



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: El taller de escritores para consolidar la escritura dentro de los proyectos comunitarios de la NEM

AUTOR: Flor Narahai Lerma Rocha

FECHA: 07/26/2024

PALABRAS CLAVE: Escritura, Consolidación, Taller de escritores, Proyectos, Nueva Escuela Mexicana

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2020



2024

**“EL TALLER DE ESCRITORES PARA CONSOLIDAR LA
ESCRITURA DENTRO DE LOS PROYECTOS COMUNITARIOS
DE LA NEM”**

**TESIS DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

PRESENTA:

FLOR NARAHAI LERMA ROCHA

ASESOR:

MTRO. JOSÉ MANUEL LÓPEZ PIÑA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JULIO DE 2024



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Flor Narahai Lerma Rocha
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

"El taller de escritores para consolidar la escritura dentro de los proyectos comunitarios de la NEM"

en la modalidad de: Tesis para obtener el
Título en Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2020-2024 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 11 días del mes de Julio de 2024.

ATENTAMENTE.

Flor Narahai Lerma Rocha

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



San Luis Potosí, S.L.P.; a 25 de Junio del 2024

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. LERMA ROCHA FLOR NARAHAI
De la Generación: 2020 - 2024

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Tesis de investigación.

Titulado:

"EL TALLER DE ESCRITORES PARA CONSOLIDAR LA ESCRITURA DENTRO DE LOS PROYECTOS COMUNITARIOS DE LA NEM"

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRELES
MEDINA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ

RESPONSABLE DE TITULACIÓN

MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRO. JOSÉ MANUEL LÓPEZ PIÑA



DEDICATORIA:

El esforzame y ser valiente, me ha llevado a culminar la etapa tan anhelada de mi vida. En la Normal crecí, lloré, amé y gracias a eso, hoy me siento plena con quien soy, pero cada día siempre anhelaré a ser mejor.

Esta tesis es dedicada a Dios, a mi familia, novio, amigos y a mí, porque el éxito es el resultado de nuestros esfuerzos, pero el llegar aquí, es también por quienes nos rodean.

Gracias a ustedes, quiero enseñar lo que me enseñaron y a dar el amor con el que me brindaron, quiero dar amor a cada lugar donde vaya, a cada aula que pise, a cada niño que conozca.

Agradecimientos:

A **Dios**, porque me mostró su mano desde el momento en el que elegí esta carrera, que me permitió comprender el propósito que tiene para mi vida, por permitirme vivir la etapa de mayor crecimiento en mi vida personal y profesional y cumplir todos los anhelos de mi corazón.

A mi **mamá** Luz, por ser el apoyo en aquellas noches de desvelo, por quererme, y darme ánimos en todo momento, porque me enseñó a confiar plenamente en Dios y a comprender que todo sacrificio tiene sus recompensas y que somos el resultado de nuestro esfuerzo.

A mi **papá** Florencio, por siempre estar al pendiente de mí, con su amor, atención y paciencia, me demostró que la inteligencia es igual de importante que nuestros corazones y que nuestra actitud nos abre grandes puertas en nuestra vida.

A mis **hermanos** Yamilet y Florencio, por enseñarme que lo que nos lleva a alcanzar nuestras metas es la perseverancia, gracias por ser mis grandes amigos y ayudarme en todo momento, su existencia fue mi principal motor en la vida.

A mi **Tía y a mi hermano** Arnulfo, por enseñarme con su amor a siempre ser mejor, más amable, más humana, gracias por ser mi familia y esperar siempre mi llegada, por estar pendiente de mí y cuidarme en todo momento,

A **Néstor**, por ser mi alma gemela y mi mayor fortaleza, por amarme y abrirme las puertas de tu vida y tu familia. Tu vida fue una total bendición en la mía, gracias por ser mi pañuelo de lágrimas y mi compañero en los momentos más felices de mi vida, por estar en los peores y mejores momento y nunca irte, por a ti, aprendí a amarme y a amarte inmensamente, siempre tendrás mi corazón.

A **Mónica**, por ser mi amiga, tu vida fue un rayo de luz y de esperanza de que existen amistades apreciadas en la Normal, agradezco a Dios por tu vida, porque fuiste un pilar fundamental en esta etapa, gracias por ser una amistad verdadera que siempre llevaré en mi corazón el resto de mi vida.

A **Ana Sofía**, mi amistad tiempo, por enseñarme el valor de una amistad incondicional, por ser mi más grande amiga desde que éramos niñas, gracias por permanecer en mi vida y quererme tanto, , siempre serás mi Luna.

A **Carlitos**, por ser mi más grande amigo, porque tu vida marcó una diferencia en mi existencia, gracias por siempre apoyarme y recordarme quién soy, lo que valgo y con quienes cuento, sé que Dios nos puso en el mismo camino por una razón y sin duda has sido un grande tesoro en mi vida.

A mi **Asesor** , por impulsarme a siempre dar más, por sacarme de mi zona de confort y por trasmitirme las ganas de formar de mi, aquella maestra que siempre he anhelado ser. Desde que lo conocí, supe que un grande maestro es aquel que siempre nos impulsa a ser mejores, a esforzarnos, y a entender el sacrificio, como la clave del éxito.

A mi titular la **Maestra Jessica y mis queridos alumnos** de 2º “B”, porque ellos me enseñaron a enamorarme mucho más de mi profesión, gracias a que los conocí, supe qué tipo de maestra quería y necesitaba ser, que el ser maestra es entregar el corazón en el aula y llevarte contigo un pedacito de cada persona que conoces en el camino.

A todas las personas que han formado parte de mi vida, a todos mis maestros y amigos y cada una de las personas que he conocido, me han permitido aprender inmensamente de ustedes y gracias a ello, soy el conjunto de todas las personas de las que he conocido y ha formado la persona que soy hoy.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I	
CONTEXTO ESCOLAR.....	17
<i>CONTEXTO ESCOLAR EXTERNO</i>	20
<i>CONTEXTO ESCOLAR INTERNO</i>	28
CONTEXTO AÚLICO.....	36
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	40
JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	44
OBJETO DE ESTUDIO	48
CAPÍTULO II	
MARCO DE REFERENCIA.....	50
MARCO TEÓRICO	53
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	60
<i>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INDAGACIÓN</i>	62
PROYECTO DE ACCIÓN	64
CAPÍTULO IV	
DIAGNÓSTICO.....	66
<i>INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS</i>	70

1° ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN “ENTRE TEXTOS Y EMOCIONES: CAZANDO AL AMOR, ENTRE CARTAS Y EL APOYO PATERNAL”	71
2° ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN “CANTANDO ANDO; ESCRITORES DE CANCIONES”	97
3° ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN “MAQUILANDO DESEOS; DONDE LOS TEXTOS SE TRANSFORMAN EN DESEOS Y LOS DESEOS EN REALIDADES.....	123
4° ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN “DEL PAPEL AL PALADAR; TEXTOS Y GASTRONOMÍA DE LOS ESTADOS DE NUESTRO PAÍS”	145
REFLEXIÓN DE RESULTADOS	159
CONCLUSIONES	165
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados del Diagnóstico del Manual de Exploración de Habilidades Básicas en Lectura, Escritura y Calculo Mental.....	67
Tabla 2. Resultados del Diagnóstico de la Prueba de Escala de Magallanes de Lectura y Escritura en prueba de Copia.	68
Tabla 3. Resultados del Diagnóstico de la Prueba de Escala de Magallanes de Lectura y Escritura en prueba de Dictado.....	68
Tabla 4. Resultados del Diagnóstico de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita en Dictado de palabras y oraciones.....	69
Tabla 5. Resultados del Diagnóstico de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita en Redacción.	70

Tabla 6. Resultados de primera intervención en proyecto “Cazadores de las emociones”	94
Tabla 7. Resultados de segunda intervención en proyecto “Cantando ando”.	120
Tabla 8. Resultados de tercera intervención en proyecto “Muro de los deseos”	142
Tabla 9. Resultados del 4º proyecto de Intervención del proyecto “Reconozco y represento un estado de mi país”	158
Tabla 10. Resultados del último proyecto de intervención de la estrategia del “Taller de Escritores”	162
Tabla 11. Comparación de Evaluación Diagnóstica con Evaluación final de la Estrategia del “Taller de Escritores”	165

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Resultados de aplicación de la estrategia del taller de escritores en proyectos comunitarios de la NEM.	161
Gráfica 2. Progreso de redacción de textos escritos, en el grupo de 2º B de la Escuela Primaria “Herculano Cortés”	163

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS	175
Anexo 175 Ubicación geográfica de Primaria Herculano Cortés.	175
Anexo 2. Carta a papás de Intervención.....	176
Anexo 3. Leo, escribo y construyo el nombre de las emociones	176
Anexo 4. Rompecabezas cazador del amor	177

Anexo 5. Primer borrador de los cazadores del amor.....	178
Anexo 6. Evaluaciones cazadores del amor	179
Anexo 7. Buzón de cazadores del amor	180
Anexo 8. Rima en las canciones.....	180
Anexo 9. Primer borrador “Dubidubidu-Christell”	181
Anexo 10. Segundo Borrador de la Canción “Dubidubidu”	182
Anexo 12. Tercer borrador de canción Dubidubidu” Caso 1.....	183
Anexo 11. Autoevaluaciones y coevaluaciones de canción “Dubidubidu”	183
Anexo 13. Tercer borrador de canción “Dubidubidu”	184
Anexo 14. Versión final de la canción Dubidubidu.....	184
Anexo 15. Versión final con escritura no convencional de la canción Dubidubidu.....	185
Anexo 16. Versión final, canción personal de la alumna MVM.....	185
Anexo 18. Planeación “Pozo de los deseos”	186
Anexo 17. Exposición de la canción Dubidubidu	186
Anexo 19. Primer borrador “Pozo de los deseos”	187
Anexo 20. Escribo por primera vez el nombre de mi Estado.....	188
Anexo 21. Planeo lo que escribo de mi platillo típico de mi Estado.....	188
Anexo 23. Primer borrador del platillo típico de mi estado.....	189
Anexo 22. Organizo las partes de la receta de mi platillo típico de mi Estado	189
Anexo 24. Evaluación del platillo típico del cuarto proyecto de Intervención: Reconozco y Represento un Estado de mi país.....	190
Anexo 25. Tercer borrador del platillo de mi Estado.....	190

Anexo 26. Versión Final del Platillo Típico de mi Estado.....	191
Anexo 27-30: Exposición con padres de familia de Platos típicos del Estado que representan portando su traje típico.	192
Anexo 31. Culminación del Proyecto, Reconozco y Represento un Estado de mi país.	192

INTRODUCCIÓN

La escritura, a través del tiempo, siempre ha poseído una importancia relevante dentro de la comunicación que surge entre los seres humanos por la necesidad de interacción constante, que va desde lo oral hasta lo escrito, en donde esta última juega un papel primordial dentro de las instituciones educativas para fortalecer las producciones escritas.

El enseñar la lengua escrita en la escuela ha sido uno de los más grandes retos en la educación, ya que a lo largo de la historia se han buscado las mejores alternativas que permitan al alumno adquirir competencias de la lengua escrita de una manera significativa y, que incluso, permita comunicarnos bajo el respeto de la misma, conmemorando las reglas gramaticales y de ortografía propuestas por la educación y diversas instituciones que estudian y defienden la importancia de la lengua escrita que parte de una buena consolidación de este proceso.

Desde los docentes, hasta grandes investigadores, han buscado las mejores estrategias para que los alumnos consoliden el lenguaje escrito, basándose en el perfeccionamiento de técnicas y metodologías aplicadas en la escuela, indagado y experimentando continuamente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para encontrar aquel punto, que logre llevar a adquirir a los alumnos de la manera más favorable, la escritura en la escuela.

Precisamente este punto de la consolidación de la lengua escrita, es el aspecto primordial donde se basa la presente investigación, ya que en la misma se busca resaltar la importancia del proceso de escritura a través del aprendizaje social planteado por Vigotsky, así como la concepción de la Escritura de Delia Lerner y las etapas de consolidación de la misma que sostiene Emilia Ferreiro, que junto con la teoría cognitivista de Jean Piaget y tomando en cuenta el enfoque humanista y el desarrollo integral de cada alumno, dentro de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se desarrolla la presente tesis de investigación.

Actualmente, la NEM es el sinónimo del plan y los programas de estudios 2022 que aperturan este ciclo escolar 2023-2024, trayendo consigo una reforma estructural dentro de lo que era el trabajo por grados para dar paso a seis fases las cuales integran desde educación inicial hasta el término de la educación secundaria, y al desplazamiento del trabajo por asignaturas para dar pie a los campos formativos, los cuales son cuatro: Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades, y por último De lo Humano y lo Comunitario.

El presente trabajo, en modalidad de tesis de investigación-acción con enfoque cualitativo lleva por título el “Taller de escritores para consolidar la escritura dentro de los proyectos comunitarios de la NEM”. Dicho trabajo se realizó con alumnos pertenecientes a la fase 3 y bajo las finalidades del campo formativo de Lenguajes, ya que es donde se puede aterrizar principalmente el proceso educativo de escritura, no porque en los otros campos escriba, sino porque en este campo se desarrollan la oralidad, la lectura y la escritura, y la relación que de ellas emana.

Una vez identificada la problemática, la cual correspondía a la consolidación de saberes en el proceso de escritura de los alumnos y las alumnas, se propuso trabajar con la implementación de la estrategia del “Taller de Escritores”, obtenida de la Propuesta Educativa Multigrado (PEM) sugerida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año de 2005, que si bien, el uso de esta estrategia no es algo nuevo en el aula, su enfoque de implementación en el nuevo programa educativo sí lo es, ya que su aplicación utiliza la metodología activa de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPc) sugerida para el campo de Lenguajes del presente plan.

Dicha estrategia en el plan, busca que los alumnos consoliden su escritura a través de proyectos significativos, es decir, que tengan relevancia con las situaciones que se viven en la actualidad, ya que como mencionan las sugerencias metodológicas, “esta metodología permite la reconstrucción de significados a partir

de diversos escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno” (S.E.P., 2022, págs. 23, 24, 64-82.)”

Es importante mencionar que el taller de escritores se compone de cinco etapas, siendo tres de ellas las sugeridas originalmente dentro de la PEM, y dos sugeridas desde mi papel como docente, con la intención de contextualizar este proceso a las necesidades del alumnado del grupo de segundo “B”.

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Herculano Cortés”, Turno Matutino con CCT 24DPR0976N, de la Zona Escolar 044. Dicha institución educativa pertenece a un contexto metropolitano, ya que es perteneciente a la capital del estado y, la implementación de la estrategia, brinda resultados favorables tomando en cuenta los resultados diagnósticos hasta el incremento en los textos escritos obtenidos en su última aplicación, que se debió a la implementación de la estrategia tomada en cuenta para la consolidación de la escritura.

Dentro del contenido de este texto, se da cuenta del objetivo de esta investigación, el cual se planteó consolidar el dominio de la escritura convencional de los alumnos de segundo grado, utilizando la estrategia del taller de escritores dentro de los proyectos comunitarios, propuestos por la NEM, para el desarrollo de las competencias comunicativas que les permitan la producción de textos funcionales para las diversas situaciones de la vida cotidiana. Para cumplimiento de dicho objetivo es importante recalcar que se aborda desde un proceso metodológico, en el cual se describe primero al diagnóstico realizado para obtener los niveles de escritura, pasando así al diseño y aplicación de intervenciones a través de proyectos comunitarios y posteriormente concluyendo con un análisis sobre los resultados obtenidos sobre dicho proceso educativo.

Se incluye de igual manera el planteamiento del problema, donde se da razón sobre la necesidad de hacer una intervención pedagógica y didáctica, atendiendo el

proceso de consolidación de escritura de los alumnos del segundo grado de la institución educativa antes mencionada, con la finalidad de favorecer las competencias comunicativas de los niños y las niñas, y puedan emplear el lenguaje escrito en situaciones diversas de comunicación, tanto dentro como fuera de la escuela.

En el marco teórico, se resaltan los autores y obras sobre las cuales sostengo mi investigación, utilizando los hallazgos y conceptualizaciones de Piaget, Vigostky, Lerner, Ferreiro, principalmente y demás autores e investigadores a niveles locales. Utilizando sus saberes para comprender al lenguaje escrito como un objeto cultural, que determina el desarrollo del pensamiento y de la inteligencia humana, a partir de lo real, lo posible y lo necesario, dentro de la comprensión de lo que es enseñar y aprender a escribir en la escuela. Resaltando de igual manera lo indagado por otros autores que realizaron investigaciones similares y a través de sus resultados, aportaron a mi investigación fundamentos a que consideré factibles para la elaboración para la investigación, pues fueron de ayuda para lograr comprender el proceso de consolidación de la escritura en la actualidad.

Posteriormente se describe el Plan de Acción, en donde en primera instancia expongo los resultados del diagnóstico de la lengua escrita, que permiten identificar el motivo de utilización de la estrategia de taller de escritores, para replicarlos en los proyectos propuestos por la NEM, haciendo uso de la metodología de la Proyectos Comunitarios, sugerida para el campo de Lenguajes, en donde a través de tres etapas, el alumno vivió un proceso que le permite consolidar convencionalmente la lengua escrita.

Tomando en cuenta la Estrategia de taller de Escritores, puede ser visible cómo se yuxtapone con la metodología de Proyectos Comunitarios, dado que los 5 pasos de la estrategia se entrelazan a las etapas de la metodología, pues el paso de Planificación del texto se vincula directamente con la etapa de Planeación del

Proyecto, mientras que los 3 borradores y versión final corresponden directamente a la etapa de acción.

Por último, la exposición de la versión final del texto, concierne de manera directa con la etapa de Intervención. Este último punto, permite construir las habilidades de reflexión del alumnado de las etapas de escritura propuestas, en un proceso donde a través de la *planificación*, la *acción* a través de los borradores corregidos por ellos mismos, por sus compañeros y sus padres de familia; los alumnos lograron construir las versiones finales de sus textos, y finalmente expusieron los mismos como una *intervención* a sus saberes adquiridos.

Finalmente, se presenta el apartado de reflexión y análisis de la práctica educativa, en donde se valora la efectividad de la aplicación de la Estrategia, donde se rinden cuenta de los resultados de la consolidación de la escritura. Así mismo el docente replantea las actividades, momentos de intervención de la estrategia que fueron efectivas y lograron realmente hacer consolidar la escritura, para rendir cuenta de cuáles fueron las fortalezas y áreas de oportunidad de la implementación de esta estrategia, los hallazgos que se obtuvieron en este proceso a través de la presentación de resultados obtenidos, a partir de las cualidades que los alumnos lograron adquirir en su proceso de consolidación de la escritura en el segundo grado de primaria, grupo B.

