como alumna; en otras palabras, que se incorporara la lectura y escritura como un medio para desenvolverme y actuar, respondiendo a mis objetivos personales y exigencias de la sociedad.

Lo anterior me llevó a reflexionar que la mayoría de los profesores asumíamos la idea de que en primer grado el alumno tenía que aprender a leer y escribir de manera convencional, lo que nos llevaba a optar por métodos que nos garantizaran su aprendizaje en corto tiempo, enfatizando en cuestiones gramaticales, de velocidad y fluidez, sin antes resaltar la función comunicativa de la lectura y escritura, propiciando que los alumnos tuvieran un contacto directo con el código escrito, despertando así su curiosidad por aprender estos dos procesos sin que representara para ellos una actividad meramente escolar o se redujera a una simple acreditación.

Como docente de primer grado, en la Escuela Primaria “Revolución”, mi principal preocupación consistía en que mis alumnos identificaran el enfoque comunicativo de la lectura y escritura, asimismo que no experimentaran las mismas situaciones que viví durante mi formación como lector y escritor. Por consiguiente, mi proyecto tuvo por título “Iniciación a la lectura y escritura en alumnos de primer grado”. Por tal motivo me remití a realizar una investigación exhaustiva sobre los antecedentes y prácticas de enseñanza de la lectura y escritura centradas en la educación primaria. En esta revisión me encontré con cuatro tesis e investigaciones, tanto de maestría como de doctorado, las cuales me parecieron interesantes y pertinentes para mi tema, debido a que me permitieron tener otra perspectiva de las metodologías y prácticas utilizadas al inicio de la educación primaria.

Una de las fuentes de información consultadas, escrita por Parrado (2010), tuvo por título “Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria” en Bogotá, Colombia. El propósito general residía en describir los intereses, gustos y necesidades de los niños en el proceso de desarrollo de la lectura. Por ello, planteó que el desarrollo de la lectura debe generarse en contextos de significación y sentido, acorde a las necesidades y realidades de los alumnos; en otras palabras, es prioritario que las actividades propuestas estén vinculadas a su vida cotidiana, despertando el placer para realizarlas.

La metodología que propuso se centró en el paradigma cualitativo, interpretativo, en la perspectiva de Investigación-Acción, teniendo en cuenta los problemas que se suscitaban en las prácticas, en las escuelas y el profesorado, a partir de una reflexión profunda sobre la práctica de la educación.

Dicha tesis obtuvo como resultado que las preferencias de los niños dentro de la literatura infantil, textos de instrucción e informativos, científicos, revistas y computador se centraban en la temática y calidad de imágenes que se presentaban en los distintos tipos de lecturas. Esta fuente me pareció relevante porque en el proceso de iniciación es indispensable considerar el contexto, las necesidades e intereses del alumnado, debido a que una de las finalidades es que el estudiante se sienta participe y satisfecho en la construcción de su aprendizaje, otro aspecto que me pareció interesante mencionado en la misma tesis, consistió en el diagrama del círculo de lectura de Chambers (2007), donde se explicaban los procesos involucrados en la lectura y en la conversación que se generaba al compartir el contenido de esta, convirtiéndose en una de las formas con las que se trabajó en primer grado para propiciar el contacto de los niños con la cultura escrita.

Otra tesis que se consideró pertenecía a Flórez (2010), titulada “Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura”, realizada también en Bogotá, Colombia; manejó como propósito general describir y caracterizar los saberes y las prácticas docentes en relación con la enseñanza de la lectura en preescolar y primer grado; utilizando una metodología con enfoque cualitativo de investigación en educación, para ello abordó la temática, específicamente, desde una perspectiva descriptiva interpretativa, con el objetivo de caracterizar y encontrar sentido a una dinámica educativa cotidiana y compleja; para tal efecto, se situó en un contexto institucional particular y estudió los aspectos que fundamentaran la acción de las docentes en una dinámica que se tejió continuamente con los saberes que se disponían en relación con la enseñanza de la lectura y escritura.

Los resultados obtenidos afirmaron la existencia de una heterogeneidad en los usos y las funciones atribuidas a la lectura en las familias de las docentes participantes, apreciando las funciones que se derivaron de la lectura, como la función social y como fuente de acceso al conocimiento y al desarrollo académico. Las docentes refirieron cómo veían a sus familiares leer para poderse apropiarse de los conocimientos y responder a las tareas escolares.

Esta investigación me pareció importante debido a que las prácticas que se realizaron en torno a la lectura solían ser distintas a los planes y programas actuales; para algunos preescolares era indispensable que al egresar los niños se apropiaran de la cultura escrita, mientras que en otros promovieron un ambiente de acercamiento con el código escrito considerando los aprendizajes previos de los estudiantes. Asimismo, se hizo mención del abismo que existía entre el preescolar y primer grado en cuanto al proceso de la lectura, en el primer nivel el juego y la lectura de imágenes adquirió un papel fundamental, el cual se veía afectado cuando el niño ingresaba a primer grado de primaria, donde la dinámica de trabajo variaba considerablemente convirtiéndose en

tediosa al tratar que los alumnos aprendieran las letras y símbolos sin sentido alguno para ellos.

Esta información coincidió con el panorama que tenía acerca de las condiciones en que se encontraban estos dos niveles, debido a que he hallado docentes que consideraban al juego como una pérdida de tiempo y no lo incluían en sus prácticas de enseñanza; además, de la falta de comunicación existente entre los dos periodos escolares, provocando que la articulación entre preescolar y primaria se pierda. Ambas situaciones prevalecieron en mi comunidad, donde únicamente se mantenía contacto con las maestras en las clausuras escolares, lo que trajo como consecuencia que los alumnos, al ingresar a primer año, sintieran el cambio, tendiendo a rechazar las actividades destinadas al aprendizaje de la lectura.

Snow, Burns y Griffin (1998), sostuvieron que la adquisición de las habilidades para la lectura dependía de las experiencias obtenidas con el lenguaje oral y escrito. Por ello, los alumnos que se encontraban en un ambiente alfabetizador tenían más posibilidades de apropiarse del código escrito en menor tiempo, a diferencia de los que no; considerando lo anterior, era indispensable que la escuela promoviera situaciones comunicativas que permitieran a los estudiantes apropiarse de la cultura escrita.

Para la mayoría de los alumnos les resultó complicado adquirir y comprender el código escrito en la primaria, debido a que el docente desconocía el contexto en el que se desenvuelve el alumno; por consiguiente, las metodologías y actividades aplicadas suelen convertirse en acciones aisladas, sin sentido para el estudiante, lo que provoca un distanciamiento con el lenguaje oral y escrito.

Estos argumentos contenidos en dicha tesis, permitieron comprender los aspectos que todo docente debería considerar en su metodología y práctica educativa en torno a la lectura. Para Ávalos (2004), un docente tendría que conocer el contexto social y cultural que rodea al estudiante, así como los diversos métodos existentes en la adquisición de la lectura, los cuales debían estar acordes a las demandas de la sociedad. Sin embargo, notaba que maestros con mayor antigüedad, así como de nuevo ingreso al sistema educativo, continuaban implementando las mismas metodologías y formas de evaluar encaminada únicamente a la decodificación de palabras que cumplían con las necesidades de la sociedad décadas atrás, cuando las exigencias sociales habían cambiado considerablemente, al requerir la formación de individuos competentes, capaces de moverse y adaptarse a diversas situaciones que se presentaran en la realidad.

Por otro lado, la tesis de Duarte (2012), titulada “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”, en Madrid, España; tenía como propósito general conocer las prácticas de lectura desarrolladas por los profesores en la construcción de un comportamiento lector en los alumnos del 1° ciclo de aprendizaje de las escuelas públicas municipales de São Luis-Maranhao (Brasil).

En ésta se utilizó una metodología cualitativa para investigar las prácticas de lectura y su repercusión en el comportamiento lector, en la que se analizó si la enseñanza de la lectura no está desvinculándose de las características específicas de su función pedagógica, que es la de organizar espacios de ejecución de la lectura con énfasis prioritario en el antes, el durante y el después, para el cumplimiento de las funciones inherentes de un proyecto productivo en los grados iniciales como propuesta de cumplimiento de la práctica de lectura enfatizada en el comportamiento lector.

Los resultados fueron que los docentes de primer grado pertenecientes a la institución investigada no se percataron que para estimular y convencer sobre la importancia de la lectura y de los libros es necesario que estén convencidos de esta necesidad para transmitirla, enfatizando la relación entre el hábito de la lectura de sus promotores y los resultados obtenidos; asimismo, se percibió que la intervención pedagógica y las actividades libres, que demostraron que los alumnos eran detentores de la información, siendo las actividades más mencionadas por las profesoras, seguidas del aprovechamiento de los conocimientos previos y de los círculos de lectura.

Este estudio adquirió un valor significativo dentro de mi investigación, pues uno de los aspectos indispensables en el proceso de iniciación a la lectura y escritura de mis estudiantes fue que tuvieran claro la concepción y función comunicativa y social de estas dos habilidades. Esto permitió que las actividades planeadas fluyeran con naturalidad y además de significativas para los alumnos, por lo que el comportamiento que se generó en los alumnos dependió directamente del enfoque que el maestro ejecutó en sus prácticas educativas en relación a la lectura.

En cuanto a un proyecto sobre la escritura, encontramos a Sepúlveda, L. (2011), con su tesis titulada “El aprendizaje inicial de la escritura de textos (re) escritura”, dirigida por la Doctora Ana Teberosky Coronado. Esta tesis tenía tres propósitos, el primero se refería a describir los aprendizajes sobre la escritura de textos obtenidos en los tres primeros cursos de Educación Primaria; el segundo, explorar los conocimientos lingüísticos que utilizaron para establecer equivalencias entre sus textos y textos fuente; por último, identificar si el recurso a dichos procedimientos varía o no en función del tiempo y de la intervención educativa.

Por lo anterior, el estudio se centró en comprender el aprendizaje inicial de la escritura de textos dentro de la situación escolar de reescritura a partir de la lectura de literatura infantil, tratando de comprobar su hipótesis de que la reescritura de textos constituye una herramienta potente en la alfabetización inicial.

Otra de las investigaciones que consideré interesante presentada por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) mediante las Guías de aprendizaje para la iniciación a la lector-escritura para primer y segundo grado, donde presentaron una serie de actividades para trabajar, en un primer momento, con el desarrollo del lenguaje oral y, posteriormente, poner a los alumnos en contacto con distintos tipos de textos, familiarizarlos con el lenguaje escrito; en otras palabras, propusieron actividades de iniciación a la lectura y escritura, donde una depende de la otra, considerando que cada uno de los alumnos llegó a la primaria con conocimientos previos y experiencias enriquecedoras que les permitieron la adquisición del lenguaje escrito,

Existía un gran número de investigaciones que giraban en torno a la lectura y escritura; sin embargo, no todos se apegaron directamente a la iniciación de la lectura y escritura; no obstante, en cada una de las tesis e investigaciones mencionadas se plasmaron aspectos que retomé durante mi proceso de construcción de tesis, como autores y actividades que impactaron en mis proyectos, como es el caso del cuento y del afiche, donde consideré propuestas de cómo desarrollarlos con los alumnos.

Pero, ¿Cómo se ha desarrollado la enseñanza de la lectura y escritura en México?, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE 2010), la lectura y escritura comenzó a adquirir importancia durante la Independencia, convirtiéndose en una herramienta indispensable para el

acceso al conocimiento, por lo que al término de la guerra se planteó un método de enseñanza, permitiendo así, que la lectura y la escritura se desarrollaran de manera simultánea; posteriormente, en el periodo de Juárez, se propuso un método individual, éste consistía en leerle al maestro por tres minutos un texto cualquiera.

Dichas acciones no tuvieron efectos positivos, debido a que no se percibía un incremento en los niveles de alfabetismo. Por ello, se adoptó en 1895 el método socrático en la enseñanza de la lectura y escritura, dejando a un lado el papel memorístico de las lecciones.

En 1921 José Vasconcelos fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP), iniciando con una campaña alfabetizadora; por tal motivo, las políticas educativas estuvieron destinadas a responder y atender las necesidades del pueblo, con la finalidad de elevar la calidad de vida de los pobladores, así que en 1926 se desarrolló el Método natural para enseñar a los adultos a leer y escribir, el cual consistía en la repetición de palabras y frases que tienen un significado.

Pero estas alternativas no redujeron las cifras de analfabetismo; por consiguiente, se propuso una reforma basada en el proyecto de Educación Socialista, la cual se componía de tres acciones, la primera se refería a reanudar una política donde se abordara la lectura popular; la segunda, a combatir el analfabetismo; y la tercera, a alfabetizar a los indígenas en su lengua materna, implementándose de 1934 a 1942.

Posteriormente, en 1959 se creó el Plan de Once Años, buscaba una mayor cobertura y mejorar la educación mediante la aplicación del método eclético, el cual, consistía en combinación de todos los métodos utilizados en la enseñanza de la lectura y escritura; sin embargo, no se obtuvieron los

resultados esperados, lo que dio paso al denominado Método global de análisis estructural, donde la comprensión del texto adquirió un importante papel dentro de la enseñanza de la lectura a finales de los años setenta.

En 1976, se llevó a cabo un diagnóstico, el cual arrojó resultados poco favorables en el porcentaje del alfabetismo, por lo que, en 1980, la enseñanza de la lectura y escritura fue vista con fines comunicativos, siendo hasta 1992 donde se inició una transformación y reorganización significativa mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), encaminada a innovar y mejorar las prácticas educativas.

A partir de lo anterior, se creó el Plan de Estudios 1993, cuyo enfoque era el comunicativo, no obstante, éste no cubría las necesidades y exigencias, por lo que en el 2000 se hizo una reforma en el programa de Español optando por un enfoque comunicativo y funcional, donde las actividades planteadas enfatizaron en el uso de la lectura y escritura como una herramienta de adquisición de conocimientos tanto dentro como fuera de la escuela, destacando la utilidad de saber leer y escribir en la sociedad.

En el 2001 se creó el Programa Nacional de Lectura (PNL), el cual conjuntó los programas de Rincones de lectura y el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura, con el objetivo de desarrollar y fortalecer las competencias comunicativas de los alumnos, garantizando el uso y producción de escritos de manera autónoma, mediante la circulación de información sobre la lectura que permitió el contacto entre mediadores de lectura y textos.

Más tarde, en 2009, se planteó una nueva visión en la lectura y escritura en el nivel de primaria mediante la Reforma de Educación Básica, retomando el sentido comunicativo de la lengua, el cual se reflejó en el desarrollo de

competencias para la vida del educando, en esta se continuó contemplando el PNL, proponiendo un calendario de acciones orientadas al desarrollo de estas dos competencias, involucrando a docentes, alumnos y padres, donde se desprendió el Programa Estatal de Fomento a la lectura y escritura en el que se presentaban estrategias que permitían el favorecimiento de estas habilidades.

Hablar de la iniciación a la lectura y escritura en alumnos de primer grado, se ha convertido en un tema muy polémico, considerando las diferentes expectativas y objetivos que cada docente tiene en torno a su grupo, lo anterior me llevó a plantearme ¿para qué enseñar a leer?, para formar individuos capaces de decodificar un texto de manera fluida y con una velocidad adecuada o simplemente formar individuos capaces de manejar el lenguaje oral y escrito en diferentes situaciones, convirtiendo estos dos procesos como una herramienta indispensable dentro de la construcción de sus aprendizajes. Por lo anterior, fue indispensable definir, delimitar y describir de manera precisa la situación problemática en la práctica docente en el primer grado.

## **1.2 Planteamiento y formulación del problema**

El presente apartado tuvo como propósito principal delimitar el problema a desarrollar en el transcurso de mi tesis, partiendo de la implementación de un diagnóstico escolar, el cual me permitió obtener resultados sobre los estándares curriculares que han adquirido los alumnos a lo largo de su proceso educativo.

En los cuatro años que tenía de servicio docente, observé que una de las principales dificultades que surgían en la enseñanza y aprendizaje se originaban dentro del desarrollo de la lectura y escritura de los alumnos; por tal razón, mi tesis estuvo dirigida a la institución que llevaba por nombre escuela primaria “Revolución”, con clave 30EPR0672D, la cual pertenecía a la zona escolar 044; estaba ubicada en la localidad de Potrerillo, municipio de

Coscomatepec, Veracruz, durante el ciclo escolar 2015-2016, en el grado de primero grupo "A", donde observé un interés limitando en los ejercicios de completar y dictar palabras; al leer un cuento y cuestionar a los alumnos acerca del contenido, percibí que no prestaban atención, platicaban entre ellos, se distraían con diversos objetos como el lápiz o la goma, al esperar sus respuestas se encontraban callados o estaban fuera del contexto. Asimismo, los ruidos externos al aula conformaron otro factor determinante en la pérdida de atención al proponer y realizar las actividades expuestas.

Esta situación se dio a partir del contexto en el que se desenvuelven los alumnos y la metodología utilizada por el docente; la lectura y escritura habían adquirido un papel meramente didáctico, restándole la verdadera importancia que se merecían dichas habilidades, este escenario se había repetido con el paso de los ciclos anteriores, convirtiéndose en prioridad lograr que los niños leyeran y escribieran de manera convencional en un periodo corto. En la comunidad, un buen maestro aquel que enseña a leer de manera convencional en menor tiempo, para ser más específica, antes de diciembre y enero.

Una de las ventajas que contaba este grupo fue que todos los educandos concluyeron el nivel preescolar; sin embargo, no todos lograron las competencias que debían alcanzar al finalizar el primer periodo que comprenden los tres años de preescolar, pues en la aplicación del examen de diagnóstico, del cual consideré diez reactivos en la asignatura de español al inicio del ciclo que retomaban los estándares curriculares del primer periodo escolar que debían alcanzar al concluir con su educación preescolar, los 18 alumnos que integraban primer año obtuvieron los siguientes resultados:

El 22% de alumnos logró reconocer la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y sonido. Este aprendizaje esperado considerado como fundamental dentro del proceso de lectura y escritura, al ser una manera con la

que los alumnos comprendieron la funcionalidad de la lectura y escritura, partiendo de la relación entre grafías y sonidos contenidos en su nombre, el cual impactó en el proceso de iniciación de la lectura y escritura, siendo este el punto de partida para que el niño estableciera relaciones similares con otros nombres de personas y otras palabras al considerar las grafías y los sonidos, permitiéndole a su vez construir su propia identidad frente al lenguaje escrito, donde cada una de las letras que conformaban su nombre adquiriría un valor comunicativo, asimismo era una forma de comenzar a familiarizarlos con el lenguaje escrito.

A partir de los resultados obtenidos en el estándar curricular del primer periodo escolar en la que el alumno “produce textos propios utilizando el conocimiento que tiene de su nombre y de palabras conocidas, con la intención de expresar ideas en forma escrita.” (SEP, 2011c:28), surgió una de las mayores necesidades de los estudiantes al influir directamente en la importancia que tuvo el lenguaje escrito al partir de su nombre como referente para iniciar en la lectura y escritura.

Otro aspecto que se valoró fue la audición de la lectura de fragmentos de un cuento y en la anticipación del contenido de éste, el cual hizo referencia al estándar “Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes” (SEP, 2011c:29), el cual pertenecía al tercer componente de la educación preescolar: *Participación en eventos comunicativos orales*; en dicho estándar el grupo obtuvo nuevamente un 22% de resultados favorables, esta situación se generó porque la mayoría de los niños no se encontraban interesados en la lectura, a consecuencia de que no habían tenido un contacto directo con ella y al no contar con libros o los suficientes portadores de texto en casa, esta información lo expresaron tanto los alumnos como los padres de familia. Este dato era preocupante porque reflejaba que la mayoría de los niños no sabían escuchar, habilidad que había

sido olvidada dentro de la formación integral de los alumnos y de la cual, tenía que desarrollar en ellos.

En cambio, el 44% de mis alumnos pudieron diferenciar entre la forma que se narra oralmente una historia y cómo decirla para hacerlo por escrito, el aprendizaje esperado pertenece al estándar “Usa dibujos y otras formas simbólicas, marcas gráficas o letras para expresar sus ideas y sentimientos” (SEP, 2011c:28), este resultado se destacó porque casi la mitad del grupo había identificado la funcionalidad que tenía la escritura para comunicar un contenido, idea, juicio y mensaje. Además, con base a este estándar curricular, también se evaluó la utilización de marcas gráficas o letras para explicar que dice el texto, encontrando la relación existente entre palabras e imágenes, donde sólo el 22% de los estudiantes logró dicho aprendizaje esperado. Dichos porcentajes fueron preocupantes porque era aquí donde partía la necesidad de expresar las ideas y sentimientos con un propósito comunicativo y se decidía hacia qué destinatarios serían dirigidos sus textos.

Por otra parte, el 83% exploraba textos literarios e informativos, conversaban el tipo de información que contenían partiendo de las imágenes, en este caso tenían una idea clara sobre el contenido que se encontraba en un cuento y en un diccionario. Este aprendizaje esperado forma parte del estándar curricular donde el estudiante “identifica los diversos propósitos de textos literarios (por ejemplo, cuentos) y de textos informativos” (SEP, 2011c:28), este aspecto representó una ventaja para el trabajo en el aula porque gran parte del grupo identificaba la utilidad del diccionario y podían narrar un cuento siguiendo únicamente las imágenes, lo anterior se convirtió en un dato interesante para seguir desarrollando su creatividad, la cual se vio plasmada en producciones escritas y orales.

Finalmente, el estándar curricular donde el alumno “reconoce algunas características del sistema de escritura para escribir lo que quiere expresar” (SEP, 2011c:28); el 94% de ellos pudo relacionar la disposición de los renglones con los trazos de la grafía. Esto se veía reflejado en que la mayoría pudo copiar las palabras en los renglones establecidos en el examen; es decir, casi en la totalidad de los alumnos respetaban los renglones; para atender esta problemática directamente, utilicé fichas y actividades de trazo con la finalidad de fortalecer la motricidad fina y las habilidades de la pre-escritura del 6% que no lo logró, y simultáneamente mejorar la caligrafía de todo el grupo.

Dichos aprendizajes fueron indispensables dentro de la didáctica de la lectura y escritura en primer año, debido a que en preescolar se debía propiciar un primer contacto con distintos tipos de textos de manera más formal, incorporando a la cultura escrita a partir de la interpretación de distintos tipos de textos; sin embargo, se observó que no todos lograron alcanzar ciertos aprendizajes pues en las actividades realizadas y en la observación directa se percibían cinco niños que no identificaron la grafía ni el sonido de las vocales. Por ello, con estos cinco alumnos se trabajaron actividades diferenciadas que permitieron avances en su proceso de aprendizaje. Como al grupo le agradaba recortar, dibujar y pintar, busqué incluir ejercicios que implicaran llevar a cabo estas acciones dentro de su proceso de alfabetización inicial.

Las actividades que realicé de manera permanente eran las que se proponían en el programa de estudios como la lectura de palabra, lectura y escritura de nombres propios, lectura de los nombres de otros, formación de palabras con letras justas, juegos para anticipar la escritura de palabras; por último, la lectura y escritura de palabras y frases cortas. Asimismo, se iniciaba la clase con la lectura de un cuento donde realizaban anticipaciones acerca del contenido partiendo de las imágenes o del título; además, de inventar un final.

Como aún no sabían escribir algunos alumnos de manera convencional, utilizaron dibujos para poder expresarse de manera escrita.

De igual manera, traté de apoyarme de la biblioteca de aula y de afiches, los cuales se encontraban formados por palabras, silabas o dibujos; también se contó en el salón con un pase de lista que permitía a los alumnos familiarizarse con los nombres de sus compañeros. Estas actividades trajeron avances significativos en la consolidación de la escritura y lectura de una parte de los educandos; sin embargo, se observó que el grupo presentaba resistencia al leer instrucciones o escribir pequeños textos, esto se generó porque no habían identificado su valor; por lo tanto, no les gustaba lo que habían expresado en clases cuando se mencionaba “niños vamos a escribir o a leer”. Asimismo, en casa no se les destinaba un tiempo a la lectura y escritura, debido a que no todos los padres sabían leer ni escribir, además de no contar con libros en el hogar. Sólo el 5% contaba con el apoyo en casa, destinando un tiempo a la lectura y escritura, apoyándose de los libros de textos y de lecturas, esto se veía reflejado en sus actividades durante la clase y en la preocupación de los padres o familiares al preguntar con mayor frecuencia por el desempeño de sus hijos.

Estos resultados me llevaron a plantearme algunas interrogantes, tales como: ¿Cuál era el papel que juega la lectura y escritura en el contexto que rodea al educando?, es decir, cómo el alumno definía a la lectura y escritura como un proceso de acreditación, donde sólo lo utilizaba para responder actividades escolares o un proceso que permitía construir aprendizajes y desenvolverse de manera efectiva en una sociedad cambiante. De esta repuesta dependió la disposición que tenía el alumnado al iniciar con la adquisición de la lengua escrita.

Otra de las cuestiones fue ¿Cómo iniciar con la adquisición de la lectura y escritura en primer grado?, este cuestionamiento fue el que más conflicto me generaba, debido a que uno de mis temores era que mi práctica educativa y metodología aplicada se convirtieran en acciones rigurosas que provocaran cierta tensión en los alumnos, impidiéndoles acceder a estas habilidades.

El papel que adquirió la lectura y escritura dentro de la comunidad tenía una gran implicación para la iniciación de este proceso. Para el contexto, el saber leer y escribir era un proceso de decodificación que no se consideraba relevante para su vida, debido a que existían personas que no contaban con estas dos habilidades y que económicamente se encontraban estables; además, para algunas mujeres de la comunidad su principal preocupación era conseguir a un hombre con un buen trabajo, que les asegurara una vida cómoda; por otro lado, una minoría había cambiado su forma de pensar, enfocándose en obtener una formación integral que les permitiera mejorar su calidad de vida.

Además, también surgió la cuestión acerca de ¿Qué postura adoptar de lectura y escritura de los alumnos? Este cuestionamiento me pareció indispensable conocer, pues se convirtió en una gran herramienta para saber dónde partir para la iniciación de los niños a la lectura y escritura de primer grado, por lo que, si un alumno tenía una concepción de lectura y escritura encaminada a la pura decodificación, el proceso podía ser tedioso y sin ningún valor para su realidad.

Siguiendo con mis reflexiones me planteé lo siguiente ¿Cómo adecuar las actividades de lectura y escritura a las necesidades de mi grupo? Para ello fue necesario conocer las características de los niños de primer grado para poder implementar actividades pertinentes que despertaran su inquietud por estar en contacto con distintos tipos de textos y realizar producciones escritas.

También se generó la necesidad de saber ¿Cómo valorar la lectura y escritura de manera formativa en un grupo de primero? Evaluar la lectura y escritura significaba un proceso permanente y complicado, aún más cuando se hablaba de manera formativa, por lo que era indispensable realizar una revisión exhaustiva del programa, de la metodología por proyecto y del enfoque biográfico narrativo.

Al detectar las líneas de colaboración con respecto a la lectura y escritura unas de mis inquietudes fueron ¿Cómo involucrar a los padres de familia en el proceso de iniciación del niño a la lectura y escritura? Para responderla fue indispensable conocer las características de los padres de familia de primer grado, desafortunadamente no se contaba con el apoyo de los padres de familia debido a las distintas actividades que tenían dentro de su vida cotidiana, lo que impidió el trabajo en conjunto de alumnos, maestro y padres de familia dentro del proceso y construcción del aprendizaje del alumno.

Aunado a lo anterior, surgió en mí una interrogante más ¿Cómo lograr que los niños tuvieran una interacción con la lectura y escritura partiendo de sus intereses? Una manera de generar un contacto e interacción con distintos tipos de textos era mediante la interrogación, donde el papel del profesor como un guía adquirió un gran valor que en todo momento se consideró la edad de los alumnos y la dinámica de trabajo que se requería. De lo anterior surgió la inquietud de ¿Cómo trabajar la pedagogía por proyectos con niños de primer grado? Trabajar con primer grado la metodología por proyectos no resultó nada sencillo, por un lado, fue la primera vez que apliqué la metodología; y por otro, los niños dependían del docente por la edad en la que se encontraban; sin embargo, se había considerado que era una estrategia que se iría perfeccionando con la práctica y de la cual se obtendrían grandes beneficios si se comenzaba a trabajar desde el primer ciclo.

Los cuestionamientos anteriores surgieron de la incertidumbre al desconocer la metodología para la enseñanza de la lectura y escritura, puesto que en la Normal donde estudié la Licenciatura en Educación Primaria, revisamos de manera superficial los distintos métodos que existían para enseñar a leer y escribir, sin analizar cómo implementarlas y sus repercusiones dentro del proceso educativo en los alumnos, debido a que no sólo se buscó que los estudiantes dominaran el código escrito sino que éste adquiriera un valor significativo en su realidad. Para lograrlo fue necesario conocer el contexto donde me desempeñé como docente; es decir, conocer las características y necesidades de mis educandos, así como mantener la comunicación con los padres de familia, lo que implicó un mayor acercamiento con la población y sujetos a estudiar en esta investigación con el fin de iniciar el proceso de construcción del aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes de primer grado.

Por lo anterior mi planteamiento se enunció de la siguiente manera:

**¿Cómo propiciar la iniciación de la lectura y escritura en alumnos de primer grado mediante la pedagogía por proyectos?**

Para concluir este apartado, era importante destacar que el programa de primer grado no pretendía que los niños aprendieran a leer y escribir de manera convencional durante este grado, sino que se buscaba generar una interacción entre el lector y el texto, por lo que comenzaba por establecer un contacto con la lectura y escritura.

### 1.3 Justificación

Este proyecto de tesis adquirió gran relevancia en el ciclo escolar 2015–2016, porque la lectura y escritura de los alumnos se había convertido en una de las principales prioridades del Sistema Educativo Nacional (SEN), por los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Por tal motivo, mi proyecto llevaba por título “Iniciación a la lectura y escritura en alumnos de primer grado”, debido que era importante que al comienzo de la Educación Primaria los alumnos tuvieran una iniciación adecuada y pertinente con diferentes tipos de textos en distintas situaciones, en donde identificaran el papel que jugaron estos procesos dentro de su realidad.

Una de las razones por las que elegí indagar sobre el tema de lectura y escritura, tuvo que ver con mi trayectoria escolar, que comenzó al ingresar a primer grado, donde me encontré con un gran conflicto al “aprender a leer y escribir”, esto representó un cambio radical para mí, tenía que realizar tareas y aprender de memoria las lecciones del libro “mágico”, fue ahí donde descubrí que tenía algunos problemas con la letra “r” y “rr”, las cuales no podía pronunciar.

Mis maestros no se atrevían a atender mi necesidad como tal, debido a que en ese momento mi papá ocupaba el cargo de director y no tenían la menor idea de cómo sería la reacción de él; sin embargo, mi familia trataba de ayudarme, por lo que me llevaron con un especialista, el cual dijo que no tenía frenillo, más bien era de origen psicológico, por este motivo no me gustaba leer, pero aprendí a hacerlo.

En la secundaria, mi panorama de la lectura cambió, la maestra de literatura nos pidió que seleccionáramos un libro para leer en el círculo de lectores, escogí “El principito”, el cual logró captar mi atención de una forma increíble. En el transcurso de cada capítulo, a partir de este momento nació el interés por seguir leyendo ese tipo de textos.

En la preparatoria se volvieron hacer presentes mis temores sobre la lectura en voz alta, al encontrarme con una maestra que evidenciaba mi problema en la pronunciación de palabras, hacía que repitiera el mismo renglón hasta que lo leyera correctamente, esto provocaba que me equivocara aún más, debido al nerviosismo que me generaba la manera de proceder de la docente y al recalcar me que no terminaría mi carrera debido a mi problema. Estas palabras me lastimaban, no lo niego, en cierto momento dudé de mi capacidad; sin embargo, busqué no tomarlo tan personal, además contaba con buen promedio y ganas de ser maestra. Lo curioso de esta etapa fue que los problemas de pronunciación se originaban cuando la veía o cuando quería hablar rápido.

Al terminar la preparatoria me inscribí en la Escuela Normal Veracruzana “Carlos A. Carrillo” en la ciudad de Xalapa en la Licenciatura de Educación Primaria. Estudié durante cuatro años, en los cuales estuvo siempre presente el miedo a leer en voz alta; sin embargo, lo fui perdiendo durante mi trayecto formativo en dicho plantel. Al llegar al último semestre de mi formación como docente, mi tema de tesis estuvo relacionado a la comprensión lectora, el cual seleccioné al observar mayores dificultades en el grupo asignado durante la práctica educativa.

Desde que comencé a realizar mis investigaciones me interesé en el tema y en su complejidad. En esta indagación me percaté que la mayor parte de los problemas de comprensión se originaban precisamente por las falacias

que se tenía acerca de la adquisición de la lectura y escritura. Para muchos, desarrollar estas habilidades consistía en decodificar palabras o enunciados, sin importar qué tan significativo resultara para el alumno. En lo particular no deseaba que mis alumnos pasaran por la misma experiencia que tuve yo, consideré que una buena iniciación a la lectura y escritura del niño garantizarían su formación integral.

La iniciación de la lectura y escritura en alumnos de primer grado mediante la pedagogía por proyecto permitió que el alumno se encontrara en contacto con los diversos tipos de textos, se familiarizaran con ellos, los interrogasen, produjeran textos por voluntad propia e identificaran el valor funcional y comunicativo que existían en estas dos competencias.

Esto generó en los estudiantes una mayor seguridad y autonomía, debido que en la metodología que se trabajó, los educandos adquirieron un papel meramente activo, mientras que el docente pasó a ser un mediador, por lo que se consideraron sus características, necesidades y conocimientos en cada proyecto.

Por otra parte, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) había planteado que la didáctica de la lectura y escritura girara en torno a la concepción que se tenía de lenguaje, considerando a estos procesos como una práctica social, debido a que integraba al texto, contexto y lector en su iniciación. Asimismo, otra de las razones por las que elegí este proyecto, fue por el dilema que se generó entre lo que dice la RIEB y lo que exige la misma sociedad.

El programa de primer grado enfatizó en propiciar un contacto con la lectura y escritura, por lo que no se requería que en primer grado leyeran y escribieran de manera convencional; sin embargo, dentro del contexto social y

educativo en donde se encontraba inmerso mi grupo de primero “A”, existía una gran exigencia por parte de los padres y docentes de la misma institución para que los niños concluyeran el proceso al finalizar el ciclo escolar.

Esto me llevó a cuestionarme ¿Qué quise lograr en mis alumnos con la implementación de mi investigación y los proyectos? Lo que esperaba era que los alumnos de primer grado se encontraran en contacto con textos y producciones escritas, interactuaran con ellos, vivenciando lo que leían y escribían, identificando la utilidad de la lectura y escritura en la realidad que les acontecía, siendo éstas las puertas claves para un aprendizaje significativo y autónomo que contribuyera a la formación integral de los individuos que la misma sociedad exigía.

Por tal motivo, en cada proyecto quería situar al estudiante como un sujeto activo que participa en la construcción de sus aprendizajes, los cuales eran mediados por el docente, quien debía contar con el apoyo y participación de los tutores, en un ambiente colaborativo donde se propusieron situaciones comunicativas, en las que se consideraron las características, habilidades y necesidades de los alumnos con el propósito de que los alumnos se familiaricen con la cultura escrita, utilizándola como una herramienta fundamental para comunicarse, adquirir nuevos conocimientos y desenvolverse dentro de su vida cotidiana.

Lo anterior implicó un trabajo complejo, tanto por parte del docente como de los alumnos, al incluir las propuestas de los niños, además de brindarles la oportunidad de participar activamente en su propia evaluación, donde se valoró todo el proceso realizado a lo largo del proyecto que habían realizado.

## 1.4 Objetivos de la investigación

Hablar de iniciación a la lectura y escritura por parte de alumnos de primero, implicó una tarea compleja y permanente del docente, estudiante y padre de familia, razón por la cual, en mi proyecto sólo se planteó un objetivo general para mis educandos, considerando el corto tiempo en que se ejecutó.

### Objetivo General

- Implementar estrategias que apoyen el proceso de iniciación a la lectura y escritura en alumnos de primer grado a través de la pedagogía por proyectos.

### Objetivo específico

- Proponer situaciones comunicativas donde los alumnos identifiquen la función de la lectura y la escritura.
- Establecer la participación activa de los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje mediante la interrogación de textos y el módulo de escritura.
- Promover la Integración de los padres de familia en la ejecución de actividades planeadas en los proyectos para que formen parte del proceso de iniciación de la lectura y escritura.
- Generar un ambiente colaborativo en los alumnos a través de las actividades propuestas en los proyectos.

Cada uno de estos objetivos expresó el interés por realizar una iniciación a la lectura y escritura de alumnos de primer grado, donde se propició un contacto directo entre los alumnos y diversos tipos de texto, involucrando en este proceso a padres de familia a través de la pedagogía por proyectos, la cual permitió al estudiante participar de manera activa en su proceso de aprendizaje.

Por ello, fue importante incluir estrategias que propiciaron un trabajo más autónomo por parte de los alumnos, donde sus aportaciones y puntos de vista fueron considerados en la dinámica de trabajo, mientras que el docente se convirtió en un mediador de situaciones que se presentaban en el desarrollo de los proyectos, los cuales propiciaron un acercamiento directo al código escrito a través de la interrogación de textos y el módulo de escritura, facilitando así la comprensión de su proceso de aprendizaje, donde el alumno identificó los aspectos y características más relevantes de los diversos tipos de textos utilizados en la ejecución de los proyectos realizados. Asimismo, se facilitó la identificación de conocimientos previos, los logros, aprendizajes, dificultades y áreas de oportunidad con los que contaron durante la adquisición de competencias deseadas al término de los proyectos.

En este trabajo se requirió de la participación activa de los padres, por lo que fue necesario involucrarlos en el proceso educativo de los estudiantes, esto implicó un acercamiento con los tutores, comunicándoles de los aprendizajes que sus hijos obtuvieron y las dificultades que se presentaron durante su trayecto.

Por otra parte, fue indispensable que los alumnos comenzaran a trabajar de manera comunicativa desde los primeros años escolares con la finalidad de que existiera un ambiente de tolerancia y confianza entre sus compañeros, que permitieran una interacción entre ellos, se intercambiaran puntos de vista que a su vez generaran una movilización de saberes y nuevas competencias.

Trabajar con proyectos en un primer grado no fue tarea fácil, los niños solían ser dependientes del docente por su edad; sin embargo, se convirtió en una de las estrategias más enriquecedoras para los estudiantes, considerando que los niños poseían conocimientos valiosos que sirvieron como pauta para adquirir nuevos aprendizajes; asimismo, el alumno se percibía como un sujeto considerado dentro las actividades escolares.

## **CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL**

Este capítulo se encontró integrado por tres apartados, los cuales eran el marco teórico, marco pedagógico contextual y marco legal e institucional. En el primer apartado se presentó una recopilación de teorías, propuestas y estudios realizados por autores entorno a la iniciación a la lectura y escritura en alumnos de primer grado. En el segundo se plasmaron aspectos pedagógicos y contextuales que intervinieron en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la localidad de Potrerillo, Ver., mientras que en el tercero se encantaron documentos legales e institucionales que rigen al sistema educativo actual.

Por lo anterior, el marco referencial era una de las fases más importantes de mi tesis, pues se convirtió en el soporte de todo el trabajo de investigación y que brindaría al lector un panorama más amplio del proceso de lectura y escritura en la Educación Primaria.

### **2.1 MARCO TEÓRICO**

En este apartado sustenté mi proyecto de intervención tomando como referente teorías y conceptos válidos para mi tema de investigación; asimismo, se presentaron los principios que explican el quehacer docente y el objeto de estudio desde un enfoque comunicativo y sociocultural.

Por consiguiente, en el marco teórico se retomaron las diversas concepciones que se tenían de lengua y lenguaje, así como la función que habían adquirido dentro de la construcción del aprendizaje de los alumnos; otro tema abordado era la Lectura y Escritura, donde se expusieron posturas de diferentes autores como: Delia Lerner, Isabel Solé, Daniel Cassany, entre otros.

Posteriormente, se encontró la iniciación a la lectura y escritura, en ésta se explicó el proceso que se debe llevar a cabo en el aprendizaje de estas dos habilidades en el primer grado de primaria, debido a que la mayoría de los docentes cometían el error de enseñar a leer y escribir partiendo de la decodificación de grafías. En el último sub-apartado se destacó el papel de estas dos capacidades dentro de la Educación Básica.

### **2.1.1 La lengua y el lenguaje en la construcción del conocimiento**

La lengua y el lenguaje eran dos herramientas esenciales en el proceso de construcción del conocimiento, que se generaban al intercambiar ideas, pensamientos y aprendizajes entre dos o más personas. Esta interacción se dio entre maestro-maestro, alumno-maestro, alumno-alumno y se debía trabajar desde los primeros grados de educación. Por esta razón, era indispensable que el docente conociera la conceptualización de cada una para comenzar a integrarlas en sus intervenciones educativas.

Montes Giraldo (1998) definía a la lengua como el sistema comunicativo humano de signos orales y sus equivalentes escritos que mantenían la cohesión de los grupos sociales en un espacio y tiempo; en otras palabras, era el conjunto de signos que permitían la comunicación oral y escrita de un determinado grupo de personas, por este motivo fue indispensable que el profesor conociera la lengua de la comunidad donde labora, debido a que ésta permitió la interacción de éste con sus alumnos y la detección de posibles errores de lenguaje.

Este mismo autor planteó que el lenguaje tenía dos significados básicos; el primero hacía referencia a la facultad que poseía el ser humano para comunicar sus pensamientos, sentimientos, ideas y aprendizajes, mientras que

la segunda conceptualización aludía a cualquier sistema que permitiera al individuo ejecutar dicha capacidad para expresarse ante los demás.

Bloom y Lahey (1978), citados en una publicación de Jiménez (2016), afirmaban que el lenguaje tiene cinco componentes, los cuales eran:

*Fonología:* en ésta se ponía énfasis en el material sonoro de los fonemas, en alumnos de primer grado pude percibir problemas en la identificación, pronunciación y gesticulación de consonantes como la /l/, /r/, /b/, /v/, /x/, /z/, /s/ /w/.

*Morfología:* se refería al estudio y análisis de las unidades mínimas de la estructura de una palabra. Forma gráfica que representaban los sonidos.