CONTEXTO ESCOLAR

Es importante conceptualizar lo que se entiende por contexto, del cual cabe resaltar que posee diversos significados, e incluso es observable desde varios saberes. Partiendo desde su raíz etimológica, se deriva del latín *contextus*, refiriéndose a todo aquello que rodea, ya sea tangible o intangible y desde donde se interpreta o entiende un hecho. (Pérez, 2021), comprendemos que en realidad el contexto engloba lo que es tangible o intangible, y alrededor depende del hecho que se hable, como en este caso lo es la escuela, pero veamos en específico, que es en concreto para diversos autores:

Denominamos contexto al conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; las cuales impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente. Así como variables internas, tales como los recursos, infraestructura edilicia, actores escolares, etc. (Cusel, 2006, pág. 1)

Es necesario identificar el contexto para determinar si está aportando al ambiente de aprendizaje y de la misma manera, identificar las determinantes que pueden afectar dicho proceso. Por lo que este conjunto de factores, son un aspecto importante a tomarse en cuenta en la realización de un análisis debido a su relación estrecha con la educación ya que, en torno a esta temática, los docentes y las instituciones lo consideran como una herramienta que les permite constituir áreas para el desenvolvimiento de su práctica.

Esta conceptualización se debe a que del contexto, se obtiene la información necesaria que nos permite a los docentes reconocer los parámetros que pueden llegar a favorecer el desarrollo educacional o limitar la obtención del propósito de las instituciones educativas a partir del contexto de la misma aula, la escuela y todo lo que la rodea.

Por lo que fue indispensable realizar un análisis de nuestra institución escolar, para valorar los puntos abordados con anterioridad que de acuerdo con la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía, se nos menciona que analizar el contexto, nos proporcionará:

La realidad socio-económica y cultural del entorno: Tipos de viviendas y nivel de calidad, nivel de instrucción y formación de la población, organismos que inciden en la zona, servicios sociales, existencia o no de asociaciones y movimientos culturales, religiosos, deportivos y de ocio, población originaria de la zona o de inmigración, sectores de trabajo de los padres e índice de paro, proximidad o lejanía de los centros de trabajo.

La realidad interna del Centro: Titularidad del Centro, su ubicación geográfica, características singulares del Centro, situación administrativa y especialidades del profesorado, características del edificio y espacios disponibles, equipamientos, ratio, tradición pedagógica del centro, existencia de AMPAs y coordinación con el Centro, homogeneidad o heterogeneidad de las líneas metodológicas del profesorado, actitud y motivación del profesorado y de los órganos unipersonales de gobierno para trabajar en sus áreas específicas.

El perfil del alumnado: Distribución por niveles, número de niveles, grado de absentismo, desfase escolar, dispersión de los domicilios respecto al centro, las familias, nivel cultural, necesidades educativas especiales. (p. 4)

A partir de lo que nos proporciona el analizar el contexto, radica la importancia de la realización del mismo, debido a que esta información invaluable del objeto de estudio, nos permite identificar la realidad del campo de investigación para partir de aspectos veraces, tanto internos como externos, que influyen dentro del proceso de aprendizaje y que fueron sustanciales de tomar en cuenta para el abordaje de la presente investigación.

Los mencionados aspectos que se obtienen a partir del análisis del contexto, permiten comprender la realidad que se vive en la escuela y brindan información que concede comprender la existencia de problemáticas educativas dentro de una Institución. La información que nos proporciona el análisis del contexto, nos facilita entender cómo todos los factores juegan parte dentro del proceso educativo, a partir de los factores que impulsan o delimitan el aprendizaje.

Es así como el análisis del contexto nos da una mirada general de las características sobre las cuales se rodea el alumnado y, a partir de ello, podemos reflexionar, hacia dónde dirigir nuestra práctica docente, cuáles son aquellos aspectos que requieren de un mayor énfasis, así como todos aquellos que podemos tomar a nuestro favor para minimizar todas las barreras que obstaculicen el aprendizaje y de tal manera jugar, las cartas del tablero al favor del alumnado, para construir en ellos habilidades de reflexión de la escritura que abonen a su proceso de formación.

Es fundamental, tomar en cuenta todos los factores ambientales que comprenden al contexto, porque ayudan al estudio de elementos influyentes que forman parte del proceso de aplicación de la estrategia, para construir el camino sobre el cuál podemos llevar al alumnado a minimizar las problemáticas existentes dentro de los centros educativos, aspecto que si no es tomado en cuenta, puede repercutir gravemente en efectos que incluso agravan las problemáticas educativas que posean dichas instituciones, por lo que autores tales como los siguientes, nos mencionan la importancia del estudiar conocer el contexto escolar:

La complementariedad, la capacidad de reflexión y análisis dialéctico e integral de los factores ambientales y de la institución que permiten conocer y ayudar en el proceso de formación de los estudiantes, son de suma relevancia el estudio de los factores de contexto que influyen en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, donde las interacciones sociales y del ambiente sociocultural se constituyen en elementos fundamentales en la constitución de la mente humana (Castorina & Dubrovsky, 2004)

Considerando entonces los mencionados aspectos podemos comprender que conocer el contexto, nos permite vivir un proceso que ayuda a la formación de los estudiantes, pues a partir de la obtención de información de este, podemos reflexionar y la reflexión nos traslada a analizar todos los factores ambientales, para identificar las dificultades encontradas en las escuelas, pues del aspecto social se deriva el aprendizaje de los alumnos, ya que el aprendizaje no solo se da en aula o en la escuela, también influye todo lo que es externo a ella.

CONTEXTO ESCOLAR EXTERNO

El contexto escolar es un componente que influye directamente en el desarrollo de la escuela, ya que todo lo que se encuentra alrededor, repercute de manera directa en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos que a los centros educativos, por lo que es indispensable comprender lo que engloba el componente del contexto externo del objeto de estudio, de la presente investigación, que en palabras de Zenteno:

El contexto externo es todo lo que la comunidad, sector o ciudad le ofrece al alumno(a) que puede ayudarlo o perjudicarlo entorno a su aprendizaje; las

características principales pueden ser: rol de los padres, nivel socioeconómico, libertad religiosa, libertad lingüística (se habla una o más lenguas), ubicación geográfica de la comunidad o ciudad, problemas sociales (violencia, drogadicción, alcoholismo, pandillerismo, etc.), servicios de salud, servicios de transporte, servicios básicos (luz, agua, drenaje, etc.), servicios de comunicación (teléfono e internet), espacios recreativos (cancha pública, parque, etc.) y seguridad. (Zenteno, 2020)

La Escuela Primaria “Herculano Cortés con CCT 24DPR0976N turno matutino, se encuentra ubicada en una zona urbana con un código Postal de 78300, se ubica en la calle Querétaro #230 de la colonia Ferrocarrilera, en la capital del municipio de San Luis Potosí. Pertenece a la Zona Escolar 044, del Sector Educativo I (Véase en Anexo 1).

Al encontrarse ubicada en una zona metropolitana de la capital del estado de San Luis Potosí, posee un contexto escolar con una mayor amplia variedad de aspectos que como sostiene Zenteno, ayudan o perjudican al entorno de aprendizaje, debido a su ubicación geográfica. Al distinguir estos aspectos del objeto de estudio, es necesario identificar la finalidad de reconocer los mencionados, pues nos permiten obtener una apertura de las características que posee la institución, ya que caracterizan a la escuela en torno a lo que funge como áreas de oportunidad y fortalezas de la misma, que influyen de manera directa en el aprendizaje del alumnado, que en gran medida se da en torno a estas condiciones, que de igual manera Zenteno reafirma la relevancia de su utilidad:

El contexto escolar sirve para distinguir las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) con las que cuenta la escuela; nos muestra la situación en la que nos encontramos interna y externamente que puede afectar el desempeño académico. Por lo que debemos incluir estos aspectos en nuestra planeación y secuencia didáctica; para garantizar que el

aprendizaje sea acorde a las condiciones (sociales, económicas, familiares, culturales, religiosas, etc.) en que laboramos. (Zenteno, 2020)

Con relación a dicha comprensión de los aspectos con los que cuenta la escuela, es esencial identificarlos, y para ello se requiere del apoyo en la consulta de herramientas veraces que ayuden a la obtención de la información requerida, por lo que una herramienta de apoyo para la recopilación de información que afirma Zenteno que es indispensable, fue necesario la consulta del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), organismo responsable de coordinar el Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica, el cual se encarga de difundir información en México que nos permite conocer las características del país. El uso de su Sistema de consulta, ayudó a comprender el contexto escolar externo de la Escuela Primaria Herculano Cortés:

De acuerdo a la información recopilada de INEGI del último censo realizado en el 2020, se reconocieron los siguientes aspectos que comprenden al área donde se ubica la institución escolar, basándonos en un área de 600 metros a la redonda de la escuela, se presentan los siguientes datos característicos del contexto escolar externo.

Existe un total de 3,878 personas dentro del área mencionada de la institución, de los cuales 2,054 son mujeres y 1,824 son hombres. Tan solo en esta zona, el promedio de edad general de los habitantes que culminan sus estudios hasta la presente fecha, es de 12.1 años, lo que quiere decir que realmente el índice de escolaridad es bajo, pues apenas cubre el nivel educativo de primaria culminado para los habitantes de esta zona. Por ende, nuestro centro educativo en estudio, es el último nivel que los habitantes de la zona logran culminar, entonces para muchos la Primaria Herculano Cortés ha sido su último nivel académico cursado.

En relación a la población estudiantil del total de habitantes de área de estudio, que cursan el nivel primaria, el cuál es nuestro sector de interés, se

reconoce que hay 245 niños en total y que la edad promedio que cursa este nivel de educación básica, oscila entre los 6 y 11 años de edad, lo cual arroja que la edad promedio corresponde a la edad en donde efectivamente se debe cursar el nivel primaria.

Sin embargo, también se encuentran los datos crudos de la realidad, en donde hay alumnos que por diversas cuestiones no asisten a la escuela y esta población comprenden a un total de 11 alumnos, lo cual es un dato alarmante considerando que es un derecho de la niñez que está siendo interrumpido, ya que los alumnos deberían de asistir a alguna de las escuelas del área, y por cuestiones desconocidas no lo hacen, probablemente sean alumnos que no poseen saberes que pueden adquirir principalmente en la escuela.

En relación a los saberes escolares, se obtuvo el registro de cinco niños entre 8 y 14 años que no saben leer y escribir, lo cuál sostiene que este dato es causa de interrupción de este derecho de la niñez. Tal dato parece sorprendente porque no se debe a la limitación de oportunidades estudiantiles, ya que nuestra misma institución en estudio, cuenta con un turno vespertino y además existen otra primarias dentro del área, por lo que esta situación se debe a otras cuestiones personales desconocidas.

Existen diversas Instituciones Educativas Primarias Públicas, donde los alumnos de la zona pueden estudiar, además de la Primaria “Herculano Cortés”, se ubica la Escuela Primaria “Héroes del Nacozeni” del mismo inmueble que nuestra primaria en estudio, pero en turno vespertino. Además, existen otras dos primarias cercanas a la zona. En torno al nivel secundarias existen dos escuelas generales públicas y un colegio particular, en tanto a las instituciones de nivel preescolar dentro del área, solo hay un preescolar de orden privado.

La existencia de estas instituciones, sobre todo de la existencia de las escuelas, correspondientes a la Fase 1 y 2, son importantes ya que los niños

pueden acceder a estos niveles educativos, pero claramente no basta solamente con la existencia de estas, sino también, por parte de los habitantes corresponde la asistencia a las Escuelas para adquirir saberes para la vida diaria, como lo es la escritura, cuya consolidación en la escuela puede darse con mayor facilidad conforme al nivel de logro que exigen los diferentes niveles educativos.

En el campo del área delimitada, se encuentran un total de 1,325 viviendas, de las cuales solo se encuentran habitadas 1,193 de ellas. De acuerdo a este último total, únicamente el 99.9% de viviendas, disponen de energía. Continuando en los servicios de mayor relevancia, se identifica el servicio de agua entubada en los hogares, lo que compone el porcentaje del 99.7% de viviendas particulares que la poseen, este porcentaje refiere a 1,189 viviendas.

En consecuencia, se habla de una diminuta pero perceptible disminución de hogares que cuentan con agua entubada en su domicilio, lo cuál nos describe aspectos vitales de las condiciones de vida de los habitantes de esta zona, que finalmente describen las condiciones que rodean a la escuela, que aunque en la primaria en estudio, se cuenta con dichos servicios, también se comprende que hay una diminuta población en el área que no cuenta con ellos, y debido a esto, algunos habitantes de la comunidad escolar que no cuentan con estos servicios y esto, claramente repercute en las condiciones que posee el alumnado que favorecen a su aprendizaje.

En torno a servicios particulares de las viviendas, dentro del sector previamente mencionado, se reconoce que hay 770 casas que disponen de un automóvil o camioneta para las cubrir sus necesidades de transporte con mayor comodidad, lo cual refiere a un 66.5 % de habitantes que cuentan con un automóvil o medio propio, el otro 35.5% de habitantes hacen uso del transporte público. De igual manera se habla de que la mayor parte de la población, cuenta con facilidades de transporte que permiten un traslado eficaz a las escuelas, ya sea por servicios propios o el uso de medio de transportes públicos.

Sobre los medios de transporte para acceder al Centro Educativo se conocen que las rutas de transporte público que transitan por la colonia y por las cuales podemos llegar a la institución son las rutas, 04, 06, 09, 11, 15, 19, 22 y finalmente ruta 23, que son líneas que permiten acceder a la escuela o pasan muy cerca de ella. De igual manera se puede llegar a la escuela, en automóvil, bicicleta o caminando. Estos medios de transporte ayudan al fácil acceso a la institución, por las facilidades de transporte en la colonia donde se encuentra la escuela.

La Escuela Primaria se encuentra ubicada en la colonia Ferrocarrilera, que colinda con las colonias Industrial Mexicana, Colonia popular y Colonia San Luis. La escuela, cuenta con 2 vías de acceso a la institución, la cual la primera es sobre la calle Querétaro #230, considerada como entrada principal y la segunda es sobre la calle Insurgentes #1020, como la entrada trasera y de acceso personal de los docentes, ambos accesos se encuentran sobre la Colonia Ferrocarrilera.

De igual manera, otro servicio particular indagado en INEGI, lo fue las tecnologías con los que cuentan los inmuebles y se arrojó el resultado de que existen 727 viviendas que disponen de una computadora, laptop o tableta, lo cual refleja el acceso a al menos una herramienta de aprendizaje, las cuáles fueron esenciales para la educación desde la pandemia COVID-19, tal como lo fue el celular, con el que solo 1,062 casas, contaban con este medio de comunicación.

Bajo la misma dinámica de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los hogares, se comprende que hay 242 viviendas habitadas no cuentan con computadora ni internet, lo cual causa una gran limitante ya que como se menciona debido la pandemia vivida, la adquisición de estas herramientas fue considerada de mayor relevancia dentro de los domicilios y sin embargo hasta la fecha, muchas viviendas no las poseen y esto limita al proceso de aprendizaje de la escuela, en relación a comunicación o simple acceso a información global.

Respecto a las herramientas que facilitaron la interconexión durante este periodo, se consideró casi obligatorio la obtención del servicio de internet en los hogares, en la información más reciente del área, se reconoce que solo 918 viviendas habitadas disponen de este servicio de internet que, si comparamos el total de viviendas, podemos denotar que aún existe amplio número de hogares que no cuentan con un servicio considerado en la actualidad como básico, en especial para el proceso educativo.

En torno a aspectos sociales influyentes, entran las creencias religiosas, donde la religión predomina dentro de este sector, lo es la religión católica que está integrada de 3,428 personas y la segunda, la situación de 244 personas que se caracterizan sin religión o adaptación religiosa, este factor influye en los factores sociales que caracterizan el comportamiento tranquilo, en su mayoría de los habitantes que integran la comunidad escolar, pues finalmente las creencias brindan un promedio de comportamiento, por la apropiación de valores inculcados por las organizaciones religiosas, las cuales reflejan una en su mayoría en esta área, un influencia buena en las escuelas.

En el área estudiada, existen diversos negocios aledaños, debido a la ubicación cercana de la escuela al centro histórico; existen numerosos negocios que permiten abonar al sector educativo como lo son 7 Papelerías y/o tiendas de regalo dentro del área y 6 comercios de alimentos, así mismo el mercado “Revolución” y los mercaditos rodantes que venden los lunes y viernes, de igual manera en gimnasio que hay en el área que tiene un impacto positivo en la sociedad.

Lamentablemente también hay negocios que causan un impacto negativo a la primaria, como lo es el negocio por menor de cerveza que se encuentra a pocos metros de la Institución Escolar, lo cuál repercute hasta en temas de seguridad. Pero considerando los negocios que tienen un buen impacto social y la cantidad de ellos que existen, nos habla de lugares que funcionan como herramientas para el contexto y que abonan o apoyan a brindar facilidades para el proceso educativo.

Así mismo, el contexto escolar también lo denota la relación con los padres, con los cuales para la institución muestran una relación con el centro educativo, ya que componen una sociedad de Padres de Familia, la cual asume un rol activo en el proceso educativo y se responsabiliza junto con los maestros y directivos, del aprendizaje de sus hijos y es un aspecto favorable debido a que el perfil de padres de familia es que en su mayoría son profesionistas y en diversas ocasiones este perfil suele no involucrarse de manera tan activa en la escuela.

Comprendiendo que, en relación a lo indagado de las características de área donde se encuentra ubicada la primaria, nos permiten visualizar que su contexto externo ofrece aspectos de oportunidad a la comunidad escolar que permiten un buen desarrollo social para la escuela que, si bien también existen amenazas, en general, los aspectos que componen al contexto externo favorecen en mayor medida al sector educativo.

Todos los aspectos mencionados con anterioridad nos muestran que la institución cuenta con un contexto escolar externo que fomenta el aprendizaje, debido a las características sobre las que se rodea o vive el alumnado que ayudan a su proceso, como lo son los negocios que apoyan a la educación, así como las condiciones de vivienda y servicios con los que cuentan los habitantes de esta zona.

Si bien, existen factores que lo pudieran perjudicar o limitar el proceso educativo, en general, la escuela mayormente cuenta con elementos que aportan a la educación y que brindan a los estudiantes el espacio, recursos, elementos, servicios y características que brindan apoyo y oportunidades para la Escuela Primaria “Herculano Cortés”, pero que ahora es necesario medir sobre una balanza si lo interno aporta a la comunidad escolar en la misma medida que lo externo.

CONTEXTO ESCOLAR INTERNO

El contexto escolar interno se comprende como la agrupación de características que identifican a cada escuela, las condiciones del contexto interno son las diversas condiciones propias se encuentran dentro de la Institución en torno a su organización, servicios, inmuebles y demás aspectos que al igual que el contexto externo, pueden impulsar al alumno u obstaculizar su aprendizaje, tal como señala Zenteno en su conceptualización:

El contexto interno es todo lo que la escuela puede ofrecer al alumno para impulsarlo o obstaculizarlo entorno a su aprendizaje. Estas características pueden ser: tipo de escuela, servicios con los que cuenta, recursos que ofrece, organización escolar, infraestructura, etc. (Zenteno, 2020)

Por lo cual, entorno a lo que comprende al contexto escolar interno, se concentran los siguientes puntos como lo son, la descripción física de la escuela, la organización, el plano escolar, principios y valores, así como el personal que labora dentro de la misma, las comisiones y otros aspectos primordiales que suscitan o componen lo que sucede dentro de la Institución, que ofrecen oportunidades o no, para el aprendizaje de los alumnos.

Físicamente la escuela, cuenta con 2 niveles, su fachada está construida con materiales como ladrillos y cemento, está revocada con azulejos beige con el nombre grabado de la institución, cuenta con un portón amplio color café. Las paredes de la escuela están igualmente revocadas con cemento y pintadas con los colores naranja y beige en toda el área perimetral, las paredes son relativamente altas, lo que obstruye la vista de adentro hacia afuera y viceversa, a menos que se encuentre en los límites del segundo piso que colindan con la calle es perceptible la vista hacia afuera de la escuela.

El área de la escuela es un cuadrado perceptiblemente, describiendo la ubicación de los espacios de la escuela, en orden contrario al reloj y tomando como referencia la entrada que se encuentra en la calle de Insurgentes, se encuentra a mano izquierda la dirección vespertina, después el aula de usos múltiples vespertina, el salón del nueve y 10, correspondientes a 1º B y 1º A, después la dirección matutina y al culminar este lado en la esquina se encuentran las escaleras para el segundo piso.

Sobre la segunda pared paralela al acceso principal, de la calle insurgentes en donde se encuentra la entrada trasera, colindando con las escaleras mencionadas, se encuentra primeramente el espacio de intendencia, después el acceso a la escuela de la calle Querétaro, y a su costado la sala de ajedrez.

Ahora en tercer lugar, se encuentra sobre la mitad de la tercera pared, en forma de escuadra, el salón tres y cuatro, correspondiente a 2º "A" y a 1º "B" cuyos límites de este último culminan en el pasillo que colinda a la cancha principal. La ubicación de ambos salones, les permite ubicarse exactamente frente a la dirección de la escuela, creando por el espacio entre ellos, un espacio amplio utilizado muchas veces como un espacio recreativo secundario.

En las paredes posteriores a los salones 1º y 2º de los grupos mencionados, se encuentra un segundo pasillo que dirige hacia las segundas escaleras de la escuela. Debajo de las escaleras, se encuentra el salón de Educación Física y al fondo de este, los baños de respectiva oficina, de igual manera a un lado de la oficina de Educación Física, se encuentra el salón de nuestro grupo en estudio, el grupo de 2º B y a un costado nuestro, el salón del grupo 2º C.

Después, al inicio de la cuarta pared, se encuentran el en la esquina, el grupo de 3º A, y frente a la cancha techada, los baños de niños, un salón pequeño de intendencia, posteriormente está el baño de las niñas, en seguida, se encuentra biblioteca, a un costado, el aula de medios y por último a final de la pared, se

encuentra la cooperativa, y termina el espacio finalizando nuevamente en la pared del portón de acceso principal a la escuela, ubicando en la Calle Insurgentes.

Dicha cancha está techada con lámina, los pilares del techo se encuentran forrados de un de cojín con la finalidad de evitar cualquier tipo de golpe o accidente que pueda ocurrir cuando los alumnos corren alrededor, de la misma manera la cancha se encuentra construida con cemento y pintada respectivamente a las áreas respectivas de diferentes deportes. También posee porterías de fútbol y canastas de básquetbol, aunque cuenta con los postes para voleibol, éstos solo se colocan cuando se entrena o juega dicho deporte.

Así mismo, la Institución cuenta con diversos espacios como lo son las aulas en ambos pisos, la dirección, el espacio para materiales de limpieza, sala de ajedrez, baños, escaleras con barandales, el aula de medios, una biblioteca y una cooperativa, no cuentan con mesas para el almuerzo o algún espacio similar, únicamente se destina una banca larga fuera de los salones que colindan con la cancha techada para este fin.

Todos estos espacios fungen en pro del desarrollo óptimo de la comunidad escolar que, aunque posee todos estos espacios, el área es relativamente pequeña considerando que la población estudiantil es de 444 alumnos y este estrecho espacio es reflejado en las 21 aulas que hay en la escuela, en las cuales el espacio es relativamente pequeño, considerando que existen en promedio 25 alumnos por grupo y el área de la escuela no es lo suficientemente grande en relación al número de alumnos.

En torno a la organización escolar de la escuela es del tipo completa, la escuela Primaria Herculano Cortés, cuenta con 25 docentes, de los cuales 21 son maestros frente a grupo y 3 son de Educación Física y una maestra de apoyo, además cuentan con 2 personales de intendencia.

En los aspectos normativos que comprenden al contexto interno, también se identifica la filosofía de la escuela, la cual se considera como colegiado socialmente responsable que educa dentro de un clima de sana convivencia, tomando como herramienta sus principios y valores que se centran en la confianza, responsabilidad, reciprocidad y respeto.

El objetivo de la escuela se centra en lugar que los educandos puedan relacionarse sanamente consigo mismos y con los demás, en ambientes de convivencia humana con su entorno natural y social a través del conocimiento de la ciencia y la tecnología, tomando en cuenta su Política institucional basada en el Artículo 3° constitucional, leyes general y estatal de educación y reglamento interno del plantel.

La misión de la escuela es proporcionar un servicio educativo humanista, integral y de excelencia desde los principios de la equidad, la inclusión. Mientras que la visión de Institución es definida como constituir una organización altamente competitiva que satisfaga las exigencias y prioridades básicas de un aprendizaje en los alumnos.

Otras características generales del alumnado se centran en los uniformes, dentro de los cuales, la escuela cuenta con un horario en los uniformes escolares, todos los alumnos portan su uniforme oficial los días lunes; este consiste en la vestimenta para las niñas de su falda roja de tablones, camisa de manga larga color blanco, chaleco, suéter rojo ambos con el bordado del escudo de la institución, calcetas largas color rojo, zapatos negros y finalmente su cabello recogido en una coleta.

En su debido caso para los niños su uniforme oficial consiste en la vestimenta de pantalón color azul marino, zapatos negros, camisa blanca y chaleco y suéter rojo, su corte de cabello es del tipo escolar. Finalmente, el resto de los días de la

semana el uso del uniforme varía en cada grupo acorde a los días que no tienen realización de actividades físicas de otras asignaturas.

A su vez los alumnos en los días que tienen Educación Física, portan su pants que es el mismo tanto para niños para niñas, este consiste en el porte de un pan color azul marino con una franja blanca y otra roja, la playera de algodón es de color blanca con el cuello de colores azul marino y rojo, y las iniciales de la escuela "HC". En la chamarra, se encuentra lado izquierdo del pecho, el diseño de esta, da la percepción frontal de un pico que cubre de los hombros hacia el pecho un triángulo color azul, y el resto de la sudadera color rojo, mientras que primera mitad de arriba de mangas en la altura de los bíceps es de color blanco y el resto de la manga color azul marino.

Es factible mencionar que el lenguaje, juega un papel muy importante en el desenvolvimiento del alumno en su entorno y que caracteriza de forma positiva o negativa a la institución, ya que es una característica que nos habla del desarrollo social y cognitivo del alumnado, pues es reflejo herramienta de interacción que han desarrollado tanto en su casa, escuela e incluso fuera de ella, de tal manera que es la distinción de su interacción con la sociedad, pues como menciona Calderón:

El lenguaje es uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo del niño, es el arma maravillosa que abre miles de puertas a otros conocimientos, es la herramienta de relación con otros y permite interaccionar adecuadamente. (Calderón, 2016)

Por tanto, se observó que el lenguaje que se utiliza comúnmente en la escuela, es meramente propio, los alumnos se comunican entre sí prevaleciendo por valores, el respeto, los alumnos expresan posiblemente de esta manera tanto valores inculcados en casa y por regla de la escuela, por lo que este aspecto nos habla de que el lenguaje refleja una buena relación de unos con otros, por sus

expresiones en torno a la sociedad y que se relacionan directamente con los valores aprendidos en casa, incluso en la calle y pueden verse reflejados aquí en la escuela.

Entonces, el lenguaje que utilizan de manera general es de respeto y con notables expresiones que se encuentran de moda dentro de la sociedad, ya que ellos mencionan la palabra “*de chill*” para expresar que bromean, cuya expresión es adquirida precisamente del contexto externo de la sociedad, aquí puede verse de manera precisa esta interconexión entre contextos, pues finalmente, el lenguaje también es un reflejo de valores que caracterizan a la comunidad escolar.

Precisamente, de estos últimos que son los valores que presentan los alumnos de la Primaria Herculano Cortés refieren a valores de respeto, honestidad, empatía y gratitud, de manera generalizada y pueden verse reflejados en una acción tan común como lo es el uso del lenguaje.

Comprendiendo que, como sabemos el lenguaje cambia de acuerdo en cada grado y por tanto en algunos pueden ser más visibles algunos valores que otros, sin embargo en algunos otros grados, se fomentan los valores, mediante otras estrategias más factibles de acuerdo a la edad. Hay salones practican la adquisición de valores por mes ya sea de manera implícita o explícitas, mediante acciones, actividades o demás, pero siempre utilizando sobre todo el papel del docente, pues hasta el mismo ejemplo del maestro es un proceso de adquisición de valores para los niños como suele mencionar Ramos

El papel del docente es primordial en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, la actitud ante su trabajo y sobre todo ante sus alumnos muestra la calidad de persona que es, y eso nos lleva directamente a los valores éticos y morales con los que cuenta, como los nutre y como los emana a través de su quehacer diario. (Ramos, 2020).

Los valores se conjuntan con los valores que cada niño aprende en su casa y se fortalecen con los que inculca cada docente en su grupo. En total es perceptible que de manera general los valores de respeto, honestidad, empatía y gratitud son los valores que son con mayor importancia, fomentados en la escuela primaria, con la intención de no solo abonar al aprendizaje, sino también de abonar a una construcción personal y social de la comunidad educativa, que no solo se forme dentro de la escuela a estudiantes, sino también a personas con valores.

Estos valores, que se inculcan a su vez, permiten formar conductas, y dichas conductas se denotan a partir de la observación como favorables dentro de la comunidad escolar y hacia su aprendizaje. Aquí radica la importancia de que las Instituciones no solo se centren en contenidos, sino también en la formación de personas para un bien común ante la sociedad y por eso es importante las estrategias que cada grado y grupo implementa para su consolidación, para construir conductas favorables tanto como para el aprendizaje, como para el desarrollo de la sociedad.

Las conductas que refleja la comunidad escolar reflejan mucho de lo aprendido, puesto que esto ha permitido que este tipo de conducta de todos los alumnos no limite el proceso de aprendizaje, si no por el contrario sea mayormente propicio hacia este. Es importante porque la conducta influye de manera directa en el aprendizaje y los alumnos se comportan debidamente en la institución escolar como proceso de su aprendizaje.

El aprendizaje requiere un cambio relativamente estable de la conducta del individuo. Este cambio es producido tras asociaciones entre estímulo y respuesta. La comunicación es un fenómeno inherente a la relación que los seres vivos mantienen cuando se encuentran en grupo (Garguiulo, S.F).

Y en relación al nivel académico de la escuela es que Los alumnos en su generalidad presentan un nivel académico promedio, los alumnos tienen un bajo

índice de reprobados, por lo que la escuela sigue funcionando como tal y se cataloga en el nivel promedio de las escuelas primarias potosinas.

Cuentan con alumnos que requieren atención especializada o algunos otros alumnos dotados de su inteligencia, lo que con el peso de unos y otros se propongan en un nivel promedio general.

El funcionamiento por tanto es bueno, la escuela presenta buenos o los cerca de los resultados medio del nivel académico de los alumnos, y ello se ve reflejando en la demanda escolar en determinada escuela, por el buen rendimiento escolar de los alumnos y que detrás de ello viene el mérito esfuerzo de los docentes dirigidos con la capacidad suficiente de su directivo para conseguir hacer honor a su misión y visión escolar. Esto nos ejemplifica a lo que conceptualizan los autores

Las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado. (Cominetti y Ruiz, 1997)

En los espacios de actividad física y en los momentos del receso es cuando se ven reflejados el tipo de juegos que realizan los alumnos. Por supuesto que los alumnos juegan juegos completamente apropiados a su edad, les gusta en si mayor parte correr y jugar juegos tradicionales, aunque ha sido característico de los niños en los últimos años en ocasiones jugar a los juegos tradicionales que observar en los medios sociales, como en series y películas, sin embargo, ellos priorizan la diversión y el entretenimiento, buscando favorecer a sí misma diversión en el entorno social en el que se desenvuelven.

Efectivamente los alumnos de esta determinada escuela optan por juegos tradicionales y esto favorece directamente al desarrollo sus capacidades de motricidad tanto finas o gruesas apropiadas. Lo que nos refleja la buena salud mental, física y cognitiva de los alumnos, aunque también como en todo, existen juegos que han adquirido por los saberes fuera de la escuela.

Recientemente incluso ha salido una serie de Netflix llamada “El juego del calamar” y aunque esta serie no estaba destinada para el público infantil, como suele suceder de manera común, los alumnos llegaron a traer a su realidad los juegos visualizados en ella, lo cuál también perjudica ya gracias al acceso a estos medios, los alumnos se relacionan con contenido no apto para su edad.

Es perceptible de manera muy clara, ver incluso como esto tiene impacto en el lenguaje de los niños, como lo es el juego, en donde la imaginación es un reflejo de la cultura propia de la sociedad, tal como sostiene Piaget y Vygotsky que comprenden a este como “El juego es entendido como un espacio, asociado a la interioridad con situaciones imaginarias para suplir demandas culturales” (Vygotsky), y sirven “para potenciar la lógica y la racionalidad” (Piaget)

CONTEXTO AÚLICO

La infraestructura del aula comprende un salón medianamente pequeño, con ventanas grandes sin cortina, el aula está pintada color beige y con naranja con puerta. En cuanto a las condiciones del mobiliario es que existe 1 escritorio, 15 mesas, 24 sillas chicas de diversos colores, un pizarrón blanco, un pizarrón de gis que no está en condiciones óptimas para su uso, dos estantes de metal, 1 estante de madera, el aula cuenta con un periódico mural y las mesas se encuentran sin forro.

No hay dispositivos multimedia para el uso del aula y se tienen que pedir directamente en la escuela o llevar uno de manera personal para el uso del docente. No cuentan con una biblioteca áulica o un rincón de la lectura. Existe una ambientación del aula predominantemente favorable, pues cuenta con material didáctico en las paredes del salón; los días de la semana, los números, el abecedario, el semáforo de las emociones y acuerdos de convivencia, material de sílabas trabadas, multiplicaciones, etc.

El aula de 2º B cuenta con 25 alumnos inscritos en el presente ciclo escolar 2023-2024, dentro de los cuales 12 son niñas y 13 son niños. Normalmente la escuela, procura que los salones, en especial los del primer ciclo queden en la mayor medida, iguales en en relación a la cantidad de niños y niñas en los grupos, por ello la cantidad de alumnos y alumnas, que conforman nuestro grupo, es muy similar.

Los niños de Acuerdo a la clasificación de Jean Piaget, se encuentran en promedio en el estadio prelógico, específicamente en el Preoperacional que corresponde a la edad aproximada de 2 a 6-7 años de edad. Algunas de las características de dicho estadio en el que se encuentran los alumnos, son que existe una capacidad de representar la acción mediante la función simbólica, el pensamiento intuitivo y el lenguaje prelógico.

Por lo que en relación a la clasificación de Jean Piaget, los alumnos en esta edad poseen capacidades que facilitan si aprendizaje, principalmente por su pensamiento intuitivo y el nivel de su lenguaje, permiten comprender que la aplicación de la estrategia, puede aplicarse bajo la consideración de dichos factores para consolidar la escritura, mediante acciones y actividades que tomen en cuenta las capacidades de su edad.

En relación a dichas capacidades los alumnos se encuentran este promedio de capacidades, aunque existen dos alumnos, que se diferencian del resto del

grupo, por poseer un menor nivel de lenguaje del que afirma Piaget que deberían de tener a dicha edad y que incluso en su modalidad oral, no han desarrollado la capacidad de comunicarse de una manera efectiva, pues presentan características de trastornos de habla como la dislalia, que evidentemente afectan a la adquisición de la lengua escrita, y los posicionan en un nivel debajo que sus compañeros en las etapas de la escritura de Ferreiro, al igual que otros 3 alumnos, que aunque no poseen dichas dificultades, también se encuentran en este nivel de escritura.

Estos dos alumnos poseen necesidades educativas diferentes, en cuanto a la atención especializada por un rezago educativo que afecta directamente en su desarrollo de aprendizaje en el aula, junto a los otros 3 alumnos, requieren de una guía y acompañamiento, con mayor atención y apoyo, para atender el proceso que les permita desarrollar sus competencias comunicativas y sobre todo del trabajo colaborativo con los padres de familia.

En el aula, la relación general es escasa, reconozco que, con base en mis acercamientos con los padres de familia, deduzco que son padres que demuestran un nivel de compromiso de medio-alto compromiso con sus alumnos y la institución educativa, la mayoría de los padres asiste por sus hijos y sólo algunos padres no existen por ellos y mandan en su representación a un familiar o personas cercana, pero estos últimos, son pocos los casos. Hasta dicho momento he observado que muchos padres de familia no se encuentran del todo pendiente sobre sus hijos, y comparten la responsabilidad de los deberes con otros familiares, como los abuelos.

Observo que todos los padres o en su mayoría cuentan con un trabajo u ocupación, incluso la mayoría de ellos son profesionistas, lo cual demanda evidentemente mayor cantidad de su tiempo por asuntos laborales. Pocos padres de familia se encuentran constantemente al pendiente sobre el rendimiento diario de sus alumnos y cuestionan con regularidad sobre el avance progresivo que la maestra o yo percibimos en ellos.

El resto de los padres se interesa únicamente asistir por sus hijos a la escuela y a esperar comunicados de la maestra o la institución, solo se limitan al registro diario de que brinda de sus alumnos, en un cuadernillo extra, en el cuál pondera el comportamiento de su día en el aula, así como el rendimiento de su trabajo en el día a día y el cumplimiento de sus tareas, implementado en una asignación de “Estrellas” con caras felices, nivel intermedio y tristes.

Los Padres de Familia se esperan al cuadernillo de conducta que por cuestiones obvias observan hasta la llegada a su casa, pero un día posterior si hubo una intermedia o mala conducta, no cuestionan directamente cuál fue el motivo de dicha asignación del nivel de comportamiento, de trabajo o de tareas. Cabe recalcar que, dicho cuadernillo, es una estrategia que fue implementada por la Maestra Titular desde el inicio del ciclo escolar y que compartimos la responsabilidad en el llenado de estos. El cuadernillo tiene un apartado de enterado diario de los padres, que se llena con la firma titular del alumno y aunque la mayoría lo firman, pocos son los que lo hacen de manera diaria.