*Sintaxis:* se analizaba la función que tenía cada palabra dentro de una oración, por ejemplo: adverbios, verbos, pronombres, artículos, nexos, adjetivos.

*Semántica:* Se enfocaba en el significado de las palabras y de las oraciones, recordando los campos semántico o familias léxicas: zapato, zapatería, zapatero, zapatilla; además nos permitía diferenciar entre “tuvo” y “tubo”, fonéticamente eran lo mismo, pero de acuerdo al contexto (oración) se podía determinar a cuál se refirió, junto con su diferencia grafica (v o b). Este componente nos permitió que al escribir la palabra “silla” todos podemos interpretar como el objeto que conocemos para sentarnos, creándonos una imagen mental que todos compartimos. Y en el caso del signo “+” nos indicó que debíamos realizar una adición entre dos o más cantidades. También se incluían los antónimos, sinónimos, polisemia, homonimia. Dicho de otra manera, lo que las palabras quieren decir en un contexto determinado.

*Pragmática:* nos permitió determinar funcionamiento del lenguaje, el por qué, para qué y para quién hablamos o escribimos. Estudiaba el lenguaje en relación con el contexto donde se desarrolló la idea. Es decir, se estudiaba el contexto para comprender el significado.

El desarrollo de estos componentes del lenguaje en los niños se encontraba principalmente determinado por la familia, debido a que en ella se ofrecían los primeros modelos lingüísticos y acercamientos comunicativos que permitieron a los infantes obtener sus primeras experiencias comunicativas; en éstas se incorporó el vocabulario que han aprendido en los programas de televisión que solían sintonizar y que no siempre era la más adecuada. Un ejemplo de esta situación era que en niños de primer grado se observó que al expresarse entre iguales integraban frases de programas infantiles como “Se me chispoteo” o “¡Fijate, fijate, fijate!”, series donde incorporaban palabras que no tenía un significado real, lógico o incluso llegaban a ser vulgares.

En la localidad de Potrerillo, lugar donde se desarrolló mi tema de estudio, los estudiantes de primero a sexto grado presentaban dificultades al emitir ciertos vocablos, aumentándoles “S” o sustituían palabras como: ancina (así está bien), silleta (silla), ya comistes (ya comiste), más sin embargo (sin embargo), grandísimas (grande), la Fabiola me grito (Fabiola me grito), etc. Estas palabras impedían comprender el mensaje, además de que generaba errores al plasmar un escrito; esta realidad se venía repitiendo con el paso del tiempo, por lo que fue necesario trabajar con el lenguaje desde los primeros años del proceso educativo.

Por lo anterior, era indispensable fortalecer desde el aula escolar la comprensión auditiva y la expresión oral de los actores involucrados en el proceso educativo del individuo mediante la creación de espacios donde se ponían en juego las habilidades de interacción, expresándose tanto de manera

oral como escrita en diversas situaciones, lo que permitió al docente realizar una valoración de dominio y conocimiento de la lengua en su alumnado, identificando palabras empleadas y construidas inadecuadamente, las cuales obstaculizaban la interpretación del mensaje emitido.

Destinar un espacio para el aprendizaje de la lengua y corrección del lenguaje permitió mejorar el proceso de construcción del conocimiento, propiciando una comunicación más fluida, donde cada uno de los involucrados compartió sus aprendizajes y experiencias obtenidas a lo largo de sus vidas.

### **2.1.2 Lectura**

El proceso de alfabetización inicial se había convertido, en los últimos años, en un gran desafío para el SEN, considerando los bajos resultados obtenidos en las pruebas PISA 2009, en el que “México ocupa el último lugar entre los 34 países de la OCDE en comprensión lectora y el lugar 45 entre todas las economías participantes” (OCDE, 2009:1) de un total de 65 países. Donde el 39% de los estudiantes se encontraba en el nivel 1, el 33% en el nivel 2 (considerado como el nivel básico según PISA), 21% en el nivel 3 y sólo el 6% entre los niveles 4, 5 y 6 (INNE, 2010:58).

Estos resultados se generaron dentro del proceso de iniciación a la lectura que habían tenido los alumnos de Educación Básica, debido a que gran parte de las dificultades que presentaron era la escasa comprensión que tenían al leer una instrucción, al responder cuestionamientos entorno a una lectura o para recuperar información precisa.

Por consiguiente, era importante que cada uno de los docentes reflexionara acerca de la conceptualización de lectura que se debía desarrollar durante la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, no existía una

definición concreta y precisa de lectura, por lo que diversos autores habían planteado diferentes definiciones que ayudaban a comprender el proceso como:

Para Delia Lerner (2001:115):

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.

Esta definición que Lerner planteó hacía referencia a que la lectura permitía al lector transportarse a otros lugares, sin perderse de la realidad y sin salir de casa, simplemente debía tomar un libro y disfrutar de cada página que contenía, convirtiéndola en una persona crítica, capaz de comprender el pasado y presente que le rodeara. Dicha concepción se pudo trabajar mediante cuentos y leyendas que fueran del agrado del alumnado, las cuales pudieron ser leídas en voz alta por el docente realizando las entonaciones pertinentes para captar su atención o por los propios niños; aunque no leyeran convencionalmente, pudieron narrar la historia a partir de las imágenes, lo más importante era que vivenciaran y sintieran suya la lectura.

Isabel Solé (1998) sostuvo que “la lectura es un proceso de interacción entre el lector y texto, mediante el cual, el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente) para los propósitos que guía su lectura”. Para ella, la importancia de ésta radicó en propiciar en los niños un acercamiento y contacto directo con el lenguaje escrito, donde los propios alumnos plantearan preguntas al texto y no fuera el docente quien lo realizara, esta era una manera de convertir al educando en sujeto activo en la construcción de su aprendizaje. Esta interacción entre el lector y texto fue un proceso en constante construcción a lo largo de toda la vida, de ahí la necesidad de iniciar a mis alumnos al lenguaje escrito acercándolos gradualmente de tal manera que no lo percibieran

como un trabajo laborioso y extenso, sino todo lo contrario, motivarlos diariamente, despertando en ellos la curiosidad por descubrir y alcanzar nuevos conocimientos al reconocer que en los diversos textos se encontraban contenidos.

Por otra parte, Leonor Romero (s.f.) manifestó que leer era la habilidad que permitió comprender el lenguaje escrito, descifrar y llegar a comprender el sentido del mensaje; lo que se desarrolló en un proceso dinámico de construcción cognitiva en situaciones de comunicación real; en otras palabras, era el proceso dinámico que se desarrollaba en situaciones reales, retomando las experiencias del niño para comprender el texto, sin dejar atrás la decodificación ni la función comunicativa de éste.

Con base a estas definiciones y partiendo de los elementos en común de estas tres conceptualizaciones, definí a la lectura como un proceso complejo y permanente que se desarrollaba en situaciones comunicativas reales, exigiendo una interacción entre el texto y el lector, asumiendo una postura crítica frente a lo que leía, con la finalidad de satisfacer sus objetivos previos a la lectura.

El acto de leer para un niño de primer grado no cobraría sentido completamente si él no tiene un interés o finalidad clara para hacerlo, por lo que importaba lograr que cada vez fuera más consciente de los objetivos de su lectura y después ellos mismos los determinaran, estos, según Jorge Ruffinelli (1989), podían ser:

*Estudio:* Como su nombre lo indicó, el alumno recurre a la selección de un determinado texto, con el fin de adquirir conocimientos necesarios para aprobar un examen, contestar un cuestionario, elaborar un esquema o exponer un tema determinado a sus compañeros de clase.

*Crítica:* Este objetivo hacía referencia a los textos literarios como una obra de teatro, cuento, novela etc., donde los niños debían emitir un comentario, reseña o crítica de la lectura realizada.

*Determinación histórica:* En esta, el alumno debía ubicar una obra literaria en determinado periodo histórico, este objetivo se dificultó durante los primeros años de primaria por razones de la edad de los estudiantes, por tanto, el maestro tenía la obligación de orientar en el transcurso de las actividades planteadas.

*Placer:* En este objetivo el estudiante recurrió a la lectura de cuentos fantásticos, de terror, novelas y leyendas por voluntad propia, donde se percibía el gusto por imaginar, documentarse y aprender sin que lo requiriera.

*Entretenimiento:* Éste se realizó para evitar el aburrimiento por lo que se recurrió a la lectura de periódicos y revistas; porque no podía realizar otra cosa en ese momento más que leer.

*Información:* El alumno seleccionaba libros acerca de un determinado tema, con la intención de obtener datos sobre un área o asignatura que le interesara.

En este punto, era indispensable hacer conscientes a los niños que la lectura tenía un propósito, que motivaba la selección de los textos para cubrir su necesidad y que no era lo mismo leer un cuento que un libro del medio ambiente, cada uno contaba con información diferente, por lo tanto los propósitos cambiaban.

La lectura tenía que ser vista como un instrumento de aprendizaje que impactara en diversas asignaturas e incluso en el actuar del alumno dentro de diferentes situaciones que se le presentaran.

Por ello, Ferdinando Ramos Maldonado (2000) sugirió una metodología de cinco fases para promover adecuadamente la lectura, esta propuesta podía ser implementada desde el primer año de primaria de manera gradual, considerando que este grado los niños tendían a ser dependientes del docente, por lo que en un principio el maestro iniciaba la lectura en voz alta, mientras que los estudiantes se remitían a escuchar el escrito, posteriormente se procedía a realizar cada uno de los pasos que se presentaron a continuación, en primer momento el profesor tuvo que cuestionarlos directamente y de manera progresiva buscar alternativas donde lo realicen por si solos:

1. Examinar cada lectura para obtener una idea general del asunto que trata. Los niños debían identificar y comprender las ideas principales de un texto a partir de los títulos, subtítulos, imágenes que contenía el escrito, y con la mediación del docente identificaran palabras claves que facilitaran su interpretación.
2. Plantearse preguntas. Era importante que el niño anticipara el contenido del texto mediante la formulación de cuestionamientos, emitidos tanto por el docente como el propio alumno, lo que aumentaba la concentración en lo que se leía.
3. Obtener información a través de la lectura. Esto implicó que los estudiantes aprendieran a leer imágenes, gráficas, entre otras; utilizando el tiempo adecuado para su correcta comprensión, por lo que se recomendó que los niños relataran sus vivencias acordes al tema, se discutían definiciones de palabras desconocidas,

posteriormente el maestro procedió a aclararlas, se realizaba una lectura discutiendo la información manejada, se verificaban las ideas obtenidas para ser utilizadas y ampliar sus conocimientos.

4. Los niños tenían que exponer el contenido de la lectura. Para que un alumno adquiriera la habilidad de presentar un contenido determinado a un grupo de personas, fue indispensable que se comenzara a leer un párrafo traduciéndolo con sus propias palabras y después hacerlo con un texto completo.
5. Sintetizar los conocimientos adquiridos. Dentro de esta fase se destacó la importancia que adquiriría la comprensión y asimilación en el contenido de un texto, debido a que ésta se veía reflejada cuando el estudiante exponía de manera precisa la información de algún tipo de texto, esta situación permitió al docente conocer los puntos débiles de sus alumnos, los cuales se podrían mejorar.

Esta metodología tuvo como finalidad favorecer el proceso de lectura, donde los alumnos no sólo decodificaron grafías, sino que comprendían, identificaban y expresaban las ideas principales del texto leído mediante la lectura de títulos, subtítulos, imágenes, gráficas, elaboración de anticipaciones, formulación de interrogantes, las cuales se encontraban guiadas por los objetivos de lectura.

Consideré que el proceso de iniciación a la lectura desprendía estrechamente de la conceptualización que tuvieran los docentes sobre ¿Qué era leer? Para algunos se remitía a conocer los sonidos de las grafías, a la fluidez, velocidad y entonación; mientras que para otros, iba más allá de repetir lo que está escrito, significaba un viaje hacia el aprendizaje, donde la palabra representaba un mensaje por descubrir.

### 2.1.3 Escritura

La lectura y escritura solían ser procesos complejos que se encontraban relacionados entre sí, puesto que para ser un buen lector se necesitaba dominar y entender el código escrito; siendo la lectura la base para desarrollar la escritura, debido a que no se podía escribir una palabra sin antes leerla, asimilándola previamente, y así poder trazar las grafías que representaban dicha palabra y comunicarla a otra persona, lo que exigía la formación de un individuo capaz de producir textos libres de manera efectiva para que el mensaje pudiera ser interpretado correctamente.

Al igual que la lectura, la escritura adquirió un papel indispensable dentro del desarrollo integral del individuo, al ser fundamental como una herramienta dentro del proceso de comunicación, necesaria en toda sociedad. Por tal motivo, fue indispensable plantearse una definición de escritura acorde a las exigencias y necesidades del país.

Definir escritura no era tarea sencilla, porque intervenían diversos aspectos que la convertían en una actividad compleja. Por tal motivo, me apoyé en tres autores y un documento que consideré pertinentes para la construcción de un concepto más completo de escritura:

Para Leonor Romero (s.f.) la escritura era la habilidad de producir textos con autonomía, para comunicar mensajes a otros, sin necesidad de obligar a los niños a escribir textos sin sentido alguno para ellos. Requería intensa actividad cognitiva en situaciones de comunicación real que despertara su interés por realizar producciones escritas; como se pudo observar, los niños al trazar las grafías estaban comunicándose ante el mundo que le rodea.

Lerner (2001) afirma que la escritura era un instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar el propio conocimiento, convirtiéndose en un largo y complejo proceso. Por tal motivo, requería que el alumno realizara una planificación, textualización y revisión de su escrito. Estas tres acciones tenían la finalidad de mejorar sus trabajos realizados; sin embargo, para algunos alumnos pudo haber resultado una actividad tediosa, por lo que el docente tuvo que adecuar este proceso a la edad y necesidades de los niños.

El trabajar con este proceso que señaló Lerner, representaba una complejidad significativa al tratarse de alumnos de primer grado; sin embargo, desde mi postura como docente debía buscar siempre motivarlos a revisar sus textos a fin de mejorarlos y hacerlos reflexionar que a medida que corrigieran sus escritos, estos se irían perfeccionando hasta el grado de alcanzar el propósito planteado al inicio de cada proyecto; es decir, hacerlos conscientes de sus avances y dificultades en la escritura.

James B. Gray (citado en Cassany, 1993) planteó a la escritura como un proceso y acto de transformar pensamientos en letra impresa, implicando una secuencia no lineal de etapas o actos creativos, en esta definición era indispensable que el alumnado escribiera lo que piensa, siente e imagina sin influir en su producción directamente, situación que se complicó al entrar a la primaria, donde se solía cortar la imaginación del niño al transmitirles los conocimientos al detallar las actividades y ejercicios a realizar, sin dejar que pensarán por sí mismo en la solución de estos.

Mientras que en el libro “La expresión escrita en alumnos de primaria” editado por el INEE (2008), se expresó que la escritura se convertía un proceso social y cognoscitivo en el que el autor transformaba sus ideas en un discurso

coherente, pensando en múltiples circunstancias, por lo que la lectura era un proceso individual y colectivo.

Por lo anterior, definí a la escritura como un proceso social y cognitivo que permitía expresar y transmitir ideas, pensamientos, juicios u opiniones, donde se ejecutaba una reflexión de lo que se quería decir y lo que se expresaba, para lograrlo era necesario que el docente fuera un escritor activo, que anime a los alumnos a producir textos auténticos para destinatarios reales, identificando la función comunicativa de la escritura, la cual permitiría la formación de escritores competentes.

Cassany (2002), planteó el perfil del buen escritor, tomando como base primordial el ser primero un buen lector, el cual abordaba rasgos que impactaban en la producción escrita, estos eran:

*Son buenos lectores:* La lectura era la principal herramienta para adquirir el código escrito, permitiendo enriquecer el vocabulario, plasmando las ideas de manera clara y precisa dentro de la producción de un texto.

*Tomar conciencia de la audiencia:* Se detienen a pensar lo que quieren expresar, lo que esperan y saben los lectores del tema que abordaría su escrito.

*Planificar el texto:* Utilizaba diversos tipos de esquemas en donde plasmaran sus propósitos para escribir y el orden en que presentarían sus ideas.

*Releer los fragmentos escritos:* Conforme avanzaba en su producción se detenía a releer los párrafos o fragmentos escritos para comprobar si el mensaje era claro.

*Revisar el texto:* El escritor realizaba modificaciones que consideraba pertinentes en su producción y que afectaran de manera significativa en el contenido y mensaje del escrito.

*Proceso de escritura recursivo:* Este proceso era flexible, el autor incorporaba ideas que iban surgiendo durante la elaboración del escrito.

*Estrategias de apoyo:* Un escritor competente utilizaba estrategias para ampliar su conocimiento sobre el tema abordado en su escrito, por lo que utilizaba diversos tipos de fuentes de información. La finalidad era enriquecer su producción y satisfacer sus objetivos de escritura y los de sus lectores.

Ser un escritor competente no sólo consistía en producir un texto amplio, con una adecuada grafía y ortografía, sino que implicaba todo un proceso flexible de construcción, donde el principal objetivo del escritor consistía en dar a conocer de la manera más clara y precisa sus ideas, por ello pensaba antes, durante y después de su producción, utilizando estrategias y esquemas para guiar su escrito.

Para formar escritores competentes se volvía indispensable que el docente también lo fuese, que compartiera sus producciones a sus alumnos y lograra transmitir su entusiasmo por escribir; sin embargo, esto no se llevó a cabo, porque la carga administrativa que existía dentro del sistema educativo y el corto tiempo que se destinaba a la enseñanza y aprendizaje de los educandos, por lo que se prestó más atención al producto final que al proceso de elaboración.

Para trabajar la producción escrita en el aula de primer grado hay que considerar los pasos que propuso Flower (1989) citado en Cassany (2007), consistían en:

*Analizar la situación de comunicación:* Era necesario que antes de comenzar a escribir, el docente cuestionara a sus alumnos sobre: ¿Quiénes serían los destinatarios?, ¿cuál era el propósito de su escrito?, ¿cómo se imaginaban al lector?, ¿qué sabían del tema? y por último ¿qué les hacía falta conocer sobre el tema elegido?

*Generar ideas:* El docente se encargaba de propiciar una lluvia de ideas acerca del contenido a tratar, también podía apoyarse con interrogantes.

*Organizar ideas:* Este paso se refería a la elaboración de esquemas que facilitaran la planificación y organización del contenido a tratar.

*Redactar:* comenzaban a escribir el texto, seleccionando un lenguaje adecuado al destinatario, cuidando la coherencia entre cada párrafo.

*Revisar:* Releían el escrito, cuidando la ortografía, gramática, coherencia y agregando nueva información si así lo consideraban necesario en cada fragmento.

*Valorar:* Releían el borrador completo en voz alta y valoraban el contenido, la redacción de todo el escrito; por último, reescribían el texto considerando las correcciones realizadas por ellos mismos o por otros compañeros.

Estos pasos se volvieron indispensables en la producción escrita, debido a que nos facilitó el proceso de elaboración de un texto y permitió al alumno tener un panorama general de cómo iba aprendiendo y las limitantes con las que contaba; esto lo percibía al realizar una comparación entre el primer escrito y el producto final. Por ello, era básico que el docente conociera el contexto del

alumno, esto le permitió plantearle una situación comunicativa acorde a su realidad, convirtiéndolos en sujetos activos en relación con su aprendizaje.

En este sentido, se requirió aclarar que dichos aspectos se trabajaron tanto con niños que ya leían de manera convencional como los que no, considerando que mi finalidad era que los niños comunicaran algo que podría ser expresado no sólo por palabras escritas sino también por dibujos.

#### **2.1.4 Iniciación a la lectura y escritura**

Una de las grandes polémicas del sistema educativo se originó al hablar de la lectura y escritura, debido a que, para la mayoría de los docentes, se conceptualizan estas dos habilidades como un proceso de correspondencia sonora del signo escrito y de representación de grafías, que iniciaba y concluía al finalizar el primer grado de primaria, mientras que en los grados posteriores se enfatizaba en fortalecer la fluidez, la caligrafía, gramática, ortografía, velocidad y la comprensión lectora de manera literal.

Este último aspecto se reflejó en las actividades que se aplicaron a los alumnos para que comprendieran lo que leen, ejercicios que se remitían al presentarles determinados textos y cuestionarlos sobre su contenido sin propiciar una reflexión y análisis del texto; es decir, que comprendieran, no sólo el texto sino también al autor.

Esta situación iba generando en el estudiante una definición errónea sobre el acto de leer y escribir, esto se reflejó cuando se les cuestionaba a los alumnos sobre estas habilidades, para ellos leer se reducía a decir o repetir lo que está escrito y trazar las letras, esto se sustentó que al pedirles que produjeran un texto libre, no sabían qué hacer o simplemente transcribían lecciones o escritos elaborados por otras personas o contenidas en sus libros

de textos. Esta situación se había repetido en el transcurso de mis prácticas educativas en las localidades, donde había laborado e intentado promocionar la lectura considerando los intereses de los niños; sin embargo, hasta este momento aún habían prevalecido los mismos problemas, al encontrar alumnos que no querían leer ni escribir, además de su falta de comprensión lectora.

Esto me llevó a comprender que, para que un niño lea y produzca textos con gusto y de manera comprensiva, era necesario que desde el primer grado comenzaran a trabajar la función comunicativa de éstos. Por consiguiente, mi proyecto de tesis se tituló “Iniciación del niño con la lectura y escritura en primer grado”, la cual desarrollé mediante la pedagogía por proyectos.

En este trabajo definí a la iniciación a la lectura y escritura como un proceso gradual, donde el alumno interpretaba, producía textos escritos y participaba en diferentes situaciones comunicativas, consolidándose como un agente activo que construía y participaba dentro de su aprendizaje, reconociendo sus fortalezas y debilidades. Para ello, fue importante estar conscientes de que en primer grado se buscaba poner en contacto a los estudiantes con la cultura escrita y no era necesario que aprendieran a leer y escribir de manera convencional, sino que identificaran su funcionalidad.

Para comenzar, se requería utilizar los conocimientos previos y experiencias con las que los educandos poseían al ingresar a la primaria, se debía considerar que cada alumno contaba con hipótesis y conceptualizaciones del sistema escrito, aprendizajes que habían ido adquiriendo a lo largo de su realidad.

Nemirovsky (2006:26) afirmó que “se trata de acercar a los niños al lenguaje de los libros y no el lenguaje de los libros al de los niños”, por lo anterior, era necesario que la lectura y escritura, tanto dentro como fuera del

aula, cumplieran la función de comunicar algo y que tuvieran un destinatario real, donde identificaran la funcionalidad de estas dos habilidades, así que las situaciones comunicativas debían estar acordes al contexto, así como a las necesidades e inquietudes del alumnado.

Las necesidades e intereses de los niños jugaron un aspecto fundamental dentro del proceso de iniciación a la lectura y escritura, convirtiéndose en detonantes para producir e interrogar textos en diferentes situaciones que se les presentó, donde se requería comunicar algo, Jolibert (2009) mencionaba que para que estos espacios se dieran, se volvía necesario que “existiera un desafío real y un destinatario efectivo” por tal motivo, en la primaria se buscaba que el alumno viera a la lectura y escritura como un proceso comunicativo que trascendiera más allá de la aulas y no como un trabajo meramente educativo que sólo funcionaría dentro de la escuela, convirtiendo a la lectura y escritura como herramientas fundamentales para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Una vez contemplados los conocimientos previos de los alumnos y sus necesidades e intereses, el docente necesita diseñar situaciones comunicativas acordes a la realidad que rodea al educando, donde él participaría en la selección de textos a interactuar durante el desarrollo de la situaciones planteadas, para iniciar con la interrogación de textos Aidan Chambers (2007), manejada en la tesis de Parrado (2010), proponía el siguiente diagrama (figura I):

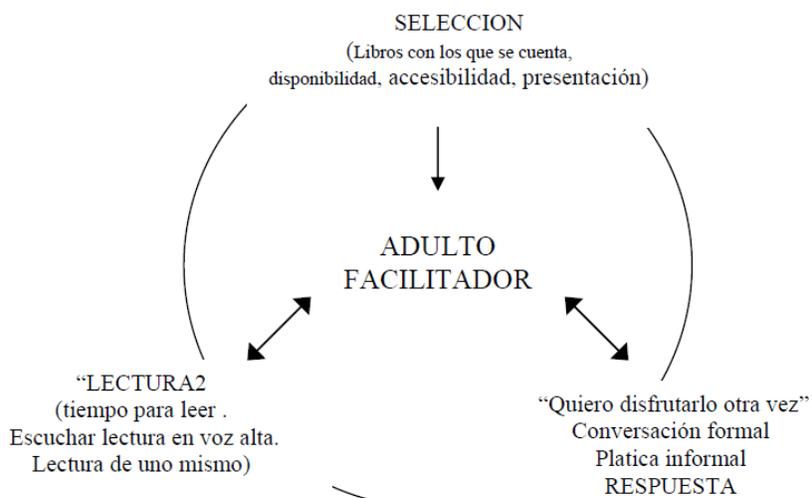


Figura I. Círculo de lectura

Como pudo observar en la figura I, la selección fue realizada por los propios alumnos y se determinaba, en primera instancia, por la disponibilidad y accesibilidad con la que se contó, por lo que era importante que los niños conocieran los diversos libros y tipos de textos existentes en las bibliotecas escolares y del aula. Esta búsqueda había sido mediada por el docente, debido a que debía estar relacionado a los propósitos de lectura y al tema que se estaba abordando.

Una vez seleccionado, se recomendó que el docente leyera en voz alta, realizando las entonaciones pertinentes, mientras que los niños seguían la lectura con su dedo, lo que les ayudaría en la identificación de sonido-palabra, en este esquema se hizo énfasis en la lectura, viéndola como un proceso integrado por diversas acciones que permitieran al educando interactuar con el texto y el autor, con el fin de hacerlo participe del contenido, obteniendo una mayor comprensión.

La respuesta del alumno dependió de la experiencia vivida en dicho escrito revisado, podía ser de aburrimiento o deseo por volver a leer el mismo

tipo de texto o libros del mismo autor, ésta se expresó mediante una conversación informal o formal.

En este círculo de lectura se pudieron retomar los aspectos que propuso Ferreiro (2001:84), los cuales se enuncian a continuación:

- Interpretar y producir textos de diversas tipologías;
- Promover diversas formas de interacción con la lengua escrita;
- Interpretar la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura;
- Asumir la variada gama de obstáculos que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (ortografía, puntuación, organización lexical, organización textual);
- Valorar la variedad de experiencias de los estudiantes en relación con la escritura.

Incluir estos elementos a la dinámica de trabajo de la lectura y escritura en primer grado, resultó de gran utilidad para identificar la función comunicativa de estas dos habilidades, esto lo hicieron con el apoyo del docente, el cual adquiere un papel de facilitador y mediador dentro de este proceso.

Una vez identificada la función comunicativa de la lectura y escritura, el alumno pasaría al aprendizaje convencional de éstas, Isabel Solé (1998) sostuvo que para que un niño aprenda a leer y escribir se requería:

1. Aprovechar los conocimientos previos de los alumnos. En este aspecto, habría que reconocer que todos niños poseían aprendizajes sobre el sistema de escritura que iban desde el reconocimiento de algunas letras del alfabeto, de su nombre y el de sus compañeros.

2. Usar las interrogantes emitidas por los niños sobre el sistema escrito. Esta situación se convirtió en una herramienta fundamental para introducir en los niños las reglas de correspondencia.
3. Incrementar sus conocimientos mediante la incorporación de palabras desconocidas a su vocabulario e implementación de material visual dentro del salón de clases para apoyar la construcción del aprendizaje de los estudiantes. Un ejemplo de este recurso pudieron ser: lotas con los nombres de sus compañeros de clases, afiches de productos comerciales, reglamento etc.,
4. Utilizar de manera integrada y sincronizada todas esas estrategias en actividades que despertaran su interés por leer y escribir.

Estas acciones permitieron que el educando construyera su propio aprendizaje de la lectura y escritura, sin recurrir a métodos tradicionales que hacían ver a la cultura escrita como un proceso tedioso y sin ningún significado.

El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura se dio en un espacio dinámico e interactivo, donde los alumnos participaron activamente en las situaciones comunicativas propuestas por el docente.

### **2.1.5 El papel de la lectura y escritura en la Educación Primaria**

La enseñanza de la lectura y escritura había sido un proceso complejo y permanente que se desarrollaba de manera formal en el transcurso de la Educación Primaria; sin embargo, para algunos docentes se reducía a una simple codificación de grafías en determinado tiempo, por lo que se apoyaban de métodos que consideraban adecuados para los alumnos, los cuales no siempre reflejaban el papel que el código escrito adquiere dentro del Sistema

Educativo, esto originó que los alumnos conceptualizaran al código escrito como un conjunto de signos carentes de significado.

Delia Lerner (2001) señaló que uno de los retos de la escuela radicaba en incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, logrando que se convirtieran en miembros activos de la comunidad de lectores y escritores que utilizaran el código escrito como una respuesta a los problemas o situaciones que se les presentaran en su realidad. Sin embargo, este desafío no se había logrado, debido a que la enseñanza que se realizaba tenía diferentes propósitos dentro y fuera de la escuela.

Dentro de la institución, la enseñanza de la lectura y escritura sólo tiene fines meramente didácticos; se desarrollaban estas habilidades para obtener un conocimiento, más no un aprendizaje significativo. De esta forma, la mayoría de los docentes tendíamos a separar la lectura y escritura de otras asignaturas, destinando un tiempo limitado a leer algún tipo de texto y crear espacios propicios para fomentar la escritura de textos libres; mientras que fuera del aula, el código escrito se convirtió en una herramienta de comunicación eficaz para expresar ideas y sentimientos. Por lo anterior, los alumnos percibían al acto de leer y escribir como actividades exclusivas de la escuela sin ninguna relación con su vida diaria.

Para comprender esta situación que vivía la educación tomaba importancia enunciar y analizar las dificultades que todo docente enfrentó durante el proceso de construcción de aprendizajes de sus alumnos, estos eran:

1. *La escolarización de las prácticas de lectura y escritura plantea arduos problemas.* Era la dificultad que tenía el profesor en guiar y conocer los avances de sus alumnos en el aprendizaje de la lengua escrita, debido a

que los resultados que buscó no son evidentes, puesto que desconocía qué aprenden los niños al seguir o escuchar la lectura en voz alta de texto, cómo y cuándo aprenden.

2. *Los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orienta la lectura y escritura fuera de ella.* En esta problemática el maestro debía considerar que la enseñanza de la lectura y escritura perseguían a dos propósitos, como una herramienta para aprender y la otra giraba en torno a la función comunicativa. Estos objetivos tenían que estar presentes en el aula escolar con el apoyo de actividades y situaciones reales que le permitían al educando interactuar distintos tipos de textos e identificar su utilidad.
3. *La inevitable distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza.* Esta es una de las limitantes que cada docente se enfrentaba al distribuir el tiempo destinado al aprendizaje del código escrito en un determinado tiempo; por ello, se tendía a fragmentar los contenidos por lo que se perdió la riqueza del lenguaje.
4. *La necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano solo los aspectos más accesibles a la evaluación.* La escuela había tenido la necesidad de conocer los aprendizajes obtenidos, por lo que recurrió a la evaluación de la lectura, donde se valoraban aspectos medibles como la comprensión, velocidad y fluidez lectora utilizando parámetros establecidos, lo cuales no lograban detallar y obtener resultados concretos de todo el proceso de construcción.
5. *La manera en que se distribuyen los derechos y obligaciones entre el maestro y los alumnos determinan cuales son los conocimientos y*

*estrategias que los niños tienen o no tienen oportunidad de ejercer y; por lo tanto, cuales podrá aprender o no podrán aprender.* Este obstáculo lo estableció el propio docente al continuar con las prácticas tradicionalistas, donde toda la responsabilidad se delegaba al maestro, cuando el alumno podría participar de manera activa y controlar sus aprendizajes mediante la implementación de nuevas obligaciones y derechos dentro de la clase.

Para superar estas dificultades se necesitó que el docente se encontrara consciente de que el papel que desempeñaba la lectura y escritura dentro de la Educación primaria era la de un objeto de aprendizaje con una función comunicativa, la cual generaba la movilización de saberes, así como la modificación de esquemas de conocimiento mediante la interacción con personas. Por ello, se volvió indispensable diseñar situaciones reales, donde identificara la utilidad del código escrito, comprendiendo que la lectura era un proceso que permitía adentrarse a otros mundos, conocer el pasado, comprender y apreciar el presente. Por lo anterior, se tuvo que propiciar un ambiente agradable que promoviera la producción de textos libres.

Trabajar con la lectura y escritura en los primeros grados requirió de una adecuada distribución de tiempo, prestando atención en aspectos que me arrojaran resultados cualitativos; en otras palabras, eran los datos que me permitieron evaluar el proceso de adquisición que realizaron los alumnos como en el caso de las inferencias, anticipaciones e interrogantes formuladas por ellos mismos.

## **2.2 MARCO PEDAGÓGICO CONTEXTUAL**

Este apartado se compuso por aspectos pedagógicos como conceptos y principios que intervenían en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en particular que impactaron en mi tema de investigación; asimismo, se señalaron en lo contextual aspectos de la comunidad donde se desarrolló el proyecto de intervención. Así que abordé el enfoque constructivista y el paradigma sociocultural, las prácticas sociales del lenguaje, la mediación docente, la pedagogía por proyectos, la interrogación de textos, módulo de escritura, el trabajo colaborativo y la reflexión metacognitiva en primer grado.

### **2.2.1 El constructivismo y el Paradigma sociocultural**

El constructivismo exigía una forma distinta de pensar sobre la función e intervención docente, donde se dejaba de transmitir conocimientos y el alumno adquiriría un rol más activo en el salón de clases. Lo anterior me llevó a cuestionarme ¿Cómo trabajar la iniciación a la lectura y escritura de manera constructivista desde el primer grado?, para responderla era importante que los profesores tuvieran en claro el concepto de esta corriente pedagógica.

Hernández, G. (2002) mencionaba que el constructivismo era un enfoque que intentaba explicar cómo el individuo construía su propio aprendizaje, para Piaget el aprendizaje se construyó de lo individual a lo social, mientras que para Vygotsky ocurría de manera inversa. En primer grado el aprendizaje de la lectura y escritura se obtenía mediante la interacción entre sus compañeros y el docente, donde el alumno compartía sus experiencias y conocimientos, generando una movilización de saberes de manera individual que le permitieron construir su propio aprendizaje.

De acuerdo con Coll (1996:174), la concepción constructivista se organizó en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno era el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplicaba a contenidos que poseían ya un grado considerable de elaboración.
3. La función del docente consistía en engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Lo anterior no implicaba dejar sólo al educando sino ceder el protagonismo de su proceso de aprendizaje, considerando sus conocimientos previos y promoviendo su participación en el desarrollo de las actividades a realizar, en este aspecto el alumno se debería sentir a gusto con lo que aprende y cómo lo aprende.

Dentro del constructivismo encontramos el paradigma sociocultural, en el que se destacaban las aportaciones de Vygotsky (citado en Torres, 2010: 2) quien afirmó “la relación que se establece entre sujeto y objeto de conocimientos, se convierte en un triángulo que se representa por sujeto, objeto de conocimientos y los instrumentos socioculturales que se encuentran abiertos a la influencia de su contexto cultural”. Lo anterior, se refería a que el aprendizaje no era independiente a la realidad que rodea al estudiante, sino que parte de ella.

En el paradigma sociocultural, la escuela desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del alumnado, puesto que permite que el alumno se convierta en un sujeto activo dentro de su proceso de aprendizaje, mediante la interacción social y cultural que los mismos docentes consideremos al diseñar situaciones de aprendizaje. Por lo anterior, los maestros nos

convertimos en mediadores entre el alumno y el conocimiento, observando los procesos que realizan los estudiantes para alcanzar los propósitos establecidos.

Este paradigma se encontraba presente en los programas vigentes, debido a que se consideraba a la interacción social y al contexto como aspectos fundamentales para el desarrollo cognitivo del alumnado, considerando que el aprendizaje iba de lo social a lo individual

### **2.2.2 La pedagogía por proyectos de Jolibert**

La pedagogía por proyectos había adquirido un importante papel en los últimos años; aunque, no es un tema que haya surgido recientemente, pues en el trabajo que llevaba por título “Los proyectos del aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito”, elaborado por Rincón, G. (2012) menciona que a finales del siglo XIX y principios del XX se inició en Estados Unidos un movimiento conocido como la Nueva Escuela en el que John Dewey propuso un método general de la investigación en el cual:

- El alumno debe identificar situaciones problemas en su experiencia por sí solo.
- Facilitarle la delimitación e intelectualización de la situación problemática.
- Brindarles la oportunidad de realizar sus propias observaciones, para buscar soluciones pertinentes.
- Que los alumnos formulen sus propias hipótesis.
- Comprobación de sus hipótesis.

A partir de estos postulados se pudo percibir que, desde la mirada de Dewey, la construcción del conocimiento debería partir de la experiencia de los niños y de sus intereses, por ello el alumno adquiriría un papel activo dentro de

su proceso de aprendizaje, mientras que el docente se convertiría en un guía; esto implicaba el intercambio cambio de roles.

El pensamiento de Dewey tuvo un gran auge, por lo que William Heard Kilpatrick (citado en Abbagnano y Visalberghi. 1964:445), propuso el método por proyectos, en donde se definía como una “actividad dirigida intencionalmente a conseguir objetivos reputados como válidos e importantes por los alumnos antes que por los profesores, [lo cual] demuestra la importancia que a sus ojos tienen las motivaciones del aprendizaje”.

Retomando estos antecedentes, se sugirieron diferentes autores que hablaban acerca de lo que se conocía como la pedagoga por proyectos; sin embargo, me remití a la conceptualización de Josette Jolibert para guiar mi investigación, debido a que se encontraba estrechamente relacionado con lo que quería lograr en mis alumnos de primer grado en cuanto a la lectura y escritura.

Jolibert (2009) definió a la pedagogía por proyectos como una estrategia que tenía como objetivo principal la formación integral de individuos apuntando a la eficiencia, eficacia y vivencia de valores democráticos, a través del trabajo cooperativo, de coelaboración, de corealización y categorización que involucraban a todos los actores (maestros-alumnos), permitiendo que los alumnos propusieran actividades y adoptaran una postura activa en la construcción de su conocimiento.

Como pudimos percibir en la conceptualización, los proyectos en primer grado de primaria se convirtieron en un proceso complejo para el docente, considerando la edad del alumnado, además de que existía un escaso conocimiento acerca de la dinámica de trabajo.

Por lo anterior, se recomendó tener siempre presente que los proyectos se encontraban integrados en dos dimensiones, una colectiva y otra individual; la primera consistía en realizar una plática con los niños acerca del proyecto que se va a realizar, cuestionándolos sobre lo que se necesitaría saber para llevarlo a cabo; mientras que en la segunda, los alumnos plantearían acciones a realizar de manera personal. Al trabajar con niños de 6 a 7 años, se tornó importante que el docente fuera quien comenzara, por medio de ejemplos, estas dos dimensiones y, posteriormente, iría lanzando preguntas que permitieran guiar a los estudiantes en la realización de estas actividades.

En la dimensión colectiva se establecían tres tipos de proyectos, los cuales señalaron a continuación:

*Proyecto de acción:* El maestro conversaría con los infantes sobre las actividades que realizarían a lo largo del proyecto, el cual se caracterizó por ser complejo y sus competencias eran alcanzadas al final del ciclo escolar.

*Proyecto global de aprendizaje:* En él se mostraba a los alumnos los aprendizajes que se esperaban que alcancen en las diferentes áreas que integran los programas de estudio, como era el dominio de la lengua y el lenguaje. En este tipo de proyecto el educando debía estar consciente de los aprendizajes que esperábamos que alcanzaran, esto facilitaría el control de su conocimiento.

*Proyecto específico de construcción de competencias:* En ésta se establecían las competencias a construir a medida que se desarrollara el proyecto, lo que permitía que los alumnos realizaran una reflexión metacognitiva tanto colectiva como individual, donde identificaran los conocimientos que poseían, los que necesitaban, los que faltaban y los que deberían reforzar.

Estos tres tipos de proyectos tenían que estar plasmados en papel bond y al alcance de los estudiantes, con la finalidad de que comprendieran e identificaran las diferencias y funciones que tienen cada uno.

Por otro lado, la dimensión individual se encontraba conformada por dos contratos; el de actividades donde los niños, guiados por el docente, reflexionaban sobre lo que tenían que hacer, lo que lograron y lo que resultó difícil para ellos; mientras que en el contrato del aprendizaje, registraban lo que ya sabían, lo que aprendieron, cómo lo hicieron y lo que deberían reforzar. Este último se escribía en el cuaderno individual de contratos de aprendizaje en la lectura y la escritura de textos.

En cada una de las dimensiones se percibía el papel activo que debían adquirir los estudiantes desde los primeros grados dentro de su proceso educativo, situación que generaba cierta incertidumbre para los docentes, debido a que no estábamos acostumbrados a trabajar de esta manera, por lo que optábamos por ubicarnos en el papel de expositor, dejando a los estudiantes en el rol de receptores, lo que originó su desinterés en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

En el caso de los alumnos de primer grado existió una mayor complejidad en lograr esta autonomía debido a la edad de ellos, pues aún solían depender en mayor parte de los adultos; sin embargo, en esta etapa los niños comienzan a buscar cada vez más independencia en las actividades que realizaban, esto se podía observar cuando los niños expresaban frases como el “yo puedo”, “lo sé hacer solo” o “yo lo hago”, por lo que se consideró esta necesidad innata y se buscó reorientarla para que el niño pudiera llevar a cabo los proyectos de intervención sin requerir el apoyo directo y constante del docente; es decir, los proyectos permitieron a los alumnos dar inicio, en el ámbito educativo, hacia la autonomía,

Para facilitar el trabajo, fue necesario que el docente planificara las actividades a realizar durante todo el proyecto, considerando las características, necesidades y aportaciones de sus alumnos, además de las seis fases que se proponían dentro de la dinámica de un proyecto colectivo:

*Fase I. Definición y Planificación del proyecto de acción.* Se llevó a cabo con la participación tanto del docente como de los alumnos, por ello se consideraron algunos cuestionamientos que permitieron guiar el diseño de las actividades, tales como: ¿qué queríamos hacer?, ¿qué actividades?, ¿cómo?, ¿cuándo? Interrogantes que promovieron la participación activa de los estudiantes, lo que demandó la habilidad del profesor para introducir un ambiente de confianza, tolerancia y respeto, haciéndoles sentir que su voz era considerada en su aprendizaje, esto dio pauta a la elaboración de contratos de actividades personales con los que estarían comprometidos, cumpliéndolo a lo largo del proyecto.