Es perceptible que muchos padres de familia prefieren firmar de enterado cada tercer día o cada cierto periodo que implique la menor frecuencia de revisión diaria según sus posibilidades, incluso existen casos en los padres casi nunca han firmado el cuadernillo de su hijo, pues hay hojas de meses en donde el espaciado se encuentra en blanco. Por otro lado, también existen los casos donde las firmas no existen, donde hay alumnos que no llevan nunca su cuadernillo, lo cual limita enormemente la interacción de padres y maestros sobre aspectos de comportamiento, tareas y desempeño en clase de los alumnos. Si generalizara el compromiso con los padres en la implementación de esta estrategia, diría que mayormente los padres firman, pero solo pocos padres lo hacen de manera diaria, en promedio general los padres firman cuando tienen oportunidad.

Otro factor indispensable de mencionar es que la comunicación principal se encuentra por redes sociales, en la plataforma de WhatsApp, donde solo la titular

se encuentra con los padres de familia y ella les comunican, los asuntos, pendientes, recados y aclaraciones de tarea. La maestra titular menciona que los padres de familia utilizan el mismo medio para notificarle cuando por algún motivo los alumnos no se presentarán a la escuela o cuando no lo hicieron para enviar el justificante.

La maestra afirma que, en este ciclo escolar, comparado con el primer año, esta notificación es menor medida, ya la constancia de faltas en algunos alumnos ha aumentado, pero las mamás notifican que es por cuestiones de salud, pero ahora ya no anexan evidencias y los alumnos llegan a faltar desde una a dos semanas completas.

Este tipo de comunicación es el nivel de que engloba el compromiso de los Padres de Familia de la Escuela Primaria Herculano Cortés de los alumnos de 2º B

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, es un proceso complejo que requiere de diversas habilidades del docente para encontrar la metodología o estrategia que sea más óptima para el aprendizaje de los alumnos, y por parte de los alumnos, un trabajo continuo, en apoyo de los padres y demás agentes educativos que permitan la construcción de saberes para llegar al Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) anhelado.

Si bien es cierto este proceso es diferente dentro de cada grupo y por tanto, cada docente implementa las estrategias que mejores resultados les han brindado a lo largo de su experiencia. Es común perderse en este vaivén de decisiones sobre cuál estrategia de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita es la óptima, ante ello no queda más opción que el intento constante del docente en encontrar

aquella estrategia que sea el hilo perfecto que logre conectar el aprendizaje con la lengua escrita, y por ello es indispensable reconocer las áreas de oportunidad del grupo en estudio.

Con la intención de encontrar la problemática que requería de mayor apoyo en el grupo de 2º B, se comenzó a observar que existía una mayor deficiencia en el área de la escritura, lo que me llevó a llevar a cabo tres pruebas; la del del Manuel de Exploración de Habilidades Básicas en Lectura, Producción de textos escritos y Cálculo mental, para encontrar el área que requería con mayor importancia de una intervención.

Dentro de la cuál según los resultados, el área sugerida fue la de la Producción de Textos Escritos y una vez identificada esta área, se identificó que dicha problemática pertenecía al Campo de Lenguajes, por lo que se aplicaron las pruebas, de la Escala de Magallanes en la Lengua Escrita (EMLE) y la Prueba para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), para identificar los momentos y errores más comunes en la Redacción de textos escritos.

Es importante recalcar que dicha preocupación no solamente es un pensamiento personal, ya que incluso esta inquietud se debe a las opiniones externadas por parte de los docentes titulares de la Escuela Primaria “Herculano Cortés” a lo largo de las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), no solamente en el presente ciclo, sino incluso desde el anterior, han externando la misma opinión. Con el personal docente con el que nos relacionamos a lo largo de estos dos ciclos escolares, pero dicha opinión en torno a la búsqueda de estrategias que ayuden a consolidar la escritura, ha sido más común escucharla en el presente ciclo escolar.

Debido a los acercamientos con los docentes titulares en la Escuela Primaria “Herculano Cortés”, en las reuniones de CTE, era común coincidir en aquellos aspectos que suelen causar mayores problemáticas en cada aula, que fuera de

comportamiento, habilidades mentales, entre otros según fuera el caso, un aspecto que siempre era puesto sobre la mesa, era la escritura, pues había muchos docentes titulares que coincidían en que la NEM, carecía de proyectos que abonaran a la consolidación de la escritura en sus libros de texto.

Ciertamente los nuevos planes y programas de estudio, carecen de actividades permanentes de escritura que al menos en la tercera fase, son un aspecto fundamental que permite a los alumnos consolidar la escritura y la realidad es que esta carencia, no se encuentra desde este plan, pues de la misma manera en los Libros de Texto Gratuitos (LTG) del plan anterior, tampoco poseían proyectos en el libro de Lengua Materna, que pudieran verse de forma permanente a lo largo de todo el ciclo escolar.

Precisamente, en torno a esta inconformidad y debido a que los Libros de Texto ya han dejado de incluir estas actividades permanentes, el colectivo docente especialmente el de la tercera fase de la Escuela Primaria “Herculano Cortés”, toma las oportunidades de estas reuniones mensuales para externar el quehacer que tienen que asumir los docentes de los primeros y segundos grados de primaria, para encontrar un material educativo que abone a la consolidación de la escritura.

Los docentes de la tercera fase sostienen el desacuerdo en la indagación de cuadernillos de escritura de ya que, nuevamente en este plan los Proyectos Propuestos por la NEM, no llevan temáticas que permitan el acompañamiento progresivo con el alumnado a lo largo del proceso de consolidación de la Lengua Escrita. Por ello, bajo un mismo plano en la intervención, la planeación y la reflexión que se brindaba en estos espacios, me permitieron utilizarlo como herramientas importantes para poder comprender que realmente la escritura era un aspecto de constante interés para abarcar una problemática común en las aulas de la Escuela Primaria, comenzando por mi grupo en el cuál podía comenzar a erradicar la problemática, pues la escritura y consolidación es siempre un quehacer de interés para todo el cuerpo docente.

La consolidación de la escritura depende de diferentes factores tanto cognitivos, sociales, académicos y entre otros que sólo a través de su mezcla y experimentación podemos a través de un proceso largo lograr que el alumno logre consolidar con éxito la lengua escrita ya que

La escritura tiene un papel fundamental dentro de nuestra sociedad pues es la herramienta comunicativa tangible, del resultado maravilloso del aprendizaje dentro de la escuela e incluso fuera de ella como lo mencionan Ferreiro y Teberosky: un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.22).

Este proceso proceso inicia desde la infancia, este proceso ocupa un quehacer principal dentro del alumno y el docente, lo cual implica una lucha constante de encontrar de qué factores depende este aprendizaje, ya que pese a que es un quehacer educativo que se realiza cada día sin falta. De dicha manera surgen las interrogantes en la búsqueda de los factores que intervienen para que exista esta deficiencia en un campo al que se le da sin la mayor importancia dentro de las escuelas, y que muestra resultados muy por debajo de lo que se le esperaría pues contrasta enormemente las acciones con el aprendizaje.

Durante mi proceso formativo, especificandome dentro del tercer y cuarto año, elegí concluir mi etapa Normalista, bajo el proceso de enseñanza aprendizaje en torno a un grupo de primer año de primaria, con el cual me he desarrollaría a lo largo de 2 años, dicha decisión estuvo basada en la intención de formarme en mi alma mater con un mayor campo de experiencia a lo largo de mi proceso educativo, en donde pudiera abarcar la mayor cantidad de edades para poseer una experiencia mayor al concluir dicha etapa.

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La decisión de utilizar la Estrategia del taller de escritores, se basa en que existe un transfondo que llevó a inclinarme hacia este campo y en concreto a esta problemática, pues retomando las experiencias previas con el grupo, ya que nuestra relación comienza desde el ciclo escolar anterior, es decir el ciclo 2022-2023, que para tal fecha este se encontraba en el primer grado de la educación primaria, sabía que la escritura ocuparía un quehacer primordial en la práctica educativa.

En el previo año de trabajo, los alumnos apenas comenzaban a consolidar la escritura, escribiendo en promedio su nombre, pero también al inicio, muchos de ellos aún no lograban este reto, pues omitían algunas palabras o incluso rotaban algunas letras, muchas de las palabras aún carecían de legibilidad, se cometían errores normales en este proceso de adquisición de la escritura. Para entonces, como se menciona se vivía un proceso de adquisición de la escritura, la estrategia que utilizaba la docente titular era llevarlos a esta adquisición a través de palabras familiares para el alumnado, tales como mamá, papá y demás palabras que no revasaran la cantidad de 4 letras por palabra, todo esto comenzó a llamar mi interés por lograr comprender el proceso en donde un alumno comienza a adquirir la lengua escrita.

A través de los meses, los alumnos mostraban un progreso en la adquisición de la lengua escrita, pero en este proceso eran perceptibles las deficiencias que aún existían, como que se omitían reglas ortográficas pese a que en el pizarrón o repaso de palabras la maestra si las contemplara, por lo que este punto llamó mi atención en comprender cómo el alumno no consolidaba la escritura como un todo, sino que solo enfocaba su interés en los grafemas y lo mismo ocurría cuando se comenzaban a escribir oraciones y dicha deficiencia vino a escalar hasta la escritura de textos.

Dicho interés me llevó a cuestionarme qué pruebas diagnósticas me permitirían identificar la problemática y cuáles eran las adecuadas dentro de mi grupo, para contrastar si los resultados concordaban con lo que había observado, por lo que indagué instrumentos que me permitieran identificar las áreas de oportunidad en el grupo, partiendo desde lo general a lo particular; apliqué la pruebas del Manual de Exploración de Habilidades Básicas en Lectura, Producción de textos escritos y Cálculo mental.

El motivo de la aplicación de este manual, se debe a que es una herramienta que ayuda a obtener la información a través de los indicadores del Sistema de Alerta Temprana (SisAT), el cuál este último, es un documento orientador de la SEP cuyo propósito es identificar aspectos de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes claves. Aquí pude identificar que el aspecto con mayor deficiencia se encontraba en la Producción de Textos Escritos, entonces en relación a ello identifiqué que el grupo se encontraba en la etapa silábica alfabética, por lo que era indispensable ahora encontrarr el punto de desconexión con la lengua, si era desde la una palabra, una oración o un texto, en donde el alumno lograba cumplir su propósito comunicativo.

Ante ello apliqué el Instrumento de P.A.L.E. la cuál es una prueba para primer grado, que permite identificar los momentos evolutivos del proceso de aprendizaje de la lengua escrita. A través de dictados de palabras y oraciones y un apartado de redacción, se identificó que el saber de la lengua escrita se fragmentaba en este último aspect, ya que en la redacción, se encontraba el mayor punto de errores debido a que los alumnos enlistaban las palabras u oraciones, es decir, no lograban concretan de manera efectiva un texto.

Por último, para identificar con mayor énfasis en dónde se encontraban los errores en la redacción, se aplicó la prueba de la E.M.L.E, la cuál es un instrumento que permite identificar los errores cometidos en la escritura y se identifican a través

de dos aspectos; la copia y el dictado de palabras y oraciones. En esta última prueba se encontró que las mayores deficiencias del alumnado se encontraban en el dictado, específicamente de las oraciones, cometiendo errores de ortografía, omisión de palabras, sustitución de palabras y fragmentaciones, por lo que desde aquí partía el punto que limitaba la producción de textos escritos del alumnado de 2°B.

La decisión fundamenta sobre todo en la curiosidad y el interés de aprender como era el Proceso educativo en 2° en el cual nunca había tenido experiencia y que abarcaría hasta el segundo grado, por lo cual aumentaban enormemente mi interés de formarme bajo una mayor posibilidad de perspectivas, y al ingresar a este grado desde que se tuvo la intención del trabajo de este documento.

Se realizaron las evaluaciones diagnósticas para identificar las áreas de oportunidad del grupo en donde resultó sobresaliente el bajo nivel de adquisición de la escritura, esto motivó en mí una fascinante inquietud en encontrar estrategias que pudieran mejorar dicho lenguaje escrito, ya que personalmente siempre ha sido un campo de mi interés y al comenzar a ver la oportunidad para desarrollar habilidades y competencias características de mi formación profesional, en las prácticas educativas de este último semestre que permiten tener una mayor área de aprendizaje.

Entonces concebido lo anterior comprendemos que mi quehacer será la mejora de la escritura de mis alumnos, es por ello que determinando que los alumnos tienen problemas de escritura, decido empezar a implementar una estrategia de escritura planteada en este mismo documento en Propuesta Educativa multigrado, referencia a la asignatura de Español, una estrategia que considero que me permitirá abordar esta problemática es la del Taller de Escritores, dicha estrategia consiste en promover la elaboración de textos escritos con el fin de acercar a los niños a la práctica de la redacción; a su vez, el maestro orientará la planeación, redacción, revisión y corrección de los textos de los niños.

La SEP, en esta estrategia planteó que se abordara a través de dos etapas, donde la primera consiste en que los alumnos planee su texto, determinando el propósito y el destinatario de sus escritos, seleccionan el tema y el tipo de texto que escribirán, así como registrar sus ideas en un esquema u organizador de ideas.

La segunda etapa consiste en la redacción y revisión de los borradores, y en esta etapa se realizan tres versiones hasta llegar a un texto que cuente con coherencia y cohesión en la secuencia y estructura del texto, así como segmentación, ortografía, sin repeticiones, punto final, palabras mal escritas o separadas, uso de la coma, separación de párrafo, aparición de punto y seguido. En esta segunda etapa se obtiene la versión final, reflejo en donde se concentran los puntos anhelados en ambas etapas, llevados a este producto de claridad, pero este caracterizado por la legibilidad y limpieza del texto.

Aunque esta es la estructura original que plantea la SEP, considero que tomando en cuenta la fase de primaria en la que me encuentro practicando, así como los aspectos de mi propio contexto, me gustaría realizar adaptaciones que me permitan obtener mejores resultados. Por lo cual, además de estas versiones añado, la revisión de textos por parte de los padres y la exposición de textos, con la mirada enfocada a que tomando en cuenta que el aprendizaje se da de manera social, que es importante considerar lo real, lo posible y lo necesario al escribir.

Al adquirir la escritura es necesario comprender que la importancia que esta tiene fuera de la escuela, comprendiendo que escribir es un sinónimo de reflexionar, implementar esta estrategia bajo estos puntos está sustentado teóricamente que permitirán adquirir esta habilidad para satisfacer esta necesidad comunicativa y hacer valer incluso este derecho, a través del taller de escritores en 2º de primaria de la Escuela Primaria Herculano Cortés

Fue plenamente satisfactorio encontrar esta área de oportunidad para indagar más sobre ella y visualizar los resultados que pudieran traer la implementación de estrategias de escritura planteadas incluso por la misma SEP, claro que añadiendo un toque de mis intereses personales durante este proceso de investigación para lograr aportar a que los alumnos desarrollarán un nivel mayor de escritura y potenciarlo en la mayor medida posible.

OBJETO DE ESTUDIO

La consolidación del proceso de escritura convencional de los niños y niñas de segundo grado para tengan la posibilidad de producir creaciones individuales y colectivas que entrelacen los diferentes contextos de la vida cotidiana en los que se desenvuelven.

SUPUESTO

Los alumnos de segundo grado pueden consolidar el proceso de escritura convencional con la estrategia del taller de escritores para que produzcan creaciones individuales y colectivas que entrelacen los contextos en los que se desenvuelven dentro y fuera del ámbito educativo.

OBJETIVOS GENERAL

Consolidar el dominio de la escritura convencional de los alumnos de segundo grado, utilizando la estrategia del taller de escritores dentro de los proyectos comunitarios propuestos por la NEM para el desarrollo de las competencias comunicativas que les permitan la producción de textos funcionales para las diversas situaciones de la vida cotidiana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar el nivel de escritura de los alumnos de segundo grado.
- Diseñar y aplicar proyectos comunitarios, utilizando la estrategia del taller de escritores.
- Evaluar los resultados obtenidos con base en la aplicación de la estrategia antes mencionada.
- Reflexionar sobre la implementación de la estrategia elegida para la consolidación del proceso de escritura de los alumnos.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Con qué instrumentos diagnosticar el nivel de escritura de los alumnos de segundo grado?
- ¿Qué nivel de escritura poseen los alumnos de segundo grado de primaria?
- ¿Cómo utilizar la estrategia “el taller de escritores” para diseñar los proyectos comunitarios y solucionar la problemática?
- ¿Con qué instrumentos evaluar las aplicaciones del taller de escritores?
- ¿Qué resultados obtuve después de la aplicación de la estrategia de taller de escritores en mis intervenciones?
- ¿Qué fortalezas y áreas de oportunidad obtuve al final con la aplicación de la estrategia del taller de escritores?

MARCO DE REFERENCIA

La educación en México es concebida como el mayor movimiento social, en que se promueve la enseñanza y aprendizaje de conocimientos a través de instituciones que buscan garantizar el aprendizaje de todo aquel individuo que forma parte de estas con la intención de preparar el futuro del país, utilizando como herramienta el presente y utilizando como mayor maestro, el pasado.

Es por ello que, a través del pasar de los años, sexenios y gobiernos, y posterior a la pandemia más impactante en el último siglo, conocida como COVID-19, y que marcó un antes y un después en la vida de la humanidad, se determinaron, se apropiaron y se innovaron los aspectos la educación que necesitaban ser apropiados a las necesidades actuales de nuestro país. Como resultado de satisfacer estas necesidades educativas de México, se ha creado la más grande revolución de la Educación jamás vista y fue denominada como la Nueva Escuela Mexicana o bien conocida por sus siglas como la NEM, de aquí en adelante.

Si bien las consecuencias de esta pandemia dejaron graves consecuencias en la educación, al menos de nuestro país, debido a que evidentemente no contábamos con las herramientas, la preparación, ni mucho menos un plan que nos sirviera para atravesar esta crisis, entonces se tuvo que adaptar todo inmediatamente para utilizar como herramientas las tecnologías y desgraciadamente tampoco se contaba con un dominio de estas en la modalidad educativa.

El país entero tuvimos que adaptarnos a una nueva modalidad de enseñanza/aprendizaje a la cuál nunca la pudiéramos haber imaginado. Indudablemente al ser un país tan diverso, no todos tuvimos la oportunidad de contar con este tipo de tecnologías o recursos como para continuar aprendiendo a través de una pantalla, por diversas circunstancias. Sin duda alguna absolutamente todos tuvimos alguna limitante en esta etapa, muchos incluso jamás tuvieron la

oportunidad de aprender lo más mínimo bajo estas condiciones, algunas de ellos por las limitantes en cualquiera de los aspectos y otros tristemente debido a que simplemente determinaron que esta etapa sería un sinónimo de receso educativo, aprovechándose de la vulnerabilidad de los maestros y de las escuelas a lo largo de la vivencia de esta impactante experiencia.