Fase II. Lo importante de esta segunda fase radicaba en dar a conocer a los educandos los contenidos de aprendizaje y competencias a construir en el transcurso de cada uno de los proyectos a realizar, en esta fase se elaboraron los contratos de aprendizaje individuales que los alumnos ejecutarían. Los alumnos requerían estar conscientes de qué esperábamos de ellos, facilitando así su comprensión del proceso que necesitaban construir y alcanzar, brindándoles los espacios posibles para lograrlo.

Fase III. En ésta se efectuaron las tareas que habían sido planteadas por los alumnos en el proyecto, generando la progresiva construcción de los aprendizajes establecidos y la reflexión de cada actividad elaborada, las cuales se encontraban mediadas por el docente.

Fase IV. Realización colectiva e individual del proyecto de acción, socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas, en ella se valoraron las competencias que se habían construido en el transcurso del proyecto y se identificaron las que aún no se lograron conseguir.

Fase V. Se requería de una evaluación colectiva e individual de las acciones introducidas en el proyecto de acción, reflexionando en torno a los logros y limitantes que se hicieron presentes al tratar de alcanzar los propósitos que se establecieron.

Fase VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias, se elaboró una valoración metacognitiva acerca de lo que se aprendió, lo que se debería reforzar y la manera de hacerlo. En esta etapa se construyeron las herramientas recapitulativas que permitieron tener presentes las actividades que se podrían realizar en el siguiente proyecto, en esta fase el maestro se pudo apoyar de formatos de tres entradas que contemplaron de la forma siguiente: aspectos a evaluar, sí y no; su objetivo es que los educandos conceptualicen la evaluación como un proceso, donde se identifican aciertos y dificultades en los productos realizados en un proyecto.

Estas fases, permitieron una mayor organización de las actividades en un proyecto, además de que se convirtieron en una herramienta indispensable para que el docente no se desviara del objetivo del proyecto y el alumno se integrara a su aprendizaje de forma activa, contemplándose como un sujeto clave dentro de su propio aprendizaje.

Los proyectos surgieron de las necesidades, gustos, intereses y propuestas de los educandos, lo cual generó que el alumno se involucrara y reflexionara sobre su proceso de aprendizaje de la cultura escrita; por tal motivo, fue prioritario acondicionar y aprovechar al máximo el espacio con el

que se contaba, distribuyendo el mobiliario y textualizando paredes de acuerdo a lo que se deseaba alcanzar y al número de alumnos.

### **2.2.2.1 La interrogación de textos en primer grado**

La interrogación de textos adquirió gran valor dentro del aprendizaje de la cultura escrita. En primer grado resultó indispensable que el profesor propiciara un contacto entre el texto y los alumnos, presentándoles lecturas de su preferencia.

Esta estrategia solía complicarse cuando el docente no comprendía la conceptualización de interrogación de textos, para la mayoría se redujo a una serie de preguntas literales que se les hizo a los alumnos en torno al contenido del texto; por ejemplo al leer “Caperucita roja” y cuestionarlos sobre ¿cómo se llamaba el cuento?, ¿cuáles eran los personajes?, ¿qué pasó con la abuelita? y ¿quién mató al lobo? Con esto creemos que ya estamos interrogando el texto, pero en realidad no es así; en primera, porque los niños no están formulando las preguntas; y en segunda, las repuestas se encuentran a simple vista.

Jolibert (2009) planteó la interrogación de textos como un módulo de aprendizaje colectivo; sin embargo, continúa siendo análoga cuando otras estructuras eran requeridas (individual o en pequeños grupos). Ésta constaba de tres fases:

1. Preparación para el encuentro con el texto. Realizada por el docente, el cual debía identificar los desafíos y características de la actividad, precisando a los alumnos las condiciones del aprendizaje y de la tarea a realizar, se trataba de que el profesor construyera junto con sus alumnos el sentido de texto, partiendo de experiencias y conocimientos anteriores, con el propósito de acercarlos y familiarizarlos con la cultura escrita.

2. Construcción de la comprensión de texto. Inició con una lectura individual y silenciosa, buscando que cada alumno utilizara sus competencias para construir su propio significado del texto; asimismo, se llevó a cabo una negociación y coelaboración de significados parciales, donde el docente era el encargado de propiciar la formulación de argumentaciones y guiar la realización de herramientas que permitieran una mayor reflexión del texto interrogado, si éste aún no comprendía el escrito, el profesor utilizaría la “pedagogía de regalo”, la cual se refería a pistas dadas a los estudiantes para facilitar su análisis. Por último, se realizó la elaboración continua de una representación completa del sentido del texto, llevando a cabo una relectura individual silenciosa o una lectura oral.
  
3. Sistematización metacognitiva y metalingüística. Esta fase se encontraba integrada por el retorno reflexivo sobre la actividad, que consistía en elaborar, junto con los educandos, una recapitulación de todo lo aprendido durante la sesión; razón por la cual, se elaboraron herramientas de sistematización que surgían de las dificultades encontradas a lo largo del proyecto, estas podían ser la silueta (estructura o partes de un texto) y los cuadros recapitulativos, las cuales eran colocados a la vista de los alumnos en la pared de herramientas.

Por lo anterior, se podría decir que la interrogación de textos era un proceso complejo, donde se analizó cada parte de la lectura, de esta manera se identificó la estructura, propósitos, destinatarios, ideas principales y obstáculos que les impedían comprender el texto.

Braslavsky, B. (2005), mencionó que cuando el alumno no comprendió el texto, él buscaría la manera de autocorregirse, por lo que volvería a leer el texto, revisaría los propósitos de la lectura, identificaría los aspectos más relevantes, modificaría su conocimiento y se recuperaría de su distracción. Esto

se obtuvo de manera gradual; por ello, se recomendó trabajar desde los primeros ciclos, guiándolos en su comprensión en la lectura.

Paola Jorquera (citada en Inostroza, G.2003) planteó seis medidas para que los estudiantes interrogaran adecuadamente:

- Proporcionar a los niños un ambiente estimulante a la lectura, donde ellos adquirieran un papel activo, promoviendo nuevos saberes mediante la interacción del texto en una situación real de comunicación.
- Que todos los niños tuvieran a la mano el texto a interrogar, el cual debía ser expuesto en la pizarra con un tamaño adecuado para que fuera visualizado por el grupo, facilitando de esta manera la identificación de elementos indispensables en la comprensión y análisis del texto.
- Que las paredes estuvieran textualizadas con trabajos elaborados por ellos mismos y que les permitieran apoyarse para ejecutar la interrogación, descubriendo que sus actividades y proceso no sólo adquirieron un sentido para ellos, sino también para el docente, manifestando datos que permitieran superar sus posibles obstáculos.
- Destinar y crear espacios de confrontaciones grupales similares a las vivenciadas en los proyectos.
- Guiar a los alumnos en el descubrimiento de estrategias utilizadas en la identificación del tipo de texto.
- Incentivar al estudiante en la interrogación de distintos tipos de textos, representado a la lectura como una herramienta de aprendizaje, que contempló nuevos saberes que respondía las demandas y exigencias de la sociedad que les rodea.

Lo importancia de estas medidas radicaba en que los educandos se sintieran a gusto durante la interrogación, por lo que debía prevalecer dentro del aula un ambiente de confianza, que les propiciara a actuar y participar de

manera efectiva; asimismo, el educador tenía que utilizar un lenguaje adecuado que permitiera guiarlos sobre lo que se deseaba lograr en ellos.

Dentro de la realización de un proyecto se encontraba presente la interrogación de textos, la cual se dio en dos situaciones según Colomer y Camps (1996):

- Leer para aprender: en ésta se utilizaban textos expositivos para adquirir nuevos aprendizajes.
- Leer para aprender a leer: esta situación no sólo se veía a la lectura como un medio para aprender sino también para comprenderlos y producirlos.

Como pudimos percibir, la lectura está presente desde el inicio y al término de un proyecto, al permitir una interacción entre el contenido y el lector, lo que generó el desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse en una sociedad y adquirir nuevos conocimientos, concibiendo a la interrogación de textos como una de las llaves para la construcción del aprendizaje de la cultura escrita.

### **2.2.2.2 Módulo de escritura**

El módulo de escritura era una estrategia didáctica colectiva que tuvo como finalidad la construcción de competencias individuales que permitieran la producción de un determinado texto, motivo por el cual, se requirió de un trabajo sistemático, donde cada niño identificara la manera de solucionar los posibles problemas y obstáculos que se le presentasen antes, durante y después de la realización de un escrito.

La implementación de esta estrategia exigió la didáctica de la lengua escrita, la cual, de acuerdo con Rincón G. (2012), se caracterizaba por:

- La lectura y la escritura se vivan como dos procesos de construcción de sentido.
- Se logre un aprendizaje contextualizado sobre los procesos de comprensión y producción de escrita.
- Que en la escuela se lean y se produzcan textos auténticos.
- Sea posible leer y escribir de modo cooperativo.
- Se incorporen la reflexión metacognitiva como vía privilegiada para formarse como lector y productor de texto.

Lo anterior significó que el docente tenía que diseñar una situación real de comunicación que permitiera al estudiante ver a la lectura y escritura como dos herramientas indispensables para la construcción de sus saberes mediante la participación activa de sus propios compañeros, la cual se desarrolló en un ambiente óptimo de confianza, donde se aprovechó cada espacio y oportunidad para leer cualquier tipo de texto y producir escritos auténticos, plasmando en ellos sus propósitos, imaginación, aprendizajes y competencias, además de reflexionar sobre el proceso que realizó durante su trabajo final. Para lograrlo, el módulo de producción de textos se compuso de tres fases, las cuales se expusieron a continuación:

1. Preparación para la producción de texto. Como su nombre lo indicó, en esta fase se preparó al alumno para la producción del texto, por lo que se delimitaron los propósitos, parámetros de la situación de producción y los desafíos que podrían presentarse; asimismo, se retomaron las características de la actividad y del texto para entrelazar las experiencias, aprendizajes y representaciones previas que construyeron los nuevos conocimientos.

2. Gestión de la actividad de producción de texto. Se refirió a las acciones que realizó el profesor para que el alumno iniciara y concluyera la producción escrita, por tal motivo se consideraron tres aspectos a desarrollar en esta segunda fase: la puesta en texto, revisión de texto y producción final.

Durante la puesta en texto, los niños elaboraron su primera escritura individual en la que invirtieron todos sus conocimientos y habilidades con las que contaban, convirtiéndose en un esbozo completo que intentó acercarse al producto final, dicha escritura se realizó de manera individual con el objetivo que los estudiantes resolvieran los problemas y obstáculos, tanto lingüísticos como cognitivos. Posteriormente, se llevó a cabo una confrontación, identificando los logros y limitantes que presentaron en cada una de sus producciones encontradas. Este análisis fue elaborado de forma colectiva, puesto que se pretendió enriquecer los trabajos, la confrontación permitió al docente ir valorando el aprendizaje de los estudiantes.

La revisión del texto era una de las actividades más extensas, incluía la redefinición parcial de la tarea de escritura, la integración progresiva de las coacciones propias de la producción, control a intervalos regulares de progresión y calidad del escrito.

Esta fase finalizaba con la producción final, conocida como la *obra maestra*, la cual era entregada a los destinatarios reales elegidos por los alumnos.

3. Sistematización metacognitiva y metalingüística. Para esta fase, los estudiantes debían contar con las herramientas elaboradas en el transcurso del módulo de escritura como eran la silueta, cuadros

recapitulativos, esquemas, y fichas de evaluación. Dichas evidencias facilitaban la sistematización del proceso de construcción del aprendizaje cognitivo y lingüístico que permitieron el logro de los propósitos establecidos.

Estas fases se pudieron ejecutar en un grupo de primer grado, contemplando que los alumnos contaban con experiencias y conocimientos previos que les permitieron acceder al código escrito; sin embargo, el docente tenía que utilizar todas sus habilidades como mediador para lograr que sus estudiantes accedieran a la cultura escrita por voluntad propia, construyendo las primeras escrituras individuales, las cuales no debían ser vistas como borradores sino como producciones enriquecedoras en las que plasman sus competencias y cuya finalidad era mejorar cada vez hasta convertirse en obra maestra, la cual surgía de todas las valoraciones realizadas a sus trabajos.

Al producir un texto, el alumno desarrollaba tres tipos de habilidades, las cuales eran propuestas por el INEE (2008:73):

- Habilidades para generar el contenido; esta incluía el desarrollo de habilidades, generación y vinculación de nuevas ideas e indagación de distintas fuentes.
- Habilidades para la producción textual; abarcaba la adecuación del estilo y registro, selección de información, estructura lógica dependiendo del texto y la coherencia en párrafos compactos y jerárquicos.
- Habilidades gramaticales y de uso de convencionalidades; utilización de pronombres, sinónimos, conectores, oraciones bimembres y la concordancia en género, número y tiempos verbales.

Estas habilidades se iban generando y fortaleciendo conforme los alumnos produjeran textos; en el caso de primer grado, se realizaban de

manera gradual y en primera instancia no se prestó tanta atención en aspectos gramaticales sino en el contenido, en la imaginación y uso, lo principal era que el niño comenzara a crear pequeños textos, considerando que aún no han adquirido una escritura convencional, por tal motivo se apoyaban de adultos o de sus conocimientos previos para realizar un escrito.

Jolibert (2009) planteó que para producir pequeños textos y realizar reescrituras era fundamental elaborar una reflexión que considerara los conceptos lingüísticos en una comunicación escrita: emisor, autor, destinatario, condición de éste, el objetivo del escrito considerado, el desafío de la producción y el contenido a producir. Esta autora propuso que los estudiantes elaboraran una primera escritura donde utilizarán sus conocimientos y saberes, posteriormente se llevó a cabo la confrontación de las primeras lecturas con la finalidad de identificar logros y obstáculos.

### **2.2.2.3 Trabajo colaborativo**

El trabajo colaborativo continuaba siendo un concepto que aún no se había profundizado por parte de los docentes, lo que provocó que se generaran falsas concepciones acerca de éste, a tal grado que solía ser confundido con el trabajo en equipo de manera frecuente, el cual sí formaba parte de esta técnica, pero tenía mayores implicaciones para que ésta se pudiera llevar a cabo, Glinz. 2005:2) la definió como:

La actividad que efectúan pequeños grupos de alumnos dentro de las aulas de clase; éstos se forman después de las indicaciones explicadas por el docente. Durante el inicio de la actividad y al interior del grupo, los integrantes intercambian información, tanto la que activan (conocimientos previos), como la que investigan. Posteriormente trabajan en la tarea propuesta hasta que han

concluido y comprendido a fondo todos los conceptos de la temática abordada, aprendiendo así a través de la cooperación.

Además estaba conformado por tres estructuras que eran la competencia, en la que los estudiantes buscaban alcanzar las metas establecidas previamente, que sólo se lograban cuando todos lo habían hecho; a través de la cooperación, en la que se ejercitó la interdependencia positiva adquiriendo así un crecimiento personal y social; el tercer elemento se refería al individualismo, el cual le permitió un crecimiento personal únicamente, en el que se tenía que tener cuidado en evitar que este se aislara de sus compañeros.

Los elementos que conformaba el trabajo colaborativo, con base a lo que describía Patricia Glinz (2005:3) eran:

- Cooperación: Los alumnos se apoyan entre ellos para adquirir firmemente los conocimientos de la temática en estudio. Además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo (socialización), comparten todos los recursos, logros, metas. El éxito individual, depende del éxito del equipo.
- Responsabilidad: Los alumnos son responsables del porcentaje del trabajo que les fue asignado por el grupo. Pero el grupo debe permanecer involucrado en la tarea de cada uno de los integrantes y se apoyan en los momentos de dificultades.
- Comunicación: Exponen y comparten la información recabada relevante, se apoyan en forma eficiente y efectiva, se retroalimentan para optimizar su trabajo, analizan las conclusiones de cada integrante y por medio de la reflexión buscan obtener resultados de mejor calidad.

- Trabajo en equipo: Los alumnos aprenden juntos a resolver la problemática que se les presenta, desarrollando habilidades de comunicación, liderazgo, confianza, resolución de problemas y toma de medidas hacia un problema.
- Autoevaluación: Cada grupo debe evaluar su desempeño, tanto sus aciertos como sus errores, para enmendarlos en la siguiente tarea a resolver. El equipo se fija las metas y se mantiene en continua evaluación para rectificar los posibles cambios en las dinámicas con la finalidad de lograr los objetivos.

Trabajar colaborativamente considerando los aspectos anteriores, en primer grado solía representar un gran reto para los docentes por diversas razones, tales como:

- *La edad de los educandos.* La mayoría de los alumnos se encontraban en una edad donde continuamente se peleaban por los útiles escolares, por querer organizar el trabajo, por no trabajar en conjunto, incluso por querer hacer el trabajo de manera individual.
- *Las escasas experiencias en el trabajo colaborativo.* Existían maestros a quienes no les gustaban diseñar situaciones que exigieran trabajar colaborativamente, debido a los problemas que solían originarse, por lo que las experiencias de los niños se reducían.
- *Conceptualización de los maestros:* No todos los docentes tenían claro la definición de trabajo colaborativo, llegándolo a confundir con el trabajo en equipo.

Ante estas situaciones, el docente de primer grado tenía que saber qué era el trabajo colaborativo, saber trabajar y conocer las condiciones en las que ingresaban sus niños, estos conocimientos se convirtieron en un gran apoyo

para propiciar y generar un ambiente colaborativo en su salón de clases desde los primeros años.

En un documento expedido por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de España, se planteó una conceptualización sobre el aprendizaje colaborativo, donde se definió como la construcción del conocimiento, el cual se generaría mediante la interacción de personas en un contexto social determinado; de lo anterior, comprendí que el trabajo colaborativo se podía entender como la secuencia de actividades ejecutadas por un determinado grupo de personas que compartían un mismo objetivo.

Dentro de esta construcción del conocimiento también se valoraban las aportaciones y desempeño de cada uno de sus integrantes, pues cada uno asumía responsabilidades y tareas que realizaba a lo largo de un proyecto. Asimismo, contribuyeron a mejorar las relaciones sociales de los individuos, debido que cada uno tenía que aprender a escuchar y a ser tolerante ante las diversas ideologías que podrían surgir.

Según Driscoll y Vergara (1997: 91) existían cinco elementos que caracterizaban al aprendizaje, éstos eran:

- 1) Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
- 2) Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común.
- 3) Habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos.
- 4) Interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje

5) Proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

Estas características permitieron que los alumnos fortalecieran sus relaciones entre compañeros, además de facilitar su acercamiento y aprendizaje de la cultura escrita de manera convencional, considerando que cada uno de los educandos tenía habilidades, capacidades y actitudes que los hacía únicos, las cuales podían compartir con sus compañeros para la mejora de sus conocimientos.

#### **2.2.2.4 Reflexión metacognitiva y metalingüística**

La reflexión metacognitiva y metalingüística era una de las capacidades más complejas en desarrollar en los alumnos de primer grado, la cual se iba trabajando de manera gradual mediante formatos que contenían indicadores como: qué sabía, qué aprendí y qué me falta por aprender, pero antes de continuar con este apartado fue importante mencionar la definición de cada una de ellas.

Bermúdez y Caldera (2007: 251) afirmaban que “la metacognición puede entenderse como la captación consciente de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento que originaron determinado resultado”; en otras palabras, el proceso que todo individuo podía realizar para conocer y controlar sus propios aprendizajes. Para desarrollarla era fundamental abrir espacios de reflexión, donde los alumnos analizaran lecturas, así como producciones escritas elaboradas por ellos mismos, identificando sus conocimientos, avances, retrocesos y obstáculos que impactaron en su producción final, lo que les permitió seleccionar estrategias adecuadas para superar las limitantes presentadas en cada proyecto.

Las estrategias metacognitivas permitieron la valoración continua del proceso de adquisición del código escrito, Morlés (1986) señalaba que éstas se agrupaban en tres categorías:

1. Estrategias de planificación del proceso de comprender: en éstas se plantearon los propósitos de la lectura y escritura, además de cuestionar a los estudiantes sobre los conocimientos previos que poseían acerca del tema y los que necesitaban saber.
2. Estrategias de regulación del proceso: se trataba de tener un control sobre la manera en ¿cómo se aprendía?, ¿qué se aprendía? y ¿qué se debía aprender? Estas interrogantes permitieron valorar si las estrategias utilizadas en la producción escrita eran funcionales o no.
3. Estrategias para evaluar la ejecución del procesamiento de información: en esta categoría se buscó conocer cuándo y cuánto habían aprendido mediante la utilización de estrategias.

En las tres categorías presentadas se percibió la participación activa de los alumnos que se convertían en autores al escribir textos auténticos, apoyándose de estrategias metacognitivas durante la planificación, redacción y revisión de los productos finales.

Mientras que la metalingüística, definida por Gloria Inostroza (1995:69), “como la parte de la metacognición que da cuenta del funcionamiento del lenguaje. En ella cada aprendiz adopta una distancia de su producción con el objeto de analizarla y ver cómo funciona para sistematizarla”; es decir, cada alumno realizó una reflexión acerca de la construcción del lenguaje, conociendo su nivel y controlándolo, con la intención de hacerlo más eficaz.

Duque citado en Durán (2006), planteó tres criterios necesarios para desarrollar la metalingüística:

- Criterio léxico y semántico: en esta se trabajó el correcto funcionamiento del lenguaje ante un público, por lo que su análisis se dirigió a la conciencia del alumnado a la utilización precisa de términos adecuados en algún tipo de conversación.
- Criterio de corrección gramatical y ortografía: este indicador se enfocó en la valoración de los tiempos verbales, la concordancia entre el sujeto y verbo.
- Criterio de claridad: se refirió a la forma más clara de emitir un mensaje, utilizando un tono de voz adecuado, expresados mediante enunciados cortos y términos concretos que facilitaran la comprensión de receptor.

Estos criterios permitieron que el alumno evaluara su proceso de adquisición de la lengua, enriqueciéndola mediante la identificación de obstáculos que se le presentaban en la producción escrita y oral de un texto. Durante la educación primaria, en especial en los primeros años, se debió trabajar con la metalingüística, porque a los educandos, por la edad y el propio entorno que les rodeaba, presentaban problemas para construir mensajes claros y coherentes.

Jolibert afirmó que la reflexión metacognitiva y metalingüística permitía lograr que cada uno de los alumnos se volviera consciente de su comportamiento como lector y escritor; por lo tanto, los educandos se apoyaron de herramientas conocidas como la sistematización, las cuales eran colocadas en un espacio específico del aula. Las características de estas herramientas, según esta autora:

- Son construidas por los niños.
- Se conceptualizan como medios para comprender un texto o escrito.
- Corresponde a un nivel de profundización de las competencias en relación con el programa vigente.

Estas herramientas permitieron que el alumno adquiriera un papel activo dentro de su proceso de aprendizaje, reflexionara sobre lo que sabe, las dificultades que se le presentaron, la manera en cómo los resolvieron y sus avances.

Ante esto, el profesor tenía que destinar espacios de reflexión metacognitiva y metalingüística al finalizar cada uno de los proyectos elaborados, analizando no sólo el producto final, sino los aprendizajes obtenidos antes, durante y después. Esto conllevó a que el alumno identificara los avances y los conocimientos que le faltaban por adquirir.

La metacognición y metalingüística habían sido procesos complejos que se desarrollaron en alumnos de primer grado, utilizando formatos que permitieran una mayor relación entre los informantes y el mensaje.

### **2.2.2.5 La mediación docente en la Pedagogía por Proyectos**

El papel docente como mediador experto, dentro de la pedagogía por proyectos, jugó un papel indispensable en el proceso de construcción del aprendizaje del alumnado, porque se encargó de crear condiciones indispensables para los auto-socio-aprendizajes de los alumnos, por ello Jolibert (2003) afirmaba que el profesor debía realizar las siguientes actividades como:

- Crear condiciones necesarias para el aprendizaje activo, donde prevaleció un ambiente de confianza y respeto, que permitió expresar las ideas, conocimientos y dudas de los educandos.
- Facilitar múltiples situaciones de intercambios, que exigían comunicarse de manera oral y escrita, por lo que el docente debía proporcionar a sus alumnos diversos tipos de textos.
- Estimular la práctica efectiva y cotidiana de textos tanto de lectura como de producción, en esta actividad el profesor debía diseñar proyectos que despertaran la inquietud e interés por leer y producir textos auténticos.
- Suscitar actividades de metacognición, sistematización y de evaluación de aprendizajes realizados, esta acción tenía como finalidad que los estudiantes lograran sistematizar su propio aprendizaje, mediante actividades de reflexión y de evaluación, que serían proporcionadas por su docente.

Estas actividades realizadas por el mediador experto, solían complicarse por la edad de los educandos y al cambio constante que había sufrido el rol docente, situación que aún no había quedado clara en la mayoría de los maestros, que se empeñaban en continuar siendo los protagonistas del proceso de aprendizaje de sus alumnos sin considerar que los eran niños capaces de desempeñar un papel activo dentro de su construcción del conocimiento.

Por otro lado, era fundamental que el mediador experto de primer grado contara con paciencia debido a que tenía que propiciar un clima de confianza dentro de las situaciones comunicativas que había diseñado para estimular la lectura y la producción de textos con propósitos y destinatarios reales. Posteriormente brindarles formatos sencillos en donde comenzaran a

sistematizar sus aprendizajes considerando tres tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

## **2.3 MARCO LEGAL E INSTITUCIONAL**

Este apartado se integró por las bases legales e institucionales que regían la Educación Primaria. Por lo tanto, encontramos cuatro subapartados, el primero hacía referencia a la Reforma Integral de la Educación Básica, donde se abordó el concepto de ésta, permitiendo ampliar el panorama. El segundo abarcó el Plan de Estudios 2011, donde se presentaron los aspectos relacionados con la lectura y escritura. En tercer lugar, el Programa de Español de primer grado, que plasmó la dinámica de trabajo de la lectura y escritura del segundo periodo escolar; y por último, el Programa Estatal de Fomento a la Lectura y Escritura, que nos brindó un panorama general de cómo se podía trabajar estas dos habilidades haciendo uso de los libros del rincón.

### **2.3.1 Reforma Integral de la Educación Básica**

Otro aspecto a tratar era la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de acuerdo con el Plan de Estudios (SEP, 2011a), formaba parte de una política pública que promovía la formación integral de los alumnos que cursaban el preescolar, primaria y secundaria con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, partiendo de aprendizajes esperados, estándares curriculares, desempeño profesional y de gestión; en otras palabras, la RIEB situó a los educandos en el centro del proceso educativo, tomando como referente su contexto y las demandas de la sociedad, por consiguiente, ésta adquirió un enfoque socioeducativo.

Esta política pretendió cumplir con la equidad y calidad el mandato de una Educación Básica; dar nuevos atributos a la escuela, favorecer la educación inclusiva, brindar asesoría académica a la escuela y transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno, fortaleciendo la calidad de la Educación Básica. Por consiguiente, se establecieron tres condiciones, las cuales eran los:

*Perfiles de desempeño docente:* El profesor debía tener un conocimiento amplio sobre los contenidos de enseñanza, habilidades a desarrollar, estructura y función de la lengua; asimismo, identificar los procesos de aprendizajes de sus alumnos incorporando nuevas tecnologías que despertaran su curiosidad, permitiendo la formación integral de un individuo crítico. Lo que exigió una reflexión profunda de su intervención docente, una constante actualización y un trabajo colaborativo entre padres, alumnos y maestros.

*Propuestas de enseñanza:* se presentaban seis formas de trabajo que se podían utilizar en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, fueron los proyectos didácticos, situaciones problemáticas, estudio de casos, procedimientos basados en el dialogo, experiencias motrices y secuencias didácticas; las cuales eran elegidas de acuerdo al criterio del docente.

*Evaluación de los aprendizajes:* implicó una evaluación formativa que permitiera obtener evidencias para valorar todo el proceso, identificando las limitantes de los estudiantes y así poder retroalimentarlos.

Estas tres consideraciones respondían a las nuevas demandas de la sociedad que habían surgido por las innovaciones de la ciencia y la tecnología. Por tal razón, se percibió una mayor preocupación por la construcción del aprendizaje del alumno más que la enseñanza, puesto que se buscó formar individuos competentes capaces de resolver situaciones problemáticas que se

les presentaran en su realidad, motivo que exigió una articulación de la Educación Básica, donde preescolar, primaria y secundaria trabajarían sobre un mismo enfoque.

### **2.3.2 Plan de Estudios 2011**

El plan de estudios se había convertido en un eje rector que todo docente de educación básica debía conocer y dominar, en él se plasmaban los principios que regían todo el sistema educativo nacional, desafortunadamente no todos los profesores habían profundizado en su análisis o estudio, teniendo repercusiones en el proceso formativo del alumno al no existir una concordancia entre el enfoque vigente y lo que se realizaba en el aula.

El Plan de estudios (SEP, 2011a:29):

Es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana desde las dimensiones nacional y global, que lo considera al ser humano y ser universal.

En otras palabras, era el documento que regía a la Educación Básica, en ella se reconocía la equidad educativa, reconociendo que cada estudiante ya contaba con conocimientos y aprendizajes previos, los cuales se irían formalizando dentro de la escuela mediante la interacción social de los agentes educativos (alumnos, docentes y padres).

La enseñanza del Español en la Educación Básica (SEP, 2011b:15) tenía como propósito que los alumnos:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso.
- Logren desempeñarse con eficacia en las prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto.
- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales.

Dichos propósitos se desarrollaban y fortalecían durante los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Por esta razón, se establecieron los 12 principios pedagógicos que se presentaron como las condiciones esenciales para desarrollar un ambiente adecuado para la intervención docente y el currículo que se planteaba para cada grado escolar; sin embargo, los principios pedagógicos que impactaron directamente en el fortalecimiento de la lectura y escritura en la Educación Básica eran:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizajes.
2. Planificar para potencializar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje.
4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.

Estas condiciones pretendían que los alumnos logaran desarrollar dos competencias para la vida, la primera referida al aprendizaje permanente y la segunda al manejo de la información en donde utilizaba la lectura y escritura.

De lo anterior, se buscó que los estudiantes “al término de la Educación Básica, que comprende preescolar, primaria y secundaria; utilicen su lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, interactuando en distintos contextos” (SEP.2011a:43).

Para su logro fue necesario trabajar con el campo del lenguaje y comunicación, buscando en él, el desarrollo de competencias comunicativas considerando el uso formal del lenguaje. Por consiguiente, se requirió que aprendieran a hablar, escuchar, interactuar con otros y producir textos auténticos para lograr expresar su sentir y solucionar situaciones que se le presentasen en su realidad. Este campo exigió la presencia de prácticas sociales y culturales en cada una de las intervenciones docentes, favoreciendo el desarrollo de competencias comunicativas, las cuales eran las:

- Competencias para el aprendizaje permanente. Se requería comprender la cultura escrita e integrarse a ella de manera eficaz para obtener nuevos aprendizajes.
- Competencias para el manejo de información. Estaba integrada por habilidades de búsqueda como identificar que dato buscar, aprender a investigar, seleccionar, sistematizar y compartir la información.
- Competencias para el manejo de situaciones. Exigió un análisis de la situación presentada, la cual permitiría la toma de decisiones aceptando las consecuencias que pudiesen surgir.
- Competencias para la convivencia. Implicó habilidades sociales que permitieran relacionarse armónicamente con otros.

- Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo fue necesario actuar de manera reflexiva y crítica ante los valores, normas sociales y culturales.

Estas cinco competencias partieron del uso del lenguaje, por lo tanto, los alumnos desarrollarían y fortalecerían el habla, la audición y las relaciones sociales con otros; asimismo, comprenderían y utilizarían el lenguaje escrito y oral para expresar sus ideas, sentimientos, temores, conocimientos y posturas en determinadas circunstancias.

### **2.3.3 Programa de Español primer grado**

Otro de los objetivos de la educación básica consistía formar individuos integrales, capaces de resolver diversas familias de situaciones que se les presentaran en su vida cotidiana, por este motivo, la asignatura de español pretendió desarrollar, mediante su trabajo, cuatro competencias comunicativas, las cuales radicaban en (SEP. 2011b:24-25):

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- Valorar a diversidad lingüística y cultural de México.

El programa de primer grado estaba diseñado para propiciar una interacción con la lectura y diferentes tipos de textos, no se buscó que los niños al término de este grado aprendieran a leer y escribir de manera convencional, sino que comprendieran la funcionalidad de estas dos competencias en la sociedad.

Por tal motivo, en la asignatura de Español se pretendía que los niños desde primer grado comenzaran a utilizar el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, por medio de la identificación de las propiedades del lenguaje en distintas situaciones comunicativas, analizando la información y valorando la diversidad lingüística, razón por la cual, en esta asignatura se trabajaba con prácticas sociales del lenguaje, las cuales se agruparon en 3 prácticas sociales del lenguaje que se enuncian a continuación:

**Estudio:** Se refería a aspectos cognitivos, los cuales permitieron un mejor desempeño del alumnado y podían expresarse de manera efectiva de forma oral y escrita.

**Literatura:** Iba encaminada a la interpretación de textos con el objetivo de que el alumno se acercara a la lectura y desarrollara habilidades para construir textos auténticos.

**Participación social:** En ésta se trataba que los alumnos comprendieran su realidad y enfrentaran las diferentes situaciones de manera efectiva.

Estos ámbitos se veían reflejados en el trabajo por proyectos didácticos que se proponían en el programa de español, los cuales permitieron que el alumno se acercara a la realidad, destacando problemas que se les pudieran presentar, esto se realizó mediante actividades secuenciadas, que incluían un inicio, desarrollo y una socialización. Durante el desarrollo de los proyectos se incluyeron actividades permanentes como la lectura de palabras, lectura y escritura de nombres, lectura de actividades, lectura de nombres propios y de otros, juegos de mesa para anticipar palabras, formar palabras, sobres de palabras, lectura y escritura de palabras y frases.

De lo anterior, se tornó fundamental que al inicio de la Educación primaria se comenzaran a implementar estrategias de lectura que permitieran a los alumnos localizar las ideas principales de un texto y realizar inferencias de estas; asimismo, debíamos propiciar la producción de textos con propósitos comunicativos sin enfocarse totalmente a aspectos ortográficos. En esta etapa se buscó que el niño encontrara el significado y utilidad comunicativa del lenguaje escrito.

En cuanto a la lectura, se buscó la construcción de una comprensión total, mediante la interacción de texto, contexto y lector, considerando los conocimientos previos de cada individuo, esto se logró mediante las prácticas sociales del lenguaje.

El programa de estudios (SEP, 2011b) definía a las prácticas sociales del lenguaje como las pautas o modos de interacción en donde se enmarcaban la producción e interpretación de textos orales y escritos. En éstas los estudiantes aprendieron a interactuar con otros y a interpretar textos, comprendiendo su utilidad dentro de una sociedad que se encontraba en constante cambio.

Se consideraba que mediante las prácticas sociales se recuperaba la lengua oral y escrita, incrementando el conocimiento y utilizando el lenguaje para comunicar ideas, sentimientos; lo anterior, permitió que el alumno descubriera las convenciones de la lengua escrita a partir de las situaciones comunicativas que estaban presentes en los proyectos.

Las prácticas se caracterizaban por tener un propósito comunicativo con destinatarios concretos, en donde se involucraba un tipo de texto; asimismo, se encontraban vinculados al contexto que rodeaba al educando.

### **2.3.4 Programa Estatal de fomento a la lectura y escritura**

El programa tenía como finalidad promover el desarrollo de competencias comunicativas mediante acciones que favorecieran la interacción con la cultura escrita y expresión oral. Asimismo, contaba con cuatro objetivos específicos, tres de ellos se referían a los alumnos de educación básica y uno a los docentes de estos niveles, estos eran:

- Que el alumno favorezca el desarrollo de su lenguaje oral escrito mediante situaciones de lectura y escritura.
- Que los educandos sean capaces apreciar la diversidad de pensamiento y formas de vida a través de la interacción con la lectura.
- Que los estudiantes favorezcan la sensibilidad por el arte mediante la lectura de distintos medios.
- Que los promotores, es decir, los docentes mejoren sus prácticas educativas mediante la utilización de las acciones propuestas en este programa.

Por tal motivo, este programa se hallaba organizado en 3 líneas estratégicas, cada una con su respectiva línea de acción.

La primera se refería al gusto por la lectura y escritura y su línea de acción tenía por título “Estrategias para el fomento a la lectura y escritura”. En ésta se presentaban las actividades permanentes como lectura en voz alta, círculo de lectores, taller de escritores y biblioteca. Además, se hacía mención de las actividades especiales donde se organizan jornadas de trabajo escolar (talleres de lectura, escritura, poesía y encuadernación), encuentros regionales de trabajo escolar y muestra de actividades.

La segunda se refería a la profesionalización de promotores de lectura, esta contaba con la línea de acción “Formación de promotores de lectura”. En ésta se hacía mención que para que las actividades fuesen ejecutadas de manera efectiva era imprescindible que los promotores tuvieran el gusto por la lectura y escritura, además de que contaran con habilidades de organización y comunicativas que permitan el diálogo entre docentes, padres de familia y alumnos.

La tercera se refería a la comunicación social, por lo tanto, su línea de acción consistía en la “Difusión y colaboración con instituciones públicas y privadas”. Este programa tenía un proceso de seguimiento y evaluación, por lo que se apoyó de los encuentros regionales de promotores de lectura, visitas y plataforma virtual y memoria de la estrategia de fomento a la lectura y escritura (registro anecdótico de las actividades permanentes); sin embargo, no fue aplicado en todas las escuelas por diversas razones, como el desconocimiento por parte del docente de dicho programa, mal uso del recurso de la biblioteca y la falta de libros del rincón.

## **CAPITULO III. METODOLOGIA**

En este capítulo se expresó el proceso de construcción del proyecto de intervención basado en el enfoque biográfico-narrativo, donde se incluyó la población que participó, los supuestos de investigación, la categorización, diseño del proyecto de investigación, estrategias, narración de la aplicación de los proyectos, técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

La metodología utilizada exigía que el investigador se encontrara inmerso en el tema estudiado, con la finalidad de ampliar su conocimiento de lo que realmente sucedió considerando las voces de los implicados.

### **3.1 Población y participantes**

Dentro del enfoque biográfico narrativo la población y los participantes se habían convertido en un aspecto medular del proceso de investigación, permitiendo la recolección de datos indispensables para estudiar, comprender, analizar y reflexionar sobre el problema a investigar.

Para Fidias G. Arias (1997:81), la población se refería al “conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Ésta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio”. En otras palabras, eran los sujetos que intervinieron en mis proyectos educativos, los cuales fueron los docentes de la escuela primaria “Revolución” y los padres de familia de primer grado de la misma institución.

La primaria se encontró integrada por seis docentes, uno de los cuales desempeñaba el cargo de director comisionado y maestro de grupo. Las experiencias eran enriquecedoras, debido a que había profesores de nuevo

ingreso, con dos, cuatro, once y casi treinta años de servicio, los cuales tenían diferentes perspectivas y formas de trabajo en relación con la lectura y escritura en educación primaria.

Lo anterior se reflejaba en cada uno de los Consejos Técnicos Escolares al compartir sus vivencias y dinámicas de trabajo que se reforzaban con las actividades presentadas de sus alumnos y los productos de cada sesión, la prioridad fue la mejora de los aprendizajes esperados, motivo por el cual, se planteó como objetivo general minimizar el porcentaje de los alumnos que requirieron apoyo en la lectura y escritura para favorecer la comprensión y producción de textos, estableciendo dos metas: lograr que el 100% de los alumnos consoliden la lectura y escritura para favorecer la construcción de sus aprendizajes durante el ciclo escolar; y lograr que el 100% de los alumnos desarrollen las habilidades de comprensión lectora y producción de textos para favorecer el logro de sus aprendizajes a lo largo del ciclo escolar. Por ello, las actividades presentadas giraban en torno al repaso de vocales, sílabas, actividades de completar palabras, textos y preguntas, sopa de letras, crucigramas.

Se proponían acciones y actividades para superar la dificultad que prevalecía en la escuela, la maestra Yaretzí, de segundo grado, propuso llevar el diario de clase, el cual sería realizado por los alumnos, la mayoría opinaron que era una buena actividad para favorecer la escritura y la coherencia de ideas; asimismo, se acordó quedarnos treinta minutos más con los niños que presentaban mayores dificultades y se instaló el buzón escolar; sin embargo, estas dos últimas no resultaron tan exitosas, la primera porque las actividades no eran concluidas por los alumnos y al siguiente día no llevaban el material requerido para seguir trabajando; mientras que en la segunda, los alumnos mandaban cartas donde prevalecían los dibujos más que la escritura, además de que los docentes nos fuimos olvidando de ésta.

La mayor preocupación radicaba en que todos los alumnos aprendieran a leer de manera rápida, debido a que existían niños en sexto y quinto que no habían adquirido estas dos competencias, así que recurriamos al uso del método silábico con la finalidad de observar avances en los niños en menor tiempo y facilitar la labor educativa al no requerir un desgaste intelectual para los docentes; además, el implementar la metodología que proponía el Programa de Estudio 2011 conllevaría un mayor tiempo en la adquisición de la lectura y escritura y, considerando que la mayor parte de los estudiantes y padres de familia se encontraban familiarizados con el método silábico, existía la posibilidad de que pretendieran utilizarlo, provocando así un conflicto cognitivo en los niños al presentárseles dos métodos.

Otros participantes que adquirieron un papel fundamental dentro de mi tema de estudio, fueron los padres de familia, cuya escolaridad iba de primaria a secundaria, ya sea terminada o trunca, existiendo personas analfabetas. Esta situación influyó directamente en el desempeño de los alumnos, debido a que se les complicaba apoyar a sus hijos en las tareas escolares, además de que no todos mostraban interés por mejorar el desempeño de los niños.

Para Alicia Guardián Fernández (2007:53), los participantes se referían a “las personas que, junto con la investigadora o investigador, actúan con y sobre el objeto durante todo el proceso y no exclusivamente en la etapa de la información”; es decir, son los individuos a quienes van dirigidos los proyectos, siendo estos los alumnos de primer grado grupo “A”.

Mediante la guía de observación de mi grupo, obtuve que en el ámbito cognitivo gran parte de los alumnos se distraía con facilidad, perdiendo el control y la atención en clases, asimismo continuaban por mucho tiempo en la misma actividad, esto se debía por la falta de materiales o simplemente porque no se encontraban interesados. Por otra parte, necesitaban la repetición

constante de las instrucciones o contenido abordado, con base a los diálogos establecidos con los padres y con sus hijos en las reuniones bimestrales, pude determinar que lo anterior fue originado porque no todos asistían a la escuela desayunados, situación que les generaba sueño por lo que era imposible que se concentraran, además manejaban un escaso vocabulario siendo también una característica de la comunidad, lo que impidió la comprensión de los textos al utilizar palabras desconocidas para ellos.

La situación anterior se generaba por el limitado acceso a la cultura escrita, debido a que los estudiantes no contaban con una biblioteca en el hogar; en las calles se observaba un número reducido de anuncios publicitarios, a diferencia de las ciudades donde los individuos visualizan diversos tipos de textos. Los únicos libros con los que disponían los alumnos eran los de la biblioteca escolar y del aula, la cual tenía el servicio de préstamo a domicilio; sin embargo, no todos los estudiantes se acercaban y quienes lo hacían, seleccionaban libros que contuvieran más dibujos que letras, por lo general los cuentos infantiles, los cuales no siempre leían.

En lo que se refería al ámbito psicomotor, la mayoría de los estudiantes presentaron un adecuado desarrollo, controlaban los trazos al escribir, caminaban y corrían sin dificultades, actividad que les agradaba y realizaban todos los días durante el recreo; excepto una de las niñas, quien tenía dificultad para alternar ambos pies durante una marcha o al realizar activación física.

Dentro del ámbito psicosocial, los alumnos frecuentemente discutían por cosas triviales, como falta de material, por “mirar feo”, o simplemente por llevarse con compañeros con los que no tenían amistad. Asimismo, había cinco alumnos que necesitaban apoyo tanto del docente como de sus compañeros, eran tímidos para expresar sus ideas y se aislaban del grupo durante el recreo, observándolos que únicamente convivían con sus hermanos o primos.

En general, el grupo se caracterizaba por ser afectivo y sociable con los otros grados, les gustaba la lectura en voz alta de cuentos fantásticos así como de terror, donde percibieran durante la narración diversas entonaciones, gesticulaciones, además de onomatopeyas del texto; asimismo, presentaban apatía a cuestionarlos sobre el contenido de algún libro, además de un rechazo total a la escritura porque la mayor parte del grupo se encontraba en la etapa pre-silábica y sólo seis niños de los dieciocho en la etapa silábica (Ferreiro. 1990), esto lo percibía cuando les pedía que escribieran lo que habían comprendido de la lectura, algunos me copiaron un párrafo de la lección leída, otros me llenaban hojas con letras sin sentido, sólo lo hacían por llenar la hoja; mientras que otros presentaron dibujos, donde expresaban su interpretación.

Por otro lado, destacaban por sus participaciones artísticas y actividades que requerían la realización de un trabajo manual o simplemente ejercicios que tuvieran que ver con recortar, pegar, dibujar, bailar y cantar, por lo que trataba de relacionar con los contenidos curriculares planteados en el Programa de Estudio de Primer Grado.

Además, presentaban dificultad para trabajar de manera colaborativa, porque todos querían realizar la misma actividad, faltaban con sus materiales de trabajo y tenían poca tolerancia para respetar las ideas y opiniones de sus compañeros, además de que no todos contaban con la disposición de trabajar debido a la falta de interés a pesar de que planeé las actividades considerando las características e intereses de los niños, inclusive tomaba en cuenta a quienes solían excluirse de las actividades llegando a involucrarse en ellas.

Otros factores que afectaban directamente en el trabajo de los estudiantes era el escaso apoyo de sus padres, la mala alimentación al no estar bien balanceada junto con problemas familiares que afectaban el desempeño de los alumnos, además de que la mayoría de las familias no tenían a su

disposición libros para leer, incluso, al salir a la periferia de la escuela, caminando por las calles, se observaban pocos carteles y anuncios, los cuales permitirían un contacto con los diferentes tipos de textos.

### **3.2 Supuestos de Investigación**

Los supuestos conformaron uno de los aspectos más relevantes dentro de una investigación socio-educativo. Estos hacían referencia, según Alicia Guardián (2007: 67), “a la forma en que enfocamos los problemas, interrogantes o situaciones y les buscamos las respuestas”; en otras palabras, eran enunciados cortos que expresaban una respuesta tentativa al problema de tesis y que se comprobaran su validez al término de la investigación cualitativa.

Por ello, los supuestos que formulé durante el proceso de elaboración de mi tesis y que confrontaría al final de ésta se enunciaron a continuación:

*El proceso de iniciación a la lectura y escritura se ve favorecida con la participación de los padres de familia.* Este proceso era meramente social y se iba adquiriendo desde temprana edad cuando los niños se exponían al mundo de la lectura y escritura, al leerles cuentos antes de dormir, observar a sus padres leyendo el periódico y escribiendo algún tipo de texto. Por lo anterior, los padres de familia adquirieron el papel de incentivar a los niños a leer y escribir. En este sentido pretendí propiciar un acercamiento por parte de los padres en el proceso de iniciación de la lectura y escritura del niño, mediante la participación en actividades propuestas en el proyecto “Lluvia estrellitas”, donde los tutores fueron a ayudar a sus hijos en la construcción de instrumentos musicales y su asistencia a la presentación de este.

*La iniciación con la lectura y escritura debe partir de los intereses y necesidades de los alumnos.* Un aspecto indispensable dentro del proceso de la

iniciación consistía en identificar las necesidades de aprendizajes e intereses del alumnado para desarrollar actividades innovadoras que permitieran crear un ambiente favorable donde los estudiantes construyeran sus propios aprendizajes de manera que la lectura y escritura no representara sólo un contenido didáctico, sino como una herramienta de aprendizaje que se podía generar de manera divertida en situaciones reales.

*La pedagogía por proyectos favorece la iniciación de la lectura y escritura en primer año:* La pedagogía por proyectos era una estrategia que se encontraba integrada por acciones, interacciones y actividades secuenciadas dentro de una situación real, la cual permitió que los alumnos identificaran la función y las características de la lectura y escritura en la vida cotidiana.

*La pedagogía por proyectos promueve el trabajo colaborativo en los alumnos de primer grado.* Esta estrategia implicó la ejecución de un conjunto de actividades secuenciadas planificadas, las cuales iban encaminadas a la realización de un producto en el que se hacían presente la lectura y escritura, estas acciones debían de ser realizadas de manera conjunta, debido a se enriquecieron con las aportaciones de cada uno de los participantes.

*La participación activa de los alumnos en los proyectos favorece el proceso de iniciación a la lectura y escritura.* El trabajo por proyectos exigió que los alumnos se involucraran directamente con las actividades, donde ellos sintieran suyo el producto mediante las propuestas del título del proyecto, actividades y el establecimiento de fechas; asimismo, reflexionando sobre sus procesos de aprendizaje mediante la autoevaluación y coevaluación que realizaron en cada uno de los proyectos.

Estos supuestos constituyeron la generación de ideas principales que se fueron gestando de manera paulatina a través de los procesos reflexivos que se

iban dando a lo largo del proyecto de tesis y que de una manera u otra dieron secuencia metodológica a la intervención docente.

### **3.3 Categorización para el análisis**

La categorización era uno de los aspectos esenciales dentro de la construcción y análisis del proceso de investigación e intervención. Esta “consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior” (Miguel Martínez. 2004: 251); en otras palabras, se pretendía que los investigadores identificaran los principios y ejes que rigieran su proceso de indagación.

***Interpretación de textos:*** Esta categoría se concibió como un proceso de interacción entre el texto y el alumno, donde se analizó la estructura de los diferentes tipos de escritos, identificando a la lectura como un medio de comunicación que permitió el intercambio de ideas, conocimiento, actitudes y sentimientos.

En este sentido, la interpretación de textos se vio determinada por la acción de los niños de primer año al implementar la metodología de proyectos.

***Producción escrita:*** consistía en escritos producidos por los propios niños con la finalidad de comunicar algo, pero ¿se pudo valorar el escrito de un alumno de primer grado que aún no sabía escribir de manera convencional?, claro, considerando que se debía evaluar sosteniendo que cada uno de los infantes poseía conocimientos acerca de la cultura escrita. Esta categoría se valoró a través de la estrategia didáctica implementada por los tres proyectos que se derivaron de la propuesta en común.

Los niños pudieron escribir con ayuda de un adulto, debido a que contaba con la facultad para comunicar sus pensamientos a otro individuo utilizando el dictado, de esta forma se valoró el manejo del lenguaje, como era la coherencia entre palabras. Otra que se utilizó fue la escritura por si solos, haciendo uso de sus conocimientos previos como la identificación del sonido de las grafías que componen su nombre o incluso abecedario, lo que le permitió escribir sus primeros escritos, entre los niveles que Emilia Ferreiro (1990) planteó, estos eran:

Primer nivel: Pre- silábico; identificaba la diferencia entre dibujo y palabra, pero no lograba apreciar la relación de la letra con el sonido.

Segundo nivel: Silábico; iniciaba su conciencia fonológica, donde representaban la silaba con una grafía, la cantidad de letras dependía de la cantidad de objetos que representara.

Tercer nivel: Silábico-alfabético; Escribía partes de la palabra, usando convencionales, representando las consonantes con cualquier grafía, mientras que las vocales las plasmaba con la grafía correspondiente.

Cuarto nivel; Alfabético; utilizaba grafías convencionales estableciendo la correspondencia entre sonido y letra, comprendiéndose lo que escribía.

Dichos niveles me sirvieron como herramientas para identificar parte de sus proceso de producción, la cual se convirtió en una categoría de análisis, esto que de él iba a depender que el niño rechazara o aceptara la escritura como una herramienta de comunicación; por lo tanto, en la dinámica de mis proyectos se trató de poner a los estudiantes en contacto con el lenguaje escrito, donde ellos identificaran la funcionalidad de los textos que se trabajaron a lo largo de la intervención educativa.

***Participación de los padres en las actividades escolares:*** Valorar la integración de los tutores a los procesos de enseñanza y aprendizaje se había convertido en un proceso complejo y difícil en los últimos años, debido a las múltiples actividades que desarrollan los adultos en sus vidas cotidianas. Esta categoría, abarcó sólo la participación en las clases demostrativas y asistencia a reuniones, en esta última se trataron aspectos académicos de los niños.

Estas categorías sirvieron de base para confrontar la metodología de proyectos en relación a las experiencias de los sujetos involucrados bajo la perspectiva del enfoque biográfico narrativo donde lo más importante era lograr la comprensión de los procesos que involucraron la lectoescritura en los niños de primer año de la escuela primaria “Revolución”.

### **3.4 Diseño del proyecto de investigación**

En este apartado se detalló el tipo de investigación que se llevó a cabo en el estudio del proceso de lectura y escritura en alumnos de primer grado; es decir, describió el camino que se siguió para comprender la realidad que vivían los estudiantes respecto a la temática estudiada.

Esta indagación se desarrolló dentro del enfoque biográfico-narrativo, el cual, según Denzin y Lincoln (1994) citado en Bolívar (2001), se definió “como una rama de la investigación interpretativa, comparten algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, especialmente aquella perspectiva hermenéutica cuyo objeto de trabajo de textos discursivos”; en otras palabras, era una modalidad de la investigación, que permitió analizar el fenómeno estudiado desde el contexto donde se originó, esto implicó considerar las opiniones y posturas de las personas involucradas, los datos obtenidos se incluían en los relatos, con la finalidad de mejorar la práctica docente, identificando y rescatando logros, limitaciones, fracasos y conocimientos que se

originaban en todo proceso de aprendizajes. Por tal motivo, fue indispensable retomar los aspectos más relevantes de la investigación cualitativa para comprender el enfoque utilizado.

La metodología cualitativa, según Taylor y Bogdan (1987:20) se refería “a la investigación que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Dicho de otro modo, el estudio se dio desde la realidad que rodeaba al tema de estudio y consideró los puntos de vista de los sujetos involucrados, fuera de manera oral o escrita, dejando de lado los números para el análisis de datos. Estos autores plantearon diez características que debía tener este tipo de metodología, estas eran (Taylor y Bogdan.1987:20-23):

1. *La investigación cualitativa es inductiva.* Partió de la observación y experimentación, razón por la cual exigió de un diseño de investigación flexible que le permitiera realizar modificaciones pertinentes para comprender la situación real que se deseaba investigar, esto requirió que el docente se planteara cuestionamientos que guiaran su indagación.
2. *En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en perspectiva holística.* En esta característica, los escenarios, las personas, actitudes y acciones, eran consideradas como un todo que requerían ser analizadas de manera conjunta, siendo éstas esenciales para la comprensión y reflexión de la realidad.
3. *Los investigadores cualitativos eran sensibles a los efectos que ellos mismos causarían sobre las personas que fueran objeto de su estudio.* En esta se apreció al investigador como parte del escenario estudiado, donde interactuó con los sujetos observados. El docente intentaría

analizar la situación reduciendo y controlando el efecto que él pudiera producir dentro del escenario estudiado.

4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Era difícil comprender una realidad cuando el investigador se encontraba fuera de ella, para hacerlo fue necesario situarse dentro, observar el todo y experimentar por el mismo lo que sucedía en el escenario investigado, esto le permitió entender a los sujetos que se desarrollaban e interactuaban en ella.
5. *El investigador cualitativo suspendió o aportó sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* Estar a cargo de una investigación supuso observar y estudiar un todo, apartando sus ideas, debido a que éstas podían influir, alterando la realidad.
6. *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas deben ser valiosas.* La finalidad de la investigación cualitativa era comprender de forma detallada la situación estudiada y entender las perspectivas de cada una de las personas que se desenvolvían en ella.
7. *Los métodos cualitativos son humanistas.* En cada proceso de investigación, fue necesario resaltar el lado humano y la vida social de los sujetos que estudiamos, por consiguiente, es indispensable considerar que los métodos que se utilizaron influyen en la comprensión del investigador.
8. *Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación.* Este tipo de investigación permitió establecer un vínculo entre los datos que arrojó el estudio y lo que percibían de las personas,

de esta manera se obtuvo un conocimiento más claro del proceso y situación estudiada.

9. *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.* Dentro de este método, el docente debía estar consiente que, en todo estudio, encontrar aspectos que lo hacían similares a otros escenarios; sin embargo, estos mismos le permitieron identificar y estudiar mejor ciertas características que harían único al proceso.

10. *La investigación cualitativa es un arte.* Se considera como un arte, porque los investigadores son los creadores de sus propias rutas y metodología a seguir, siendo ellos los que continuamente reconstruían el escenario a investigar.

Como podemos percibir, la investigación cualitativa era un proceso de creación y reconstrucción de la realidad estudiada, donde se buscaba la comprensión total de la realidad mediante la observación de las personas que intervinieron sin que intervengan sus creencias. Esta metodología no implicó cuantificar los datos obtenidos, sino que buscó su verdadero valor social de cada resultado dado, por ello, este estudio adquirió un enfoque biográfico-narrativo, donde la narración adquirió un papel indispensable en el análisis de resultados, estas características se retomaron en la investigación biográfica-narrativa de la lectura y escritura.

Asimismo, otro aspecto que se consideró antes de iniciar con el estudio fueron los cuatro elementos que Bolívar (2001:147), propuso como parte de este enfoque, se consideraba:

- a) Un narrador, que nos contó sus experiencias de vividas.
- b) Un intérprete o investigador, que interpelaba, colaboraba y leía los relatos para elaborar un informe
- c) Textos, que recogieron tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado.
- d) Lectores, que iban a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa.

Por lo anterior, el maestro se convirtió en un observador de las situaciones que se generaban en torno al tema de estudio, las cuales debían ser documentadas mediante la narración de relatos lo más claro posible para ser comprendida por los lectores. En estos cuatro aspectos se destacó la voz del docente y de los sujetos que intervinieron como una manera de comprender la realidad del tema estudiado.

Para desarrollar este enfoque se retomaron las cuatro orientaciones metodológicas propuestas por Legrand (1993) citado en Bolívar (2001), éstas eran:

1. *Selección del tema:* En este punto se consideraron los posibles temas que impactaron en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por lo consiguiente se realizó un diagnóstico, el cual nos permitió seleccionar el tema de estudio más acorde a las necesidades del grupo. En esta investigación el tema seleccionado fue la iniciación a la lectura y escritura.
2. *Desarrollo de entrevistas:* Una vez obtenido el tema se pasó al desarrollo de entrevistas a los involucrados de este proceso, como los padres de familia, esto se llevó a cabo de manera escrita por las características de los sujetos, por lo que se eligió a los padres de familia de primer grado.

3. *Análisis sobre el material:* En este aspecto se realizó un análisis de cada uno de los materiales obtenidos como el diagnóstico, las entrevistas y los relatos realizados en toda la investigación.
4. *Informe:* Por último, se realizó un informe final donde se expusieron las situaciones y resultados encontrados en este estudio.

Estas propuestas facilitaron el diseño del proyecto de investigación, por lo que fue indispensable delimitar la selección de los sujetos a investigar y observar, los cuales se determinaron de acuerdo a los intereses del docente; es decir, lo que deseaba conocer del proceso estudiado, de ahí residía la importancia de las preguntas de investigación construidas al inicio de este estudio. Una vez seleccionados el tema, los participantes y realizadas las entrevistas, me dispuse a realizar una indagación, partiendo desde los antecedentes de la lectura y escritura (estudios, investigaciones y tesis), que giraban en torno a estos temas; asimismo, procedí a revisar la teoría, conceptos y principios, además de los documentos normativos y legales que se establecían en el mismo sistema educativo, el cual nos regía.

Estos documentos fueron de gran utilidad para comprender el panorama, extensión y complejidad de mi tema de estudio, lo que me llevó a diseñar tres proyectos para primer grado, donde se generaba un contacto entre el lenguaje escrito y los alumnos, destacando la función comunicativa de estas dos, así como el trabajo colaborativo, aspectos que tuvieron un gran valor dentro del proceso de iniciación de los alumnos. La planeación de cada uno representó una dificultad, debido a que Jolibert no contempló a niños de primer grado, asimismo era la primera vez que aplicaba una metodología como tal, donde el niño adquiriría un papel activo durante su proceso de aprendizaje.

El primero tenía por nombre “Creando nuevos mundos”, el tipo de texto que se manejó fue el cuento, el cual para Kaufman (2003:10) era una “narración en prosa de hechos reales o ficticios. Es corto y generalmente desarrolla una sola acción”, este texto me pareció adecuado por la edad de mis alumnos y por la imaginación que caracterizaba a los niños de primer grado, por lo que me enfoqué en el cuento tradicional, de hadas o fantásticos. (Véase anexo 1)

Este proyecto tenía como propósito que el alumno analizara la estructura de un cuento y la considerara en la creación de su narración, consistió en la elaboración de un cuento de manera individual, el cual iban modificando considerando las observaciones de sus compañeros en la interrogación del cuento, con el fin de mejorar el producto y realizar una recopilación de cuentos, esta sería obsequiada a un destinatario real.

El segundo proyecto se titulaba “Lluvia de Estrellitas” (véase anexo 2), su propósito era que el alumno realizara canciones a partir de letras conocidas conservando su estructura y la musicalidad de la rima para grabar un video. Consistió en la reescritura de la letra de una canción conocida y, organizados en grupos de cuatro o cinco niños, la irán transformando con base a las observaciones de los otros grupos durante la interrogación de la letra de una canción, con la finalidad de mejorar su producto sin dejar de considerar la musicalidad de la rima y, posteriormente, grabar un CD con las canciones, el cual fue obsequiada a un destinatario real, que en este caso se esperaba que fueran los padres de familia.

Posteriormente tenemos el tercer y último proyecto el cual se tituló “Cuidemos el medio ambiente” (véase anexo 3), en este se trabajó con el afiche, que lo encontramos dentro de los textos publicitarios, según María Belén Copello (2004:113) “se basa en la combinación de dos lenguajes: el de la imagen y el del texto. La imagen muestra y el texto explica. La imagen es fuerte,

el texto débil”; es decir, se destacaba la relación existente entre los dos elementos, teniendo una función apelativa. Su propósito era que los alumnos identificaran la función comunicativa de los afiches y los empleara para resaltar el cuidado del medio ambiente. El proyecto consistía en elaborar un afiche por medio del trabajo colaborativo, debían modificar y reescribir con base a las observaciones de sus compañeros en la interrogación de un afiche, con la intención de presentarlo a la comunidad escolar.

Estos proyectos permitieron abrir grandes espacios de investigación alrededor de la lectura y escritura de los niños de primeros, las cuales exigían documentarlas, por lo que decidí realizar los relatos, narrando y describiendo situaciones que fueron surgiendo durante los tres proyectos realizados. Polkinghorne (1988) citado en Bolívar (2001) explicó que “la narrativa es un esquema de significado por el que los humanos le otorgan significado a sus experiencia de temporalidad y acciones personales..., es un esquema primario de significado por lo que los humanos vuelven significativa su experiencia”; se pudo decir, que ésta era una herramienta que permitió a los individuos documentar y reconstruir sus experiencias más valiosas a lo largo de sus vidas, las cuales adquirieron un significado esencial en la construcción de sus aprendizajes.

Este tipo de enfoque facilitó la identificación de los elementos claves de la investigación que eran el narrador, el investigador, los relatos y el lector, los cuales permitieron ir delimitando el tema y los participantes a estudiar. La metodología biográfica-narrativa tuvo un gran valor en todo proceso estudiado, debido a que las personas involucradas fueron vistas como sujetos activos con perspectivas y acciones que impactaron en el escenario observado de manera considerable.

### **3.5 Estrategias de investigación-intervención**

Una de las estrategias implementadas en este trabajo fue la Pedagogía de proyectos, la cual le permitió al educando un papel activo en la construcción de su aprendizaje, dicha estrategia se encontraba conformada por:

El contrato pedagógico: se refería a la repartición de tareas a llevar a cabo a lo largo del proyecto educativo, esta se realizó de manera conjunta con los niños con la finalidad de promover su participación e intervención en el control de las actividades a ejecutar.

La interrogación de textos: esta estrategia se refería al análisis y reflexión que los alumnos realizaran al contenido y estructura de un tipo de texto determinado, considerando aspectos lingüísticos, conceptuales y de procedimiento. Ésta se presentó cuando se analizaba de manera grupal cada parte del escrito, que posibilitaba la comprensión global del mensaje y estructura del tipo de texto, en ella se elaboraron las herramientas de aprendizaje y las siluetas.

Módulo de escritura: en ésta el alumno se enfrentaba a la primera escritura de un texto, partiendo de sus experiencias y conocimientos previos, posteriormente se enfrentaría a una reescritura en donde realizaría modificaciones a su producción partiendo de las observaciones realizadas en el primer escrito.

Reflexión metacognitiva y metalingüística: era el proceso interno que realizaba el alumno al comprender sus dificultades, logros e identificar los conocimientos que les falta adquirir en el transcurso de los proyectos realizados, esta se realizó mediante la utilización de formatos, donde los

alumnos identificaban sus producciones antes, durante y después de la lectura, lo que permitía conocer su avance.

Trabajo colaborativo: era una modalidad de trabajo que permitió el logro de propósitos o metas de un grupo de personas, mediante la acción conjunta de actividades, en donde destacó la responsabilidad de cada uno de los integrantes.

Por otro lado, se retomaron algunas estrategias de lectura que se proponían en el libro “Estrategias de Lectura” de Isabel Solé (1992), estas eran:

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos; dentro de las lecturas que se retomaron en los proyectos se buscó que los alumnos comprendieran los objetivos de texto, por ello se cuestionaba a los niños sobre ¿Por qué íbamos a leer este escrito? y ¿qué nos quería decir?, dichas interrogantes resultaron complicadas para ellos; sin embargo, fueron comprendiéndolas conforme se avanzaba.

- Activación de conocimientos previos; se utilizaron interrogantes como ¿qué sabía sobre el contenido del texto?, ¿qué conocimientos me sirvieron para comprender mejor el texto?, ¿qué otra información pude aportar? Estos cuestionamientos me permitieron saber de dónde partir en la construcción de conocimientos.

- Dirigir la atención en lo que resultó importante; esta solía ser complicada en primer grado, debido a que los niños apenas estaban conociendo de manera formal la cultura escrita, motivo por el cual me apoyé de preguntas que guiaran su atención a la idea principal, algunas interrogantes fueron; ¿qué información me pudo ayudar para cumplir mi objetivo de lectura?, si los niños no se acercaban a la respuesta, les formulaba más cuestionamientos.

-Comprobar continuamente si la comprensión tuvo lugar mediante la revisión del texto; ésta consistió en leer en voz alta párrafos e ir cuestionando a los educandos sobre el contenido, asimismo, se les solicitaba que recapitularan por medio de las ideas principales y expusieran el contenido del texto de manera coherente y cronológica.

-Elaborar y comprobar inferencias; en ésta se leía el título del texto y se cuestionaba a los niños acerca del contenido, asimismo, en ocasiones se dejaba inconclusa la lectura y se les preguntaba sobre el posible final.

### **3.6 Narración de proyectos**

Uno de los aspectos esenciales de este enfoque eran las narrativas biográficas, las cuales fueron conceptualizadas por Antonio Bolívar (2001) como discursos organizados de manera coherente, donde se expresaban de forma escrita sucesos, sentimientos, experiencias, perspectivas y acciones de los participantes; asimismo, se incluyó el desarrollo profesional e institucional de los involucrados en torno al tema de estudio.

La narración permitió al investigador o docente comprender la realidad mediante el análisis de los sucesos escritos, así que consideré pertinente documentar cada uno de mis proyectos realizados en relación con la lectura y escritura de mis alumnos. Esta actividad facilitó mi interpretación y se convirtió en una guía flexible en mi intervención como docente investigador al detectar aciertos, errores, limitantes y aprendizajes en mi actuar como mediador, dicho papel consistió “en la creación y coordinación de ambientes de aprendizaje complejos, proponiendo a los estudiantes un conjunto de actividades apropiadas que les apoyen en la comprensión del material de estudio, apoyados en relaciones de colaboración con los compañeros” (Gutiérrez. s.f.). En mis relatos se retomaron las características de las narraciones como:

- Se encontraba basado en una epistemología constructivista e interpretativa de los proyectos con las estrategias de lectura y escritura.
- En la narración se expresaba el sentido que tenía el aprendizaje de la cultura escrita en los educandos como en el docente investigador.
- La trama configuraba el relato narrativo.
- El tiempo, las personas estudiadas y la narración se configuraban como un todo, los cuales eran indispensables observar para comprender el proceso estudiado.

La narración debía ser una actividad permanente de cada docente, debido a que permitió comprender la realidad de sus estudiantes en torno a los diversos problemas que surgen en el proceso de aprendizaje; además, permitió al docente posicionarse como un escritor y lector activo dentro del proceso de aprendizaje de sus alumnos y de él mismo; motivo por el cual, realicé relatos con la finalidad de documentar mi experiencia en cada uno de los proyectos efectuados.

Por consiguiente, mis relatos iniciaron contextualizando al lector sobre el lugar, tiempo y participantes que intervinieron en la investigación; mi sentir respecto al tema investigado y al ambiente de trabajo; las situaciones que se dieron en las dos reuniones que realicé para comunicar a los padres sobre el trabajo por proyectos; la manera en cómo se realizaron las actividades, las participaciones de los alumnos y padres de familia, la ejecución de las evaluaciones realizadas, asimismo se presentaron los obstáculos y logros encontrados en el trayecto de los proyectos (véase anexo 4).

Los relatos permitieron al docente archivar experiencias exitosas, así como fallidas, las cuales generaron una valoración acerca de su actuar como docente, identificando sus logros, áreas de oportunidad y limitantes que se

produjeron en sus intervenciones educativas. Estos escritos eran vivenciales y estaban conformadas por narraciones significativas, donde prevalecían sentimientos, descripciones, acontecimientos, acciones, diálogos y actitudes desarrollados entorno al fenómeno estudiado.

Lo anterior, favoreció la reflexión y análisis sobre las condiciones en las que se mediaron los proyectos, identificando la funcionalidad de las actividades planteadas en relación a la lectura y escritura en un primer grado de primaria.

### **3.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos**

Existían diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de datos cualitativos; sin embargo, era tarea del investigador seleccionar la más adecuada para su problema de investigación, considerando que este tipo de investigación busca entender y conocer la realidad desde las perspectivas y experiencias de los participantes. Por ende, mis técnicas e instrumentos a los que recurrí se describieron a continuación:

**La observación participante (OP):** Esta técnica es una de las más utilizadas dentro del enfoque biográfico-narrativo, debido a que se recabó información desde la mirada del investigador, motivo por el cual, me apoyé de una guía de observación (véase anexo 5) propuesta por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), esta me pareció pertinente porque se retoma el ámbito cognitivo, psicomotor y psicosocial que impactó en la iniciación de la lectura y escritura de alumnos de primer grado. Hay que destacar que la finalidad de este instrumento consistía en detectar los problemas y mejorar las condiciones de la adquisición de la cultura escrita.

Alicia Guardián Fernández (2007:192) planteó los siguientes puntos cruciales a considerar en la OP:

- La entrada en el campo o situación y la negociación del propio rol del/ a observador/a.
- El establecimiento de relaciones en el contexto que se observa.
- La identificación de sujetos claves.
- Las estrategias de obtención de información y ampliación del conocimiento.
- El aprendizaje del lenguaje (verbal y no verbal) usado en el contexto que se observa.

Por lo tanto, surgió la importancia de delimitar los aspectos que nos interesaba observar sin perder de vista posibles incidentes que pudieran arrojar información valiosa, todos estos resultados quedaron registrados en el **diario de campo**, el cual definió Diana Patricia Ospina P. (2016) como:

Un escrito personal en el que puede haber narrativa, descripción, relato de hechos, incidentes, emociones, sentimientos, conflictos, observaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones, entre otros. Puede estar lleno de apuntes rápidos, espontáneos, autocríticos y con cierto matiz autobiográfico, donde se da constancia de los acontecimientos propios y del entorno.

En otras palabras, fue un instrumento en el que se registraron prácticas educativas, vivencias, experiencias, emociones y reflexiones en torno al proceso a investigar, la cual tenía como propósito principal la mejora de nuestro actuar como docente y la toma de decisiones, esta se redactó en forma de narraciones, resaltando las actividades realizadas en los proyectos, las actitudes de los alumnos, los problemas originados, las soluciones de estas dificultades y las emociones encontradas durante la elaboración del proyecto.

La OP estuvo dirigida hacia los alumnos de primer grado en tres momentos: antes, durante y después de los proyectos realizados, buscando obtener información indispensable para conocer y comprender desde mi mirada la realidad que se vivía respecto al proceso de iniciación a la lectura y escritura.

Otra técnica que utilicé fue **la entrevista cualitativa** según Sierra y Galindo (citado en Guardián, 2007:215) la definió “como aquella no directiva, abierta, no estructurada, ni estandarizada, la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales”; es decir, es una conversación que se realizó entre dos personas, con un propósito determinado que se apoyó de una serie de preguntas y respuestas, ésta se tenía que desarrollar en un ambiente de confianza, donde el entrevistado no se sintiera incómodo.

Para realizarla fue indispensable plantearse un objetivo, elaborar un guion de preguntas donde se delimitaran, de manera precisa, los datos que se deseaban obtener, brindando a los entrevistados la garantía de confiabilidad, sin dejar atrás el registro de la información recopilada. Esta técnica había sido realizada por todos los maestros que laborábamos en la escuela primaria “Revolución”, con la finalidad de conocer el apoyo y disposición de los padres de familia en la formación educativa de sus hijos, para ello, se retomó el guion que nos brindó la supervisión escolar durante uno de los Consejos Técnicos Escolares (véase anexo 6).

Dicho guion se adaptó a las características de una encuesta, debido a que se presentaba un cuadro de tres entradas, en la primera se ubicó el cuestionamiento, mientras que en la segunda y tercera sólo se encontraba un “Si” y un “No”.

Además, utilicé el **Portafolio de evidencias** (véase anexo 7) el cual se refería a la selección minuciosa de productos escritos de los alumnos con diversos niveles de desempeño. La técnica brindó información sobre las competencias que adquirieron los alumnos en cada trabajo, además de alcanzar objetivos como los que planteó Barragán (2005:125-126) en el que se:

- Evaluó tanto el proceso como el producto.
- Motivó al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje participando en el proceso de evaluación mediante el análisis de sus procesos de aprendizaje.
- Mejoró el trabajo colaborativo entre los estudiantes.
- Promovió la capacidad de resolución de problemas.
- Estructuraron las tareas de aprendizaje (establecer lo que era obligatorio y lo que era optativo).
- Provió a los profesores de información para ajustar los contenidos del curso a las necesidades de los estudiantes.

Utilizar portafolios de evidencias como técnica de evaluación generó en los alumnos una participación activa y colaborativa en su construcción de aprendizaje, valorando su proceso, sus logros, limitaciones y retos que se dieron a lo largo del proyecto. Esta técnica se trabajó durante el transcurso de los tres proyectos implementados a los alumnos e incluía tanto productos destacados como actividades donde presentaron mayor dificultad, asimismo se agregaron formatos, los cuales facilitaron la comprensión de su propio aprendizaje.

Dichos instrumentos me arrojaron información valiosa para guiar mi proceso de investigación, ofreciéndome un panorama general de las características, habilidades y necesidades que presentaban los estudiantes al ingresar a primer año de educación primaria, considerando que no poseían los

parámetros y aprendizajes esperados necesarios para iniciar con el estudio al no existir comunicación entre los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) existentes en la localidad de Potrerillo; especialmente en los dos primeros niveles, que impactan directamente en la iniciación a la lectura y escritura del alumnado.

Todos estos datos, brindaron las herramientas indispensables para comprender parte de la situación que prevalecía en Potrerillo en cuanto al código escrito, además de los avances obtenidos y obstáculos presentados, ofreciendo posibles soluciones o acciones con las que se podrían superar.

## **CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En este capítulo se presentaron los resultados obtenidos durante todo el proceso de investigación, por lo que se convirtió en una de las etapas más complejas del estudio al establecer una relación y vinculación estrecha entre los datos obtenidos, propósitos y fundamentos teóricos de forma cualitativa.

Exteriorizar este tipo de información no resultó sencillo, exigió una evaluación más reflexiva y analítica del tema, buscando la comprensión real de la situación estudiada. Por lo que se encontró integrado por el diagnóstico escolar, donde se sistematizaron los datos obtenidos que me permitieron identificar el problema de estudio; posteriormente encontramos los hallazgos y dificultades al aplicar la pedagogía por proyectos en un grupo de primer grado, detallando experiencias obtenidas durante la aplicación de los proyectos; por último, se incluyó la interpretación de cada una de las categorías, las cuales permitieron validar o no los supuestos de la investigación.

### **4.1 Evaluación inicial**

Al comenzar el ciclo escolar 2015-2016 se aplicó un diagnóstico escolar a los 18 niños que ingresaron a primer grado, donde se aplicó una prueba escrita comercial (véase anexo 8), que contenía diez aciertos que consideré pertinentes para valorar los conocimientos y experiencias, las cuales impactaron en el proceso de iniciación al código escrito, por lo que me enfoqué en la asignatura de español del programa de estudio de preescolar (SEP. 2011c:48-51) y consideré siete aprendizajes esperados, los cuales eran:

- El alumno reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido; paulatinamente establece relación similar con otros nombres.

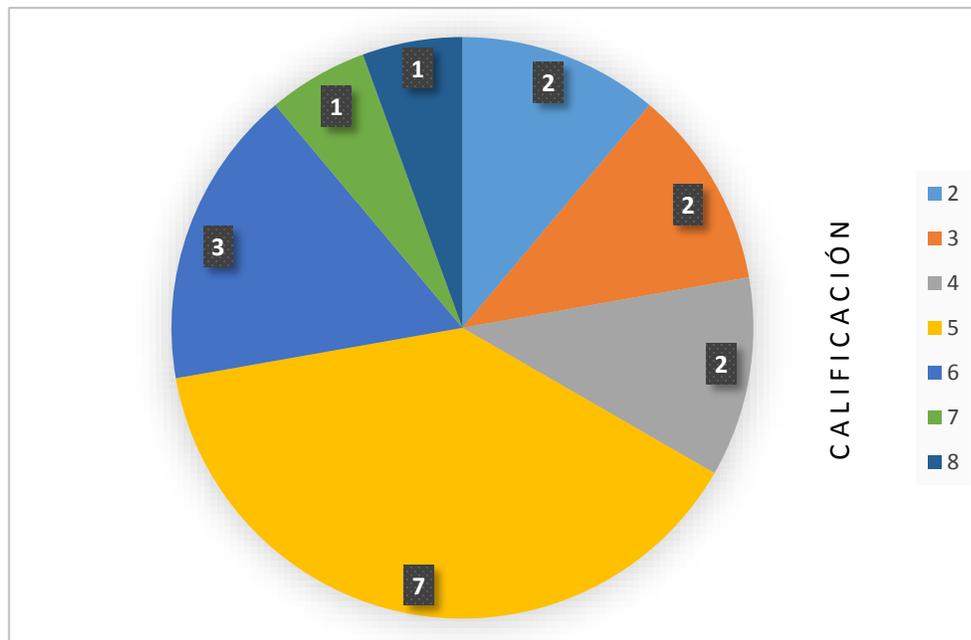
- El estudiante escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.
- El alumno diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y como decirla por escrito.
- El infante utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica” que dice su texto”.
- El niño es capaz de explorar diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contiene partiendo de lo que se ve y supone.
- El educando relaciona la disposición de los renglones con los trazos de las grafías.
- El estudiante confirma o verifica información acerca del contenido del texto mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos o del texto completo.

Esta prueba estandarizada representó un recurso de gran utilidad, me brindó un panorama más claro de las condiciones en las que se encuentran los alumnos con base a los aprendizajes escolares más significativos de los estándares curriculares correspondientes al preescolar.

Estos aprendizajes esperados fueron básicos para generar la construcción del aprendizaje de la lengua escrita, éstos permitieron que el alumno adquiriera sus primeras experiencias formales con los diferentes tipos de texto existentes, como era el caso de la lectura de los cuentos, logrando que el alumno viajara a diferentes mundos utilizando la imaginación, la cual sería una pauta que permitiera un acercamiento significativo para el alumno.

Para empezar con la presentación de los datos, se volvió indispensable hacer mención que este sub-apartado se conformó por tres aspectos: primero mostró las calificaciones obtenidas en el diagnóstico; en segundo lugar, se presentó un análisis de uno de los resultados obtenidos en cada aprendizaje; y,

por último, se hizo una reflexión del instrumento realizado. Por lo anterior, y para hacer más comprensible la situación me apoyé de graficas de pastel (figura II).



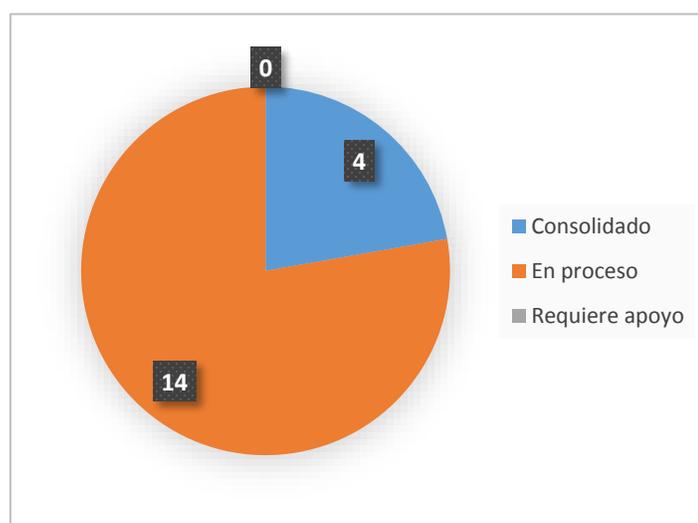
**FIGURA II.** Calificaciones del examen del diagnóstico

En esta figura se indicó que sólo cinco alumnos aprobaron el examen, de los cuales uno obtuvo 8 de calificación y los otros dos cuentan con 7 y 6, mientras que los demás se encontraban entre el 5 y el 2. Estos datos nos reveló que el grupo, de forma general, no habían alcanzado los aprendizajes esperados durante el preescolar, debido a que gran parte de la población de Potrerillo consideraba al preescolar como un espacio de recreación para los niños, por lo que faltaban constantemente, provocando un retraso considerable en su proceso de desarrollo, perdiéndose de actividades y competencias que se favorecían a lo largo de las sesiones.

Estos datos me causaron una gran preocupación, debido a que la mayoría de los estudiantes reprobó, lo que representó un gran desafío, considerando el limitado tiempo que tenía para reforzar estos aprendizajes

escolares de forma significativa, contemplando que algunos de los estudiantes identificaban las vocales y sus experiencias con la lengua escrita eran limitadas, además de que se encontraban con escasos portadores de textos y había padres de familia que no adquirieron la lengua escrita, lo que implicaba un limitado apoyo en las actividades propuestas.

Ante esta situación presentada y los resultados obtenidos, fue prioritario conocer y analizar cada uno en los aprendizajes esperados del preescolar y su impacto dentro de la construcción de la lectura y la escritura durante el comienzo en la primaria. Por lo que se exhibieron los siguientes gráficos, que indicaron si estos criterios evaluados en el diagnóstico estaban consolidados, en proceso o requerían apoyo.



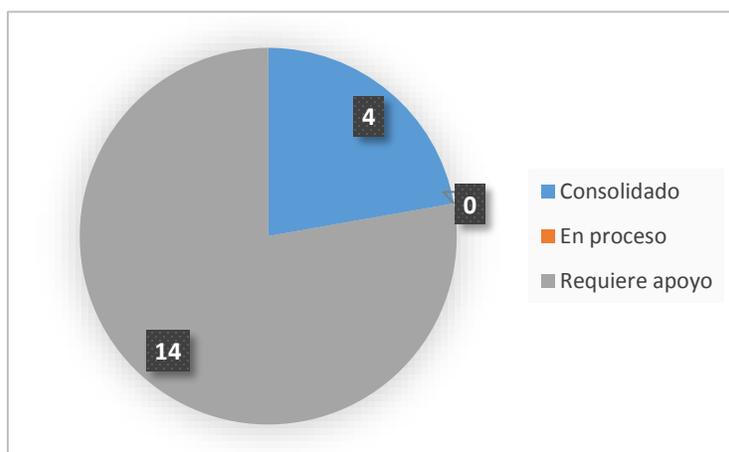
**FIGURA III.** Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y su sonido.