Es por ello, que al margen de cualquiera que fuera el caso, todo aquel que fue un alumno pandemia en cualquiera de sus niveles, no logró consolidar los aprendizajes educativos como tal, como lo que pudiera haber podido aprender si no hubiera existido una pandemia de por medio. A raíz de esto, una vez que se retoma la educación al menos presencial y volviendo a lo que nosotros conocíamos como normalidad, nos topamos con las consecuencias de haber vivido una etapa de la educación “virtual”, donde estuvieron al menos algunos alumnos intentando sobrellevar la situación, pero también muchos no estuvieron a lo largo de este tiempo en lo que concebimos como salones a través de plataformas digitales, y esto generó que se el aprendizaje se rezagara notablemente en nuestro país, pues en palabras de Esquivel Méndez, J. Moreno Moranchel, V. Robles Huervo , M.L. Albor Aguilera¹, M.A. González Trujillo y M. Tufiño Velázquez en su artículo *Impacto en la educación por la pandemia de COVID-19 en México*: “El confinamiento ha abierto aún más el rezago educativo a los sectores que difícilmente podían acceder a las aulas o quienes por cuestiones económicas perdieron esta oportunidad”

Por tanto, este rezago si bien ya existía, fue propiciado potencialmente a la pandemia y hablamos de la existencia de generaciones que vivieron la mayoría de etapas educativas a través de una pantalla con todas las limitantes que esto implicaba, concretamente las preparatorias, secundarias, preescolar y de más niveles que implicaran la estadía de aproximadamente 3 años al menos, vivieron la pandemia bajo estas circunstancias. Entonces el aprendizaje definitivamente no fue el mismo que pudo haber sido bajo nuestra conocida normalidad, lamentablemente en su mayoría hubo un descenso de aprendizajes

Sin olvidar la importancia que tiene cada una de las etapas educativas en el desarrollo pleno educativo del ser humano, centraré este importante impacto en el nivel preescolar, enfocándome en la generación 2019-2022 de este nivel; esta generación vivió los últimos 2 años de su etapa preescolar bajo la situación abarcada en el párrafo anterior, retomando que el propósito de la educación según el Gobierno de México en 2015:

“El programa se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de Educación Preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano”

Entonces al no poder vivir la experiencia del proceso de desarrollo del propósito de la Educación Preescolar, el primer choque se da en el nivel primaria. Si bien, el niño no pudo vivir su etapa de preescolar de la manera que debería, esto significa que el niño no llega a este grado como debería naturalmente, lo que supone que en primaria se tengan que abordar actividades, o hasta incluso contenidos con el propósito de abatir el rezago existente, y uno de los campos en los que más se presentan dificultades es en el de Lenguajes, específicamente en la adquisición de la escritura y por ende la lectura.

La escritura según Schunk (1999) consiste en trasladar ideas y símbolos lingüísticos impresos, ella es creativa de modo que las palabras fluyan sin grandes esfuerzos. Pero en mi caso, al ser docente en formación de un segundo año de primaria, soy capaz de percibir las dificultades al escribir de manera convencional de los alumnos, y no me refiero a la dificultad que se da cuando un alumno empieza a adquirir la escritura, retomando que si bien en su primer año de primaria los alumnos hasta este preciso momento ya han adquirido los saberes al menos fundamentales para escribir convencionalmente, la realidad es que algunos lo hacen, otros van apenas en este proceso de adquisición de la escritura.

MARCO TEÓRICO

La adquisición de la escritura es un proceso prolongado, cuyo concepto concede al educando, un aprendizaje para toda la vida. Este proceso de adquisición es paulatino y complejo, puesto que conlleva una vasta intersección de factores que influyen en dicho proceso: factores cognitivos, biológicos, afectivos, sociales, etc., que se ponen en juego para que la escritura pueda ser adquirida por el ser humano.

Ciertamente el aprendizaje de esta es uno de los quehaceres fundamentales de la educación, en la que se involucran diversos factores para que esta compleja habilidad, capacidad, destreza o como se decida llamarle, pueda ser decodificada y adquirida a partir de la niñez como medio para que cualquier individuo satisfaga una necesidad comunicativa durante toda su vida a través del uso de este lenguaje escrito, cuya importancia es fundamental para el desarrollo del ser humano.

La adquisición de escritura, es el dominio de un lenguaje que definiría como el parteaguas para la obtención de más conocimientos. Este lenguaje es de manera precisa, enseñado precisamente en infancia, por la relevancia dentro del entorno escolar básico y juega un papel fundamental dentro del sector Educativo, debido a la apertura de conexiones neuronales que causan en el infante que da como resultado el aprendizaje de todo lo que le rodea, mismo beneficio que Piaget y Vygotsky reconocían en la adquisición del lenguaje, pues:

Jean Piaget (1990) concibe el lenguaje como el punto a partir del cual se desarrolla la inteligencia humana; pero para este autor el nacimiento de la inteligencia viene dado mucho antes, en estadios precedentes. Desde los reflejos y por los procesos de asimilación y acomodación, el niño desencadena relaciones con el mundo externo desde muy temprana edad. (Casimiro & Walther, 2013)

“El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño /...) El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de medio sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje”. (Vygotski, 1999)

Por ende, se reconoce la importancia que tiene esta la escritura en el Lenguaje, mismo que a través de los años en todos los planes y Programas de Estudio ha tenido una relevancia indiscutible y actualmente la NEM propuso la enseñanza en Campos Formativos, donde la NEM, se basa en el concepto de que:

El campo formativo propone una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, lo cual compromete con un modo de construcción que tiene que pensarse desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinares presentes en el campo. (SEP, 2022).

Por tanto, en esta enseñanza por Campos Formativos, la escritura pertenece con mayor relevancia al Campo de Lenguajes, donde el concepto en el Plan de estudios actual es que:

Los lenguajes son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo, así como compartir necesidades, emociones, sentimientos, experiencias, ideas, significados, saberes y conocimientos; por tanto, los lenguajes permiten establecer vínculos que propicien la convivencia y la participación colaborativa a fin de comprender y atender situaciones que se presentan cotidianamente. (SEP, Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3 Ciclo Escolar 2022-2023, 2023)

De dicha manera es esencial reconocer que los lenguajes propician indiscutiblemente el aprendizaje, donde el aprendiz construye a través de su uso, diversas habilidades que le permiten desarrollarse de manera efectiva dentro de la sociedad, es por ello que la escritura lidera los contenidos de este campo, porque se concibe la relevancia que tiene dentro del desarrollo humano, por ser lo que es, concibe uno de los mayores logros que alcanza la Educación Primaria.

La escritura es al final de cuentas un quehacer en el que la fase 3, asume con mayor responsabilidad el compromiso del mismo, la escritura es indudablemente la mayor herramienta de aprendizaje por lo que diversos autores conciben a la escritura sobre esta misma línea en la educación:

La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés (Ferreiro, La escritura en un programa posgradual: mitos y realidades. Una experiencia transformadora, 1999)

La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Lo escrito aparece frente al niño como objeto con propiedades específicas y como soporte de acciones e intercambios sociales. (Ferreiro & Teberosky, La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos, 1979)

Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden de sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo.” (Cassany, 1999)

Por consiguiente, la escritura es un indiscutible acto que debe costar de todo ser enseñando y aprendido, por ello se ha estado en una constante lucha por la alfabetización: incluso Ferrerío opina al respecto que:

“La alfabetización no es ni un lujo ni una obligación: es un derecho. Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos), ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto...” (Ferrerio, 2001)

En este proceso de enseñanza aprendizaje, se involucran muchos factores para brindar una buena enseñanza y obtener un buen aprendizaje, entonces escribir corresponde tanto al que enseña como al que aprende, es un producto que involucra ambas partes y a lo que los rodea.

Ciertamente es un desafío que se vive a diario en la escuela, que se ha vivido de manera constante en la escuela, es importante mencionar que este aprendizaje de la escritura convencional ha sido la meta puntual de los maestros y de los alumnos, que se ha logrado en su mayoría de ocasiones en la infancia, pero también puede darse fuera de esta. La escuela ha propuesto a lo largo de los años, diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje de ella en sus planes y programas de estudio, ha sido un quehacer que a través de plan sobre plan, se ha buscado la mejora constante de la metodología de Enseñanza-aprendizaje.

También indudablemente se piensa de manera utópica sobre cómo se vivirá este proceso, en ocasiones no se consideran las limitantes que pueden estar presentes y comienza a idealizarse sobre lo que se aprende y se pierde de vista la realidad, lo que es posible y también lo que debería aprenderse y enseñarse, Lerner defiende que en la escuela, existe tres aspectos sobre este proceso de enseñanza aprendizaje y lo clasifica de la siguiente manera:

En Leer y escribir en la escuela, lo real , lo posible y lo necesario:

Lo necesario: Lo necesario es hacer de la escuela, en definitiva, un entorno donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales.

Lo real: Lo real es que llevar a la práctica lo necesario es una tarea difícil para la escuela.

Lo posible: Lo posible es esforzarse por conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores. Se deben intentar formular como contenidos de la enseñanza no solo los conocimientos lingüísticos sino también los quehaceres del lector y del escritor (Lerner, 2001)

Dentro de todos estos paradigmas, es indispensable reconocer que a lo largo de todo este proceso se deben de tomar en cuenta estos tres aspectos que nos plantea Delia Lerner. Si bien primero debemos posicionarnos sobre lo que es necesario que el alumno aprende, después tomar en cuenta lo que en realidad aprende y lo que es posible en este proceso, puntos sobre los cuales considero que existe una estrategia que permite llevar a los alumnos desde la realidad, su necesidad y hacer posible que los alumnos logren adquirir la escritura convencional, actualmente el acto de escribir ha perdido un peso impresionante, y hacerlo de manera correcta se posiciona en uno de los propósitos más difíciles de alcanzar.

Escribir es uno de los mayores retos de nuestra comunidad educativa debido a que, primero la escritura es definida, de una manera más general de la siguiente manera:

La escritura es una habilidad compleja, porque exige simultáneamente procesos motores, cognitivos y lingüísticos que compiten durante la producción escrita, demandando un gran esfuerzo cognitivo de los estudiantes. Se distinguen dos tipos de habilidades fundamentales en la escritura: las habilidades de transcripción y las habilidades de composición (UNESCO, 2022)

Entendiendo la complejidad de la adquisición de la escritura, comprendamos el reto que involucra para la enseñanza el llevar a cabo este proceso para la obtención de esta meta en común y más cuando involucra la enseñanza simultánea a todo un grupo donde el docente aunque enseña de manera general busca cumplir

este propósito individual en cada uno de ellos , estos valores solo pueden ser verificados al realizar evaluaciones.

Las evaluaciones existen para valorar la eficacia de las metodologías utilizadas se realizan evaluaciones periódicas que sustenten dichos resultados y que permiten tanto a maestros como a docentes reconocer sus áreas de oportunidad y fortalezas. De hecho existe una evaluación cuyo propósito principal es verificar los resultados de los sistemas educativos y existe un concentrado en el que uno de los tres apartados, nos brinda una panorámica en relación a las letras, dicha evaluación es el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) que realiza evaluaciones periódicas cada 3 años, para medir el desempeño del sistema educativo de países completos, la última evaluación se realizó en el año 2022, en donde México ocupó el lugar 51 de 81 países participantes, lo que habla de una muy baja adquisición de conocimientos, aunque este estudio como tal no nos habla sobre la escritura porque solo valora las matemáticas, lectura y ciencias, si nos brinda una panorámica sobre los resultados en la educación de nuestro país.

En México así mismo para autovalorarnos, se realizan estudios que nos permiten identificar nuestro nivel en estudio, INEGI en su último estudio, considerando analfabetas a las personas mayores de 15 años o más que no saben leer y escribir, brinda la siguiente información:

En México, durante los últimos 50 años, el porcentaje de personas analfabetas de 15 y más años bajó de 25.8 % en 1970 a 4.7 % en 2020, lo que equivale a 4,456,431 personas que no saben leer ni escribir. (INEGI, 2020)

Debido a tan preocupantes resultados la Secretaría de Educación Pública en el 2005, realiza una Propuesta Educativa Multigrado (PEM) por las necesidades educativas que demandaba nuestro propio país considerando que muchos centros educativos eran multigrado. De alguna manera se comprende que pudiera reconocer que la realización de este documento era con la finalidad de brindar una herramienta a estos centros educativos pero que a la vez pudiera ser utilizado por

los centros educativos con organización completa, debido a que este documento plantea estrategias diversas para la enseñanza de en ese entonces las materia.

Esta propuesta propuso estrategias para la enseñanza del Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Formación Cívica Y Ética, Educación Artística y Educación Física, todas con adecuaciones curriculares según los grados que pudiera impartirse, todas estrategias flexibles en cuanto al nivel de enseñanza.

Considerando la búsqueda constante de mejora en la educación, los últimos planes y programas de estudio, planteaban en cada uno de ellos su esencia en cuanto a la problemática que deseaban abordar de acuerdo a los resultados obtenidos.

El Plan y Programa de Estudios 2017 para la Educación Básica, centraba su enseñanza en preparar a los hijos e hijas para afrontar el difícil momento histórico y lograr realizarse plenamente, basando su currículo en aprendizajes clave para la educación integral. Organizados en tres componentes curriculares para la educación básica que eran los ámbitos de autonomía curricular, los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social; dentro los últimos dos componentes se encontraban clasificadas cada una de las asignaturas de enseñanza aprendizaje y en el primer componente se encontraban los apartados que brindaban al alumno esta autonomía curricular a lo largo de su proceso.

Ahora en el Plan y Programa de estudios 2022, centra su enseñanza en los niños, niñas y adolescentes (NNA), en donde su enseñanza se concentra en 4 campos formativos de Saberes y Pensamiento Científico, Lenguajes, De lo humano a lo comunitario y de Ética, Naturaleza y sociedades, que se intersectan a su vez con 7 ejes articuladores. Los que están presentes en este proceso de enseñanza aprendizaje, son: Inclusión; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Pensamiento crítico; Vida saludable; Artes y experiencias estéticas; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

Entonces, estos dos planes y programas son en los que en la actualidad presentan sus resultados en la sociedad y aunque es factible comprender que estos lineamientos son en los que se regían nuestro país, los resultados en cada uno de los estados es diferente, y a su vez en cada municipio y así en cada escuela.

METODOLOGÍA

La investigación-acción no solo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación (Latorre, 2005, pág. 34)

Es por ello que este trabajo se realizó bajo un proceso de investigación-acción, la cual Elliott (1993), en Latorre (2005), la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Latorre, A., 2005, pág. 23), lo cual fue lo que se planteó en el objetivo general, que habla de consolidar el dominio de la escritura convencional de los alumnos de segundo grado, utilizando la estrategia del taller de escritores dentro de los proyectos comunitarios propuestos por la NEM para el desarrollo de la competencias comunicativas que les permitan la producción de textos funcionales para las diversas situaciones de la vida cotidiana.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, nos permite a los docentes reflexionar sobre nuestra práctica educativa dentro del aula, nos hace un docente investigador que, según Restrepo (2002), nos hace ser un protagonista de primer orden en cuanto a la formulación, desarrollo y evaluación de nuestro proyecto de intervención,

con el fin de mejorar algunas situaciones que, mediante diversas técnicas, se identifiquen y nos permitan tenerlas enfocadas para poder atenderlas a través de éstas intervenciones intencionadas. Es por ello que:

El modelo orientador de este trabajo es el modelo básico de la investigación-acción que incluye en todos los prototipos de ésta tres fases que se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente. Estas fases son: la reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados. (Restrepo, 2002, pág. 5)

Dentro de la investigación-acción, la reflexión y la evaluación juegan un papel importante, pues es aquí donde el profesorado podemos llegar a un análisis de todo el proceso y comenzar a obtener una valoración exhaustiva que nos de pie a tomas de decisiones centradas en el seguimiento de lo planeado, o en nuevas rutas que nos conduzcan a el logro del objetivo. Es importante considerar que, para el logro de este objetivo, en el ámbito educativo la investigación se lleva a cabo con sujetos que no son solo un número, sino son individuos con características propias uno del otro, llenos de emociones y subjetividades de su realidad.

- De la misma manera este documento está dirigido al enfoque metodológico de investigación-acción que en palabras de Garduño Román (2002):
- Es una investigación situacional relacionada con el diagnóstico de un problema en un contexto específico, el trabajo es participativo, ya que los miembros del equipo intervienen directa o indirectamente en la investigación.
- Es auto evaluativa y las modificaciones se evalúan continuamente durante el desarrollo de la investigación.

“La investigación, por lo regular, parte de dos enfoques metodológicos: el cuantitativo y el cualitativo. Uno está relacionado con las Ciencias Exactas y el otro con las Ciencias Sociales; el primero se basa en el número, lo objetivo, y el segundo

en la apreciación, lo subjetivo” (Garduño, S. 2002, pág. 2). Es por ello que la presente se realiza con un enfoque cualitativo, ya que busca comprender el nivel de logro adquirido por los estudiantes más que conocer el número logrado, pues la estrategia del taller de escritores pretende tomar más importancia en reflejar el nivel de logro alcanzado a lo largo de esta intervención.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) sostienen que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigara) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados”, lo cual se pretende realizar durante este proceso investigativo al profundizar en las experiencias de los alumnos de 2°B en sus experiencias con los proyectos comunitarios planeados con la estrategia del taller de escritores.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INDAGACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación, se tomó en cuenta que el principal verbo que rige el documento es el indagar, pues, para comprender la problemática y a partir de ello buscar soluciones con la obtenida de información que puedan ser de utilidad para aplicar las actividades, estrategias y técnicas que vean favorecidas el aprendizaje del alumnado, porque dicho método las técnicas de investigación son los recursos disponibles para un investigador, que le permiten obtener datos e información.

Dichos recursos ayudan en la obtenida de información que, si bien son diversos, es importante comprender cuáles son los óptimos de aplicación y los que ayudan a obtener mayor información de calidad que permita rescatar la información requerida y de la misma manera, aquellas que suelen ser más recomendadas por

los autores, que ayuden a la presente investigación como lo es el caso de las Sugerencias de Técnicas para Investiga de Yuni y Urbano:

Observación: una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador”.

Por lo que a través de esta técnica se recolectará la información necesaria para atender la problemática, tomando principalmente a la observación de los alumnos y todo lo que le rodea, incluso los padres, para que a lo largo del proceso y las producciones de los alumnos se pueda valorar el proceso del alumno en la mejora de la escritura de los alumnos de 2 “B”, de igual manera haciendo uso de diarios, de los productos finales como herramientas que permitan sostener el ciclo de reflexión de esta práctica.

Como menciona Latorre (2005, pág. 53), el docente investigador puede adaptar cualquiera de estas opciones para observar la acción. Como investigador en la acción puede:

Observar los efectos de su acción en otros ¡solicitar a otros que observen su acción.

Preguntar a otras personas implicadas en la investigación por sus puntos de vista. Sus puntos de vista pueden ser de importancia para evaluar la acción. Podría también preguntar a otras personas para tener otras perspectivas o puntos de vista (crítica dialéctica).

Analizar todo tipo de material de referencia es particularmente interesante. El análisis puede incluir grabaciones en audio o vídeo, fotografías, trabajos del alumnado, pruebas de exámenes, registros escritos y todo tipo de información documentada.

En esta última, se tomó en cuenta principalmente el registro del diario de campo del docente, pues es aquí donde, “los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela” (Restrepo, B. 2004, pág. 8) y se ve reflejado descrito densamente el proceso de intervención pedagógico y didáctico.

PROYECTO DE ACCIÓN

La investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación... El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo (Latorre, 2005, pág. 34).

Es así como en este proceso investigativo, doy cuenta de los ajustes que tuvieron las fases propuestas por autores, para poder contemplar primeramente al Diagnóstico, fase con la cual se obtuvo información inicial mediante la aplicación de diversas técnicas y estrategias para recabar información importante, que pudiera darme pauta del panorama general y para poder tener un argumento sólido de cómo es que estaban los niños y las niñas al inicio de la investigación-acción.

Posteriormente se resalta la fase de Intervención y Análisis, la cual da cuenta de cómo se desarrolló la intervención docente dentro del aula, al trabajar los proyectos comunitarios con los niños de segundo grado, resaltando en todo momento las fases de la estrategia seleccionada, y describiendo densamente aquellas actitudes, conductas, conocimientos y aprendizajes reflejados durante el transcurso de estas fases del taller de escritores en el proyecto comunitario de Lenguajes.

Por último, podemos observar la fase de Reflexión de los Resultados, en la cual se hace una extensa interpretación y confrontación de los resultados obtenidos, sobre todo enfocandonos en los productos finales de cada proyecto comunitario, y evaluando los criterios que, bajo la rúbrica seleccionada y aplicada se llevo a cabo la evaluación formativa de la aplicación de la estrategia, dando paso a la obtención de hallazgos, retos, deficiencias, fortalezas, y seguir así con la toma de decisiones oportunas para la consolidación del aprendizaje de los alumnos.

A continuación, doy a conocer una calendarización que se generó para tener una precisión más determinante en cuanto al avance del logro de esta investigación-acción, y se pudieran ir cumpliendo con los criterios deseados, y el avance permitido, para la construcción de este texto.

ACTIVIDAD	PERIODO			
	Agosto-diciembre	Enero-Marzo	Marzo-Abril	Mayo-Julio
Redacción del contexto				
Marco teórico				
Diseño y aplicación del diagnóstico				
Redacción y avance del protocolo de investigación				
Plan de acción terminado				
Aplicación proyecto 1. Cazadores de emociones				
Aplicación proyecto 2. Cantando Ando				
Aplicación proyecto 3. Muro de los deseos				
Aplicación proyecto 4. Reconozco y represento un Estado de mi País				

Aplicación del plan de acción				
Análisis y reflexión de aplicación				
Entregar borrador de tesis para revisión				
Hacer correcciones y sugerencias por sinodales				
Presentar tesis				

DIAGNÓSTICO

Dentro del aula en la que me encuentro practicando que es el 2°B me percaté de que, en esta fase, uno de principales retos que se vive en esta etapa era la adquisición de la escritura, debido a que me encuentro practicando con ellos desde el primer grado. He tenido la oportunidad de ver cómo esta adquisición aún no se ha logrado consolidar de manera convencional en el grupo, por lo que en esta indagación sobre asegurarme que realmente los resultados siendo unos que no debería, apliqué en primera instancia una de las pruebas que me permitiera reconocer que la escritura estaba siendo una problemática dentro del aula, entonces para esta identificación decido hacer uso de la prueba SisAT:

El Sistema de Alerta Temprana (SisAT) es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docentes, a los supervisores y a la autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna acerca de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o incluso de abandonar sus Estudios. (SEP, ORIENTACIONES PARA EL ESTABLECIMIENTO DEL SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA)

En el cuál hice uso del Manual de Exploración de Habilidades básicas en lectura, producción de textos y calculo mental y obtuve los siguientes resultados en mi grupo de 2º grado grupo B que consta de 25 alumnos en total:

Tabla 1. Resultados del Diagnóstico del Manual de Exploración de Habilidades Básicas en Lectura, Escritura y Calculo Mental.

Nivel/Habilidad	Cálculo mental	Escritura	Lectura
Requiere apoyo	4	8	5
En desarrollo	17	15	15
Esperado	4	2	5

Nota: La tabla 1 representa los resultados del Diagnóstico del Manual de Exploración de Habilidades Básicas en Lectura, Escritura y Calculo Mental en el

Considerando los resultados me percaté de que este aspecto es el que más posee alumnos que requieren apoyo, por tanto mi preocupación realmente coincidía con dichos resultados, y la escritura evaluaba aspectos tales como si la escritura era legible, si cumplía con el propósito comunicativo, la relación adecuada entre palabras y entre oraciones, la diversidad del vocabulario, el uso de signos de puntuación y una ortografía correcta, dentro de las cuales, estos dos últimos ámbitos sobresalieron un poco más.

Ya tomando esto como referencia, decidí aplicar dos pruebas más para determinar de acuerdo con otras perspectivas, otros lineamientos, porqué la escritura estaba siendo una problemática, pues como señala Elliott (1993), el proceso de investigación se inicia con una idea general cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional.

La segunda prueba que apliqué fue la Prueba de Escala de Magallanes de Lectura y Escritura (EMLE) es un Instrumento de los autores: Josep Toro,

Montserrat Cervera, Carlos Urío de la adaptación Peruana de los autores, Angie Centeno, Eva Meléndez, en este se evalúan el lectura, dictado y la copia, se evaluó la puntuación y la valoración de la grafía en la cuál obtuve los siguientes resultados:

En la prueba de copia de 22 palabras y oraciones, tomando en cuenta que fueron 25 alumnos y a cada uno se les evaluó, que dan como total la revisión de 550 apartados, se obtuvieron los siguientes resultados

Tabla 2. Resultados del Diagnóstico de la Prueba de Escala de Magallanes de Lectura y Escritura en prueba de Copia.

Correcta	Sustituciones	Inversiones	Rotaciones	Adiciones	Omisiones	Fragmentaciones
3	33	21	6	4	7	10

Nota: La tabla 2 representa los resultados del Diagnóstico de la Prueba de Escala de Magallanes de Lectura y Escritura en prueba de Copia en el grupo de 2º B.

En la prueba de dictado de 21 palabras y oraciones, tomando en cuenta los mismo 25 alumnos, nos da como resultado 525 palabras y oraciones, de las que se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3. Resultados del Diagnóstico de la Prueba de Escala de Magallanes de Lectura y Escritura en prueba de Dictado.

Correcta	Sustituciones	Inversiones	Rotaciones	Adiciones	Omisiones	Fragmentaciones
161	226	54	17	0	47	20

Nota: La tabla 2 representa los resultados del Diagnóstico de la Prueba de Escala de Magallanes de Lectura y Escritura en prueba de Dictado en el grupo de 2º B.

Ambas pruebas de copia y de dictado nos permiten reconocer cómo ante la copia los alumnos presentan mayores resultados favorables, pero en el dictado se

disparan los errores de escritura, por tanto en esta segunda prueba se comprende que los alumnos poseen diversas áreas de oportunidad al presentar una escritura un tanto más autónoma.

Por último se realizó la tercer prueba sobre escritura: Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) que calificaba el dictado de palabras y oraciones y la redacción.

En la primer prueba de dictado, este contemplaba evaluar palabras y oraciones que incluyeran tipos de sílabas directa, inversa, mixta, diptongo y trabaja, a cada alumno se le dictaron 12 apartados que contenían palabras y oraciones, dando como resultado, la evaluación de 300 enunciados y se obtuvieron los siguientes resultados, que aunque esta evaluación no contempla las clasificaciones de los errores ortográficas, y solo clasifica en correctos e incorrectos:

Tabla 4. Resultados del Diagnóstico de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita en Dictado de palabras y oraciones.

Dictado de palabras y oraciones	
Correcta	Incorrecta
114	186

Nota: La tabla 3 representa los resultados del Diagnóstico de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita en Dictado de palabras y oraciones en el grupo de 2º B.

Y para la última evaluación planeaban al alumno el redactar un texto y solo se evaluaba si el alumno daba una estructura a dicho texto o si lo hacía a manera de lista y se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 5. Resultados del Diagnóstico de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita en Redacción.

Redacción	
Estructura Sinatóctica	Enlista palabras
9	16

Nota: La tabla 4 representa los resultados de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) en la Redacción de textos en el grupo de 2º B.

Así es como finalmente a partir de estos resultados se comprende gracias al diagnóstico que los alumnos poseen una mayor problemática en el aula sobre la escritura, que uno de los principales problemas es la sustitución, omisión e invención de palabras y que la mayoría de los alumnos enlista las palabras y no escribe a manera de texto.

INTERVENCIÓN Y ANÁLISIS

A continuación, se presentan las experiencias vividas y el aprendizaje obtenido en la aplicación de la estrategia de taller de escritores en el grupo de 2º B de la Escuela Primaria Herculano Cortés. Es importante resaltar esta etapa, ya que precisa mucho en la concentración de la información, es decir, “es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión” (Latorre, 2005, pág. 49).

Dichos resultados se obtuvieron en la segunda Jornada de Prácticas Docentes del VIII semestre, correspondiente al periodo del 12 de febrero al 08 de marzo del 2024, retomando que la aplicación de la estrategia mencionada se diseñó

de tal manera que correspondiera totalmente a los principios y metodologías propuestas por el nuevo plan y programa de estudio.

Los cuales dieron apertura a su implementación a partir de este ciclo escolar. Por tanto, este documento presenta las intervenciones y los resultados de la estrategia de taller de escritores en los proyectos propuestos por la NEM:

1º ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN “ENTRE TEXTOS Y EMOCIONES: CAZANDO AL AMOR, ENTRE CARTAS Y EL APOYO PATERNAL”

Planeando nuestros textos

La primer etapa del desarrollo de escritura, refiere a la etapa de planeación del texto. El 12 de febrero de 2024, aperturamos el proyecto de “Cazadores de emociones” centrándonos principalmente en la emoción del amor, con motivo de que producto final compaginara con la celebración del día del amor y la amistad, por consiguiente, la sesión inicial de este proyecto, se dedicó para sumergir a los alumnos en este ambiente emocional a partir del trabajo con la temática de “El monstruo de colores,” de Anna Llenas.

Los monstruos representan a las emociones básicas que experimenta todo ser humano y contemplando que para los alumnos esta temática no es nueva y había sido trabajada en jornadas pasadas, los alumnos presentaron una conexión inmediata de entusiasmo al trabajo, por anhelar trabajar con los monstruos de colores y precisamente esta motivación, era el perfecto inicio motivacional de escritura.

Las investigaciones y experiencias acumuladas hicieron ver a Hayes, cómo escribir es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio; pero, además, al ser una actividad general, necesita motivación para llevarla a cabo. (de Caso Fuertes, Garcia, & Begoña Martínez, S.F)

Para el momento inicial del proyecto vimos el video del cuento del Monstro de colores en el proyector y los alumnos se encontraban totalmente atentos, ya que cada que el video iba hablando de una emoción, por un lado yo iba sacando peluches de monstros de colores en el momento en el que se hablaba de dicha emoción, los alumnos se mostraban atentos y emocionados tanto al video como a los monstruos.

Parecía ser una dualidad de materiales complementarios que añadían emoción a la atención y al aprendizaje, por lo que al finalizar el video los alumnos inmediatamente comentaron *“Maestra, presénteme a enojo” “Maestra, presénteme a amor” “Presénteme a tristeza”*.

Mientras que un par de alumnos que se encontraban al frente se levantaron de su mesa directamente a agarrarlos, por lo que pasé a guardar todos los peluches inmediatamente y comenté que efectivamente trabajaríamos con ellos, pero era necesario primero pedir éstas emociones al Cazador de las emociones, y precedí a exponer a este personaje nombrado.

Inmediatamente todos los alumnos dejaron de ver las emociones y dirigieron total y completamente su atención a este monstruo, por su peculiaridad de portar en su traje insignias de cada una de las emociones cazadas, después pregunté a los alumnos si se imaginaban que era un cazador, a lo que los alumnos respondieron: *“Es como persona que atrapa cosas”* y me sorprendió ver cómo los alumnos identificaron a partir del traje del personaje, la acción que regiría nuestro quehacer en dicho proyecto.

Después de leer el concepto de cazador, expliqué a los alumnos que este era un cazador de emociones pero que no era un cazador cualquiera, pues ocupaba una estrategia especial de caza, y esta era la escritura de textos a través de un proceso llamado el “Taller de escritores”, pedí que repitieran junto a mí el nombre de este proceso, y así lo hicieron con cierta curiosidad de saber a qué me refería, algunos alumnos incluso utilizaron un tono de pregunta, como anhelando una referencia hasta que un alumno me cuestionó y dijo “¿Qué es eso?”.

Efectivamente era la pregunta que anhelaba tener, por lo que pegué inmediatamente en el pizarrón una cartulina del proceso de 5 pasos de taller de escritores y los expliqué de una manera muy general ya que por el momento solo me interesaba que por esta sesión se familiarizaran con la idea de que para ser cazadores, tenían que escribir textos, leí en voz alta los pasos y los alumnos comenzaron a denotar cierto alivio de conocer la estrategia pero también impacto de escuchar que los papás formaban parte de estos pasos e incluso preguntaron: “¿Mis papás también participarán? Y respondí que sí lo harían como parte del 4 paso del proceso.

Ante esta respuesta los alumnos mostraron entusiasmo y considero que fue por el hecho de saber que los papás serían parte de esto, inmediatamente después aclaré que para ello necesitaba que los papás leyeran una carta (Anexo 2.. Carta a papás de Intervención) y la firmaran para saber cómo es que nos ayudarían a lo largo de esta consigna, porque era necesario tener esa carta firmada y traer una libreta reciclada que se pedía en la carta, para mañana para comenzar con nuestra labor.

Comencé a repartirlas nombrándolos alfabéticamente ya que cada una de las cartas era personalizada, pues en la presente añadí información de toda la participación de los papás en esta intervención como parte de la recopilación de datos para mi documento recepcional en esta carta que adjunto, brindaba la

información general del proceso y criterios para tomar en cuenta en la evaluación de los productos que elaboraríamos y así mismo extendí una invitación a la conclusión de los 4 proyectos que entrarían en dicho proceso, para notificar a tiempo a los padres de familia y que ellos estuvieran al tanto del requerimiento de su asistencia en 2 proyectos. Percibí cómo algunos alumnos comenzaban a leer la carta y a distraerse con la justificable curiosidad de saber qué más había escrito dentro de ella, por lo que al finalizar solicité que todos los alumnos la guardaran para omitir distracciones.

Di las indicaciones de que en la siguiente sesión iniciaríamos el proceso de taller de escritores, y que por el momento antes de cazar, tendríamos que aprender a diferenciar las emociones para no llegar a cazar la equivocada. Utilicé los monstruos de peluche y comencé a levantar algunos al azar preguntando ¿Qué emoción es esta?, a lo que los alumnos iban respondiendo correctamente, alegría, tristeza, miedo, pero al levantar el monstruo del enojo el cuál era de color rojo, una cantidad considerable de alumnos dijeron “*amor*” a enojo.

Reflexioné como ciertamente el rojo también es considerado como el amor, y que en esta ocasión la variante fue que los monstruos no eran de un tamaño suficientemente grande para que los alumnos percibieran de manera adecuada la expresión del monstruo y solo se guiaron por el color.

Inmediatamente corregí el nombre de la emoción y posteriormente levanté el monstruo rosa y así todos respondieron sin duda o confusiones “*Ese sí es amor*”, y al terminar de diferenciarlas visualmente era importante también realizarlo de manera escrita o textual por lo que repartí la actividad de leer, escribo y construyo el nombre de las emociones (Anexo 3. Leo, construyo y escribo el nombre de las emociones).

Esto con la finalidad de que los alumnos fueran consolidando la escritura de las emociones, a partir de las actividades que desarrollarían su motricidad fina ya que como lo menciona Zolorzano:

“Es de gran importancia la estimulación de la motricidad fina en los niños en sus primeros años de edad, debido a que esta le permite a futuro tener un buen manejo de la pinza (una buena escritura) y realizar movimientos precisos en el diario vivir, esta estimulación se puede realizar tanto en el aula de clases como en casa” (Zambrano, 2022)

Por ende todo este tipo de actividades son necesarias como parte del proceso de consolidación de escritura, y efectivamente a partir de esta fui visualizando cómo 5 alumnos no colocaban las letras el orden correcto y me preguntaban “*Maestra, ¿Cómo se escribe enojo?*”

Me acercaba a ellos y sin decirles la letra solo repetía la palabra lentamente para que alumno relacionara la fonología con la letra, pese a esto la alumna KNIB fue quien aún en la palabra de amor confundía las letras, siendo esta una palabra que al resto de alumnos que presentaba un nivel más bajo de escritura al promedio del salón.

En realidad fue la más fácil, así mismo LMRM también tuvo las mismas limitantes, por lo que con él en su caso decidí brindarle el orden de algunas consonantes para que el alumno pudiera pegar la letra sobre las que yo le había colocado y solo escuchara atentamente mi voz para identificar las vocales y pegarlas en el orden correcto.

Así el alumno, pudo hacerlo de una mejor manera, aunque en el caso de GRM utilicé la misma estrategia pero requirió más apoyo que el alumno anteriormente mencionado, incluso ayuda con algunas vocales, el cuarto alumno restante BMV, bastó con tan solo utilizar la fonología de las letras nombrando la palabra muy lento hizo la actividad correctamente.

Con la última alumna JENR aunque le brindé el mismo apoyo, lo hizo solo al inicio pero decidió concluir la actividad solicitando ayuda de la docente titular.

Al finalizar la sesión revisé errores, pero todos los alumnos habían logrado concluirla satisfactoriamente, y lo atribuyo a la importancia de corregir errores en el proceso, por lo que este sería el parteaguas que me permitió visualizar como se puede llegar al final con la menos cantidad de veces a partir de la corrección en la consolidación de la escritura.

En la siguiente sesión primeramente revisé qué alumnos traían la libreta reciclada para dar inicio a la estrategia, pero solo 19 de 25 alumnos traían la libreta, esto comenzó a limitar un tanto el proceso ya que los alumnos debían de trabajar ya en esta libreta nueva para poder visualizar en esta todo el proceso.

Pese a este incumplimiento propuse continuar y elaborar una portada del proyecto para diferenciarlos entre sí, y de dicha manera colocaron esta portada en el inicio de su cuaderno, al resto les permití no pegarla hasta traer la libreta en la siguiente sesión, al culminar volví a colocar la cartulina con los pasos del proceso de convertirnos en escritores.

Repasamos uno a uno los pasos en voz alta, anuncié a los alumnos que trabajaríamos a través de una estrategia de rompecabezas para convertirnos en cazador de emociones, y para explicar presenté el Anexo 4. Rompecabezas cazador del amor.