El primer aprendizaje hacía referencia al reconocimiento de la letra inicial de su nombre y el sonido de cada grafía que la integraba, contempló el cuestionamiento número 1 y 2 de la prueba estandarizada; en la primera pregunta se les pedía que escribieran su nombre y en la segunda que identificaran las vocales que conformaban su nombre, de acuerdo a la gráfica

(figura III) se percibió que sólo el 22% de los alumnos lograron consolidar la relación que existía entre la letra inicial de su nombre y su sonido mientras que los otros catorce (78%) se encontraban en proceso, dicho conocimiento era un detonante que permitió a los alumnos interesarse y adentrarse al código escrito de manera significativa al establecer relaciones similares con los demás nombres de sus compañeros y distintas palabras con las que estaba familiarizado, considerando las grafías y los sonidos, así que cada una de las letras que conformaban su nombre adquirió un valor comunicativo y funcional.

Ferreiro y Teberosky (1979), citado en Gillanders (2007), afirmaba la importancia que tenía la identificación del nombre propio dentro del proceso de adquisición de la lengua escrita, el aprendizaje del nombre simbolizaba para los niños una escritura significativa, que se encontraba integrada por determinadas grafías y sonidos, esto dio pauta a comprender que existían palabras que iniciaban con la misma letra e iría formado sus primeras frases utilizando algunos símbolos que él conoce a partir de su nombre.

Este aprendizaje era uno de los aspectos que el niño que egresaba de preescolar debería contar, debido a que su nombre representaba su primera escritura significativa para él, lo que permitió la identificación y relación de su nombre con otras palabras que iniciaban con la misma letra.



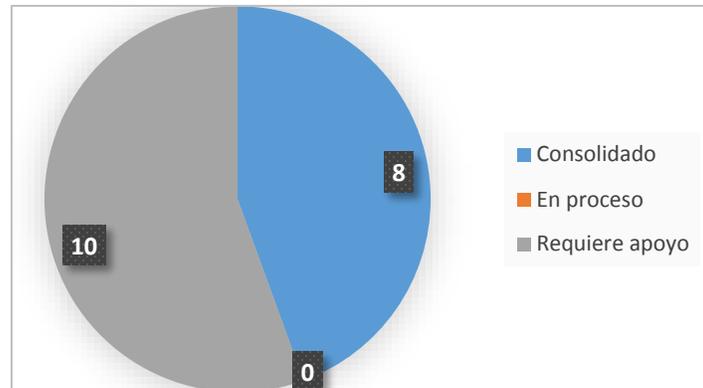
**FIGURA IV.** Grafica del aprendizaje esperado escucha fragmentos de un cuento y dice de qué cree que sucederá en el resto del texto.

En lo que respecta a la audición de fragmentos de un cuento, se realizó una lectura en voz alta del cuento “Los tres cochinitos”, el cual demandaba la resolución del reactivo número 3, hacía referencia al posible final del cuento, por lo que se presentaban tres imágenes, donde tenían que seleccionar una. Los resultados obtenidos se mostraron en la gráfica (figura IV), donde cuatro alumnos consolidaron dicha competencia, mientras que otros cuatro necesitaban apoyo para predecir qué sucedería en el cuento.

Esto se originó porque no se abrían espacios para desarrollar la audición en los niños, habilidad que era indispensable en la interacción de textos durante los primeros ciclos, en consecuencia, los alumnos se distraían con facilidad, teniendo escasos periodos de atención, la cual se suscitó debido a la edad y la dinámica de trabajo con la que estaban habituados a desarrollar.

Mediante la audición se captaban las características y el mensaje del texto, lo que propició una comprensión de lo que se leía y se percibía en la lectura; por otra parte, los niños se ubicaban en un espacio determinado,

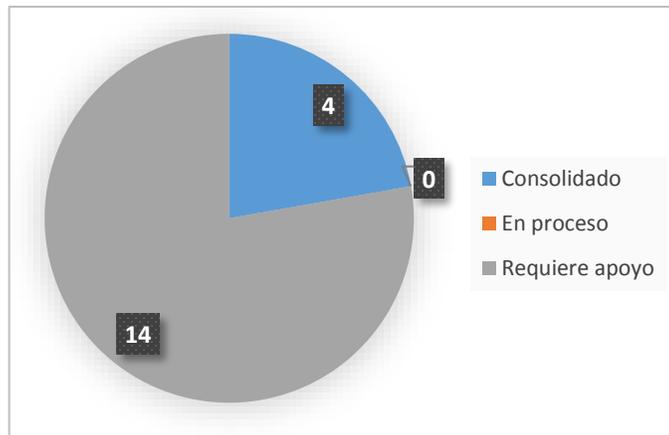
utilizando su imaginación para recrear lo leído y convertirlo en un aprendizaje significativo que impactara en su realidad.



**FIGURA V.** Gráfica de la Diferencia entre la forma que se narra oralmente una historia y cómo decirla por escrito.

Dentro del contenido de la identificación de la diferencia entre la forma en que se narró oralmente una historia y cómo se decía por escrito, encontramos que en el reactivo cuatro contemplaba este aprendizaje, el cual consistía en que los alumnos identificaran la portada del cuento leído, como se pudo observar en la presente gráfica (figura V), sólo ocho alcanzaron esta habilidad y diez requerían apoyo, esto se volvía a originar por periodos cortos por parte del alumnado, puesto que al analizar la interrogante pudimos percibir que la lectura y el dibujo se encontraban estrechamente relacionados, para quienes prestaban la atención adecuada no se le presentaban complicaciones o dificultades para responder.

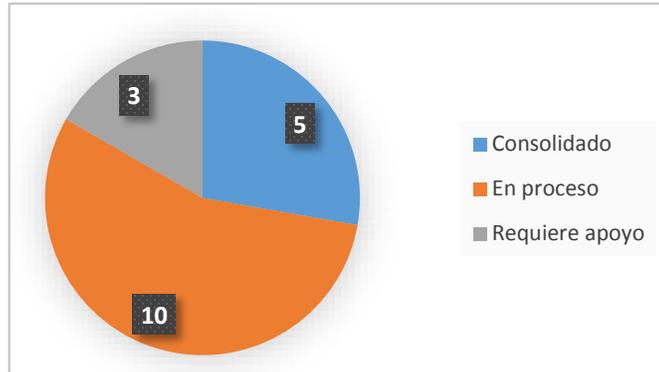
Este contenido adquirió valor indiscutible dentro del proceso de interrogación e interpretación del texto, porque el educando tenía que establecer la relación que existía entre la lectura y la portada.



**FIGURA VI.** Grafica del aprendizaje esperado: Utiliza graficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica “que dice el texto”.

En este aprendizaje, el alumno utilizó gráficas o letras para explicar un texto, observé que sólo cuatro (22%) lograron alcanzar el contenido y catorce (78%) presentaban dificultad para expresar lo que decía un texto mediante imágenes (figura VI), esto se comprobó en el reactivo donde tenían que describir la imagen seleccionando un enunciado de los que se presentaba en el instrumento de diagnóstico. El obstáculo se determinó porque los niños no escucharon detenidamente las oraciones, teniendo como consecuencia que seleccionaran adecuadamente las oraciones incluidas.

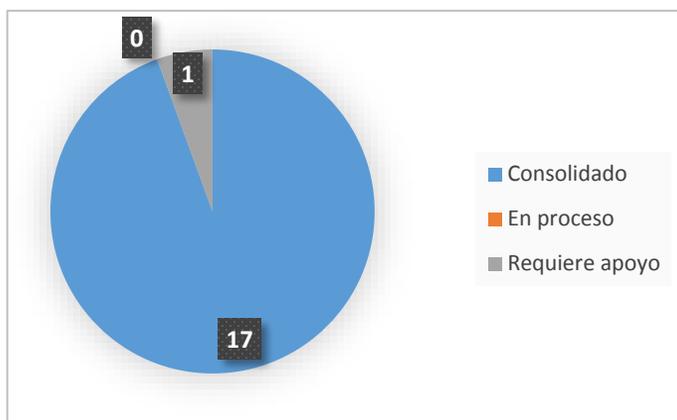
Esta era una de las principales situaciones que se vivía el salón de clases de primer grado y que complicó la interacción con los distintos tipos de textos, debido a que se requería de toda la atención del educando, la cual no siempre fue promovida por los docentes, al no contar con las estrategias y habilidades necesarias para atraer e incentivar a los infantes hacía la lectura.



**FIGURA VII.** Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contiene partiendo de lo que se ve y supone.

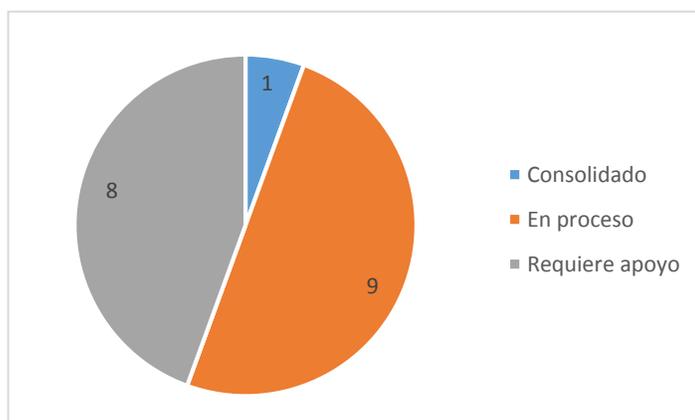
La gráfica (figura VII) expresó los datos obtenidos en el contenido de exploración de la diversidad de textos, donde se conversaba sobre el tipo de información que contenía, considerando lo que se veía y suponía. Este aprendizaje se encontró inmerso en los reactivos seis y siete, cuestionándolos sobre el tipo de texto donde podría encontrar el cuento “Los tres cochinitos”, además del significado de la palabra “feroz”.

Lo que arrojó como información fue que cinco alumnos lograron consolidar este aprendizaje, mientras que diez se encontraban en proceso y tres requerían apoyo para identificar los diferentes tipos de texto, dicho contenido resultó fundamental para poder comprender el código escrito, el alumno debía conocer y reflexionar sobre las características de los diferentes tipos de información, para utilizarlos en diferentes situaciones reales generando que el estudiante se acercara y mantuviera contacto con el mundo letrado.



**FIGURA VIII.** Grafica de la disposición de los renglones con los trazos de grafías.

En la gráfica anterior (figura VIII) se expresó que en la disposición de renglones diecisiete alumnos se encontraban en consolidado, mientras que un niño requería apoyo, lo que se tradujo que casi todos sabían utilizar los renglones, pese a los cuadernos utilizados en preescolar, los cuales eran diferentes a los de la escuela primaria. La disposición de renglones permitió que el código escrito fuera expresado de manera más clara, ordenada y precisa



**FIGURA IX.** Grafica del aprendizaje de confirmación y verificación de información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos del texto completo.

Esta gráfica (figura IX) mostró que este aprendizaje esperado se veía afectado por el desarrollo de la audición y la atención en clases, aunque la lectura se realizó con un tomo de voz adecuado no se logró interesar a todos los alumnos en el texto, esto se comprobó con las repuestas de los alumnos en las últimas dos preguntas relacionadas al cuento leído al inicio del examen.

Como se pudo percibir en las gráficas, los datos obtenidos del examen diagnóstico no fueron muy satisfactorios y alentadores para la iniciación a la lectura y escritura, proceso que implicó contar con ciertas experiencias y conocimientos previos que facilitaran la inmersión del alumno dentro de la lengua escrita, las cuales no fueron desarrolladas al 100%. Esto se pudo originar a razón del poco valor que le asignaba la comunidad al nivel preescolar; asimismo, la falta de comunicación entre los docentes del preescolar y la primaria, sumándole que la primera había sufrido constantemente cambios de adscripción de educadoras, lo que impactó la forma de trabajo de los niños.

Además, este examen diagnóstico provocó que me cuestionara acerca de la veracidad, considerando que una prueba estandarizada no era posible conseguir resultados precisos, pues no consideraba las condiciones emocionales y físicas en las que se encontraban los alumnos al momento de realizarla.

## **4.2 Dificultades y hallazgos en la lectura y escritura**

Trabajar con la pedagogía por proyectos implicó un gran reto para mí, debido a las diferentes limitantes con las que me enfrenté antes, durante y después de su culminación, el primer obstáculo fue el temor al cambio de la dinámica de trabajo, considerando que al inicio de mi servicio intenté implementar proyectos los cuales no resultaron favorables.

Al revisar la propuesta de Jolibert (2009), comprendí que esta forma de trabajo exigía un conocimiento amplio de las características y necesidades de cada uno de los infantes que integraban a un grupo, esta información permitió el diseño de situaciones comunicativas reales que despertaran su interés, desafortunadamente no contaba con el conocimiento de esta información, debido a que eran niños que egresaban de preescolar para ingresar a primer grado. Por lo anterior, traté de propiciar un acercamiento con los estudiantes con la finalidad de observar e identificar sus capacidades, habilidades y competencias apoyándome en primera instancia de un diagnóstico escolar, el cual me arrojó resultados bajos en la adquisición de aprendizajes esperados en preescolar.

La información me llevó a plantearme ¿cómo iniciar con la construcción del aprendizaje de la cultura escrita, partiendo de sus bajos resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica?, además de no tener una comunicación con su maestra de preescolar sobre la forma en que trabajó con ellos las competencias en el aspecto del lenguaje oral y escrito (SEP. 2011c):47), ni acerca del desempeño de los niños durante el primer periodo escolar.

Este escenario se vio superando conforme conocía a los niños; sin embargo, iban surgiendo nuevas inquietudes como el diseño de un formato que incluyera y expresara de manera concreta, las fases de Jolibert, generando un trabajo más autónomo por parte de los alumnos, cuando estos eran muy dependientes del docente justificándose de que aún eran pequeños, lo cual me provocó en un momento cierta frustración al tratar de ejecutar actividades y encontrarme con una participación limitada de los alumnos, esto se generaba porque no encontraba la manera de dirigirlos hacia la intervención más activa dentro de su proceso de aprendizaje.

Otra limitante fue la actitud de los padres de familia, al citarlos a una reunión con la finalidad de dar a conocer el trabajo por proyectos y la participación de ellos en esta forma de trabajo, puesto se percibía el nulo interés por conocer la información, la cual era expresadas por su actitud y lenguaje corporal que mantuvieron en toda la reunión, además de que la escasa asistencia a ésta.



Fotografía I. Actitud y postura de los padres de familia.

Asimismo, el trabajo colaborativo jugó un papel importante dentro de mis obstáculos, debido a que no todos los niños tenían la disposición de trabajar de manera conjunta con sus compañeros, por lo que constantemente aparecían problemas en la organización y uso del material a utilizar, condiciones suscitadas por insuficiente familiarización dentro del aprendizaje colaborativo. Por otra parte, el espacio del aula de primero no era el más adecuado, contemplando que compartíamos el área con la dirección escolar, por consiguiente, la concentración de los niños se veía interrumpida al entrar maestros y alumnos ajenos al grupo (véase anexo 9).

Sin embargo, el aspecto que representó mi principal limitante fue el tiempo de aplicación de cada uno de los proyectos, cada jornada surgía un acontecimiento o actividad que reducía mi trabajo en el módulo de escritura e interrogación de textos.



FOTOGRAFIA II. Trabajo colaborativo

Esta experiencia no sólo estuvo llena de dificultades sino también de hallazgos que jamás contemplé lograr como una participación activa de los educandos dentro de su proceso, avance que se vio reflejado en los eventos escolares, donde se percibían más extrovertidos por participar. Observé que los niños que presentaban apatía por actividades escolares y contaban con limitadas experiencias del lenguaje escrito, se percibían interesados por las propuestas de trabajo, intentado realizar lo mejor posible su producto, lo que requerían un acercamiento con sus compañeros más adelantados, los cuales los apoyaban, en ocasiones se podría percibir que se desesperaban fácilmente, pero en ningún momento negaron su apoyo los compañeros que los requerían (véase anexo 10).

En un primer momento su desesperación originaba que les hicieran parte de sus actividades, pero conforme avanzamos en el trabajo comprendieron que esta forma no era la más adecuada para sus compañeros, puesto que les impedía avanzar.

En lo que respecta a las producciones escritas lograron elaborar escritos extensos para su edad, ocupando una cuartilla completa, en algunos casos, mientras que otros contenían tres líneas, pero trataban de elaborarlo con los mejores recursos con los que contaba tanto cognitivamente como lingüísticamente, utilizando su imaginación y creatividad, con la que se caracteriza los niños de esa edad.

El trabajo por proyectos nos solo logra una participación más activa, sino que los permite situar al alumno en una realidad donde se consideran sus características, otorgándolas un lugar especial y activo dentro de la manera de cómo se desarrolló su aprendizaje, brindándoles la seguridad que necesitan para creer y confiar en sí mismos.

Los niños experimentaban un gusto por asistir a la escuela y realizar las actividades propuestas en cada uno de los proyectos, debido a sus producciones no iban a quedarse en una carpeta o pegadas entre cuatro paredes, sino que eran compartidas a sus compañeros de grados superiores haciéndoles que saber que los niños de primer grado contaban con habilidades y competencias para elaborar cuentos, canciones y afiches, pese a que no todos contaban con una lectura y escritura formal.

### **4.3 Análisis de resultados**

En este apartado se retomó la información adquirida en los diferentes instrumentos aplicados, asimismo se consideró las categorías de análisis y los supuestos de investigación, permitiendo la valoración cuantitativa de todo el proceso estudiado, dando a conocer los datos obtenidos de las técnicas e instrumentos elaborados durante la indagación.

Por consiguiente, en apartado se presentó un análisis de los datos obtenidos antes, durante y después del proceso de investigación, esta información se agrupó mediante categorías, las cuales permitieron validar los supuestos de investigación y comprobar o no el logro de los propósitos establecidos en el proceso estudiado.

Asimismo, se reflejó la función que adquirió el docente dentro de proceso de construcción del aprendizaje de la lectura y escritura en sus alumnos, considerando la participación y desempeño que obtuvieron los alumnos en la práctica del lenguaje escrito.

#### **4.3.1 Análisis de los resultados de lectura y escritura**

Para iniciar con el análisis fue importante retomar los cuestionamientos que guiaron la investigación, los cuales busqué dar respuesta en el transcurso del estudio estos eran: ¿Cuál era el papel que juega la lectura y escritura en el contexto que rodea al educando? ¿Cómo iniciar con la adquisición de la lectura y escritura en primer grado?, ¿Cómo adecuar las actividades de lectura y escritura a las necesidades de mi grupo? ¿Cómo valorar la lectura y escritura de manera formativa en un grupo de primero? ¿Cómo involucrar a los padres de familia en el proceso de iniciación del niño a la lectura y escritura? ¿Cómo lograr que los niños tengan una interacción con la lectura y escritura partiendo

de sus intereses? ¿Cómo trabajar la pedagogía por proyectos con niños de primer grado?

Estas interrogantes me permitieron conocer que la lectura y escritura en la comunidad de Potrerillo tuvo un papel meramente educativo, lo que se tradujo que los estudiantes y padres de familia las consideraban como actividades que sólo se practicaba en el aula, memorizando sonidos y silabas para adquirir el código escrito, el cual no tenía ningún impacto dentro de su contexto, al considerar que existían personas que no concluyeron la educación primaria, a pesar de esta situación habían logrado tener mejores condiciones de vida al migrar a la ciudad de México o Estados Unidos de América. Este dato lo obtuve mediante la observación, comentarios por parte de los alumnos y tutores durante los recesos de cada jornada o en clases.

Una vez conocida la función del lenguaje escrito en la comunidad, me dispuse a indagar sobre cómo se debía trabajar la lectura y escritura en un grupo de primer grado; por tal motivo, revisé los fundamentos generales de estos dos procesos en el plan de estudios 2011, en él se consideró a la lectura y a la escritura como procesos cognitivos que se iban logrando a lo largo de la vida, dicho desarrollo dependió de las experiencias de los estudiantes con la cultura escrita, por lo que la dinámica de trabajo no debía enfocarse en la decodificación de grafías sino en una nueva práctica educativa donde se diseñaran situaciones comunicativas, en las que el alumno contara con las posibilidades necesarias de acceso y relación con el mundo escrito, convirtiéndose la lectura y escritura como un medio de expresión y aprendizaje.

Lo anterior se resumía en el programa de estudio de primer grado, en el que se resaltaba la familiarización de los niños con el código escrito, por lo que no era necesario que leyeran de manera convencional al término de este grado.

Por lo que era necesario que las actividades propuestas destinadas para trabajar el código escrito respondieran a las necesidades del grupo estudiado, razón por la cual, realicé una guía de observación que contemplaba tres ámbitos: el cognitivo, psicomotor y psicosocial; con la finalidad de conocer a detalle las características de los 18 sujetos a estudiar, este instrumento me permitió recopilar los siguientes datos cualitativos:

En el ámbito cognitivo se observó que la mayoría del grupo se distraía con facilidad, esto se veía reflejado en la realización de las actividades al no comprender las instrucciones que tenían que seguir, por lo que repetían constantemente las indicaciones a seguir en algún ejercicio; asimismo, presentaban dificultad en la lectura y escritura de palabras cortas, esta situación era normal, debido a que se encontraban en primer grado y necesitaban apoyo directo para concluir con los trabajos planeados.

En el aspecto psicomotor, dos alumnos mostraron dificultad para utilizar de manera adecuada el cuaderno, controlar sus trazos al escribir, al unir puntos y formar el contorno de un dibujo; este ámbito fue de gran importancia en la adquisición de lectura y escritura, debido a que en él se desarrolló la coordinación existente entre la mano y el ojo, facilitando en el alumno el proceso de lateralización al momento de escribir. Dichos elementos jugaron un papel indispensable en la escritura de palabras en el que los niños que presentaron problemas en el ámbito psicomotor presentaron también grandes dificultades en la iniciación a la cultura escrita.

En lo que respecta a lo psicosocial, seis alumnos eran reservados y tímidos, por lo que tenían un papel pasivo en el salón de clases, mientras ocho requerían de apoyo de sus compañeros para concluir sus actividades y cuatro se aislaban completamente del grupo. Este ámbito adquirió un rol fundamental

en el trabajo con la cultura escrita, considerando que la interacción entre pares enriqueciera la construcción de nuevos aprendizajes.

Los datos anteriormente mencionados me permitieron tener una idea más amplia sobre cómo debían ser las actividades que trabajaría con mis alumnos, las cuales debían responder a las necesidades de un grupo dinámico, distraído y que no estaban familiarizados con la lectura y escritura, motivo por el cual, estas tenían que despertar sus intereses que requirieran mayor atención por parte de los alumnos para su realización.

Una vez identificadas las características de las actividades, fue necesario saber cómo valorar formativamente la lectura y escritura en un primer grado, esta interrogante me resultó difícil al tener que trasladar la concepción de estos dos procesos a una evaluación cuantitativa, donde se destacara la función comunicativa al leer y escribir, las siluetas (estructura) de los tipos de textos utilizados, asimismo el esfuerzo que realizó cada estudiante al tratar que su producto fuera comprendido por cada uno de los destinatarios. En esta fase consideré pertinente que los padres de familia participarán en la apreciación de los productos elaborados, con el objetivo de enriquecer el trabajo realizado, además de que se involucraran de manera más activa y directa al trabajo de sus hijos.

Esto se pudo lograr incentivando en un primer momento a los estudiantes mediante la interacción con el código escrito con proyectos que captaron la atención de los niños y padres de familia, utilizando tipos de texto como el cuento, canción y el afiche; esta selección se hizo considerando que en el transcurso de las clases al grupo le gustaba escuchar cuentos, cantar y pintar, de esta manera contemplé sus intereses con la lectura y escritura, lo que permitió trabajar la pedagogía por proyectos, la cual se convirtió en un gran reto al implementarla en primer grado. Tanto los niños como yo no estábamos

habitados a este tipo de dinámica de trabajo, donde el alumno proponía y participaba activamente en la construcción de sus aprendizajes, mientras que el docente se convertía en un mediador.

Las respuestas a las interrogantes que guiaron la investigación me permitieron reconocer que no contaba con los elementos suficientes para iniciar con el proceso de investigación ni seleccionar un tema de estudio, por lo que requería ejecutar un diagnóstico en el que se obtuvo como resultado que la mayoría de los niños no adquirieron las competencias del preescolar necesarias para cursar el primer grado de educación primaria, estableciéndose como tópico la iniciación a la lectura y escritura, facilitando de esta manera la formulación de propósitos y categorías de análisis.

La primera categoría a la interpretación de textos, en la que encontré implícita en los tres proyectos realizados, se refiere al proceso de construcción que elaboró el alumno para comprender y reflexionar sobre el tipo de texto trabajado.

En el primer proyecto titulado “Creando nuevos mundos”, con el propósito de que el alumno analizara la estructura de un cuento y la considerara en la creación de su narración, para alcanzarlo se interrogó el cuento de “Caperucita Roja”, tratando que los alumnos identificaran cada parte del texto por si solos con la mediación del docente.

“Bueno comencé por señalar el título y preguntarles qué decía, todos dijeron caperucita roja, y cómo se llamaba esa frase en un cuento, creí que no responderían y Diego dijo se le dice título. Lo cuestioné sobre cómo sabía, él respondió – pues usted siempre que escribe en el pizarrón o copiamos algo del libro, nos dice que no se nos olvide el título, yo respondí ¡muy bien Diego! El sólo sonrió.” (*Relato I*)

Este fragmento del primer relato nos permitió apreciar cómo se inició la interrogación del cuento, la cual indujo al estudiante responder de manera correcta el cuestionamiento emitido, respuesta que fue formulada gracias a los recuerdos del alumno, lo que me llevó a reflexionar que en ocasiones no logramos percibir el impacto que llegaría a tener una simple frase dentro del aula.

Conforme se avanzaba en la interpretación, el maestro iba gestionando dudas, las cuales debían de salir de los niños; sin embargo, no fue así en un principio, estas limitantes exigieron la elaboración de las herramientas de aprendizaje (véase anexo 11) y la silueta (véase anexo 12), partes del cuento frases para iniciar un cuento, frases para terminar un cuento, uso del guion medio, signos de admiración, definición de sendero. Estas no resultaron significativas para el alumnado pues no fueron expresados por ellos; sin embargo, fueron de gran utilidad durante la producción de sus escritos.

“No hemí propuso que las herramientas se guardaran en una caja o bolsita, así que en ese momento les promocioné bolsas de papel celofán para que la guardaran”. *(Relato I)*

Estas líneas confirmaron la participación de una de las niñas más tímida del grupo, la cual se caracterizaba por permanecer callada, observando a sus compañeros y que no siempre concluía sus actividades escolares.

Al término del proyecto los alumnos realizaron una autoevaluación (véase anexo 13) donde se plasmó el grado de comprensión del tipo del texto, esto se realizó con apoyo del formato que permitió valorar su escrito. La mayoría de estas valoraciones expresó el análisis del texto, si el niño comprendía las estructura y características, su producción contaría con ella, luego se llevó a cabo la reflexión meta cognitiva y metalingüística, donde

identificó los procesos de construcción, concientizándolo de los aprendizajes previos, recursos, estrategias, logros y limitantes.

“¿Qué sabían sobre el cuento antes de comenzar a hacer el proyecto?

Diego respondió: - yo sabía que tenía letras y dibujos-

Pregunté: - ¿Qué nos ayudó a escribir el cuento? -

Anahí: – el lápiz, colores, goma y una hoja blanca y hojas de colores-

Pregunté: -¿y qué más nos ayudó? -

Jesús Carrera: – las herramientas, maestra y el cuento de caperucita roja-

Pregunté: - ¿qué fue lo que aprendieron? -

Todos: – a escribir un cuento-

Pregunté: -¿qué les falta por aprender?-

Jesús Carrera: - A mí me falta aprender escribir algunas palabras

Aracely: - A mí el inicio y desarrollo y final y había una vez. “

Los demás niños sólo repetían lo que decían sus compañeros no comprendieron bien lo que se estaban hablando” (*Relato I*).

En dichos párrafos se expresó la manera en cómo niños de primero respondieron a los cuestionamientos formulados por el docente, los cuales iban encaminados a que el niño lograra un control sobre su aprendizaje, comprendiendo lo que conocía y aceptando las limitantes, dando paso a la toma de decisiones para una mejora en su construcción.

En lo que respecta al proyecto “Lluvia de estrellitas”, se definió como propósito que el alumno creara canciones a partir de letras conocidas conservando su estructura y la musicalidad de la rima para grabar un video; luego se prosiguió a interrogar la canción “El señor de la basura”, en esta etapa de la interpretación me resultó complicada, debido a que los alumnos no formulaban ningún cuestionamiento que les permitiera una comprensión del tipo de texto utilizado, ante este ambiente traté de realizar cuestionamientos como:

“Maestra: - A ver niños, ¿Qué necesitamos saber antes de escribir una canción?

Jesús Trujillo: - La canción que vamos a cantar

Aarón: – Lo que vamos a cantar

Maestra- Antes de saber que vamos a cantar

Diego: – Maestra yo

Maestra: Diego ¿Qué necesitamos?

Diego: – Hacer la silueta como lo hicimos en el cuento.

Maestra: - y ¿qué es la silueta?

Anahí: - El cuerpo maestra

Maestra: -¿El cuerpo de qué?-

Anahí: - Pues el cuerpo

Diego: - No es él cuerpo...

Nohemí: – De la canción, el cuerpo de la canción” (*Relato II*).

En este diálogo se destacó un alumno que recordó una de las herramientas indispensables para comprender la estructura del texto a realizar, lo que se tradujo a que fueron adquiriendo conciencia sobre los recursos o estrategias que les permitieran ir construyendo su conocimiento a partir del análisis de un escrito.

“Primero los cuestioné sobre el título, el cual lo identificaron rápidamente; posteriormente, les pregunté sobre qué era lo que veían en los párrafos, la mayoría me dijo que había rimas, así que los interrogué sobre ¿Qué es una rima?, sólo tres se acordaron, por lo que se realizó la primera herramienta del proyecto, posteriormente mis pistas se guiaron sobre las líneas breves que había en cada párrafo, a lo que ellos respondieron que se llamaban renglones, de ahí surgió la segunda herramienta, la cual se refiere a los versos; por último, se realizó la herramienta de estrofas. Estas herramientas se escribieron en el pizarrón y los niños lo pasaron a fichas las cuales las guardaron en

sus bolsitas correspondientes. Ya obtenidas las herramientas se pasó a la elaboración de la silueta” (*Relato II*).

Como pudimos interpretar en el párrafo anterior, se explicó cómo se fue realizado el proceso de interrogación con niños de primer grado, donde se apoyó de algunas preguntas que permitieran al alumno identificar partes y características de una canción; esto se implementó de esta forma por razones de la edad de los niños, fundamentado que aún no contaban con las habilidades necesarias para poder construir o elaborar cuestionamientos concretos, los cuales exijan una reflexión más profunda, este dato no quiso decir que los niños no pudieran, simplemente que no se encontraban tan familiarizados con este tipo de interacción, la cual se iba desarrollando con la práctica. En esta etapa se efectuó la elaboración de la silueta con la participación activa de los alumnos (véase anexo 14).

Por último, en el proyecto “Cuidemos el medio ambiente”, que tenía como propósito que los alumnos identificaran la función comunicativa de los afiches y los empleara para resaltar el cuidado del medio ambiente; la interrogación de textos (véase anexo 15) no resultó funcional, esto no significa que los niños no pudieran realizarla, sino que el docente presionado por el tiempo e inquietud de sus alumnos, optó por enfocarse más en terminar el proyecto que en generar en sus alumnos un proceso de reflexión.

La segunda categoría implicó la producción escrita, buscando que el alumno comprendiera la utilidad de escribir textos libres con destinatarios reales seleccionados por ellos mismos, atendiendo al proceso de construcción. Antes de comenzar con cada uno de los proyectos fue indispensable que el docente de a conocer los propósitos de estos y permitiera a los estudiantes elegir sus destinatarios reales con los que iban a compartir sus producciones.

Dentro del primer proyecto se desarrolló una recopilación de cuentos, cada alumno se enfrentó a elaborar sus primeras escrituras considerando únicamente sus experiencias y aprendizajes previos en relación a este tipo de texto.

“Para animarlos más, les dije al escribir su cuento, se iban a convertir en escritores, les encantó la palabra, observé caritas de emoción y entusiasmo, al terminar el contrato les cuestioné sobre el nombre del proyecto, la verdad pensé que les gustaría mi título, pero no fue así, le llamaron “imaginando mis historias”, más tarde se pasó a seleccionar el destinatario, el cual es la persona o personas a las que se les dará la recopilación” (*Relato I*).

En el anterior fragmento se destacó por el papel que jugaron las palabras dentro de la motivación del alumnado, en cuestiones de escritura, desde un inicio se debió trabajar en incentivar e invitar a los niños a conocer y experimentar la interacción con la expresión escrita, en la que la imaginación se convertía en uno de los aspectos privilegiados con los que contaban los alumnos durante los primeros grados de primaria, la cual no se debía de perder sino predominar en ellos.

Para facilitar su elaboración, los niños establecieron algunos posibles personajes que podrían utilizar a nivel grupal estos eran dragones, Dora la exploradora, la bruja y la gatita, los cuales no fueron utilizadas. Se les pidió que escribieran su primer texto, considerando todos sus saberes acerca del cuento.

“Diego se me acercó y me dijo: – maestra no le entiendo

Yo le pregunté: - ¿a que no le entiendes?

Diego: - ¿Qué escribo?, usted dígame y yo escribo.

Le respondí: - Diego, el cuento tiene que ser inventado, recuerda que tú eres el autor-

Diego se me quedó mirando y se retiró, dirigiéndose a su lugar, al llegar observé que miraba hacia el piso y a su hermano que se encontraba escribiendo, luego de unos minutos comenzó a trabajar” (*Relato I*).

Esta conversación nos revela lo complicado que es para un niño trabajar la primera escritura cuando se le ha limitado con anterioridad su imaginación, por lo que hay que alentarlos sobre el mundo tan sorprendente que puede crear a través de sus conocimientos y creatividad, asimismo como estos obstáculos pueden ser resueltos por los mismos niños al observar la actitud de otro compañero en una situación parecida.

Al término de escritura, los niños se enfrentaron a una confrontación de textos producidos por ellos mismos, donde, con ayuda de sus compañeros, realizaron una coevaluación (véase anexo 16), en la que se hicieron presentes comentarios formulados por los propios compañeros, los cuales valoraron a partir de los elementos identificados en la interrogación de texto.

“En ese momento me emocioné demasiado a ver que niños de 6 y 7 años habían realizado una coevaluación de manera efectiva, pues realizar una evaluación no es nada sencillo, si nosotros como adultos se nos complica, a ellos más, pero sin lugar a dudas me dejaron sin palabras pero muy contenta por su logro, una vez valorado el trabajo regresaron los productos a sus creadores, los cuales hicieron modificaciones, algunos cambiaron el cuento en su totalidad mientras que otros solo le aumentaron algunos elementos que les hacía falta, asimismo había niños que no lograron concluir el cuento, pero que pusieron su mayor esfuerzo en su realización” (*Relato I*).

Este relato comprobó que los niños de primer grado podían producir un texto individual y enriquecerlo mediante la intervención de iguales, considerando que el aprendizaje se daba socialmente, intercambiando ideas y

experiencias, asimismo fue importante brindarles la confianza y en un primer momento considerar el mensaje más que la ortografía.

Los niños lograron realizar **obras maestras** extensas para su edad, por lo que encontramos alumnos que utilizaron una cuartilla para relatar su cuento (véase anexo 17), mientras que otros representaron sus ideas apoyándose de dibujos y pequeñas frases, las cuales en algunos casos no se lograban entender, pero tenían para el alumno un significado comunicativo (véase anexo 18).

“Diego respondió: - yo sabía que tenía letras y dibujos-

Pregunté: - ¿Qué nos ayudó a escribir el cuento? -

Anahí: - el lápiz, colores, goma y una hoja blanca y hojas de colores-

Pregunté: -¿y qué más nos ayudó? -

Jesús Carrera: - las herramientas, maestra y el cuento de caperucita roja-

Pregunté: - ¿qué fue lo que aprendieron? -

Todos: - a escribir un cuento-

Pregunté: -¿qué les falta por aprender?-

Jesús Carrera: - A mí me falta aprender escribir algunas palabras

Aracely: - A mí el inicio y desarrollo y final y había una vez” (*Relato I*).

En este párrafo se describió cómo los alumnos fueron comprendiendo y reflexionando acerca de su proceso de construcción de la escritura, teniendo así la metacognición y metalingüística al finalizar cada proyecto, donde sus palabras adquirieron un significado tanto para ellos como para el destinatario elegido (véase anexo 19).

En el proyecto “Lluvia de estrellitas”, los alumnos construyeron la letra de una canción, apoyándose de música ya establecida, esta se realizó en equipos, los cuales seleccionaron una melodía.

“El equipo de Liliana eligió la canción “¿Y si hacemos un muñeco?”, por lo que se pusieron como nombre “La banda Frozen”, en el grupo de Soledad seleccionaron la canción de “Libre soy”, nombrándose como “La banda Guayaba”. El equipo de Lizbeth les agradó la canción “Mi Burrito Sabanero”, poniéndose como la Banda limón, mientras que el último grupo se puso “Los duendes malvados” y escogieron una canción titulada “El cadete” del grupo Laberinto” (*Relato II*).

Estas canciones fueron elegidas por los niños, los cuales consideraron las propuestas de los integrantes de su equipo, durante la primera escritura se enfrentaron con grandes desafíos al desconocer la estructura que debía llevar una canción, pero con la interrogación y confrontación de textos, los estudiantes lograron superar las limitantes, debido a que cada equipo estaba integrado con alumnos con diferentes capacidades y habilidades que permitieron mejorar cada vez más la producción.

“En la segunda escritura, los equipos se apoyaron de la letra original, su primera escritura, la hoja de evaluación y de recursos como el celular, Tablet y laptop, la cuales fueron proporcionadas por mí. Tenía un poco de miedo que descompusieran algunos de los recursos; sin embargo, era necesario para que escucharan la canción y realizaran las modificaciones pertinentes, cuando les proporcioné estos artefactos, observe su carita de alegría, escuchando comentarios en el recreo” (*Relato II*).

Lo anterior permitió conocer las estrategias que se utilizaron para facilitar la producción y la confianza que se les debía dar a nuestros educandos, puesto que gran parte de los docentes los limitábamos en la utilización de herramientas tecnológicas por temor a que estos tuvieran algún daño.

Se realizaron producciones donde se destacaron algunos elementos esenciales de la canción, la mayoría de los equipos logró expresar la función comunicativa de este tipo de texto (véase anexo 20).

En el último proyecto lograron elaborar un afiche cada equipo; sin embargo, no se realizó una reflexión del proceso, debido a que los niños realizaron su producción partiendo de los aspectos dados por la intervención docente.



Fotografía II. Del producto escrito del proyecto I y II

Los productos escritos reflejaron que cinco estudiantes se encontraban en pre-silábico, ocho en silábico-alfabético y cinco en alfabético; sin embargo, aún se debía seguir trabajando en el proceso de iniciación a la lectura y escritura, promoviendo espacios de reflexión del código escrito mediante el diseño de situaciones reales de comunicación.

En la última categoría, participación de los padres en las actividades escolares, se hizo referencia a la asistencia a reuniones y actividades de los padres de familia cuando se requería. Al comienzo de la implementación de la pedagogía por proyectos se convocó a los tutores con la finalidad de darles a conocer la dinámica de trabajo que se haría con sus hijos, para que todos

estuvieran presentes y no surgiera alguna excusa, la junta se iniciaría a las 11:00 am, después del recreo el día 11 de abril.

Sin embargo, esto no fue así, las madres de familia se presentaron a las 10:30 am para comunicarme que no asistirían porque era lunes y tenían que ir al mercado de Coscomatepec para comprar su despensa; por ello, se tuvo que seguir adelante con la reunión, lo que trajo como consecuencia el descontento de las madres, esto se reflejaba en sus rostros, en la apatía y la nula participación.

Esta situación no sólo se presentaba en mi grupo sino en toda la escuela, motivo por el que se les realizó una entrevista escrita, donde los cuestionamientos iban encaminados en su participación dentro del proceso formativo de sus hijos, en ella, los propios tutores aceptaron su escasa intervención, al no tener un acercamiento tanto con el docente como en el alumno, fue importante destacar que existían padres en Potrerillo que mostraban preocupación por el desempeño de sus hijos, por lo que constantemente buscaban tener comunicación con el docente, estos solían ser una minoría.

La participación de los padres de familia era uno de los aspectos esenciales que debía existir y prevalecer en la Educación Básica, considerando que ellos y el docente contribuían en su desarrollo y desempeño dentro de una realidad, por lo que tenía que existir un vínculo de comunicación. Por tal motivo, destiné el segundo proyecto al desarrollo de esta participación. Así que realicé una segunda reunión, donde se observó mayor asistencia de los tutores, que se mostraron contentos al observar las primeras producciones de sus infantes.

Posteriormente, se pidió su colaboración para apoyar a los estudiantes en la elaboración de los instrumentos musicales, que fueron ocupados para la presentación de su canción.

“Ya repartidos, los padres asistieron al salón a ayudar a sus niños en la elaboración, de los 17 tutores, sólo asistieron 10 y 3 más únicamente mandaron materiales para que sus hijos lo hicieran. Esto me causó un poco de nostalgia porque los 4 niños que sus padres no asistieron ni les mandaron el material, se encontraban algunos tristes y otros molestos. Miguel estaba enojado y desesperado, quería ir por su mamá, pero le expliqué que no podía salir, le proporcioné un pedazo de cartón, pegamento, tijeras y papel, le di algunas recomendaciones de cómo lo podía hacer, no lo terminó” (*Relato II*).

Este relato permitió la reflexión acerca del impacto que tenía la asistencia de los padres en las actividades educativas, brindándoles seguridad a los niños; al observar que asistieron a las actividades se organizaron para mantener y generar comunicación entre padres, alumnos y maestros.