Explicué que cada una de estas piezas representaría los pasos que estaría cumpliendo cada alumno, estos se entregarían en el orden adecuado y quien lograra conseguir las 5 piezas que corresponden a los 5 pasos del taller de escritores, obtendría una insignia del cazador de la emoción del amor.

Dicha estrategia estuvo basada en un principio motivacional para la escritura, pues: Bruning & Horn, demuestran que los escritores altamente motivados “son capaces de desplegar diferentes estrategias, técnicas y acercamientos a medida

que cambian sus propósitos y su audiencia, manteniendo puntos de vista positivos no sólo sobre la utilidad de la escritura sino también sobre el compromiso con el proceso” (2000)

Los alumnos al visualizar esto tomaron el gancho en comprender el compromiso de cumplir con este proceso para obtener una insignia, y ciertamente como lo mencionan estos autores, la motivación despliega en ellos esta motivación inmediata por vivir este proceso de escritura.

Procedí con dar inicio a las etapas del taller de escritores a planear en la etapa ; organizar el texto, entonces enfocamos que la primer emoción que trabajaríamos sería la del amor para realizar una carta del día del amor y la amistad, a lo que los alumnos mostraron incluso enormes sonrisas y me preguntaban: *“Maestra ¿podemos hacer la carta para quien sea de la escuela”* y aclaré que no sería así, pues sería a alguien del salón, y aunque no era la respuesta que esperaban les pudo más la emoción.

Entonces comencé primero mostrando un ejemplo de la carta que haríamos y les leí una carta mía que tenía de ejemplo, después empecé a enfatizar en las partes de la carta y la importancia de organizar ideas para poder ser entendible, como no saludar hasta el último, poner la fecha a la mitad de la carta, etc., a lo que los alumnos les causaba gracia y con este simple hecho de expresión, noté en ellos la comprensión de organizar ideas.

Precisamente en este momento, después de la reflexión, les brindé unas palabras clave de la carta para que el alumno las colocara en un orden correcto y antes de pegarla verifiqué que todos tuvieran el orden correcto, y solo 4 alumnos presentaron algunas dificultades en hacerlo, puesto que colocaron algunas ideas en lugar de otras, lo que afectaba la secuencia de una lectura lógica.

Al acercarme a ellos, le preguntaba qué decían algunas palabras y para los alumnos las palabras que les señalaba, eran otras, decían como “*Ahí dice hola, maestra*” cuando la palabra en realidad decía “adiós”, el hecho de cuestionar lo que se escribía era para asegurar que la alumna realmente estaba leyendo de manera adecuada esta palabra.

Esta alumna tenía un orden, pero no comprendía sus bases sobre esta organización de ideas, por lo que me preguntaba si la alumna también estaba consolidando su lectura de una manera adecuada, yo podía ver lo que ella quería escribir por tener una prueba tangible.

Ante la inexistencia de esta prueba tangible de lo que ella leía y también comprendamos que el hecho de organizar sus ideas, va relacionado totalmente con la lectura, pero cómo verificar si la alumna está leyendo correctamente si no había una prueba tangible de saber qué letra en realidad leía, lo cual es el punto malo de una consolidación en silencio, según Ferreiro:

“ La actividad de escribir deja un resultado observable; una superficie sobre la cual se escribe es transformada por esta actividad, las marcas que resultan de esta actividad son permanentes, a menos que otra acción las destruya. En cambio, la actividad de leer no da un resultado: ella no introduce ninguna modificación con el objeto que acaba de ser leído. La voz puede acompañar esta actividad, pero ella también puede desarrollarse en silencio” (Ferreiro, 2006)

El mismo caso, sucedió con otros alumnos con el nivel presilábico, cuando les decía que ahí no decía esa palabra los alumnos inmediatamente buscaban la palabra adecuada en relación a la grafía y fonema. Finalmente los alumnos terminaron de organizar sus ideas y al revisar la organización de sus ideas, autoricé individualmente la creación de su primer borrador, brindándoles la primer pieza del

rompecabezas, la cuál los alumnos comenzaron a pegar en sus cuadernos entusiasmadamente.

Los alumnos al ver cómo sus compañeros ya eran poseedores de la primer pieza, se motivaron a culminar con su trabajo para recibir en cuanto antes la misma recompensa, esta motivación fue el perfecto gancho para llevar a los alumnos a concluir el primer paso.

El primer borrador de los cazadores del amor

Una vez culminado el primer paso, los alumnos comenzaron a redactar su primer borrador de la estrategia, observaba cómo los alumnos escribían y cometían algunas faltas de ortografía omitiendo mayúsculas, comas, entre otros errores de ortografía, pero decidí involucrarme hasta que los alumnos vivieran al menos el propio proceso de autoevaluación, ya que en palabras de (Calatayd, 1999):

“La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente”

Por dicho motivo, permití que los alumnos primero percibieran sus propios errores, como metodología de reflexión y consolidación de la escritura a partir de sus criterios autoevaluativos. Este primer borrador en realidad fue algo corto, considerando que era una carta conmemorativa al día del amor y la amistad, los alumnos eran breves y concisos, tal como el anexo 5. Primer Borrador de los Cazadores de amor.

Este borrador, me pareció sencillo y significativo en el sentido de que era el primer proyecto que los alumnos vivían con dicha estrategia y podían partir de estos pequeños textos con un propósito próximo emocional, para el desenvolvimiento y

participación dentro de una sociedad como lo es una festividad como la mencionada con anterioridad.

La realidad es que estas prácticas del lenguaje realmente influyen en el deseo de escribir de un alumno, como medio de expresión y comunicación como lo menciona los actuales Planes y Programas de estudio de la NEM.

Mientras observaba el trabajo de redacción que hacía cada uno de los alumnos, me percaté de que el alumno LMRR se encontraba solamente mirando a la hoja, no escribía nada ni tampoco estaba jugando, solo se encontraba pensando sin mirar a un punto específico.

Este comportamiento me intrigó por lo que me acerqué a él y le pregunté sobre en qué pensaba, a lo que él me dijo: “Es que no sé a quién escribirle la carta porque no tengo amigos” y le dije que pensara bien, pues sí debía de tener al menos un amigo en el salón y él posterior a esto, se levantó y comenzó a pasar lugar por lugar en busca de un amigo.

Iniciando por los de su fila mientras decía lo siguiente, “Él no es mi amigo, ella tampoco porque me pega, él no, él tampoco, etc”, hasta que llegó al lugar de la alumna RRD y me dijo emocionado. “Maaestra, ya sé a quién se la quiero hacer, a RRD, porque ella es muy buena conmigo” y le dije que me encantaba la idea, que se la hiciera a ella y después me preguntó “¿Cómo se escribe RR?”

En esta motivación emocional, le pedí que lo escribiera como él pensaba que se escribiría y me escribió únicamente la letra R, a lo que procedí a colocarle unas consonantes y líneas para que él solo completara con las vocales y escribió: R__g__n__, y con un poc de apoyo logró terminar de escribir la palabra “Regina”.

Después le leí las siguientes partes de la carta y le preguntaba, que porqué quería escribir esa carta y me contestó lo mismo que al inicio “Ella es muy buena

conmigo” y procedí a realizar la misma dinámica de poner algunas consonantes, para que él pusiera las vocales y así logramos completar la carta exitosamente, con un poco de guía en este proceso.

Personalmente considero que este alumno tuvo un gran avance pues comienzo a ver cómo la estrategia especialmente en este primer paso de ordenar las ideas y de escribir el primer borrador, permiten que el alumno ubique las palabras dentro de un texto y sepa lo que signifiquen además de como lo propicia dicha estrategia, el intentar y saber que a través e borradores y correcciones se puede ir mejorando la escritura de los alumnos.

Así fue como en este primer borrador los 24 alumnos que asistieron de los 25 alumnos totales, a la sesión del 13 de febrero de 2024, lograron concluir en su totalidad el primer paso de la estrategia.

Lo que habla de esta relación de motivación extrínseca de la escritura, con el ámbito social y el entorno en el que se desarrollan los alumnos en el que sintieron la necesidad de escribir como un medio de comunicación y de recompensa.

Al concluir el primer borrador, entregué el anexo 6. Evaluaciones Cazadores del amor, con la finalidad de que en este apartado se fueran llenando las evaluaciones según los borradores que se iban realizando.

Explicué la dinámica de la autoevaluación e iba leyendo apartado por apartado, mientras que los alumnos iban calificándose y definían si cumplían con los determinados aspectos que se solicitaban, iba pasando por sus lugares pero me dí cuenta que 3 alumnos iban en un criterio más adelantado del que yo iba diciendo en determinado momento.

Al prestar atención, dichos alumnos se palomeaban el Sí, sin tan siquiera leer el apartado, lo cuál dio pie a que mencionara sobre la importancia de saber autoevaluarnos adecuadamente, pues la sinceridad debería de ser uno de nuestros

criterios ya que al aprender a escribir todos cometíamos errores, y esta tabla nos iba a ayudar a identificar dónde estábamos fallando.

Además mencioné que eso no era una calificación, pues solo me interesaba ver cómo estábamos escribiendo, y ante dicho comentario percibí un sentimiento de calma de no tener que sacar todo bien y esa confianza ante la sinceridad de los resultados, pero también percibí cómo otros alumnos hicieron caso omiso y comenzaron a realizar la coevaluación, lo cual también incitó a comentar que no nos adelantamos en el trabajo y les pedí borrar lo que había visto que habían realizado.

Los alumnos en sus resultados se colaban que cumplían con todos los aspectos, sin embargo un aspecto en el que predominó el incumplimiento fue el uso de comas, mismo aspecto perceptible desde la evaluación diagnóstica.

Sin mencionar o dar la indicación a que corrigieran el texto, los alumnos identificaban y analizaban en dónde debería ir la coma, por lo que en movimiento de mayoría los alumnos comenzaron a agregar comas, a sus escritos con tal de cumplir dicho criterio pero volví a mencionar el valor de la honestidad para que los alumnos dejaran el resultado real, claro que corrigiendo pero evaluando lo que realmente escribieron en su primero borrador.

Segundo borrador de los cazadores del amor

En mismo día, nos dedicamos a realizar el segundo borrador por tal motivo de que el día del amor y la amistad dicho borrador ya tendría que haber pasado por el autocriterio, la coevaluación y la evaluación del padre al hijo, por lo que la coevaluación requería de que esta fuera realizada en el día presente.

Pedí a los alumnos que al culminar su evaluación entregaran su cuaderno a un compañero y que de la misma manera tomaran el cuaderno del mismo compañero al que le habían entregado su libreta, con la intención de ahora evaluar

entre pares, considerando el fundamento formativo que sostiene la NEM en las evaluaciones, tal como cita la Pontificia Universidad de (Chile, 2022), tomando como referencia a Bretones (2008), sobre las evaluaciones entre pares:

“Favorece su uso en instancias formativas por sobre las sumativas, indicando que esto ayuda a generar una mayor capacidad reflexiva, correspondiente a un efecto positivo del tipo intelectual (junto al pensamiento crítico y la autonomía), sumándolo al efecto afectivo (aumenta motivación e involucramiento) y profesional (desarrollo de destrezas claves).

Por tanto, al cambiar los cuadernos entre pares se pretendía que entre compañeros de formaran a partir de la evaluación, con esta estrategia de motivación y afecto de compañerismo, entonces todos los alumnos intercambiaron libretas y comenzamos a discutir criterio por criterio tal como lo hicimos en la autoevaluación.

En esta ocasión ví actitudes diferentes, pues los alumnos eran más críticos, evaluando que los compañeros tenían faltas de ortografía, no poseían comas y entre otros criterios, como el hecho de que no fueran entendibles los textos.

Cada alumno firmó lo que evaluó y corrigió personalmente el borrador del alumno creando así el segundo borrador, pero la sorpresa fue que al regresarlos cuadernos a sus autores y alumnos me comentaron: *“Maestra, es que este BVM me puso que no tengo comas y sí tengo”* o *“Maestra, CGA me puso una tachita”*.

Percibí cómo los alumnos presentaban inconformidad al ser evaluados por sus compañeros, pues percibieron estas evaluaciones como que alguien quería perjudicarlo cuando en realidad no era así, desde esta perspectiva puedo notar como los alumnos anhelan tener todos los criterios desde una primera evaluación, pues lo relacionan directamente con una calificación aprobatoria o algo similar.

Noté especial inconformidad con el criterio de si era legible o no la letra, pues de la misma manera los alumnos realizaban comentarios ya no directamente a mí si no como una serie de amenaza o reclamo a quien les había realizado la evaluación y percibí algunos comentarios tales como “¿por qué dices que mi letra no es legible” (*enfadado*)?

Esta práctica me hizo reflexionar y considero que desde una edad temprana existe un sesgo en el sentido de que los alumnos buscan evaluarse sin considerar el resultado, buscan cumplir todos los criterios, y era lo que buscaba percibir en esta práctica, ver lo que sucedía ante una evaluación entre personas que probablemente se elegirían por lazos de amistad, y cómo un simple hecho de la evaluación podía generar estas mini fracturas en una amistad en lo que yo consideraría el pensamiento de “*somos amigos, tienes que ponerme todo bien*”.

Al culminar con esta actividad entregué la tercera pieza del rompecabezas, principalmente aclarando que para ser acreedor no tenían que cumplir todos los criterios, correctos pues eran borradores y precisamente el taller de escritores nos ayudaría a cada vez cometer menos errores, por tanto que el cometer errores al inicio en nuestro escrito no era nada malo, sino que era completamente normal, entonces los 24/25 alumnos que asistieron a esta actividad lograron cumplir satisfactoriamente el segundo paso de la estrategia.

Finalmente dí las indicaciones de que los papás ahora evaluarían las tablas, sus papás por lo que la última tabla que se encontraba en su escrito, sería elaborada por sus papás y no por ellos, aclarando ya que comenzaba a ver nuevamente alumnos que simplemente colocaban palomitas por realizar la actividad sin tan solo leer de lo que trataba.

Me percaté de que todos los alumnos tuvieron en blanco el espaciado de la evaluación de padres a hijos y se encargó posteriormente de tarea que los papás

evaluaran la carta del amor y amistad en la tabla además de que corrigieran errores y que los hijos realizaran un nuevo borrador sin errores en su libreta.

Es importante señalar que dejé muy en claro que los papás evaluaran la tabla y que trajeran el borrador para la siguiente sesión ya que esto sería lo que les daría la cuarta pieza del rompecabezas y quien no cumpliera con dicha tarea no podría completar su monstruo del amor.

Tercer borrador de los cazadores del amor

El día del amor y la amistad todos los alumnos llegaron entusiasmados por sus cartas, incluso muchos de ellos traían cartas a sus otras amistades, mientras que algunos otros traían su carta tal como una versión final, como fue el caso de JIGD quien compartía orgullosamente su carta a su amigo, compartiendo a sus compañeros a quién se la daría orgullosamente.

Ahora como primer actividad comencé revisando la tarea de quién traían hecho el borrador y la tabla evaluada por sus papás ya que la sesión de hoy tenía el propósito de realizar la versión final de esta carta, por lo que requería del tercer borrador realizado y evaluado.

En esta sesión nuevamente solo asistieron 24 alumnos y una no se presentó por situación de salud, pero de los 24 asistentes, mi sorpresa fue que al revisar la tarea, me topé de que 6 alumnos no cumplieron con la tarea, por lo que al revisar iba otorgando la cuarta pieza y el alumno FSNC me explicó que su mamá había estado ocupada y le había dicho que no tenía tiempo, razón que me pareció muy peculiar ya que en realidad no era una tarea que requería de mucho tiempo.

La alumna dijo que para la tabla, un adulto podía evaluarla en un tiempo no mayor a 2 minutos y en la corrección de errores realmente no tomaría más de 3 minutos por el tamaño pequeño de la carta, claro que requería de atención pero tal

solo estos 5 min ya que los alumnos por su cuenta podrían pasar la carta en limpio al tener los errores corregidos, esto ya podía realizarse de manera autónoma por los alumnos.

Aproveché el momento para comentar que en realidad la tarea era muy sencilla, y que no requería de mucho tiempo de sus papás y que del poco que si requería los papás habían firmado a carta que les había dado como compromiso de ayudarles presisamente en este paso del taller de escritores, la alumna ADLL comentó que: *“si era muy fácil la tarea, pues su mamá se había tardado, como un minuto en revisar y decirle sus errores”*.

Diversos alumnos comenzaron a secundar esta opinión diciendo *“la mía se tardó como segundos”* entonces este tipo de opiniones fundamenta que realmente un esfuerzo sobrenatural de los padres no era requerido, los alumnos que no lograron obtener esta cuarta pieza del rompecabezas se encontraban de bajo ánimo al ver a sus compañeros pegando su pieza.

Nuevamente el alumno FSNC se acercó conmigo tratando de justificar este incumplimiento de tarea diciendo “Maestra, mi mamá estaba ocupada, pero yo si quiero la pieza, por favor demela” a lo que respondí que no era posible, que lamentaba mucho que su mamá no había podido ayudarle pero que era necesario que su mamá lo hubiera hecho y le propuse que para la siguiente actividad ojalá no pasara lo mismo.

Tal pareciera que el alumno no entendía y comencé a ver su frustración cada vez era más y más, y repetía lo mismo “Maestra, demela por favor” repitiendo una y otra vez lo mismo y solo le comentaba que no podía, incluso le dije de manera sensible y tratando de conectar con él que estas piezas representaban un apoyo de los papás en esta tarea y que no podía brindarselo porque yo estaba anotando estos resultados para una investigación que hacía y que el darsela, sería como echar mentiras y decir que su mamá hizo la tarea encargada cuando no fue así.

Le comenté al alumno que habría más actividades de este estilo y estaba segura de que la próxima vez su mamá tendría tiempo pero que no podía dársela, inmediatamente el alumno parecía explotar emocionalmente y se fue a su lugar con un par de lágrimas apunto de caer de sus ojos, tratando de contenerse sobre todo por la frustración de en lo que yo considero, que un resultado de su mamá le pudiera perjudicar de dicha manera, que su actitud y ganas de tener el monstruo no fueran suficientes.

Fue doloroso ver esta práctica realmente me interesaba el que los alumnos aprendieran la importancia de cumplir con todos los pasos, en especial poder cuantificar el apoyo de los padres de familia, ya que me hizo comprobar que efectivamente los alumnos que no cumplieron con dicha tarea, suelen ser los que se ven más afectados en su desarrollo de escritura.