Fotografía III. Participación de padres de familia en la elaboración de instrumentos.

La asistencia de los padres de familia fue mejorando de manera paulatina durante el proyecto “Lluvia de estrellitas”, donde los padres asistieron a la socialización y formaron parte del proceso de evaluación de sus hijos, por lo que se apoyaron de formatos con criterios de evaluación iguales a los que habían utilizado los niños, estos últimos se encontraron contentos observando cómo sus padres contemplaban su desempeño en el proyecto.

En el proyecto “Creando nuevos mundos” traté de que escribieran un texto auténtico, utilizando su imaginación, conocimientos y experiencias vividas con la lengua escrita, retomando la silueta del cuento. En este proyecto observé un cambio radical en la actitud y disposición de los alumnos que no concluían las actividades, percibí un interés por expresar por escrito su creación, no todos lo pudieron hacer de manera convencional, pero plasmaron, mediante dibujos o palabras incompletas, su mensaje y contenido de su historia, fue agradable pasar por sus lugares y ver cómo se apoyaban del alfabeto, silabas y carteles pegados en el salón para formar palabras y construir su escrito.

Durante la aplicación del proyecto “Lluvia de estrellitas” se trabajó de manera colaborativa, lo que generó un conflicto al inicio, debido a que no estaban acostumbrados a trabajar de esta forma, la mayoría quería llevar el control de todo el trabajo, mientras que otros dejaban que sus compañeros hicieran las actividades.

Este proyecto fue el más me agradó y disfrutaron mis alumnos, al momento de seleccionar la melodía, cantar la canción y el pasar a cantar; sin embargo, considero que nos desviamos del objetivo principal, destinando mayor tiempo a la realización de la escenografía que al proceso de construcción del escrito y de la interrogación de textos.

En cambio, en el proyecto de intervención “Cuidemos el medio ambiente” no se logró el propósito establecido debido a que no consideré los imprevistos que surgieron al aproximarse el fin del ciclo, lo que originó que las actividades planeadas las ejecutaran rápido, retomé un papel activo sin considerar lo que los alumnos proponían, lo que impactó en el interés y desempeño de los alumnos al no profundizar en los contenidos ni utilizar la interrogación de textos y el módulo de escritura propuestas en la metodología.

## CONCLUSIONES

La presente investigación desde el enfoque biográfico narrativo significó para mí un gran reto de comprensión y reflexión de mi quehacer docente, así como del tópico estudiado, lo que requería ubicarme dentro del fenómeno indagado, observando escrupulosamente las características, necesidades, actitudes y competencias con las que contaba cada uno de mis sujetos a estudiar, incluyéndome como docente investigador.

Este proceso de investigación, junto con la implementación de tres proyectos, logró cambiar mi rol como docente, pasando de ser transmisor de conocimientos a un mediador de procesos de aprendizajes, lo cual no fue tarea sencilla, exigió paciencia al querer promover la participación activa del alumnado, utilizando estrategias que permitieran a los estudiantes comprender el proceso que habían realizado a lo largo de la intervención.

Los proyectos didácticos me permitieron valorar el proceso de iniciación a la lectura y escritura en alumnos de primer grado mediante tres categorías de análisis, la primera hacía referencia a la interpretación de textos, donde utilicé la estrategia de interrogación de textos para lograrlo, la cual representó un conflicto al desconocer qué palabras e interrogantes plantearía para propiciar en los estudiantes una interacción directa con el texto, donde cuestioné cada aspecto y parte que conformaba el escrito interrogado. En esta percibí, mediante sus participaciones, actividades y evaluaciones, que cinco alumnos de los dieciocho comenzaban a realizar preguntas acerca de la estructura y contenido del texto; además, en lo que respectaba a la metacognición, mostraban mayor comprensión acerca de su proceso de construcción del aprendizaje; mientras que el resto del grupo tenían participaciones más claras cuando se les interrogaba. Lo antes expuesto me llevó a dar por sentado que la interrogación de textos se da de manera progresiva en los alumnos pero que

requiere de la mediación del docente para que ellos vayan familiarizándose con la estrategia y la forma de interactuar con un texto abordado en el que, a mayor cantidad de experiencias, el alumno se volvía más autónomo en el proceso requiriendo menos apoyo del docente.

Valoro que en la producción escrita se obtuvieron resultados que no me esperaba, creía que los estudiantes no iban a poder producir algún texto auténtico en el caso del cuento y la canción. En el primer proyecto observé una gran disposición por parte de los alumnos al tratar de producir un texto; al revisar los productos elaborados, identifiqué que hubo niños que lograron escribir un texto considerando la silueta planteada, además de que su escritura se comprendía. Los trabajos reflejaron que cinco estudiantes se encontraban en el nivel presilábico, ocho en silábico-alfabético y cinco en alfabético; me sorprendí porque antes de iniciar con este proyecto sólo escribían tres niños, al resto del grupo no lograba motivarlos a realizar actividades y ejercicios de escritura, lo que me llevó a reflexionar que para iniciar el proceso de lectura y escritura fue indispensable considerar las propuestas de trabajo de los niños, así como las características e intereses.

Por lo anterior, deduzco que las siluetas se convirtieron en un instrumento que guiaba a los alumnos con mayor facilidad en el perfeccionamiento de los escritos hasta llegar a la obra maestra. Este proceso de escritura me llevó a determinar que, si el estudiante tiene claro su propósito de escritura y un destinatario real, identificará con facilidad la función comunicativa del lenguaje escrito motivándolo a avanzar y mejorar sus producciones escritas sin necesidad que el docente lo obligue.

En lo que respecta a la participación de los padres en las actividades, se convirtió en una gran limitante al no existir un acercamiento con sus hijos y la comunicación con el docente, lo que originó una ruptura entre los agentes

educativos: padres de familia, alumnos y maestros. Esto se observó cuando los niños llegaban solos a la escuela, y al salir de ella, eran acompañados por sus hermanos y primos que asistían a la misma institución. En las reuniones se percibió la limitada asistencia de los padres y quienes se presentaron mostraban una actitud de molestia e indiferencia al plantearles la dinámica de trabajo con la implementación de proyectos; lo que me motivó a analizar detenidamente las limitaciones y alcances de esta categoría, planteándome la necesidad de incrementar la asistencia a las reuniones organizadas, en las que realizarían actividades en conjunto con sus hijos y estos les presentarían sus producciones finales de cada proyecto.

Por lo anterior, infiero que el proceso de iniciación de la lectura y escritura se ve favorecido con la participación de los padres de familia, debido que en el transcurso de la investigación obtuve como resultado que los alumnos que adquirieron en menor tiempo el código escrito contaron con la participación e interés constante de sus padres al involucrarse el proceso de aprendizaje de ellos. Para validar este supuesto comparé el cuestionario que respondieron los padres y el desempeño de cada uno de los alumnos, evidenciando el impacto que tiene la participación activa de los tutores hacia las actividades del niño, motivándolo a mejorar su desempeño académico tras reconocer las expectativas que tienen sus padres de él.

Asimismo, la participación de los alumnos en los proyectos favorece el proceso de iniciación a la lectura y escritura, lo que permitió conocer las opiniones y la forma de trabajo que les agradaba realizar a los niños de primer grado, lo que los mantuvo a gusto en el aula mientras lograban nuevos aprendizajes; esto lo observé en el transcurso de los proyectos al presenciar las intervenciones de alumnos que al inicio del ciclo escolar no se atrevían a expresar sus dudas e inquietudes. Este papel que desempeñaron los

estudiantes permitió incrementar las experiencias con el código escrito acercándolo más a la adquisición de la lectura y escritura.

En este proyecto se logró observar que el proceso de iniciación de la lectura y escritura debe partir de los intereses y necesidades de los alumnos; por lo que es indispensable conocer las características de mi grupo, con la finalidad de incorporar actividades que despertaran sus intereses, esto se reflejó en los primeros dos proyectos, donde los niños se encontraban emocionados por las actividades planteadas que, sin darse cuenta, les permitieron acercarse al código escrito de forma natural, además de que se percibía el agrado y la necesidad por concluir sus escritos y por asistir a la escuela.

Una forma de incorporar estos intereses y necesidades es mediante la pedagogía por proyectos, la cual favorece a la iniciación de la lectura y escritura en primer año, al considerar situaciones comunicativas que reflejen el papel que adquiere el código escrito dentro de su realidad. Esta dinámica de trabajo permite partir de lo conocido a lo desconocido por el alumno; al mismo tiempo, se promueve el trabajo colaborativo entre pares en primer grado, dinámica que resultó compleja al inicio de los proyectos, debido a las diferencias de opiniones, falta de materiales y distribución de las responsabilidades para alcanzar los propósitos por parte del alumnado, el cual no estaba familiarizado con el trabajo colaborativo; sin embargo, esta situación fue mejorando considerablemente en el transcurso de los proyectos, teniendo así que el trabajo colaborativo se pudo alcanzar.

La mayor dificultad a la que me enfrenté durante este proyecto de intervención fue cambiar mi propia perspectiva acerca del aprendizaje formal de la lectura y escritura en primer grado, cuando mi finalidad era alcanzar un acercamiento con el lenguaje escrito, donde se identificara el valor comunicativo

en una realidad. Esta idea me generaba incertidumbre y a su vez me permitió cuestionarme acerca de qué método utilizaría para enseñar el lenguaje, esto se produjo porque no había revisado a profundidad ni reflexionado este aspecto del Programa de Estudios de Primer Grado 2011.

El tiempo se convirtió en uno de mis mayores obstáculos por diversas razones internas y externas al grupo, por lo que me veía en la necesidad de modificar las actividades planeadas, las cuales repercutían en el logro oportuno de los propósitos de cada uno de los proyectos implementados, como en el caso del proyecto “Cuidemos el medio ambiente”, del cual me sentí obligada a finalizar las actividades en menos de una semana, provocando que los alumnos no lograsen los aprendizajes esperados; esto se originó porque no consideré los posibles imprevistos que podrían aparecer durante el mes de julio, donde la mayoría de los grupos se encontraban preparándose para clausura de fin de ciclo, no exentando el mío.

En lo que respecta a la pedagogía por proyectos empleada en primer grado, representó un gran desafío al desconocer la dinámica de trabajo que, tanto el docente como el alumno, realizaban de manera permanente. En esta estrategia se buscó que el alumno se volviera más autónomo y comprendiera cómo se construyó su aprendizaje mediante el análisis de su propio proceso, identificando logros, debilidades y áreas de oportunidad con las que contaba.

En este proceso de investigación pretendí lograr que los alumnos asimilaran, en primera instancia, el papel de la lectura y escritura, su proceso de construcción, y por último, la adquisición formal de la lengua escrita.

Ante esto, me planteé como objetivo general de toda mi investigación el implementar estrategias que apoyaran el proceso de iniciación a la lectura y escritura a través de la pedagogía por proyectos, dicho propósito resultó

complicado de alcanzar, pero no imposible, tal vez no se consiguió completamente, pero lo que puedo afirmar es que mis alumnos conocieron y comprendieron algunas estrategias y recursos que les permitieron identificar los avances que obtuvieron en sus aprendizajes.

Respecto a los cuatro objetivos específicos establecidos; el primero se refirió al diseño de situaciones comunicativas, donde se identificó la función comunicativa de los diversos tipos de textos, en esta dirección pude observar que el diseño de los espacios de comunicación fueron satisfactorios debido a que en ellos se contemplaban las características del alumnado; sin embargo, en lo que se refiere al proyecto “Lluvia de estrellitas” me desvié del propósito principal, debido a que en un comienzo percibí que los alumnos lo estaban tomando como una situación recreativa más que como una comunicativa, donde se expresaban sus sentimientos mediante una canción.

Por lo anterior, sugiero tener cuidado en el diseño y manejo de los proyectos, ya que pueden resultar tan llamativos para los niños que los propósitos establecidos en un principio tomen distintas direcciones, por lo que debe haber un equilibrio entre lo creativo y lo funcional.

La participación activa de los estudiantes en la interrogación de textos y módulo de escritura, considero que tuve excelentes resultados, donde el grupo dejó de ser pasivo en las actividades académicas, convirtiéndose en uno compuesto por estudiantes que formulaban propuestas y expresaban dudas e inquietudes, permitiendo que algunos adquirieran una escritura más formal sin necesidad de establecer un método de adquisición a la escritura, como el silábico, sino que implicó una interacción entre los textos y la comprensión de los diferentes tipos de textos.

Uno de los objetivos que se me dificultó alcanzar fue el promover la participación de los padres de familia en el proceso de sus hijos, debido a que no todos tienen la disponibilidad y actitud de mejorar el desempeño de ellos.

Lo anterior se observó en las reuniones al haber poca asistencia de los padres de familia y eran pocos quienes me cuestionaban acerca del desempeño académico de sus hijos. Sin embargo, a medida que se avanzaba en la implementación de los proyectos la asistencia iba aumentando gradualmente, lo cual no era suficiente puesto que esperaba que también se involucraran en el proceso de aprendizaje de sus hijos, dentro y fuera de la escuela, mediante la comunicación efectiva con ellos y con el docente; asimismo, el alumno requería de apoyo emocional en el que el tutor reconociera constantemente sus logros y dificultades en la iniciación a la lectura y escritura, a fin de generarle confianza y motivarlo a mejorar su desempeño.

En lo que se refiere al trabajo colaborativo, percibí un avance significativo, ya que en los primeros proyectos los niños manifestaban su descontento ante esta dinámica de trabajo, por lo que constantemente se originaban conflictos por falta de materiales o simplemente porque no lograban un acuerdo en la organización de las actividades, conforme avanzaban y se implementaban los otros dos proyectos, esta problemática fue disminuyendo, llegando al punto de que los obstáculos surgidos eran resueltos por los mismo alumnos.

Este estudio me permitió comprobar que el proceso de iniciación a la lectura y escritura se vio favorecido de manera parcial con la participación de los padres de familia, debido a que para un niño era importante que el tutor creyera en sus posibilidades de aprendizaje y se preocupara por su desempeño, lo que lo obligaría a esforzarse más en sus actividades y productos.

Asimismo, la pedagogía por proyectos favoreció la iniciación a la lectura y escritura en alumnos de primero, porque promovió la participación de ellos en una situación comunicativa real, donde el alumno interactuó con el texto. Dicho estudio me permitió conocer y comprender los referentes generales que giraban en torno a la apropiación de la lectura y escritura en primer grado; el cual se desarrollaría en el transcurso de su vida, por lo que no fue necesario que aprendieran a leer y escribir al finalizar el ciclo escolar; en otras palabras, se buscó que el alumno tuviera las posibilidades necesarias de acceso e interacción con el código escrito.

Este tema se convirtió en una gran polémica entre los docentes de este grado, considerando que la mayoría dirigía sus intervenciones únicamente a la decodificación, sin antes propiciar un acercamiento e interacción con la cultura escrita a partir de sus experiencias vividas, a fin de desarrollarse y fortalecerse en los siguientes grados como un proceso natural, al igual que lo fue el aprendizaje de la lengua materna.

## REFERENCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1964). Historia de la pedagogía. España: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky B. (2005). *Enseñanza a entender lo que lee*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Fondo de cultura Económica.

Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología. Madrid, España: Ed. La Muralla

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Ed. Anagrama.

Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (2002). “*La escritura*” en *Enseñar lengua*. Serie Didáctica de la lengua y de la Literaria Núm. 117. (8ª Edic). España: Grao. 257-298 pp.

Cassany D., Luna, M. y Sanz, G. (2007) *Enseñar la lengua*. Serie Didáctica de la lengua y de la literatura. Barcelona, España: Graó.

Colomer, T. y Camps, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, España: Ed Celeste/MEC.

Diaz, F. (2006). *La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Ed McGraw-Hill Interamericana.

- Ferreiro, E. (1990). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Primera Edición. México D.F.
- Fidias G. Arias (2007). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (5<sup>ta</sup> edición). Caracas, Venezuela: Episteme
- Gillanders, C. (2007). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares. Manual del docente*. (2<sup>da</sup> edición). México, D.F.: Ed. Trillas.
- Guardián F. A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: IDER.
- Hernández, G. (2002). “Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas”. En *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona, España: Paidós. 211-246 pp.
- Inostroza, G. (2003). *Aprender a formar niños lectores y escritores. Taller de formación docente*. Chile: Ed. J-C-S-Á-E-Z.
- Jolibert, J. & Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Providencia, Chile: Comunicaciones Noroeste LTDA.
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Manantial.

- Kaufman, A. y Rodríguez M. (2003). "Hacia una tipología de los textos" y "Caracterización lingüística de los textos". En *La escuela y los textos*. México: SEP/Santillana. pp. 5, 19-28 y 29-56.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Biblioteca para la actualización del maestro. México D.F.: Fondo de Cultura Económica/SEP.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México, D.F.: Trillas.
- Ramos, F. (2000). *Pedagogía de la lectura en el aula. Guía para maestros*. Barcelona, España: Ed. Trillas.
- Rincón, G. (2012). Los proyectos aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Red colombiana para transformación de la formación docente en lenguaje.
- Ruffinelli, J. (1989). *Comprensión de la lectura*. (3<sup>ra</sup> edición). México, D.F.: Ed. Trillas.
- SEP (2011a). *Plan de Estudios de Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011b). *Programa de Estudios de primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011c). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.

Solé, I. (1987). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Ed. Graó.

Taylor y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (2<sup>da</sup> edición). Barcelona, España: Paidós.

## **ELECTRÓNICAS**

Barragán, R. (2005): “El portafolio, metodología de evaluación del aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla”. [en línea]. En: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 4, n.º 1, pp. 121-139. Consulta el 27 de octubre de 2016, disponible en [http://www.habilidadesparaadolescentes.com/equipos/El\\_Portafolio\\_como\\_metodologia\\_de\\_evaluacion\\_del\\_aprendizaje.pdf](http://www.habilidadesparaadolescentes.com/equipos/El_Portafolio_como_metodologia_de_evaluacion_del_aprendizaje.pdf)

Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007, Febrero). *Alfabetización Académica: Comprensión y producción de textos*. [en línea]. Nº 37. Consulta el 27 de octubre de 2016, disponible en [https://www.researchgate.net/publication/41834633\\_Alfabetizacion\\_academica\\_comprension\\_y\\_produccion\\_de\\_textos](https://www.researchgate.net/publication/41834633_Alfabetizacion_academica_comprension_y_produccion_de_textos)

Chambers, A.(2007). *Dime los niños, la lectura y la conversación*, s.l. [en línea]. Fondo de Cultura Económica de España. Consulta el 19 de septiembre del 2016, disponible en [file:///C:/Users/monts/Downloads/AlfabetizacionInicial3%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/monts/Downloads/AlfabetizacionInicial3%20(2).pdf)

Coll, C. (1996) Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica, en Anuario de Psicología No. 69. Barcelona. Consulta el 28 de octubre de 2017, disponible en <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>

CONAFE (2010). Guía de observación para la detección de necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en niños de educación básica. Dirección de Medios y Publicaciones. México, DF. Consulta el 09 de septiembre del 2015, disponible en <file:///E:/guia-educacion-%20CONAFE%20basica.pdf>

Copello, María Belén (2004) *"El afiche como paradigma de la comunicación: "*. *En: Huellas: búsquedas en artes y diseño*, No. 4, p. 112-116. Consulta el 3 de enero del 2017, disponible en [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/75/13Copello.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/75/13Copello.pdf)

Driscoll, M.P. y Vergara, A. (1997). *Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro*, en *Pensamiento Educativo*. Consulta el 4 de enero de 2017, disponible en <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/AprendizajeColaborativo.pdf>

Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. Madrid, España. Universidad de Alcalá, Departamento de didáctica. Consulta el 07 de octubre de 2015, disponible en <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1>

- Durán P. (2006). *Estrategias metacognitivas y metalingüísticas empleadas en la redacción de los informes técnico*. Revista de Lenguas para Fines Específicos N°11. 133-149. Consulta el 3 de enero del 2017, disponible en <file:///C:/Users/monts/Downloads/Dialnet-EstrategiasMetacognitivasYMetalinguisticasEmpleada-2116407.pdf>
- Florez, L. (2010). *Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura*. Bogotá, Colombia; Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Consulta el 07 de octubre 2015, disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/3011/1/libiafarideflorezcastro.2010.pdf>
- Glinz, P. (2005, 10 de febrero). Un acercamiento al trabajo colaborativo. Revista iberoamericana [en línea]. Consulta 25 de octubre de 2017 disponible en <http://rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF>
- Gutiérrez, O. (s.f). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. En *Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante*. México: ANUIES. Consulta el 28 de octubre de 2017 disponible en [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago\\_relacion\\_actv\\_elprofesorcomomediador.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago_relacion_actv_elprofesorcomomediador.pdf)
- INEE (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México. Consulta el 16 de febrero de 2016, disponible en <http://www.inee.edu.mx/mape/themes/Temalnee/Documentos/mapes/laexpresionescritaa.pdf>

INEE (2010). *La enseñanza de la lectura en México: reseña histórica. México en PISA 2009*. Anexo 5. México D.F. p. 275-278. Consulta el 19 de noviembre de 2015, disponible en [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios\\_internacionales/PISA\\_2009/Completo/pisa2009.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Completo/pisa2009.pdf)

Jiménez, R.J. (23 de septiembre 2010). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. [en línea]. España. Pirámide. Recuperado el octubre 04 de octubre de 2016, disponible en <https://iltemprana.files.wordpress.com/2014/01/teorc3adas-y-enfoques-explicativos-sobre-adquisicic3b3n-y-desarrollo-del-lenguaje.pdf>

OCDE. (2009). "PISA 2009. "Mensajes Clave para México". Consulta el 28 de octubre de 2017, disponible en <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/46640394.pdf>

Ospina, P. (2016, 30 de abril). *El diario como estrategia didáctica*. Aprende en línea: Plataforma académica para pregrado y posgrado [en línea]. Universidad de Antioquía, Colombia. Consulta el 8 de enero de 2017, disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/page/view.php?id=34201>.

Palacios, F. (2010). *El trabajo cooperativo como estrategia para favorecer la apropiación de la lecto-escritura como medio de comunicación en un primer grado de primaria de la ciudad de Celaya Gto*. Universidad Pedagógica Nacional. Consulta el 01 de abril del 2016, disponible en [http://www.upncelaya.edu.mx/uploads/contenido/TESIS\\_FINAL\\_FABIOLA\\_PALACIOS\\_ORGANITOS.pdf](http://www.upncelaya.edu.mx/uploads/contenido/TESIS_FINAL_FABIOLA_PALACIOS_ORGANITOS.pdf)

Parrado, C. (2010). *Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Consulta el 07 de octubre 2015, disponible en [http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis\\_Educacion/Curriculo\\_Ense/NRomeroRivera.061809.pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Curriculo_Ense/NRomeroRivera.061809.pdf)

Romero L. (s.f.) *El aprendizaje de la lecto-escritura*. Consulta el 16 de febrero de 2016, disponible en [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje\\_Lectoescritura\\_5317.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Aprendizaje_Lectoescritura_5317.pdf)

Sepúlveda, L. (2011), *El aprendizaje inicial de la escritura de textos (re) escritura*. Madrid España. Universidad de Barcelona. Consulta el 01 de abril 2016, disponible en [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42727/2/LASC\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42727/2/LASC_TESIS.pdf)

Torres, D. (2010). "El paradigma sociocultural: una metodología de enseñanza recíproca en la propuesta de Cuántos Cuentos Cuento". En *Revista e-Formadores*. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Red Escolar. Consulta el 16 de febrero de 2016, disponible en [http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e\\_formadores\\_ver\\_10/articulos/doris\\_torres\\_jul2010.pdf](http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_ver_10/articulos/doris_torres_jul2010.pdf)

UNESCO (1995). *Guías de aprendizaje para iniciación a la lecto-escritura*. [en línea]. Santiago, Chile: UNICFF. Consulta el 30 de septiembre de 2016, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116064So.pdf>

# **ANEXOS**

## Anexo 1. Planeación del proyecto 1 “Creando nuevos mundos” e instrumento de evaluación

### Proyecto No. 1

**Nombre de la escuela:** Revolución  
**Nivel educativo:** Primaria  
**Localidad:** Potrerillo  
**Número de alumnos:** 18  
**Profesora:** Montserrat Coria García  
**Duración:** Dos semanas

**Clave:** 3EPR0672D  
**Tipo de organización:** Completa  
**Grado:** 1 “A”  
**Edad:** 7 años  
**Asignatura:** Español  
**Organización:** trabajo individual,  
sentados en binas

<b>Práctica social del lenguaje:</b> Reescribir cuento		<b>Tipo de texto:</b> Cuento (narrativo)
<b>Propósito:</b> El alumno analiza la estructura de un cuento y la considera en la creación de su narración.		
<b>Campo formativo:</b> Lenguaje y comunicación		<b>Ámbito:</b> Literatura
<b>Aprendizajes esperados:</b> - Recupera la estructura de un cuento al reescribirlo. - Adapta el lenguaje para ser escrito. - Identifica las palabras para escribir.		<b>Estándares curriculares:</b> - Producción de textos escritos
<b>Temas de reflexión</b> <i>Conocimiento del sistema de escritura y ortografía</i> - Correspondencia entre partes escritas de un texto y partes orales. - Correspondencia entre unidades grafonéticas. - Valor sonoro convencional. - Concordancia de género y número en un texto. <i>Propiedades y tipos de textos</i> - Características generales de los cuentos infantiles		<b>Conceptos lingüísticos:</b> - Correspondencia entre partes escritas de un texto y partes orales. - Correspondencia entre unidades grafonéticas. - Valor sonoro convencional.
<b>Competencias comunicativas a desarrollar:</b> Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.		
<b>Lo que van a aprender</b>	<b>Lo que ya saben</b>	<b>Lo que han aprendido</b>
- Características de los cuentos. - Correspondencia entre partes escritas y orales de un texto. - Organización de las partes de un cuento en función de la versión escrita.	-Valor sonoro convencional. -Correspondencia entre unidades grafonéticas.	<b>Elaborar un cuento</b> <b>Frases al inicial y terminar un cuento.</b> <b>Uso de mayúsculas</b>
<b>Secuencia didáctica</b> Módulo de lectura y escritura Proyecto y Contexto - El grupo de primer grado de la escuela Revolución muestra interés por los		

cuentos y dificultad para expresar y plasmar por escrito sus ideas e imaginación. Para ello, se hará uso de la biblioteca del aula, cuyo contenido e imágenes despierten su interés por este tipo de texto.

**Primera escritura individual**

- Se iniciará presentando al grupo el propósito del proyecto y el producto final, por ello, se elaborará el contacto pedagógico en donde se establecerá las actividades que se hará en el proyecto y las funciones que cada alumno realizará, asimismo seleccionará el nombre del proyecto.
- Se les pedirá que, de manera individual, elaboren un cuento, y de forma grupal se propondrán los personajes, los cuales serán utilizados por todos en sus narraciones; luego de esto, cada uno creará su propia historia. Esta producción se elabora en hojas blancas, entregándolo con la mejor presentación posible. Asimismo, se les pedirá que de manera grupal seleccione o elijan un destinatario real con el que compartirán sus producciones.

**Confrontación con experto**

- Una vez concluido, el escrito se realizará un intercambio de producciones entre sus compañeros de grupo. Para que las observaciones sean más precisas, de manera grupal, se seleccionará un cuento que responda a sus intereses.

**Lectura en voz alta**

- Se llevará a cabo una lectura en voz alta del cuento elegido y se proseguirá a interrogar el texto, considerando los aspectos del cuento silueta, lingüísticos y conceptuales.
- En esta parte se realizaran las herramientas que los niños demanden y necesiten, asimismo se hará uso de la pedagogía de regalo si se requiere.
- En un papel bond, que se pegará en el salón, se escribirá la silueta y aspectos importantes que cada cuento debe llevar.

**Lectura en voz baja**

- Una vez identificadas las partes, se proseguirá a leer sus propios productos en silencio, donde se realizarán comentarios apoyándose con una lista de cotejo.

**Reescrituras**

- Posteriormente, se les regresarán sus trabajos, con el objetivo que revisen los comentarios y continúen con la reescritura, donde agregarán elementos o aspectos que les faltaron mencionar.
- Para elaborar su cuento cada alumno seleccionará los materiales que sea de su agrado.

**Obra maestra**

- Una vez corregidas se volverá a intercambiar con otros compañeros, los cuales calificaran en un cuadro recapitulativo. Una vez finalizada la evaluación se entregarán los productos y de manera grupal se elaborará un compendio de cuentos, los cuales se otorgarán al destinatario que ellos eligieron.

**Reflexión metacognitiva y metalingüística**

- Por último, se cuestionará a los alumnos sobre:

- ¿Qué sabíamos sobre el tema?
- ¿Qué nos ayudó a escribir un cuento?
- ¿Qué aprendí?
- ¿Qué me falta por aprender?

<b>Rol del maestro</b>	<b>Rol del alumno</b>	<b>Estrategias</b>
- Orientar a los alumnos - Formular preguntas	-Selección de cuento y destinatario	- Contrato pedagógico. - Interrogación de textos.

generadoras - Regular las participaciones	-Diseño de un cuento	- Módulo de escritura. - Trabajo colaborativo. - Reflexión metalingüística.
<b>Materiales</b> - Hojas blancas y de color - Recortes - Colores - Pegamento - Tijeras - Cartulina - Instructivos de animales de papiroflexia (opcional)	<b>Siluetas</b> - Cuento	<b>Modalidades de evaluación</b> Producción de cuento -La primera evaluación la realizarán los compañeros antes de la reescritura. Coevaluación. -La segunda evaluación ejecuta otros compañeros y posteriormente se autoevalúan.
	<b>Herramientas</b> - Partes del cuento - Usos de la c,s,z,n,m,b,v,d, -Signos de puntuación	

En esta se presenta la descripción precisa del proyecto uno, donde los alumnos realizaron un cuento, asimismo se incluye parte de los instrumentos de evaluación que se utilizaron

## HETEROEVALUACION

Nombre	Escribió un título	Utilizó personajes	Tiene un inicio, un desarrollo y un final.	Identifica que tipo de texto es	Utilizó mayúsculas	sus debilidades y logros dentro del
1. Diego	C	C	C	C	C	P
2. Jesús C	C	C	C	C	P	P
3. Yazmin	NA	P	P	P	NA	P
4. Nohemí	NA	NA	NA	P	NA	P
5. Liliana	NA	NA	NA	NA	NA	P
6. Juan Carlos D.	P	NA	NA	NA	NA	NA
7. Aracely	P	C	P	C	P	NA
8. Alberto	P	C	C	C	P	P
9. Josmar	NA	C	C	C	NA	P
10. Juan Carlos M.	NA	NA	NA	P	NA	P
11. Aarón	C	P	NA	P	NA	P
12. Lizbeth	C	C	C	C	NA	P
13. Soledad	C	C	C	C	NA	P
14. Yovani	P	C	C	C	NA	P
15. Anahí	C	C	P	P	NA	P
16. Guadalupe	C	C	C	C	NA	C
17. Miguel	NA	P	NA	NA	NA	NA
18. Jesús T.	P	C	C	C	NA	P

**C:** Construido

**P:** Proceso

**NA:** Necesita Apoyo

## Anexo 2. Planeación del proyecto 2 proyecto Lluvia de estrellitas e instrumento de evaluación.

### Proyecto No. 2. Lluvia de estrellitas

**Nombre de la escuela:** Revolución

**Clave:** 3EPR0672D

**Nivel educativo:** Primaria

**Tipo de organización:** Completa

**Localidad:** Potrerillo

**Grado:** 1 "A"

**Número de alumnos:** 18

**Edad:** 7 años

**Profesora:** Montserrat Coria García

**Asignatura:** Español

**Duración:** Dos semanas

**Organización:** sentados en grupos

de 4 o 5 alumnos.

<b>Práctica social del lenguaje:</b> Reescribir canciones conservando la rima	<b>Tipo de texto:</b> Descriptivo
<b>Propósito:</b> El alumno crea canciones a partir de letras conocidas conservando su estructura y la musicalidad de la rima para grabar un audio.	
<b>Campo formativo:</b> Lenguaje y comunicación	<b>Ámbito:</b> Literatura
<b>Aprendizajes esperados:</b> - Identifica la función y las características de la rima. - Identifica la similitud gráfica entre palabras que riman. - Interpreta el significado de canciones.	<b>Estándares curriculares:</b> - Producción de textos escritos
<b>Temas de reflexión</b> <i>Comprensión e interpretación</i> - Recuperación del sentido de los textos al sustituir la rima. <i>Propiedad y tipos de texto</i> - Identificación de la musicalidad que produce la rima. - Característica y función de las r.	<b>Conceptos lingüísticos:</b> - Correspondencia entre partes escritas de un texto y partes orales. - Correspondencia entre unidades grafonéticas. - Valor sonoro convencional. - Segmentación convencional de la lectura.
<b>Competencias comunicativas a desarrollar:</b> Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.	

Lo que van a aprender	Lo que ya saben	Lo que han aprendido
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura de la canción</li> <li>- Características de la rima</li> </ul>	La rima	Silueta de la canción
<p><b>Secuencia didáctica</b></p> <p>Módulo de lectura y escritura</p> <p>Proyecto y Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El grupo de primer grado de la escuela Revolución muestra interés por cantar y dificultad para expresar y plasmar por escrito sus ideas e imaginación. Para ello, se hará uso de melodías, las cuales servirán para que los alumnos construyan la letra de la canción que elaborarán por equipo.</li> <li>- Como primera parte, se presentará al grupo el propósito del proyecto y el producto final, por ello, se elaborará el contrato pedagógico en donde se establecerán las actividades que se harán en el proyecto y las funciones que cada alumno realizará, asimismo se seleccionará el nombre del proyecto y el destinatario real.</li> </ul> <p>Primera escritura individual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se formarán cuatro equipos, a cada uno se le mostrará algunas pistas musicales y se le pedirá que compongan una canción e identifique los instrumentos musicales que se utilizan en ella, cuando finalicen el producto se lo entregarán a su maestro.</li> </ul> <p>Confrontación con expertos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una vez concluida la canción se les pedirá que escuchen una canción infantil, asimismo se les mostrará la letra de esta.</li> <li>- Posteriormente, se iniciará con la interrogación de texto, cuestionándolos sobre el contenido y aspectos de la canción, apoyándose de la pedagogía del regalo y se elaborarán las herramientas que necesiten los niños para que comprendan la letra de la canción.</li> </ul> <p>Lectura en voz baja</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente entregará sus productos a un equipo diferente, el cual realizará una lectura en el interior del equipo y valoran el trabajo de sus compañeros apoyándose de una lista de cotejo, la cual les facilitará la evaluación.</li> </ul> <p>Reescrituras</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una vez terminado el intercambio de productos, regresarán a sus equipos</li> </ul>		

respectivos. Estos revisarán sus observaciones y la lista de cotejo de sus compañeros y realizarán las correcciones pertinentes.

- En la siguiente sesión, se invitará a los padres para que apoyen a sus niños con la elaboración de sus instrumentos musicales.

#### Obra maestra

- Ya corregidas las canciones y elaborados sus instrumentos musicales, cada equipo presentará su canción, esta participación será grabada y presentada a los padres de familia en una reunión, en donde se obsequiará un disco que contengan todas las participaciones de los equipos.
- Al término de la presentación los equipos evaluarán su desempeño en este proyecto.

#### Reflexión metacognitiva y metalingüística

- Por último, se cuestionará a los alumnos sobre.
  - ¿Qué sabíamos sobre el tema?
  - ¿Que nos ayudó a reescribir la letra de una canción?
  - ¿Qué aprendí?
  - ¿Qué me falta por aprender?

<b>Rol del maestro</b> - Orientar a los alumnos - Formular preguntas generadoras - Regular las participaciones	<b>Rol del alumno</b> - Selección de canciones y destinatario - Reescritura de una canción conservando la rima	<b>Estrategias</b> -Contrato pedagógico. -Interrogación de textos. -Módulo de escritura. -Trabajo colaborativo. -Reflexión metalingüística.
<b>Materiales</b> - melodías - letras de canciones - video - CD - cartón - pintura - latas	<b>Siluetas</b> - Canción  <b>Herramientas</b> - Uso de la R - Rima - Estrofa - Verso - Coro	<b>Modalidades de evaluación</b> -Videos -La primera evaluación la realizará los compañeros antes de la reescritura. Coevaluación. -La segunda será una autoevaluación.

## HETEROEVALUACIÓN

Nombre	Escribió el título de la canción	Utilizó versos y estrofas para	Conservó la rima con musicalidad	Identifica que tipo de texto es	Utilizó mayúsculas al inicio de cada estrofa	Identificó sus debilidades y logros dentro del proyecto
1. Diego	C	C	C	C	C	C
2. Jesús C	C	C	C	C	C	C
3. Yazmin	C	NA	C	C	P	P
4. Nohemí	C	NA	P	P	NA	P
5. Liliana	NA	NA	P	NA	NA	NA
6. Juan Carlos D.	C	NA	NA	NA	NA	NA
7. Aracely	C	P	C	C	P	C
8. Alberto	C	C	C	C	C	C
9. Josmar	C	P	P	C	P	C
10. Juan Carlos M.	NA	P	P	P	P	P
11. Aarón	NA	NA	C	C	NA	P
12. Lizbeth	C	C	C	C	NA	C
13. Soledad	C	C	C	C	P	C
14. Yovani	C	NA	C	C	P	P
15. Anahí	C	NA	C	C	P	P
16. Guadalupe	C	P	C	C	C	C
17. Miguel	C	NA	C	C	NA	NA
18. Jesús T.	C	P	C	C	P	C

**C:** Construido

**P:** Proceso

**NA:** Necesita Apoyo

## Anexo 3. Proyectos Cuidemos el medio ambiente

### Proyecto No. 3. Cuidemos el medio ambiente

**Nombre de la escuela:** Revolución

**Clave:** 3EPR0672D

**Nivel educativo:** Primaria

**Tipo de organización:** Completa

**Localidad:** Potrerillo

**Grado:** 1 "A"

**Número de alumnos:** 18

**Edad:** 7 años

**Profesora:** Montserrat Coria García

**Asignatura:** Español

**Duración:** Dos semanas

**Organización:** sentados en grupos de 4 o 5 alumnos.

<b>Práctica social del lenguaje:</b> Presentación de un afiche		<b>Tipo de texto:</b> Expositivo
<b>Propósito:</b> Que los alumnos identifiquen la función comunicativa de los afiches y los emplee para resaltar el cuidado del medio ambiente.		
<b>Campo formativo:</b> Lenguaje y comunicación		<b>Ámbito:</b> Participación social
<b>Aprendizajes esperados:</b> - Identificar los recursos gráficos de los afiches. - Identifica las palabras para escribir mensajes con una intención determinada.		<b>Estándares curriculares:</b> - Producción de textos escritos
<b>Temas de reflexión</b> <i>Comprensión e interpretación</i> - Identificación de símbolos gráficos. <i>Propiedades y tipos de textos</i> - Estructura de afiches (tamaño de letra, brevedad de los textos, empleo de colores e ilustraciones).		<b>Conceptos lingüísticos:</b> - Correspondencia entre partes escritas de un texto y partes orales. - Correspondencia entre unidades grafofonéticas. - Valor sonoro convencional.
<b>Competencias comunicativas a desarrollar:</b> Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.		
<b>Lo que van a aprender</b>	<b>Lo que ya saben</b>	<b>Lo que han aprendido</b>
- Conceptualización de afiche - Estructura de afiche		Afiche Silueta de un afiche

## **Secuencia didáctica**

### Módulo de lectura y escritura

#### Proyecto y Contexto

- El grupo de primer grado de la escuela Revolución muestra interés por cantar y dificultad para expresar y plasmar por escrito sus ideas e imaginación, además, de presentar una actitud poco favorable en el cuidado del medio ambiente.
- Como primera parte, se presentará al grupo el propósito del proyecto y el producto final, por ello, se elaborará el contacto pedagógico en donde se establecerá las actividades que se hará en el proyecto y las funciones que cada alumno realizará, asimismo seleccionará el nombre del proyecto y el destinatario real.

#### Primera escritura individual

- Se les cuestionará sobre los conocimientos que han adquirido sobre el cuidado del medio ambiente, iniciando con la interrogante.
  - ¿Qué es el medio ambiente?
  - ¿Qué problemas hay en el medio ambiente?
  - ¿Cómo lo podemos cuidar?
- Las respuestas serán anotadas en el pizarrón, posteriormente se organizará al grupo en equipos, pidiéndoles que seleccione un problema y elabore un afiche en donde plasme cómo cuidar al medio ambiente. Este producto se le entregará al maestro.
- Asimismo, cada equipo escogerá el material que utilizarán en la creación de su afiche.

#### Confrontación con expertos

- Concluido el afiche, se les mostrará al grupo algunos ejemplos, en donde los interrogará a los textos mostrados.
  - ¿Qué dice?
  - ¿Qué colores utilizan?
  - ¿Qué dibujos tiene?
  - ¿De qué tamaño es la letra?
  - ¿Para quién estará dirigido?
- Entre otras preguntas, las cuales serán realizadas por los mismos niños, por lo que en un inicio se comenzará a lanzar preguntas, con la finalidad de encaminar a los estudiantes a la construcción de sus propias interrogantes, donde elaboran las herramientas que se necesiten e identificarán la estructura de un afiche, la cual será escrita en un papel bond.

### Lectura en silencio

- Posteriormente, se compartirán las producciones con los otros equipos, los cuales realizarán una valoración de su afiche, tomando como referente los elementos de los afiches presentados, los cuales estarán presentes en una hoja de evaluación que será proporcionada a todos los equipos, con la intención de mejorar el trabajo.
- A continuación, se realizará una lectura en voz baja, en el interior del equipo, del afiche que les tocó evaluar.

### Reescrituras

- Una vez valorados los productos, regresará con sus respectivos creadores, los cuales elaborarán por segunda vez el afiche considerando los aspectos valorados que no utilizaron en un principio; luego, se realizará una autoevaluación del producto elaborado, considerando los mismos elementos.

### Obra maestra

- Cuando se concluye el producto, cada equipo presentará su afiche al destinatario real elegido, los cuales realizarán una valoración final de las producciones.

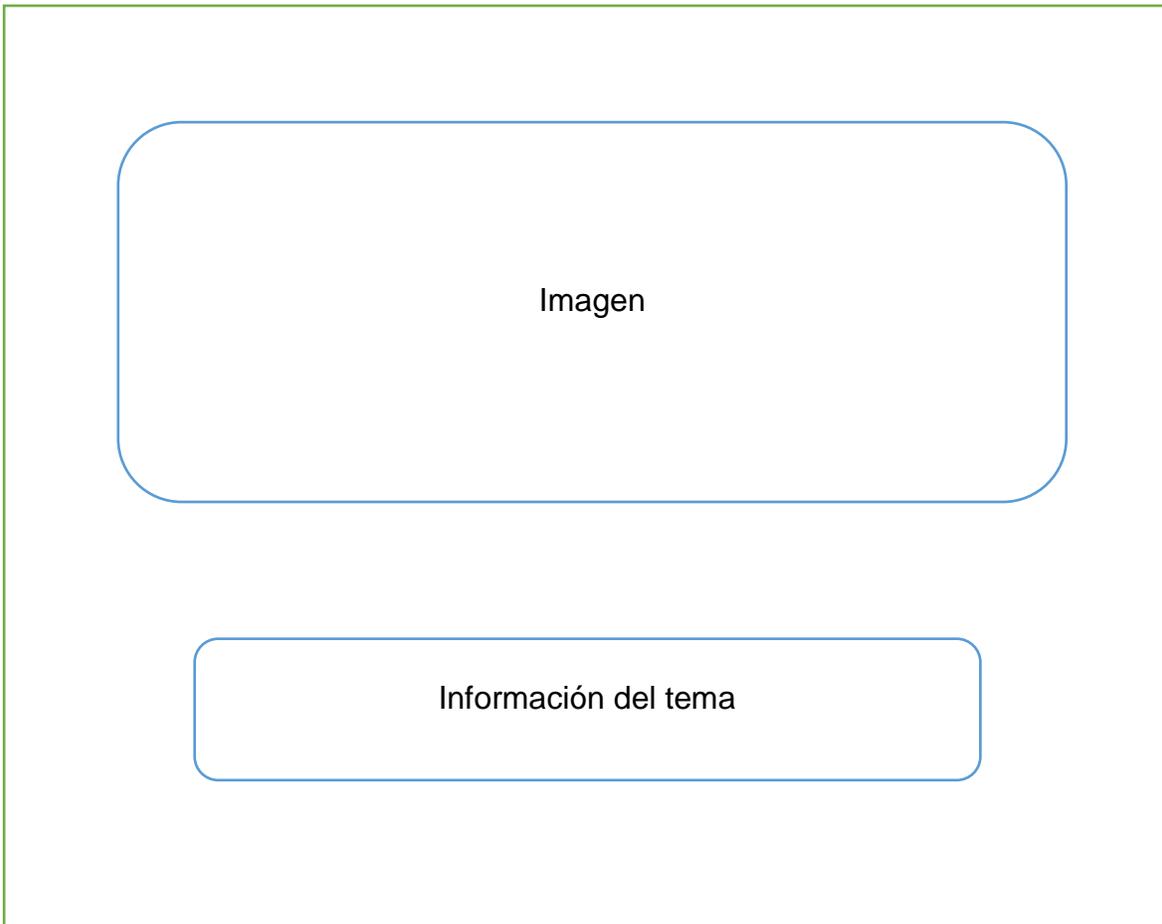
### Reflexión metacognitiva y metalingüística

- Por último, se cuestionará a los alumnos sobre.
  - ¿Sabía que era un afiche?
  - ¿Qué sentí cuando la maestra me dijo que elaborará un afiche?
  - ¿Qué creí que era?
  - ¿Lo que elabore coincidió con la definición de afiche?
  - ¿Qué me ayudo a elaborar el afiche?
  - ¿Qué aprendí?
  - ¿Qué me falta por aprender?

<b>Rol del maestro</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Orientar a los alumnos</li><li>- Formular preguntas generadoras</li><li>- Regular las participaciones</li></ul>	<b>Rol del alumno</b> <ul style="list-style-type: none"><li>-Diseño del afiche y destinatario</li></ul>	<b>Estrategias</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Contrato pedagógico.</li><li>- Interrogación de textos.</li><li>- Módulo de escritura.</li><li>- Trabajo colaborativo.</li><li>- Reflexión metalingüística.</li></ul>
<b>Materiales</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Colores</li><li>- pintura</li><li>- hojas blancas y de color.</li></ul>	<b>Siluetas</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Afiche</li></ul>	<b>Modalidades de evaluación</b> <ul style="list-style-type: none"><li>-Presentación el afiche</li><li>-La primera evaluación la</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tijeras</li> <li>- Pegamento</li> </ul>	<p><b>Herramientas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eslogan</li> <li>- Mensaje</li> </ul>	<p>realizará los compañeros antes de la reescritura. Coevaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La segunda será una autoevaluación.</li> <li>-Heteroevaluación, en donde se evaluará el proceso de los alumnos.</li> </ul>
--	---	---

## Silueta del afiche



**Primera escritura**  
**Módulo de escritura**

Primera escritura  
Módulo de escritura

Nombre del alumno: <b>SOLEDAD PARRA RODRIGUEZ</b>	
Fecha: <b>VIERNES 04 DE JULIO DEL 2016</b>	Proyecto: <b>El afiche</b>
Afiche: <b>SOLAR</b>	Evaluador: <b>PIPO</b>

Coevaluación		
	Si	No
Marca con una cruz	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tiene título	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tiene imágenes llamativas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Las imágenes se relacionan con el tema	<input checked="" type="checkbox"/>	
Tiene un eslogan		<input checked="" type="checkbox"/>
Contiene más información del tema		<input checked="" type="checkbox"/>
Escribió el nombre del autor	<input checked="" type="checkbox"/>	
Es claro el mensaje	<input checked="" type="checkbox"/>	
Existe diferentes tamaños de letras (chica, mediana, grande)	<input checked="" type="checkbox"/>	

Observaciones

**NO SE VE VIMUCNO7**  
**AS MADI BUJOS**

## Heteroevaluación de la interrogación de textos

### Cuadros recapitulativos

8. Reconocen el eslogan	C	N A	N A	N A	N A	N A	N A	C	N A	N A	N A	C	N A	N A	N A	N A	C	
7. Identifica el mensaje	C	C	N A	V C	V C	N A	C	C	C	N A	N A	C	C	V C	N A	V C	N A	V C
6. Identifica las características físicas del texto	C	C	N A	N A	N A	N A	C	C	C	N A	N A	C	V C	V C	N A	V C	N A	V C
5. Reconoce algunas palabras	C	C	N A	N A	N A	C	C	V C	N A	N A	C	C	V C	N A	V C	N A	N A	N A
4. Conoce el propósito	C	C	C	C	V C	N A	C	C	C	V C	C	C	C	C	C	C	V C	C
3. Reconoce al destinatario	C	C	C	C	V C	N A	C	C	C	V C	C	C	C	C	C	C	V C	C
2. Identifica quien lo envió o elaboro	C	C	C	C	V C	N A	C	C	C	V C	V C	C	C	C	C	C	V C	C
1. Reconoce el tipo de texto es.	C	C	C	C	C	N A	C	C	C	V C	V C	C	C	C	V C	C	V C	C
<b>Interrogación de textos</b>	Diego	Jesús C.	Yazmin	Nohemí	Liliana	Juan Carlos D.	Aracely	Alberto	Josmar	Juan Carlos M.	Aarón	Lizabeth	Soledad	Yovani	Anahí	Guadalupe	Miguel	Jesús T.

<p>Niveles:</p> <p><b>C=</b> construido</p> <p><b>VC=</b> en vías de construcción</p> <p><b>NA=</b> necesita apoyo</p>	<p><b>Observaciones</b></p>
--	-----------------------------

## **Anexo 4. Relatos**

### **Relato I “Creando nuevos mundos”**

La escuela primaria en donde laboro, tiene por nombre Revolución y se encuentra ubicada en la localidad de Potrerillo, municipio de Coscomatepec. Esta comunidad se caracteriza por ser muy religiosa y por contar con un acceso limitado de medios de transporte, debido a que solo hay una camioneta rural que viaja a la cabecera, por lo que la mayoría de personas se van caminando o utiliza caballos o burros para salir de ahí, mientras que otras cuentan con vehículos particulares.

Potrerillo tiene un clima frío y cuenta con una excelente vista al volcán Pico de Orizaba, es impresionante llegar y observar la vegetación cubierta de una delgada capa de hielo, que se llega a presentar en el mes de diciembre en donde se usa calcetines dobles, chamarras, gorras y botas por parte de los seis docentes que trabajamos en la institución, los cuales mantenemos un adecuado ambiente de trabajo entre nosotros, aunque en ocasiones han existido grandes diferencias, las cuales las hemos ido solucionado.

En un principio me sentía muy desplazada e incluso incomoda, pues no existía ningún tipo de comunicación entre el colegiado, sin embargo comprendo que esto se generaba por la dinámica de trabajo que llevaba la directora que se encontraba en ese momento, pues percibía a mis compañeros estresados y preocupados únicamente por su desempeño en el aula, dejando de lado el intercambio de experiencias y estrategias.

Esta directora ya no se encuentra en la institución, esto trajo beneficios en las relaciones entre los docentes y un problema con la comunidad, pues la cantidad de maestros disminuyó de ser siete pasamos a ser seis, por lo consiguiente uno de nosotros es director comisionado y maestro de grupo, lo

que ha generado una crítica por parte, de los padres de familia hacia los profesores, debido a que la forma de llevar la escuela ha cambiado considerablemente en el modo de organizar los eventos y actividades educativas, esta situación me genera angustia pues se percibe una gran apatía por parte de los padres y algunos alumnos de la instrucción por las actividades tanto académicas como artísticas, esto me preocupa, ya que en los proyectos que he planeado requieren de la participación e interés tanto de estudiantes como de sus tutores.

De lunes a viernes, se observa a los niños corriendo hacia el comedor que funciona solo en ciertos momentos, ya que no todas las madres se quieren hacer cargo de la comida, por lo que no existe días establecidos, sino que depende de la disposición de las mamás. Cuando la cocina no está abierta, la mayoría de los estudiantes se presenta en la primaria sin desayunar, mientras que otros llegan comiendo pan y café, esto genera que a partir de la 9:00 am comiencen algunos con dolor de cabeza, vomito o dolor de estómago, lo que se ve reflejado en su desempeño y trabajo en el aula.

En la escuela, se percibe un bajo rendimiento en la lectura y escritura, en cada consejo técnico escolar, mi compañera Fabiola dice.

- Ya no sé qué hacer, para que los alumnos mejoren en la comprensión lectora, no les gusta leer ni escribir.

La maestra Yaretzi expresa que una estrategia que ha llevado a cabo es el diario por parte de los alumnos y que ha obtenido avances los cuales se dan de manera gradual. Estas frases redundan mucha cuando nos reunimos y hablamos sobre estrategias que se pueden implementar; sin embargo, falta que cada uno analice las características de su grupo, ya que no todas las propuestas llegan a ser funcionales.

El grupo que atiendo es primer grado, se caracteriza por ser muy participativo y dinámico en cuestiones artísticas, pero a la mayoría del alumnado presentaban apatía por actividades de lectura y escritura, esto me preocupaba pues solo era Diego, Jesús Carrera, Soledad, Lizbeth, Alberto, Josmar, Guadalupe, Aracely, los que mostraban entusiasmo en la realización de estas tareas, en cada jornada de trabajo me preguntaba ¿qué proyectos diseñare para lograr captar el interés de ellos?, la verdad no se me venía nada a la mente ni una mínima idea, hasta que observe que a la mayoría les agradaba escuchar los cuentos así que pensé que el proyecto número uno podría ser una recopilación de cuentos, donde ellos crearan el suyo, en lo particular pensé que no lo iban a poder realizar, debido a que aún son muy pequeños. Este proyecto le di el nombre de “Creando nuevos mundos”.

Para comenzar, cite a los padres de familia con el propósito de informales sobre los proyectos que se realizarían, la manera en cómo se involucrarían en ellos y la dinámica de trabajo, por ello elabore un tríptico, el cual tenía la función de ampliar el panorama.

Antes de iniciar con la reunión, se presentaron nueve madres de familia para comunicarme que no podrían asistir, debido a que irían a Coscomatepec, a la Plaza (mercado ambulante ubicado en el parque) que se instala los días lunes en dicho municipio. Como me era complicado cambiar el día, tome la decisión de llevarla a cabo en ese preciso momento, agregando que ese grupo de tutores son los que asisten con regularidad a la escuela.

Así que me dispuso a instalar rápidamente el equipo digital, con el objetivo de mostrar diapositivas y facilitar la comprensión del trabajo por proyectos, de igual manera pedí el apoyo a dos alumnos para grabar y sacar fotos de la reunión.

En esta actividad me sentía muy presionada al percibir la prisa que tenían por retirarse y la apatía de ellos, tanto que pase por alto el pase de lista de los asistentes y no considere el orden de día. Esto lo pude constatar al revisar el video y notar en su imagen corporal que no comprendían mi explicación por distintas razones: disposición del tiempo, el desinterés por el tema, aunado a que utilice un lenguaje técnico acompañado de muletillas, dificultado la comprensión.

Retomando esta situación, considere pertinente convocar nuevamente a los tutores, para informales de los avances obtenidos en el primer proyecto y aprovechar para retomar los puntos medulares de la sesión anterior. En esta ocasión se realizó durante el recreo el día 20 de mayo, buscando un mayor acercamiento con los tutores, organizando el mobiliario en forma circular y tratando que la explicación fuera con un lenguaje adecuado y cercano a ellos. Esto me permitió sentirme con mayor seguridad, mientras que las madres de familia se encontraban más interesadas al mostrarles los avances de los productos realizados, además de que hubo mayor participación por parte de ellos. La mamá de Juan Carlos Moguel comento que a su hijo no le gusta asistir a la escuela y que desde que comenzamos con los proyectos se ha mostrado más interesado por aprender a leer y escribir, otra se mostró sorprendida del cuento que había realizado su niño.

Una vez finalizada se entregó los trípticos a los padres de familia, pude observar su rostro de curiosidad por leer la información y en el caso de los que no sabían le enfocaban en ver las fotos, donde salían sus hijos, esta reunión tuvo una asistencia de once tutores

Para comenzar a ejecutar el proyecto con primer grado, fue necesario dar conocer el propósito principal al grupo, el cual hacía referencia a la elaboración de una recopilación de cuentos, los cuales serían inventados por

ellos mismos, así que se procedió a elaborar el contrato pedagógico, al escuchar ese término los niños reflejaban en su cara un gran signo de interrogación, pero nadie preguntaba que era así que los cuestionara.

- ¿Qué es un contrato?, nadie respondía

Hasta que Anahí dijo: – maestra yo sé, es para enchufar.

Luego se escuchó un silencio, y les dije que sus papás antes de que inicien a trabajar firman un papel en donde vienen las tareas o actividades que hará y el tiempo que se llevarán en su realización, todos dijeron que si, en ese momento sentí no estaba muy segura si había entendido.

Proseguí a iniciar con el contrato, cuestionando sobre qué actividades se podrían hacer para elaborar la recopilación.

Diego respondió: - inventar un cuento – conteste ¡muy bien! Y ¿quiénes serán los responsables?

Miguel: - nosotros- cuestioné sobre: - ¿Quiénes son nosotros?

Jesús Trujillo: - primer grado.

Posteriormente pregunté y qué necesitamos.

Guadalupe: - papel, lápiz y goma-.

Luego se pasó al establecimiento de la fecha, en donde le ayude el 13 y 14 de abril.

En las siguientes tareas se me dificultó, debido a que los niños no participaban en proponer más actividades, como era el primer proyecto los trate de ayudar, utilizando la pedagogía del regalo, en esta primera parte del

proyecto me sentí con un poco de incertidumbre porque era la primera vez que realizaba un contrato pedagógico y no tenía la idea de cómo elaborarlo con niños de primer grado. Los ayude en gran parte del contrato en que se refiere a las actividades y de ellos salió los responsables, las fechas y el material.

Lizbeth dijo: - maestra ¿y si lo firmamos?- le respondí- ¡Qué buena idea! ¿Qué opinan los demás?

Todos: – siiiii.

Así que todos pasaron a firmar, algunos pusieron su nombre, mientras que otros crearon una., me sentí muy contenta a ver sus caritas felices, se sentían todos unos adultos.

Para animarlos más, les dije al escribir su cuento, se iban a convertir en escritores, les encanto la palabra, observe caritas de emoción y entusiasmo, al terminar el contrato les cuestione sobre el nombre del proyecto, la verdad pensé que les gustaría mi título, pero no fue así, le llamaron “imaginando mis historias”, más tarde se pasó a seleccionar el destinatario, el cual es la persona o personas a las que se les dará la recopilación.

Las propuestas fueron las siguientes:

Sexto grado – 5 votos

Quinto grado – 9 votos

Tercer grado – 1 voto

Segundo grado – 3 votos

Para continuar con el proyecto se pasó a la elaboración del cuento, donde se establecieron algunos personajes propuestos por los propios niños, algunos de estos fueron:

Dragones

Dora la exploradora

La bruja

La gatita

La gran mayoría solo retomo un personaje en su producción, en un principio se les complico, ya que no están acostumbrados a crear cuentos, utilizando su imaginación.

Diego se me acerco y me dijo – maestra no le entiendo-

Yo le pregunte - ¿a que no le entiendes?

Diego- ¿Qué escribo?, usted dígame y yo escribo.

Le respondí- Diego el cuento tiene que ser inventado, recuerda que tú eres el autor-

Diego se me quedo mirando y se retiró, dirigiéndose a su lugar, al llegar observe que miraba hacia el piso y a su hermano que se encontraba escribiendo, luego de unos minutos comenzó a trabajar. Al finalizar la primera escritura Yazmin recogió los cuentos y los guardo en una carpeta, dejándolas en el escritorio.

En otra sesión, los niños seleccionaron el cuento que iban a interrogar, por lo que pedir que alguien pasará al pizarrón a escribir las propuestas y contabilizar los votos.

Soledad, Jesús Carrera, Diego y Guadalupe pasaron a escribir los títulos de los cuentos, los cuales fueron seleccionados de la biblioteca del aula y el

libro de lecturas, en esta parte la mayoría de los niños seleccionaron el de “Caperucita roja”, el cual se encuentra en su libro de lecturas y que ya se había leído, trate de que escogieran otro pero se aferró la mayoría, por lo que respete su elección. Les comente que íbamos a interrogar un texto y que en cada duda que ellos tuvieran se iban a elaborar una fichas en donde se dará respuesta a sus dudas, estas se fichas se llamará herramientas, las cuales los ayudaran a elaborar sus cuentos.

En la interrogación de texto, trate de que los niños comenzarán a cuestionarse sobre los elementos del cuento, se me dificulto ya que, tengo que dejar que los alumnos cuestionen por ellos mismos este tipo de texto, me preguntaba ¿Cómo van a identificar la silueta y elementos de un cuento, niños de primer grado? Bueno comencé por señalar el título y preguntarles que decía, todos dijeron caperucita roja, y como se llamará esa frase en un cuento, creí que no respondería y Diego dijo se le dice título.

Los cuestione sobre como sabia, él respondió – pues usted siempre que escribe en el pizarrón o copiamos algo del libro, nos dice que no se nos olvide el título, yo respondí ¡ muy bien Diego!. El solo sonrió. Conforme se avanzaba no surgía ninguna duda por parte de ellos, así Los cuestione sobre como sabia, él respondió – pues usted siempre que escribe en el pizarrón o copiamos algo del libro, nos dice que no se nos olvide el título, yo respondí ¡ muy bien Diego!. El solo sonrió que los iba cuestionando y tratando de que ellos preguntaran e identificaran las partes del cuento, con la finalidad de elaborar la silueta. Las herramientas que se elaboraron fueron las siguientes.

- Silueta
- Partes del cuento
- Frases para iniciar un cuento
- Frases para terminar un cuento

- Uso del guion medio
- Signos de admiración
- Definición de sendero

Para su elaboración los guie, tuve un poco de incertidumbre al no saber si la manera en que proceder en esta parte fue la correcta pues en gran parte de las propuestas los guie en su totalidad, pero me tranquilice cuando algunos niños empezaron a preguntar por si solos.

No hemí propuso que las herramientas se guardaran en una caja o bolsita, así que en ese momento les promocioe bolsas de papel celofán para que la guardaran, evitando que las perdieran. Mientras ellos elaboraran las herramientas, la cuales se encontraban escritas en el pizarrón, yo destinaba un espacio para la silueta herramientas, facilitando su visualización en el salón de clases.

Una vez concluida, cada alumno intercambio su cuento con sus compañeros, con el objetivo de realizar una evaluación, por lo que les proporcione un formato, el cual se les complico en un principio, pero que lograron concluir de manera satisfactoria. En ese momento me emocione demasiado a ver que niños de 6 y 7 años habían realizado una coevaluación de manera efectiva, pues realizar una evaluación no es nada sencillo, si nosotros como adultos se nos complica, a ellos más, pero sin lugar a dudas me dejaron sin palabras pero muy contenta por su logro, una vez valorado el trabajo regresaron los productos a sus creadores, los cuales hicieron modificaciones, algunos cambiaron el cuento en su totalidad mientras que otros solo le aumentaron algunos elementos que les hacía falta, asimismo había niños que no lograron concluir el cuento, pero que pusieron su mayor esfuerzo en su realización.

Cuando los niños terminaron el cuento de manera individual me sentí muy contenta de sus producciones, pues en el caso de Liliana, Juan Carlos Moguel, Yovani, Nohemi y Miguel, que son niños que muestra una apatía por las actividades escolares en el proyecto mostraron interés y esfuerzo, lo que me hizo sentir muy contenta, luego se prosiguió a la autoevaluación, donde cada uno calificó su propio producto, esto no fue nada sencillo para ellos, pero fueron muy sinceros.

Una vez que se tuvo los cuentos se recopilaron y se comenzó a elaborar las portadas, a cada niño le tocó actividades diferentes que ellos mismos propusieron unos hicieron letras, pintaron dibujos, recortaron, pegaron, forraron, etc, y yo ayude en integrarlos de manera que no se perdieran. En esta parte, me llegué a desesperar porque en el salón había demasiado ruido y mucho papel tirado en el salón, no sé porque me estreso si los niños estaban trabajando, tal vez se deba porque estudie en una normal en donde la disciplina para ellos era estar callados y sentados, así que salir del salón conté hasta diez y volví a entrar, esto me tranquilizó.

Ya recopilados los cuentos se pasó a la metacognición, esta estrategia del proyecto fue la que más se me dificultó, les pregunté mis escritores ¿Qué sabían sobre el cuento, antes de comenzar a ser el proyecto?

Diego respondió: - yo sabía que tenía letras y dibujos-

Pregunté: - ¿Qué nos ayudó a escribir el cuento? -

Anahí: – el lápiz, colores, goma y una hoja blanca y hojas de colores-

Pregunté: -¿y qué más nos ayudó? -

Jesús Carrera: – las herramientas, maestra y el cuento de caperucita roja-

Pregunté: - ¿qué fue lo que aprendieron? -

Todos: – a escribir un cuento-

Pregunté: -¿qué les falta por aprender?-

Jesús Carrera: - A mí me falta aprender escribir algunas palabras

Aracely: - A mí el inicio y desarrollo y final y había una vez.

Los demás niños solo repetían lo que decían sus compañeros no comprendieron bien lo que se estaba hablando, por lo que pase a sus lugares a tratar de orientarlos, me sorprendieron algunos niños pues a su corta edad comprendieron con más claridad que yo lo que es la metacognición, proceso que en lo personal se me complica.

Para finalizar con este proyecto se realizó la socialización con los alumnos de quinto grado, mis niños al subir al salón de este grado y entregar sus productos a la maestra, se percibía una gran emoción y temor al ver a sus compañeros más grandes que ellos, siento que en esta parte me quede muy corta pues tenía elementos para realizar una socialización más profunda, como el que un niño de primero leyera el cuento a sus compañero o viceversa uno de quinto, sin embargo los tiempos no lo permitieron, debido a las diferentes actividades que se realizaban con motivo a que se acercaba el 10 de mayo.

Me sentí orgullosa de los niños de las producciones, pues todos hicieron su esfuerzo e incluso hubo niños que tuvieron una buena extensión y narración para el año en el que se encuentra, mientras que otros niños que no se incluye en las actividades áulicas, se mostraron interesados por concluir su cuento.

## **Relato II. “Lluvia de estrellitas”.**

El día que presenté a mis alumnos el proyecto llegué muy emocionada, debido a que el grupo se ha destacado por ser muy participativo en actividades artísticas, por lo consiguiente, di por entendido que les encantaría y participarían con mucho entusiasmo.

Para comenzar con las actividades, los interrogué sobre qué debíamos de hacer antes de iniciar con la composición de la canción.

Todos se quedaron callados y Diego voltio rápidamente a una de las paredes del salón y dijo.

- Maestra, tenemos que hacer el contrato-

Todos comenzaron a repetir la respuesta que Diego había dado.

Luego pasamos a la realización de contrato, donde los niños y yo participamos en su elaboración, yo emitiendo las actividades, debido a que mis alumnos no participaban emitiendo posibles ejercicios a realizar, sé que no es lo correcto y que de ellos debe de salir, pero son niños de primer grado, que apenas se encuentran adaptándose a esta metodología al igual que yo como docente, por otra parte, algunos niños, como Diego y Guadalupe, comenzaron a participar con algunas actividades.

Mientras tanto, Soledad, Jesús Carrera, Miguel, Josmar y Anahí pasaron a escribir el nombre de los materiales, recursos y fecha de contrato, las cuales eran dictadas por sus compañeros, en esta parte algunos se equivocaron cambiando de lugar, por lo que se escuchaba palabras como:

- Soledad, ahí no se escribe la fecha-

- Miguel, está muy chiquita tu letra no veo-

Una vez concluido el contrato, se pasó a la primera escritura, donde los niños integrados en cuatro grupos, seleccionaron las canciones que cantarían y los nombres de los equipos; prosiguieron a la composición de la canción, en esta parte realicé modificaciones, puesto que en mi planeación plasmé que yo iba a mostrarles pistas musicales y cada equipo seleccionaría alguna; sin embargo, observando que los niños estaban muy interesados, creí conveniente que ellos seleccionarán las canciones considerando los gustos de cada integrante de los equipos.

El equipo de Liliana eligió la canción “¿Y si hacemos un muñeco?”, por lo que se pusieron como nombre “La banda Frozen”, en el grupo de Soledad seleccionaron la canción de “Libre soy”, nombrándose como “La banda Guayaba”. El equipo de Lizbeth les agrado la canción “Mi Burrito Sabanero”, poniéndose como la Banda limón, mientras que el último grupo se puso “Los duendes malvados” y escogieron una canción titulada “El cadete” del grupo Laberinto.

La verdad no fue de mi agrado las canciones, pues creí que iba a elegir canciones con más ritmo, pero lo importante es que los niños estén contentos con lo que van a realizar, aunque no me encuentre muy convencida. Mientras ellos trabajaban, yo pasaba a cada uno de los equipos a observar el trabajo de los niños, en un principio no sabía que poner, pues plasmaban la letra ya establecida en la canción seleccionada, les explicaba que tenían que cambiar lo que la melodía decía, respetando el ritmo, y fue así como lograron elaborar su primera escritura, escribieron muy poco. Esto se debió, en gran medida, porque no contaban con la letra ni la pista.

Revisando sus producciones, percibí que no están conscientes de los elementos de una canción, debido a esta situación y siguiendo la metodología de Joliberth proseguí a la confrontación de experto, la canción del “El señor de la basura”, por ello cada niño tenía en sus manos la letra de dicha melodía, esta etapa se me dificultó, pues los alumnos no construían ninguna interrogante, por lo cual comencé a realizar algunas preguntas hacia ellos.

Maestra: - A ver niños, ¿Qué necesitamos saber antes de escribir una canción?

Jesús Trujillo: - La canción que vamos a cantar

Aarón: – Lo que vamos a cantar

Maestra: - Antes de saber que vamos a cantar

Diego: – Maestra yo

Maestra: Diego ¿Qué necesitamos?

Diego: – Hacer la silueta como lo hicimos en el cuento.

Maestra: - y ¿qué es la silueta?

Anahí: - El cuerpo maestra

Maestra: -¿El cuerpo de qué?-

Anahí: - Pues el cuerpo

Diego: - No es él cuerpo...

Nohemí: – De la canción, el cuerpo de la canción.

Así que de manera grupal, se identificaron los elementos, esto se hizo por partes, primero los cuestioné sobre el título, el cual lo identificaron rápidamente; posteriormente, les pregunté sobre qué era lo que veían en los párrafos, la mayoría me dijo que había rimas, así que los interrogué sobre ¿Qué es una rima?, sólo tres se acordaron, por lo que se realizó la primera herramienta del proyecto, posteriormente mis pistas se guiaron sobre las líneas breves que había en cada párrafo, a lo que ellos respondieron que se llamaban reglones, de ahí surgió la segunda herramienta, la cual se refiere a los versos; por último, se realizó la herramienta de estrofas. Estas herramientas se

escribieron en el pizarrón y los niños lo pasaron a fichas las cuales las guardaron en sus bolsitas correspondientes. Ya obtenidas las herramientas se pasó a la elaboración de la silueta.

Posteriormente, se pasó a la coevaluación, donde se intercambiaron los productos a los diferentes equipos, los cuales valoraron el trabajo y realizaron observaciones, en esta parte los alumnos lo hicieron muy bien, pues evaluaron de manera consciente y coherente, considerando las partes de una canción.

En la segunda escritura, los equipos se apoyaron de la letra original, su primera escritura, la hoja de evaluación y de recursos como el celular, Tablet y laptop, la cuales fueron proporcionadas por mí. Tenía un poco de miedo que descompusieran algunos de los recursos; sin embargo, era necesario para que escucharan la canción y realizaran las modificaciones pertinentes, cuando les proporcioné estos artefactos, observe su carita de alegría, escuchando comentarios en el recreo como:

- Mami, mi maestra me prestó su celular para hacer la canción.

Este comentario en primera instancia me preocupó, pensé que la señora diría que lo estaba utilizando para jugar, pero también recordé que la mamá había asistido a la reunión de socialización de los proyectos y que sabía el porqué de la utilización de la tecnología en clases. En esa sesión noté que se les facilitó un poco más; sin embargo, tardaron algunos equipos, porque no se ponían de acuerdo, hubo muchas discusiones entre ellos, porque todos querían que se hiciera lo que ellos decían en el equipo y no lograban ponerse de acuerdo, por lo tanto enfatiqué en que su canción no iba a salir bien sino escuchaban los puntos de vista de sus compañeros y llegaban a un acuerdo en común, por lo que poco a poco la situación fue mejorando.

Aunque no todos los equipos trabajaron de la misma manera, en el equipo de “La Banda Frozen”, los que más trabajaron fueron Diego y Jesús Carrera, esto se debía que los otros tres niños no se involucran ni los incluyen en el trabajo. Me es complicado despertar el interés de dos de estos niños como es Liliana y Juan Carlos Carrera, en donde intervienen aspectos familiares y de alimentación, pues son niños que siempre están desganados y no tienen el apoyo de sus padres, pero confié que en la presentación de la canción pondrán todo su empeño.

Asimismo, cada uno de los equipos identificó los instrumentos musicales que utilizarán en su presentación, ya repartidos, los padres asistieron al salón a ayudar a sus niños en la elaboración, de los 17 tutores, sólo asistieron 10 y 3 más únicamente mandaron materiales para que sus hijos lo hicieran. Esto me causó un poco de nostalgia porque los 4 niños que sus padres no asistieron ni les mandaron el material, se encontraban algunos tristes y otros molestos. Miguel estaba enojado y desesperado, quería ir por su mamá, pero le expliqué que no podía salir, le proporcioné un pedazo de cartón, pegamento, tijeras y papel, le di algunas recomendaciones de cómo lo podía hacer, no lo terminó. Observé que pasaba mirando el trabajo de los papás de algunos de sus compañeros. Mientras que Diego y Jesús que no tenían material, apoyaron algunos de sus compañeros.

Los niños empezaron a ensayar su canción, no sé cómo salga, se les olvida utilizar las herramientas, son pocos los alumnos que hacen uso de estas, cuando ensayan las canciones no le dan el ritmo, además de que hubo equipos que escribieron la canción muy corta, mientras que otro equipo compuso lo de dos hojas. Por otro lado, me agrada que están recurriendo a la lectura y escritura para elaborar sus canciones sin necesidad de estar recalcando que tienen que leer y escribir.

Una vez concluidos sus instrumentos, Aarón propuso que se pusiera un fondo a la pared, debido a que se encontraba rayada, otro niño propuso que se escribiera el título del proyecto y se agregarán imágenes, de esta manera fueron construyendo la escenografía, la cual no estaba contemplada en mi planeación. Así que, al siguiente día, les proporcione material como tela, colores, marcadores, pegamento, papel crepe y tijeras. Esto lo hice porque no todos llevan sus materiales o los pierden constantemente.

En esa misma sesión, Guadalupe propuso que se realizarán unas invitaciones para que sus papas asistieran a la presentación del proyecto, al escuchar su participación, me puse nerviosa, debido a que no me quería extender mucho tiempo en este proyecto, pues nos encontrábamos a unos días de la fiesta patronal, la cual ocasionaba el ausentismo de la mayoría de los niños; sin embargo, hice a un lado mis inquietudes y respete sus propuestas. Por lo tanto, se pasó a la elaboración de la silueta de la invitación, la cual no fue complicada, ya que, cada niño tiene conocimiento de cómo hacer una.

Por lo anterior, se distribuyeron las actividades, dos equipos se dedicaron a elaborar la escenografía, mientras que los otros las invitaciones. Los niños encargados de diseñar estas últimas, me pidieron hojas de colores para diseñarlas, al ver que se les complicaba, uno de los equipos me solicitó que le facilitara las estrellitas que utilizo para la conducta y el diseño de las invitaciones que se usaron para el 10 de mayo.

Les proporcione los diseños y ellos se encargaron de escribir los datos que lleva la invitación y adornarla. Los otros equipos trabajaban en medio de discusiones en la escenografía. Posteriormente, observe que una u otra manera, todos se integraron en las dos actividades. Esto facilitó que se avanzara rápido.

En ese momento me sentí contenta al ver su participación más activa, en este proyecto, ya contábamos con escenografía e invitaciones, las cuales se entregaría ese mismo día. Estas últimas no llegaron a manos de los papas, debido a que los alumnos olvidaron hacerlo. Yo me encontraba preocupada, pensé que los tutores no sabían nada de la presentación de proyecto; sin embargo conté con la presencia de la mayoría, incluso de alumnos de quinto y sexto grado que entraron al salón a ver las producciones de sus hermanos, aprovechando que salieron horas antes de la salida por la revisión de PLANEA, donde no participe por la reunión que tenía programada.

Diego y Lizbeth fueron los encargados de presentar en qué consistía el proyecto y la obra maestra, en un principio mostraron nerviosismo, el cual fue desapareció en el transcurso de la exposición.

Los tutores que asistieron se mostraron contentos por ver el desempeño de sus hijos, ante esta reacción me sentí muy feliz, debido a que siempre muestra apatía al solicitar su presencia, asimismo valoraron el trabajo de cada uno de los equipos. Durante la socialización las mamás expresaron que era la primera vez que en la escuela se hacia este tipo de actividades y que les agradaba, mientras que la mamá de Josmar comento que me estaban ahorrando el trabajo, al evaluar ellas a los equipos, esto lo manifestó con otras madres, sin darse cuenta que me encontraba atrás de ellas, considere pertinente no hablar en ese momento y aclarar ese aspecto más tarde.

Al finalizar la socialización, les explique el papel que juega ellos, en el proceso de aprendizaje de sus hijos, retomando la evaluación que realizaron al trabajo desempeñado durante el proyecto.

Me sentí orgullosa del esfuerzo y actitud de mis alumnos, percibir que a la mayoría le agrado trabajar con esta dinámica, aunque en un principio

presentaron problemas al organizar y trabajar de manera colaborativa, lograron construir y presentar su producción considerando sus diferentes puntos de vista; sin embargo, no todos retomaron las observaciones y sugerencias de sus compañeros para mejorarlo aún más.

### **Relato III. “Cuidemos el medio ambiente”**

En este proyecto me sentía muy presionada por el tiempo, debido a que se acercaba la clausura del ciclo escolar 2015-2016, lo que implicó que la mayoría de los grupos se encontrarán ensayando los números artísticos y cívicos que se presentarían, además de los maestros estábamos estresados por la carga administrativa que se genera en el mes de junio, al subir calificaciones, herramientas fundamentales, observaciones y apoyos.

Por lo anterior, este proyecto se ejecutó en un periodo de tres días, debido a que era imposible trabajar con el ruido y la inquietud de los niños por saber que pasaba afuera del salón de clases. En esta propuesta, los alumnos no reflexionaron respecto a los afiches interrogados que fueron “Huye de la sal escondida” y “la diarrea”, donde retomé el papel activo de la clase sin considerar las propuestas de los alumnos.

En el primer día, se realizó el contrato pedagógico, donde propuse todas las actividades, con la finalidad de disminuir el tiempo destinado; posteriormente, los cuestioné acerca de; ¿qué es el medio ambiente? ¿qué problemáticas hay en el medio ambiente? y ¿cómo lo podemos cuidar?, en este momento solo participaron tres alumnos; Diego, Alberto y Lizbeth, niños que siempre participan. Otra de las actividades que se elaboraron fue el afiche, como los niños desconocía este tipo de texto, de manera muy rápida les explique en qué consistía, una vez explicado, los estudiantes prosiguieron a realizarla, contemplando la indicación dada, dicho ejercicio se hizo en un primer momento de manera individual, con la finalidad de conocer que tanto habían entendido.

Más tarde, se llevó a cabo la confrontación de expertos, retomando algunos ejemplos, en este momento, Diego respondió a los cuestionamientos

planteados, mientras que el resto de grupo se encontraba inquieto por salir a ver, las actividades que estaban realizando otros grupos y que generaban cierto ruido que impactaba en gran medida en la atención y disposición del grupo, luego cada estudiante construyó las herramientas de aprendizaje que yo había propuesto acerca del eslogan y el mensaje.

En el segundo día, se ejecutó la coevaluación, donde se evaluaron entre ellos, retomando los elementos necesarios que un afiche debía de contener, una vez, llenado el instrumento de evaluación, los productos regresaron a sus creadores, con la finalidad de corregirlos y mejorarlos para comenzar con la elaboración de la obra maestra, donde utilizando moldes de letras, con el objetivo de hacer llamativo su afiche, además de que les permitió tener un mayor control en el tamaño de las grafías.

En el último día, continuaron con la obra maestra y lo presentaron al grupo de segundo grado, el cual emitió sus opiniones, las cuales giraron a los colores y dibujos de los afiches, para concluir con este proyecto se llevo a cabo la metacognición en la que solo participo Diego.

En este proyecto, no pude alcanzar los propósitos planteados, debido a que no considere los imprevistos que se generan en el mes de Junio, además de me enfoque en termina la planeación sin prestar atención al proceso de construcción del aprendizaje de los alumnos. Lo anterior, origino que me desviara de mi objetivo y que los estudiantes perdieran el interés.

## Anexo 5. Guía de observación

### Primaria

#### Indicadores de observación en primaria

##### Ámbito cognoscitivo

1. Se distrae fácilmente, y pierde el interés y la atención en clases.
2. Se fatiga con rapidez y no mantiene su atención por un periodo prolongado.
3. Continúa por mucho tiempo con la misma actividad sin detenerse o cambia con rapidez de actividad.
4. Experimenta dificultad para entender y seguir instrucciones, así como para recordar lo que se le acaba de decir.
5. Muchas veces no puede realizar la actividad solo; requiere asesoría directa.
6. Muestra limitada curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea.
7. Requiere apoyo para iniciar, desarrollar y terminar sus trabajos escolares.
8. Presenta dificultades en la escritura.
9. Invierte letras, números, palabras o frases cuando lee, copia o escribe.
10. Manifiesta dificultades en la lectura, inclusive de textos cortos.
11. Presenta dificultades en la comprensión de lo que lee.
12. Registra dificultades en la comprensión de un problema matemático.
13. Necesita la repetición constante para adquirir un nuevo conocimiento.
14. Se acerca mucho para observar los objetos; al escribir o leer, abre y cierra los ojos repetidamente.
15. Presenta trastornos en la articulación: no pronuncia correctamente.
16. Maneja un escaso vocabulario: sólo dice algunas palabras.
17. Tartamudea.
18. Presenta alguna alteración física que lo limita a comunicarse.
19. No reacciona a sonidos fuertes y bruscos.
20. Se queja de dolor persistente o de zumbido en los oídos.
21. Pregunta con frecuencia qué o cómo, e indica que no entiende lo que le dicen.
22. Experimenta dificultades para establecer una comunicación con los demás.

## Ámbito psicomotor

1. Choca frecuentemente con los objetos que se encuentran a su paso.
2. Caer con frecuencia.
3. Tiene dificultad para alternar ambos pies al caminar o correr.
4. No tiene movilidad en alguna parte del cuerpo.
5. Camina o corre con dificultad o presenta dolor.
6. Le cuesta trabajo estar erguido.
7. Tiene dificultad para tomar de manera adecuada un lápiz, un vaso, un cuaderno, etcétera.
8. No controla sus trazos al escribir, dibujar caminos, marcar contornos, unir los dibujos, etcétera.

## Ámbito psicosocial

1. Se enoja o pelea mucho sin aparente.
2. Es tímido y triste, y no se relaciona con los otros niños.
3. Presenta conductas como morderse, golpearse o chuparse el dedo o la mano entera; hace berrinches exagerados frecuentes.
4. Muestra un patrón repetitivo y persistente de conducta rebelde, desobediencia y falta de respeto a la autoridad.
5. Necesita mucho apoyo de maestros y compañeros.
6. No se adapta con facilidad a situaciones nuevas o diferentes que tengan mayor grado de dificultad.
7. Se aísla en los juegos.
8. Tiende a abusar de los niños de menor edad.



## Anexo 6. Cuestionario para padres de familia

### Cuestionario Participación familiar

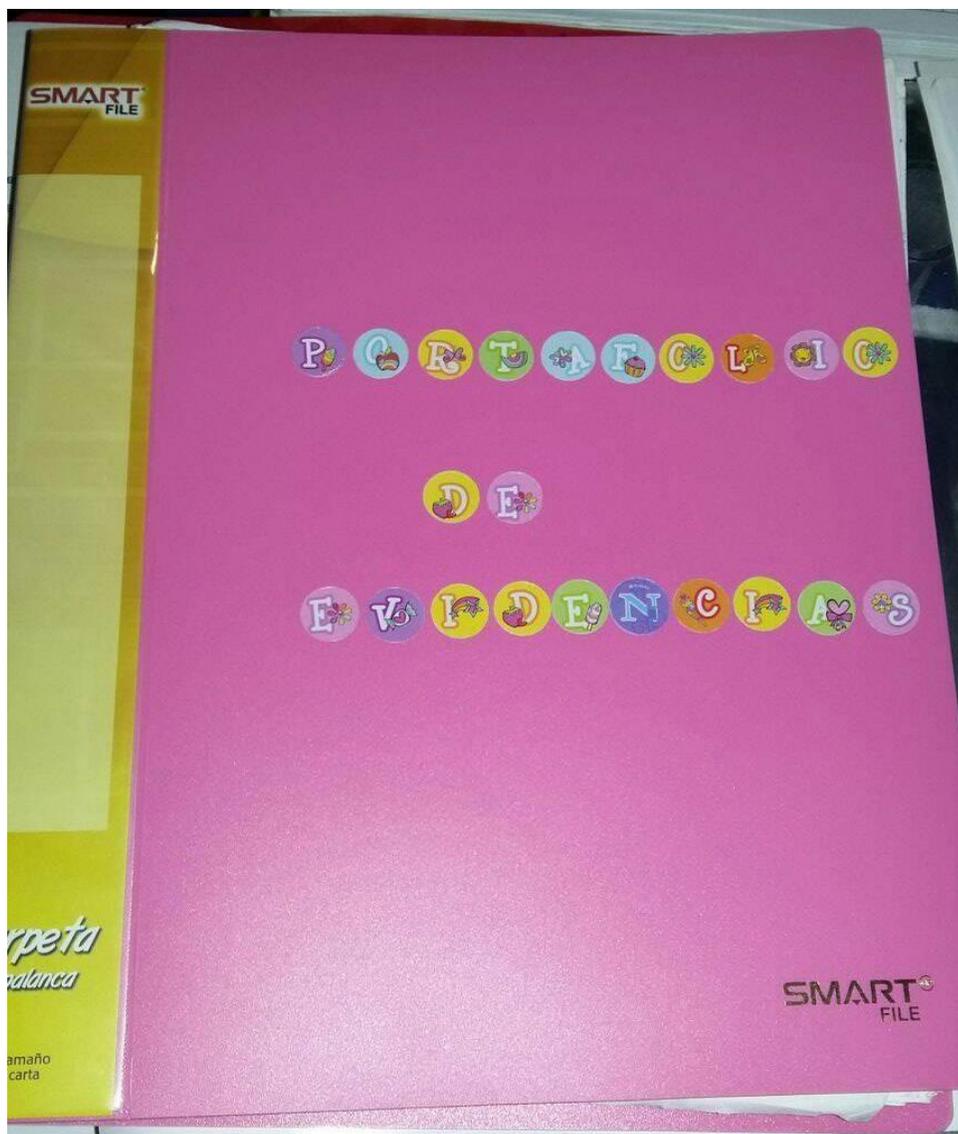
Nombre del padre Julia Parra Ojeda

La escala es: 0= nunca, 1= casi nunca, 2= a veces, 3= casi siempre, 4= siempre.

Pregunta	0	1	2	3	4
Platica con el maestro acerca de los aprendizajes de su hijo				✓	
Platica con el maestro alguna inquietud manifestada por su hijo				✓	
Asiste a juntas escolares					✓
Platica con el maestro de cómo su hijo realiza las tareas y participa en clase				✓	
Platica con el maestro del desempeño y la conducta de su hijo				✓	
Mantiene una buena relación con el maestro de su hijo				✓	
Asiste cuando es requerido a la escuela			✓		
Va usted por su hijo a la escuela	X				
Opina diferente con relación a lo que afecta a la conducta de su hijo			✓		
Supervisa el cumplimiento de las tareas					✓
Opina diferente con relación a lo que afecta el desempeño académico de su hijo					✓
Platica con su hijo acerca de sus compañeros de escuela			✓		
Platica con su hijo acerca de lo que hizo en las distintas clases			✓	✓	
Conoce los servicios de apoyo que proporciona la escuela				✓	
Platica con su hijo acerca de la relación que este tiene con su maestro					✓
Conoce el sistema de evaluación de la escuela				✓	
Conoce el reglamento de la escuela					✓
Conoce la formación y experiencia del cuerpo docente de su hijo					✓
Elogia a su hijo cuando cumple con las tareas en la escuela					✓

Se muestran cómo perciben los tutores su propia participación dentro del proceso formativo de sus hijos.

## Anexo 7. Portafolio de evidencias



En la imagen, se observa la fotografía del portafolio de evidencias, la cual se encuentra conformada por todos los productos que realizaron los alumnos durante los tres proyectos, reflejando todo su proceso de construcción.

## Anexo 8. Examen de diagnostico

2

Alumno (a) JESUS ALFREDO	Aciertos	
Escuela	Grupo	Turno



- Escucha con atención el cuento.



Había una vez una mamá cerdito que recomendó a sus 3 hijos que para protegerse del lobo feroz hiciera cada uno su casita. El primero la construyó de hojas de palma, ligera como el viento. Cuando el lobo llegó a esa casa exclamó: –¡Soplaré y soplaré, y esta casa derrumbaré!–. El lobito sopló tanto que la casa se cayó. El cerdito salió corriendo a refugiarse a la casa de un hermano quien había construido su casa con tablas de madera. El lobo llegó hasta ahí y nuevamente exclamó: –¡Soplaré y soplaré, y esta casa derrumbaré!–. Esta vez le costó mucho más pero finalmente la casita se cayó. Los 2 cerditos salieron corriendo a refugiarse con el tercer hermano quien había construido su casa de ladrillos. Aunque ya era de noche, el lobo feroz también llegó hasta ahí y otra vez exclamó: –¡Soplaré y soplaré y esta casa derrumbaré!–, como vio que no se movía ni siquiera un poco volvió a decir con más fuerza: –¡Soplaré y soplaré y esta casa derrumbaré!–. Y así muchas veces sin que la casita se moviera ni un poco.



1

Escribe adentro del rectángulo tu nombre.

Jesus

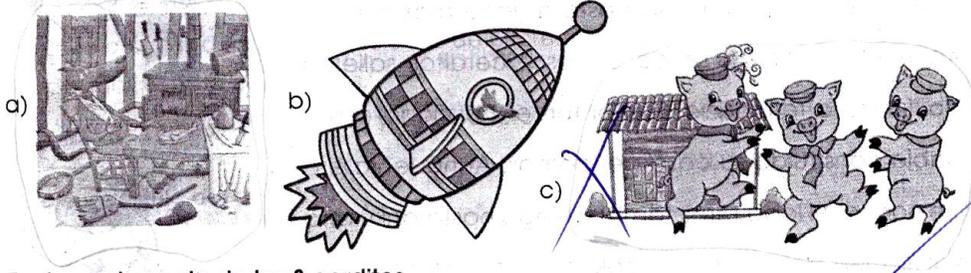
2

Pinta las casitas que tienen las vocales que lleva tu nombre



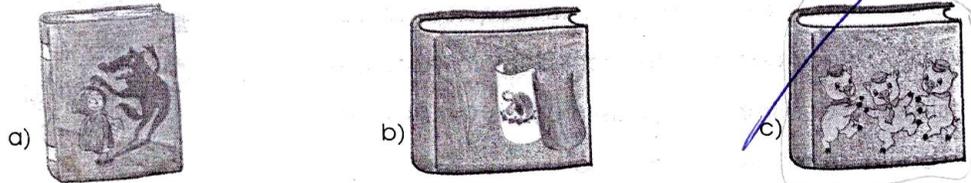
3

En el cuento de los 3 cerditos ¿Cuál podría ser el final? Encierra la imagen.



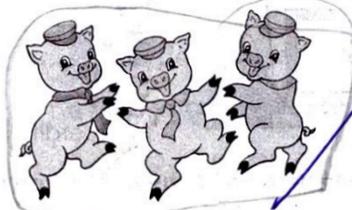
4

Encierra el cuento de los 3 cerditos.



5

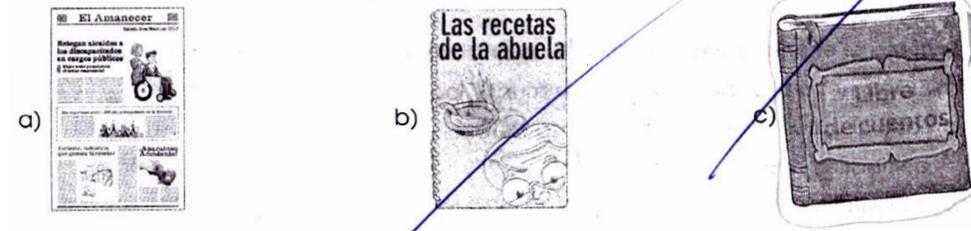
Subraya el enunciado que describa lo que hay en la imagen.



- a) Los 3 cerditos están contentos.
- b) La casa de palma se cayó.
- c) El lobo feroz se comió a los cochinitos.

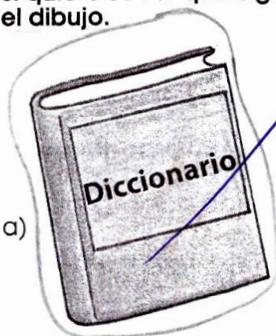
6

Encierra donde puedes encontrar el texto de los 3 cerditos.



7

Si quiero saber qué significa que el lobo es feroz ¿En dónde puedo buscar? Encierra el dibujo.



a)



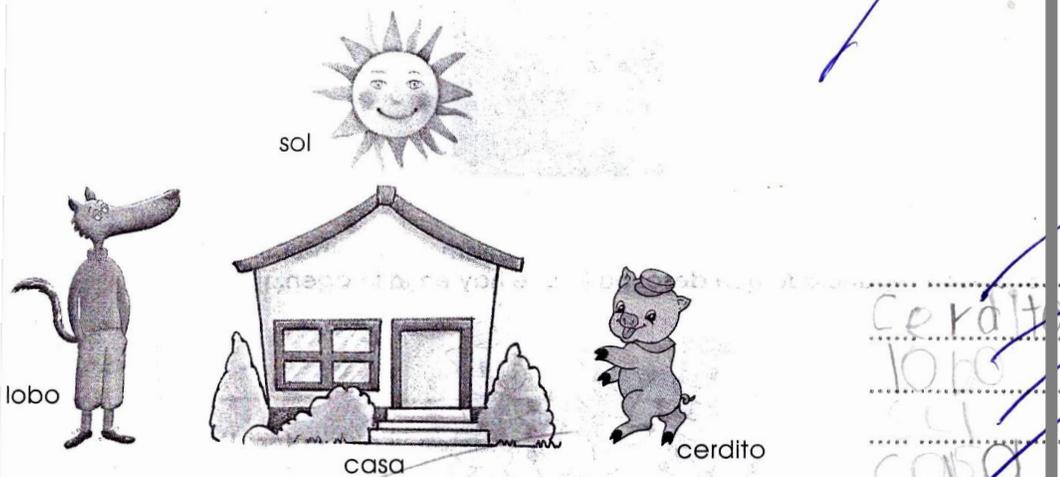
b)



c)

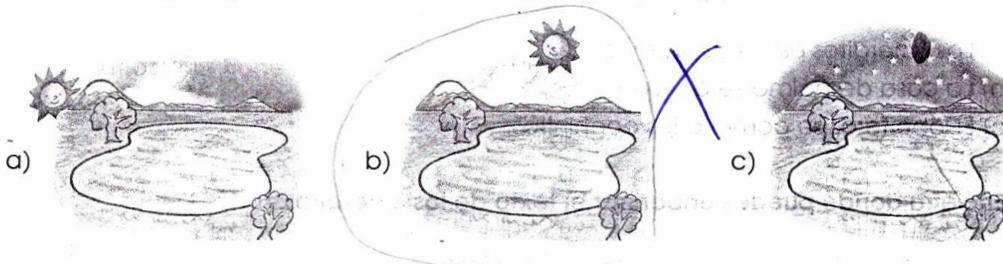
8

Observa los dibujos y copia el nombre de cada objeto en las líneas.



9

Encierra la imagen que muestre la hora en la que el lobo sopló en la tercera casa.



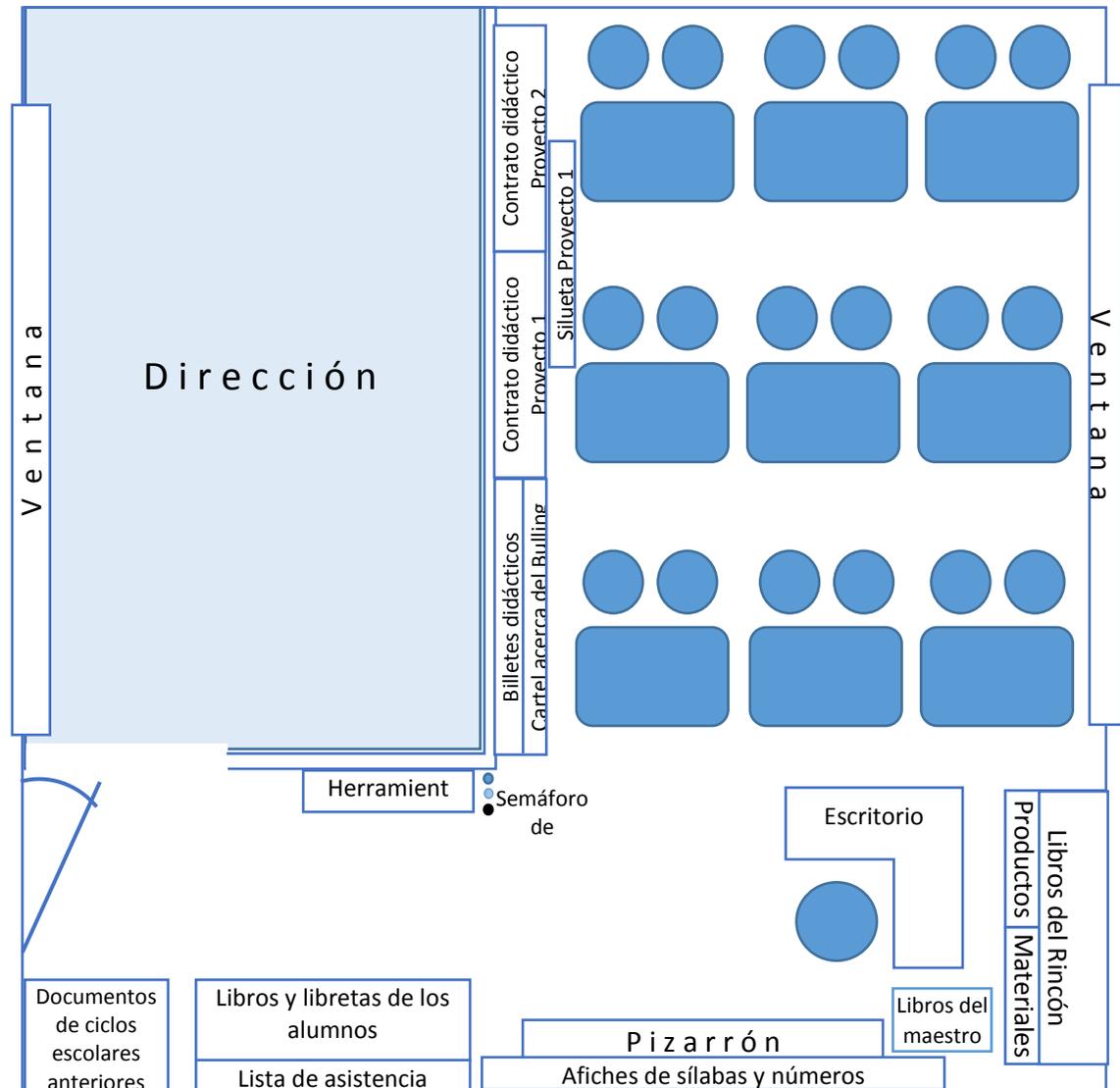
Encierra el enunciado que explique de qué trata el cuento de los 3 cerditos.

- a) Eran 3 hermanos que trabajaban mucho para ir a la escuela.
- b) Los 3 cerditos construyeron su casa de diferente material y el lobo quería derribarlas para comérselos.
- c) 3 perritos vivían en sus casas y un lobo feroz quería comérselos.

10

Se presenta el examen el contenido del examen de diagnóstico y la resolución de uno de los alumnos más adelantados de la clase.

## Anexo 9. Croquis del salón de primer grado

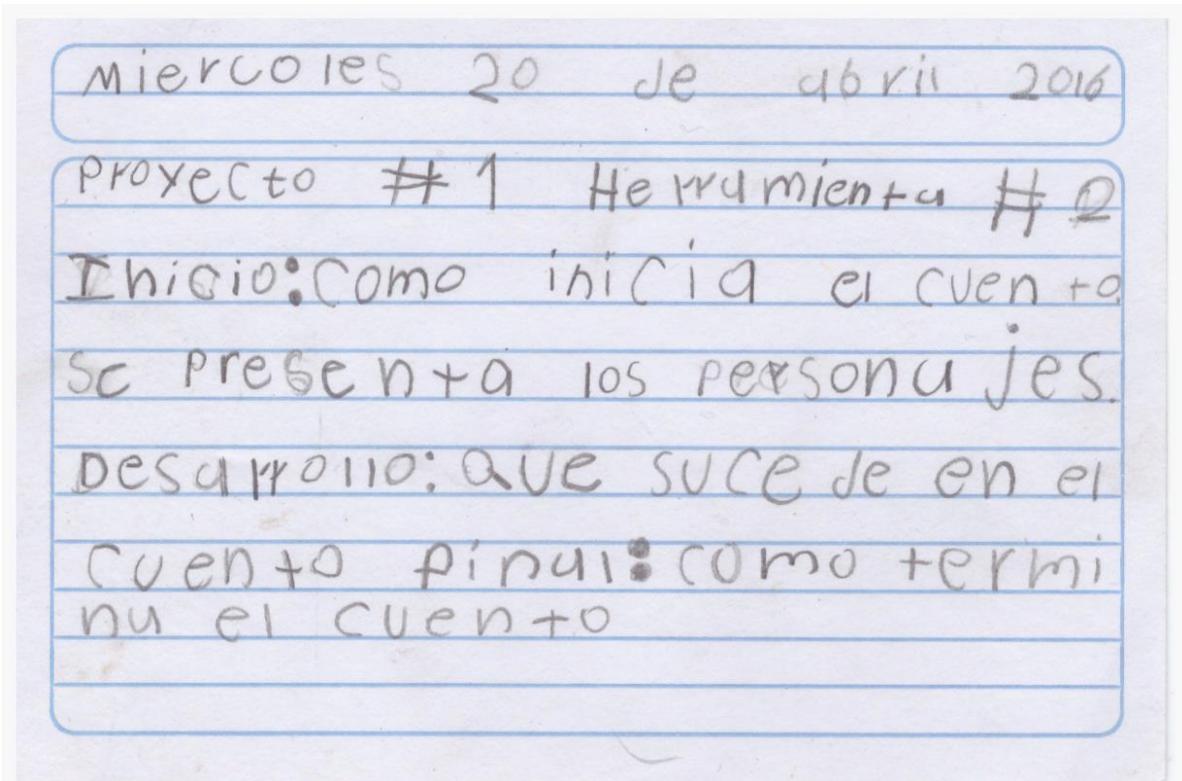
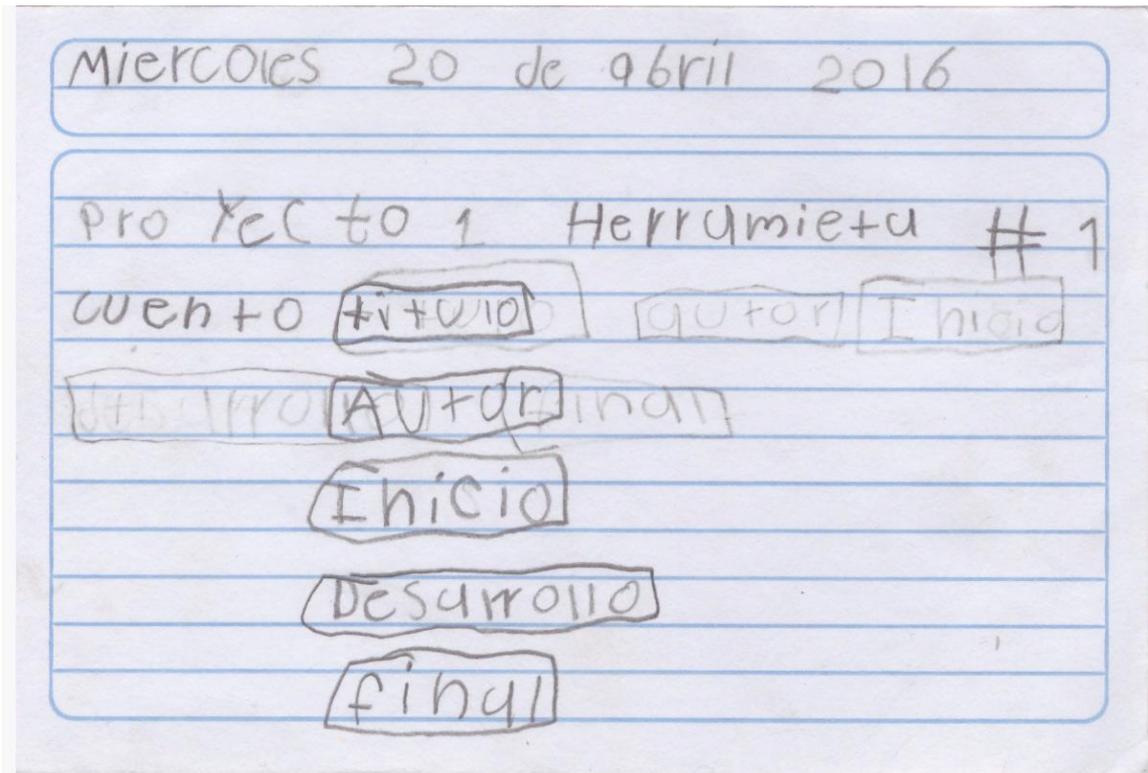


El espacio con que se contaba era muy reducido, lo que represento una de las dificultades para la realización de proyectos, debido que no se podía desplazar con facilidad en el salón.

## Anexo 10. Fotografía de alumnos trabajando



## Anexo 11. Herramientas de aprendizaje



Miércoles 20 de abril 2016

Proyecto 1 Herramienta #3

frases para iniciar un cuento

• Había una vez...

• Érase una vez...

• En un país muy lejano

• Hace más de miles de años.

Miércoles 20 de abril 2016

Proyecto #1

herramienta número 4

frases para terminar el

y vivieron felices para

por siempre y colorado

este cuento se ha a caído

x como dice don permene cuento

1109° y su fin

Miercoles 20 de abril 2016

Proyecto Herramienta # 5

Guión medio

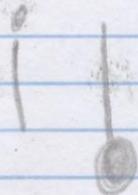
marcario <sup>(-)</sup> que dise el personaje

Ejemplo se acabaron el pas  
tel dijo Luisa

Miercoles 20 de abril 2016

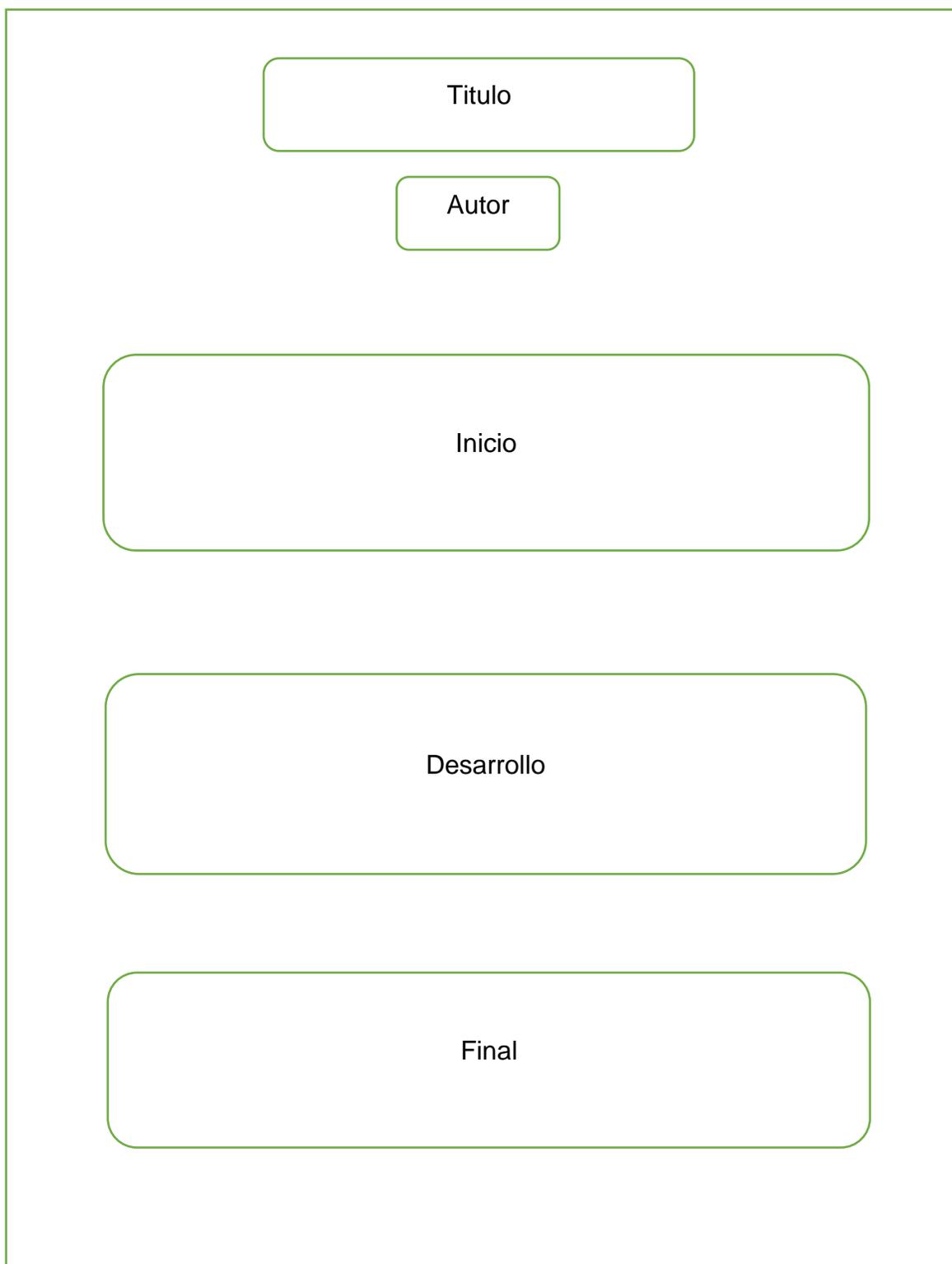
Proyecto # 1

Herramienta # 6 signos  
de admiración



sorpresa alegría mando  
to miedo

## Anexo 12. Silueta del cuento



## Anexo 13. Formato de autoevaluación y coevaluación

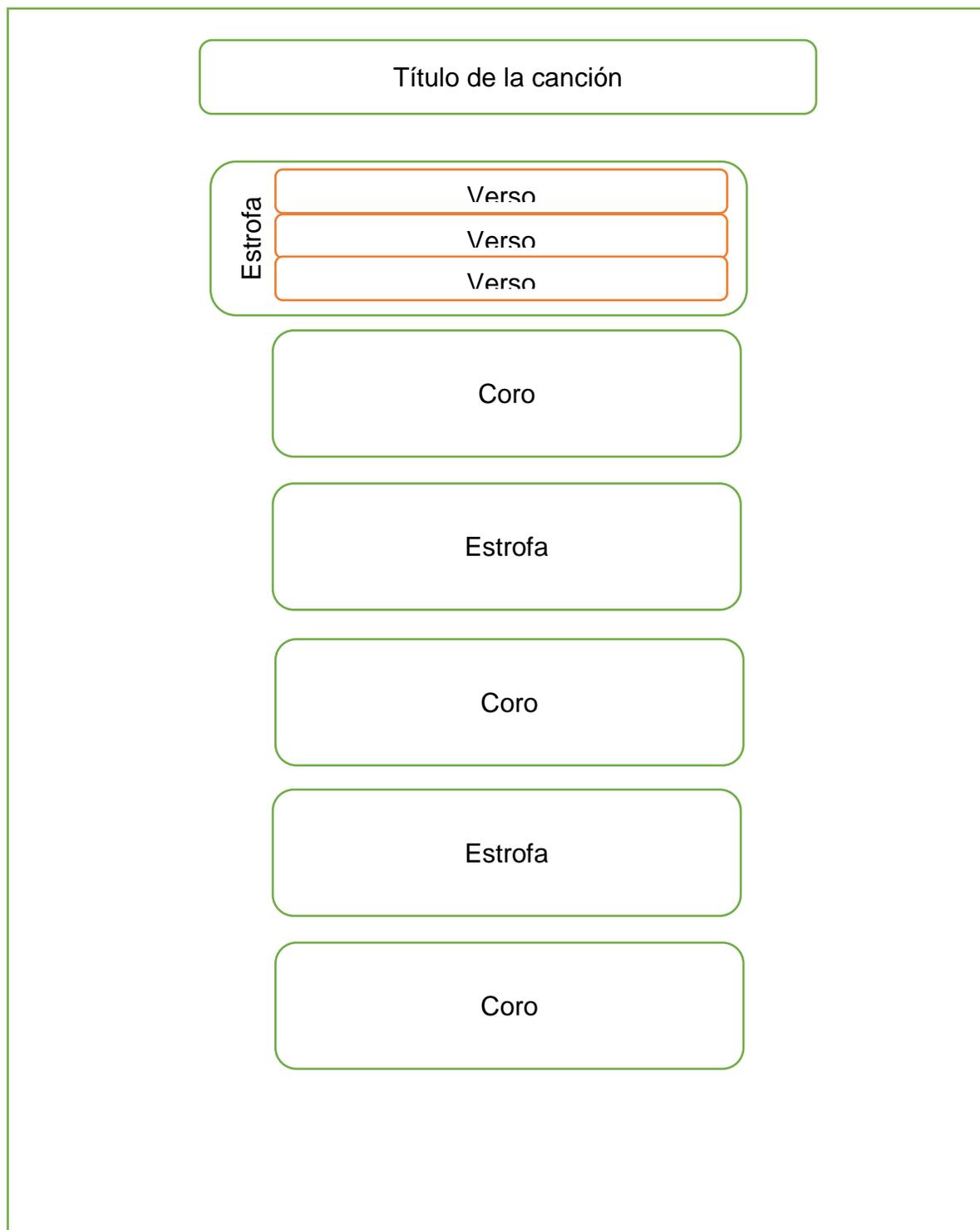
Nombre del alumno: Lizbeth-Parró-Hernández

Autoevaluación		
	Si	No
Marca con una cruz		
Puse título	Si	
Tiene personajes	Si	
Tiene un inicio	Si	
Tiene un desarrollo	Si	
Tiene un final	Si	
Escribí el nombre del autor	Si	
Inicié con la frase había una vez	Si	
Usé mayúsculas al inicio de los párrafos	Si	
Utilicé dibujos	Si	

Reflexión Meta cognitiva y metalingüística	
¿Qué sabemos sobre el tema?	Sabíamos que tenía letras y dibujos.
¿Que nos ayudó a escribir un cuento?	El cuento roto las letras y dibujos.
¿Qué aprendí?	A escribir un cuento.
¿Qué me falta por aprender?	Me falta utilizar las palabras.

## Anexo 14. Silueta de la canción



# Anexo 15. Interrogación del afiche

## Interrogación del afiche

Nombre del alumno: Liz Beth Parva Hernandez

Handwritten annotations on the poster:

- titulo - **HUYE DE LA SAL ESCONDIDA**
- titulo
- Frase cortas
- Did you - of o masion imagen datos
- Did you imagen en
- información o datos
- AL SALIR A COMER, COME SALUDABLE
- AL SALIR A COMER, COME SALUDABLE
- No tengas miedo de pedir ¡menos sal, por favor!
- ALASS
- ALASS

Nombre del alumno: Lizbeth Payra Hernandez

### Análisis del afiche

Elementos	¿Cuáles son?	Análisis
Imágenes Título Análisis del afiche	ve de la sal. es condida.	no debemos de comer mucha sal
Dibujo o imagen Dibujos	Familia comiendo de la comida chatarra.	Por que la comida tiene sal
Frases cortas Afiche	No salir a comer como salud de	hay que comer verduras y frutas.
Slogan Parrafo	no tengas miedo a pedir sal por que	comer menos sal comen sal
Datos o información	no tengas miedos pebvimnassal peovedvb	comer menos salda y mima se mabiliza.
colores Volillos	amarillo azul blanco verde negro y cafe.	son colores llamativo se ven bonitos para ave para ave se da cual es el titulo y slogan
Tamaño de letra Mediana	grande mediano y chiquito	para que se da cual es el titulo y slogan

## Anexo 16 Coevaluación del cuento

Nombre del alumno: **Lizbeth Parva Hernáinz**

Fecha: **Fecha 19 abril 2016**

Proyecto: **Mi Mundo Misterioso**

Cuento: **Diego**

Nombre del evaluador: **Diego**

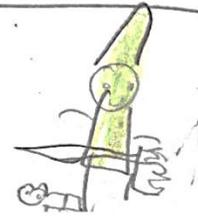
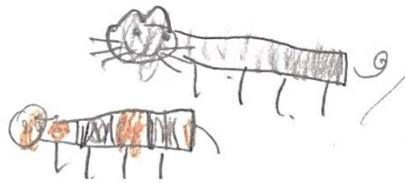
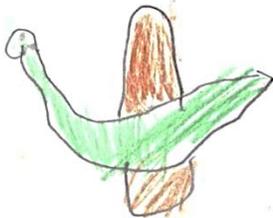
Coevaluación		
	Si	No
Marca con una cruz	Si	No
Puse título	Si	No
Tiene personajes	Si	No
Tiene un inicio	Si	
Tiene un desarrollo	Si	
Tiene un final	Si	
Escribí el nombre del autor	Si	
Inicié con la frase había una vez	Si	No
Usé mayúsculas al inicio de los párrafos		No
Utilicé dibujos	Si	

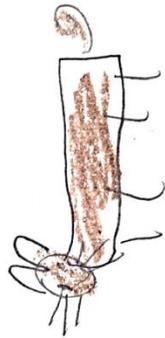
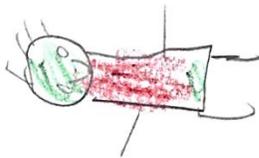
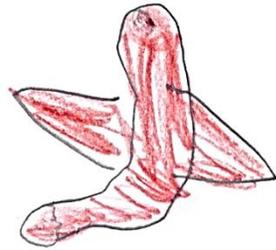
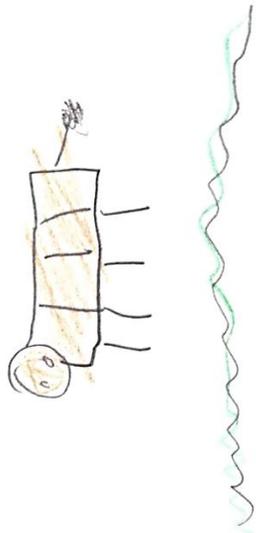
## Anexo 17. Cuento el Tigre

### El Tigre

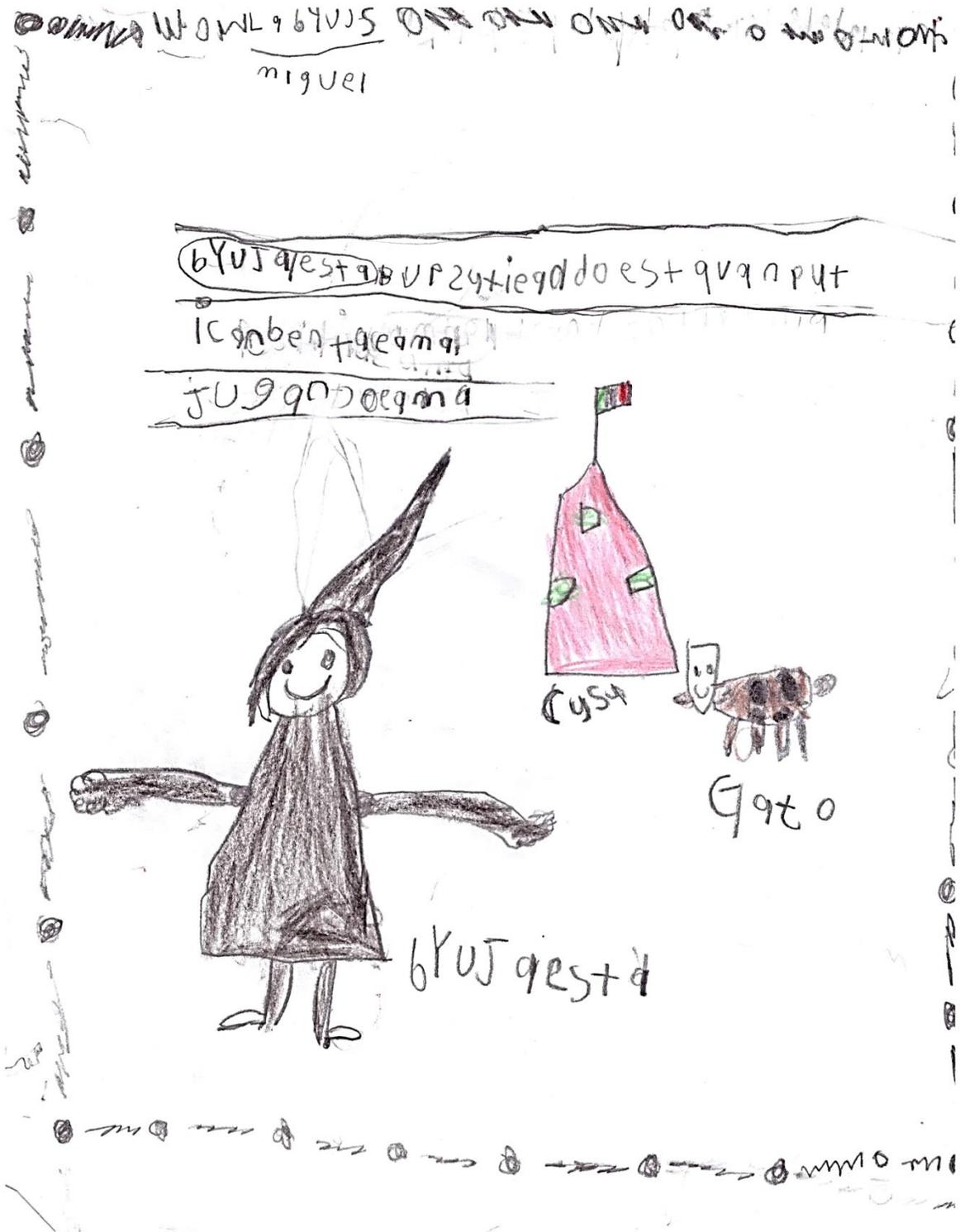
autor Diego

Habian una vez. Un tigre que cami nava por el  
vds que y de pronto se encontro  
una Bruja y lo echiso y  
se iso en un mano malo enton se  
camino y camino y se encontro a un drago  
y le dijo el mono no romvirr pido y  
des pve em peso a corre rei drago voio  
y lo alcanço y tomor di i Buelta  
se iso en tigre el tigre el dragon le fuere  
ades a dura a la tita pa fue en ale  
tan a la brujer y la madre como dise don  
fer mi es te cuento lle go a su fin





Anexo 18: producción del cuento



## Anexo 19. Sistematización del cuento

Nombre del alumno: Ava Ceil

Autoevaluación		
	Si	No
Marca con una cruz		
Puse título	✓	
Tiene personajes		X
Tiene un inicio	✓	
Tiene un desarrollo	✓	
Tiene un final	✓	
Escribí el nombre del autor		
Inicié con la frase había una vez		+
Usé mayúsculas al inicio de los párrafos		X
Utilicé dibujos	✓	

Reflexión Meta cognitiva y metalingüística	
¿Qué sabíamos sobre el tema?	
¿Que nos ayudó a escribir un cuento?	Sabíamos que tenía letras y dibujos.
¿Qué aprendí?	El cuento de capicúto rojo. Las palabras y el cuento.
¿Qué me falta por aprender?	Aprender un título y escribir el cuento. Aprender personajes y inicio y tiene desarrollo y final y ambiente.

## Anexo 20. Producciones escritas (canción)

¿Y si vamos a tu casa?  
Porque me gusta ir a tu casa a jugar como vos.  
Y si vamos a tu casa a la hora de  
de puer. Jugar a la niebe  
comer de jugar a la niebe  
Dirre a mamá que los comp  
Yo me divertiré.

No es nada aburrido  
Ya ya te vas que bien te la pasas  
Y si me escondo en la  
niebe nadie me encontrará  
Y tu te preocupas  
Y si vamos a tu casa. Ya me  
Voy

Diego y Jesus

La Vanda Li mon

vamos aver amaria y le llevo un ted  
de mansanilla y le llevo una sandia  
trago cachitos de sandia y moritas  
se comio una m. ~~ermanita~~ermanita

trago moras de amora memoria

con miel maná la maria estaba

muy malita miel maná maria

le dieron medesina muy amarguita

y el otro día se compuso y llevo a mostros

miermanita maria fuimos al mer

cado hoy miermanita se perdió

miermanita maria en el mercado

le con tamos a mi papá y nos pego

y nos dijo vayanse a ver car

ta porque ya debe de estar

sentada esperando a que ustedes

lleguen a tres fin



**IMPRESIONES Y PUBLICIDAD**

SUR 15 No. 563 ENTRE  
OTE. 10 Y 12 ORIZABA, VER.  
TEL. 72 4 18 23 CEL. 272 122 34 31  
leoimpresiones69@hotmail.com

*ENCUADERNADO  
Y  
EMPASTADO*