Dos de estos seis alumnos, en los que se encuentra el sujeto de estudio del que hablo, realmente denotan un nivel de autonomía característico, cometen errores en su escritura pero tienen consolidada la escritura, solo cometen diversos errores de ortografía, entonces en dicho punto es totalmente aplicable lo que menciona al respecto que el apoyo de los papás es un aspecto totalmente lineal en el resultado que presentan los niños en el desarrollo de su escritura es parcialmente influido por los papás:

“La atención que la familia proporciona a los productos escritos de los niños, así como los comentarios y las ayudas que les dan, según sus expresiones, tienen una relevancia particular para el éxito en el aprendizaje” (De la Cruz, 2002)

Continuando con el punto del alumno al cuál le afectó no recibir la pieza del rompecabezas, considerando fue el único alumno con este tipo de actitudes, percibí que realmente le afectó este hecho, a tal punto donde lo vi quebrantado como nunca

lo había visto, tal situación me pudo más por el sentimiento cometí el error de decirle que le daría esa pieza pero no iba a contar como tarea hecha, aunque tal acto lo hice “sin que nadie viera” tal comentario le pareció irrelevante y se fue inmediatamente a pegar la pieza.

Inmediatamente después salimos al recreo pero a los pocos minutos el mismo alumno vino inmediatamente a mí diciendo que el alumno CEMP le había roto la pieza del rompecabezas y le había pegado, a lo que le pregunté al agresor que por qué había hecho eso, este alumno me dijo lo siguiente “Es que tú dijiste que no nos darías la pieza a quienes no nos revisaron nuestros papás pero sí se la diste a FSNC y él no la trajo”.

Al recibir este comentario realmente fue impactante ver cómo todos los alumnos tienen una capacidad de observación increíblemente buena y aunque fue de una manera inapropiada el alumno buscó un acto de justicia a mano propia, pues primeramente cometí un error, que suscitó a un acto inapropiado de justicia, esto me hizo reflexionar en mi actuar y el impacto que debe de tener un maestro para ejercer primeramente este motivador extrínseco y poder mantenerse en la misma línea, firmes ante una decisión tomada.

Versión final y exposición de las cartas de cazadores del amor.

El día 14 de febrero después de la revisión del tercer borrador, procedí a brindarles a los alumnos una hoja blanca en formato de carta para que los alumnos pasaran sus borradores en limpio, primero les expliqué que esta sería la carta que entregarían a sus amigos y por ello debían de copiarla tal cuál la escribieron en su último borrador y enfatizando en que tal como lo decía la cartulina, este tendría que estar limpio y legible.

Así fue como los alumnos comenzaron a escribir su última versión, mientras que los alumnos a los cuáles no les habían revisado las tareas sus papás, les pedí que se acercaran para visualizar su carta y corregir juntos estos errores, vi algunos errores en el uso de mayúsculas y en el uso del punto final, pero corregimos el texto estando juntos y de manera personal con nada uno de ellos, por lo que conforme iba revisandoles de manera personal a los restantes, ellos se pasaron a su lugar para pasarla en limpio.

Al terminar pasé entre los lugares y los alumnos terminaron inmediatamente de escribir su carta, pero al alumno ATAC le pedí que volviera a escribir un par de palabras que no eran legibles y así lo hizo, así mismo seguí la misma dinámica con otro par de alumnos que cometían el mismo par de errores.

Finalmente los alumnos culminaron la actividad y procedimos a decorarla para que fueran puestas en nuestro buzón de cartas Anexo 6. Buzón de cazadores del amor y al terminar de escribirlas, las colocamos en el buzón y pasamos al recreo para entregarlas y leerlas al regresar, incluso también fueron metidas al buzón las cartas que fueron elaboradas desde casa.

Una vez regresando al aula, los alumnos se encontraban entusiasmados e incluso, tardaron menos de lo habitual en sentarse y guardar sus aguas o dulces, y me decían “Maestra ¿Ya nos van a entregar las cartas?” A lo que respondí que sí.

Había prevenido desde los borradores, a quién le entregarían las cartas cada alumno para que al momento de leerlas todos los alumnos contaran con al menos una carta para que pudieran evaluar si las cartas que les habían entregado eran legibles, no tenían errores de ortografía, y demás aspectos considerados en las tablas de evaluaciones, correspondientes a los aspectos que evaluaba SisAT, PALE, EMLE.

Por lo que les realicé cartas a 6 alumnos que no habían recibido ninguna y ya las había metido en el buzón, ciertamente no les di un destinatario asignado por mi ya que deseaba que el deseo de escritura de su carta de amor y amistad fuera totalmente ingenuo y con la intención de escribir sin ninguna forzada, así como que fuera escrito a alguien que realmente deseaban expresarle sus sentimientos.

Por lo que procedí a entregar las cartas a todos los alumnos y al finalizar, cada uno de ellos leyeron emocionados su cartas en voz baja, después les dije a los alumnos que les faltaba obtener la insignia y esta era dada como algo más que pedía el paso 5 de la estrategia del taller de escritores y utilicé el organizador gráfico para señalar la palabra del paso 5 “Exponlo”.

Entonces les pregunté a los alumnos que quien gustara podría leer su carta en voz alta y obtendría la insignia del amor, y pregunté que a quién le gustaría comenzar, por lo que los 6 alumnos entusiasmados levantaron su mano, pero le di el turno del habla al primero que la levantó y así todos atentamente comenzaron a escuchar uno a uno lo que les habían escrito sus compañeros.

Siempre al finalizar cada exposición les brindé individualmente una estampa del monstruo del amor a cada alumno y les hacía una pregunta al azar sobre un criterio de las evaluaciones presentadas en la lengua escrita, les preguntaba si era legible, si estaba escrito en forma de lista, si tenía mayúsculas, y ellos me respondían lo que opinaban.

A opinión de ellos los criterios con mayores deficiencias eran, el uso de comas. Independientemente de lo que comentaran les entregaba sus insignias y algunos de ellos se las pegaban en el chaleco, otros se las colocaron en la frente, algunos las pegaron en la portada de su libreta, y otros en sus lapiceras, pero al final me sobraron 2 insignias que eran de los hermanos BVM Y MVM y les pregunté si querían exponer sus cartas y dijeron “*No maestra*” (moviendo su cabeza) me sorprendió ya que todos los alumnos mostraban un motivación natural de

participación para obtener esta insignia y les volví a preguntar si entonces no querían la estampa y ellos volvieron a responder negativamente.

Esto no fue solo sorprendente para mí, para todos los alumnos lo fue, ya que se notó un silencio de incertidumbre y sorpresa en el salón, pero atribuyo dicho comportamiento a sus cualidades sociales, que tienden a ser introvertidos y esto representaba un reto para ellos que ni aún con un tipo de motivación extrínseca así, deseaban tomar el riesgo. Finalmente todos los alumnos incluyendo a éstos dos últimos casos se encontraban felices con sus cartas y el resultado de las mismas.

Los papás como Cazadores del amor con la estrategia de taller de escritores.

El día 22 de febrero se realizó esta participación de estrategia de escritores con los papás de los alumnos de 2 "B", primeramente, se presentaron 23 alumnos con sus papás, incluso 2 alumnas venían con ambos, cuando solo se les solicitó al menos la presencia de 1 de ellos, esto también denota un compromiso de estos papás, así como disponibilidad y otros factores sociales, de los los padres en este proceso de formación de los alumnos.

Dicha reunión se llevó a cabo en el aula de medios de la escuela y se colocaron mesas y sillas para que los alumnos se sentaran a un lado de sus papás para relizar el trabajo. Comencé dando algunas indicaciones generles y mostrandoles a nuestro monstruo cazador de las emociones y explicandole a los papás cómo sus hijos se habían convertido en cazadores de este emoción a través de un proceso que consistía en 5 pasos y los alumnos sin que les dijera comenzaron a repetir los pasos en orden.

Esto ayudó a mejorar en el ambiente de confianza de que los papás se vieran sorprendidos por el conocimiento de este proceso, entonces utilicé este punto para retar a los papás que ellos se convirtieran en nuevos cazadores del amor, con la

guía de sus hijos, y los papás ante estos denotaron algunas sonrisas y curiosidad por comprender cómo sería este proceso.

Entonces les pedí que iniciáramos con el primer paso y lo señalé en la cartulina, para que ellos además de escuchar el paso 1 por las mismas palabras de sus hijos, comprendieran a la perfección la dinámica de este proceso, les entregué a los papás hojas iris y lapiceros, así como palabras clave para que les permitieran primeramente organizar el texto.

Indediatamente los alumnos al volver a ver estas palabras comenzaron a explicar y a guiar a los papás sobre cómo ordenar sus ideas, primero con el saludo, el cuerpo de la carta y finalmente la despedida, ciertamente muchos papás dejaban a sus hijos que les ayudaran con mucho apoyo que otros, pero absolutamente todos los alumnos mostraron esta interacción en el paso 1 de taller de escritores.

Después pasamos a realizar el primer borrador de la carta, y ciertamente el resto de los pasos fue algo conmemorativo al proceso, refiriéndome a que no tuve a los papás haciendo 3 borradores y revisiones para su versión final.

Al estar elaborando la carta de amor a los hijos, les iba comentando qué aspectos tenían que recordarle a los papás para que estos tuvieran una mejor escritura, sabían que tenían que revisar el uso de mayúsculas y minúsculas, punto final, errores de ortografía, etc, muchos papás a la par de que iba mencionando estos aspectos se regresaban a lo escrito y así mismo iban revisando.

Varios alumnos incluso comentaban *“Papá, te faltó el punto”*, *“Mamá no escribiste con mayúsculas al inicio”* Incluso un alumno mencionó en voz alta, *“Maestra, mi mamá está escribiendo con puras mayúsculas”* y la mamá apenas fue a pedirme otra hoja, algo apenada y ciertamente de este tipo de situaciones buscaba el mayor aprendizaje de los niños, sobre todo que ellos mejoraran su escritura siendo capaces de incluso corregir a sus papás para que dieran este

salto de su zona real, y utilizaran este andamiaje para potenciar su nivel de desarrollo en la escritura, como menciona Vygotsky en su teoría del aprendizaje:

Vygotsky especificaba al menos dos importantes e interrelacionadas implicaciones educativas, desde su concepto de zona. Una es que la instrucción efectiva debe ser prospectiva: debe ser enfocada desde el nivel de desarrollo próximo del niño o, como él lo llamó “El escalón superior de la instrucción” (1987, p.21).

Los maestros, sugería Vygostky, deben dirigir su trabajo “No al desarrollo de ayer del niño, sino al de mañana” (p. 211). Una segunda implicación es lo que un niño consigue en cooperación o con ayuda, lo puede efectuar más tarde independientemente. (Moll, S.F)

Ahora, al finalizar las cartas de amor que los papás habían realizado a los alumnos, les pregunté a los niños sobre qué tenían que hacer los papás para convertirse en cazadores del amor y todo respondieron “Exponer la carta” por lo que los papás comenzaron a levantar la mano y comenzaron a leer las cartas a sus hijos y al finalizar les pedía a los alumnos que respondieran una pregunta básica de los mismos criterios con los que los evalué a ellos.

Pero todos los alumnos contestaron en su totalidad que los papás habían escrito sin errores su carta y que por tanto merecían la estampa del monstruo del amor, la cuál al finalizar la participación de cada papá los alumnos iban colocandoles personalmente las insignias y se abrazaban de manera natural como una muestra de amor.

Además es importante mencionar que, en muchas mamás ocurrió el caso de que al leer la carta a sus hijos, comenzaban a llorar por la emoción y esta expresión de sus emociomes, a tal punto que los mismos hijos lloraban con sus papás y esto creó de inmediato una escena conmovedora en esta aula, lo que nos lleva a un

punto importante del objeto de estudio del campo formativo de lo humano y lo comunitario que menciona el Avance del Programa Sintético de la Fase 3:

Su objeto de aprendizaje son las experiencias cognitivas, motrices, socio afectivas

y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer, progresivamente, la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional, y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas. Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3. [Material en proceso de construcción].

Entonces tanto el objeto de estudio que presenta el Programa Sintético hasta el presente momento hace que lo descrito con anterioridad así como con sus autores coincida en el sentido de que busca formar NEM. La estrategia de taller de escritores por tanto presenta resultados los siguientes resultados del primer proyecto de intervención.

Tabla 6. Resultados de primera intervención en proyecto “Cazadores de las emociones”

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE “CAZADORES DE LAS EMOCIONES” 2 ° GRUPO B, ESCUELA PRIMARIA “HERCULANO CORTÉS”		
Escala de valoración (colorama).	Saber conceptual Reconoce lo que es una carta de amor y amistad.	En proceso No escribe o lo que escribe no hace referencia a una carta del amor y la amistad.
		Suficiente Escribe una carta que se asemeja al amor y amistad
		Destacado Escribe una carta de amor y amistad
	Saber procedimental	En proceso

	Escribe una canción con rimas, a partir de la estrategia "Taller de escritores".	Cumple con 0-2 criterios.
		Suficiente Presenta 3 criterios.
		Destacado Presenta de 4-5 criterios.
Saber actitudinal Participa activamente escritura de una canción, añadiendo rimas de la escuela dentro de la misma y cantándola finalmente.		En proceso Manifiesta una actitud negativa o apatía en la exposición la carta que escribió
		Suficiente Demuestra una actitud indiferente en la exposición de la carta que escribió.
		Destacado Manifiesta una actitud positiva en todas actividades y en particular el día de la exposición de la carta que escribió.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	SABER CONCEPTUAL	SABER PROCEDIMENTAL										SABER ACTITUDINAL
		1		2		3		4		5		
		Es legible		Usa mayúsculas		Usa puntos y comas		Redacta de manera sintáctica		Cumple con el propósito comunicativo		
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Tadeo		X		X		X		X		X		
2. Coel		X		X		X	X		X			
3. Julieta		X		X		X		X		X		
4. Sofía		X		X		X		X		X		
5. Jafeth		X		X			X	X		X		
6. Ian		X		X		X	X		X			
7. Diego		X		X			X	X		X		

8 Kimerly	X		X			X		X		X
9. Alison	X		X		X		X		X	
10. Sofía		X	X			X		X		X
11. Joshua	X		X		X		X		X	
12. Ana Sofía	X		X		X		X		X	
13. Sebastián	X		X			X		X	X	
14. Cristopher	X		X			X	X		X	
15. Felipe	X			X		X	X		X	
16. Johana	X		X			X	X		X	
17. Ximena	X		X			X	X		X	
18. Regina	X		X		X		X		X	
19. Gael	X		X			X	X		X	
20. Luca		X	X			X	X			X
21. Regina	X			X	X			X	X	
22. Dylan	X		X			X	X		X	
23. Ximeri	X			X		X	X		X	
24. Bruno	X		X			X	X		X	
25. Mila	X		X			X	X		X	

Nota: Los resultados obtenidos en el primer proyecto de intervención, hacen referencia al proyecto de "Cazadores de las emociones" con la temática de una carta para el día del amor y la amistad, tomando en cuenta los tres saberes que debe adquirir el alumnado, que son el conceptual, actitudinal y procedimental, en donde en este último se desglosa en más cualidades que debe poseer un texto, según las pruebas del SisAT, EMLE TALE-2000, PALE 1993; utilizados como los criterios de la Evaluación Diagnóstica en esta investigación.

El diseño de Instrumento, corresponde al Dr. Sergio Tobón, su adaptación y adecuación para aplicación en el curso Aprendizaje en Servicio de la BECENESLP corresponde al Dr. Juan Manuel Guel Rodríguez y los criterios del saber procedimental corresponden a los criterios de la evaluación diagnóstica, tomados en cuenta para atender la problemática del grupo.

2º ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN “CANTANDO ANDO; ESCRITORES DE CANCIONES”

Planeamos ser escritores de canciones

En el desarrollo del segundo proyecto de intervención de la estrategia de taller de escritores, abordamos el proyecto de “Cantando ando”, en el cuál se pretendía que el alumno creara una canción para expresar sus emociones y vivencias. La primer sesión fue llevada a cabo el día lunes 12 de febrero, con la asistencia de 24/25 alumnos, dicho proyecto fue abordado una hora antes de la salida y comencé preguntando a los alumnos si ellos creían que la música podía hacernos expresar emociones.

Algunos alumnos contestaron que sí, mientras se escucharon un par de voces que mencionaban que no, sus justificaciones se generalizaban oraciones como: *“Si maestra, porque hay canciones que me hacen sentir feliz”, “Yo pienso que si, porque también al escuchar una canción de puedes poner triste”, “A mí no me hacen sentir nada”,* a lo que pregunté al alumno CDAdIC, si realmente creía que las canciones no nos hacían sentir nada, y me reafirmó que no, por lo que propuse a los alumnos escuchar un par de canciones y que al parar cada una de estas me dijeran lo que les hacían sentir.

Los alumnos accedieron entusiasmados, incluso me mencionaron *“Maestra, ponga una de Peso Pluma”*. Este autor de moda en el presente momento, reconocido por crear canciones para un público mayor, por lo que ante este comentario mostré una negativa, diciéndole a los alumnos que estas canciones no eran apropiadas para su edad, a lo que los alumnos solo se mostraron apenados de tener este comentario porque evidentemente el escuchar canciones que no son apropiadas para su edad.

Este autor, es muy reconocido actualmente entre niños, pero es un autor que no debería serlo, por el lenguaje en muchas ocasiones obsceno que utiliza en sus canciones, pero sorpresivamente es admirado entre este grupo de personas, por el simple hecho de ser el cantante de moda.

Comencé reproduciendo la canción de *No se habla de Bruno* de la película de Encanto de Disney, y los alumnos inmediatamente mostraron entusiasmo de escuchar esta canción, incluso volteaban a ver y codeaban al compañero que posee el mismo nombre de esta canción, este alumno mostraba una sonrisa abiertamente y todos cantaron al mismo coro, “No se habla de Bruno, no, no, no, No se habla de Bruno, más”

Si bien el resto de las estrofas del siguiente minuto no se escuchaba para nada con la intensidad que el coro, los alumnos conocían esta canción y en ellos evidentemente causaba una emoción, ya que a la par de que cantaban algunos movían la mano diciendo que no, como la canción y otros eran muy expresivos facialmente, mostrando una emoción ante el conocimiento de esta canción.

Después pregunté a los alumnos que qué emoción les causaba escuchar esta canción y me respondieron “A mí me causa enojo porque no querían hablar de Bruno” “A mí me causa felicidad porque me recuerda cómo bailaban en la película” y utilicé estas respuestas para ejemplificar que efectivamente las canciones podían causarnos emociones con tan solo escucharlas, después reproduje la canción de Peaches de la película de Súper Mario Bros, los alumnos se mostraron más emotivos que en la primer canción y gritaban a una sola voz el coro “*Peach, mi amor, ya con mi estrella no hay error, Peach, yo sé que gobernaremos al amanecer, Peaches (x10) ¡Ah, yo te quiero! ¡Oh!*”.

En esta ocasión su emoción pudo verse de una manera diferente al ser más expresiva, pues era una canción más en tendencia que la pasada, y realicé la misma

pregunta a los alumnos, sobre la emoción que les hacía sentir esta canción y los alumnos respondieron “A mí me da tristeza por Bowser por que Peach no lo quería” y los alumnos secundaban este comentario identificándose con la misma emoción, por lo que volví a repetir que prestaran atención como efectivamente estas canciones podrían lograr hacernos sentir algo.

Finalmente pedí a los alumnos escuchar la última canción llamada Dubidubidu-Christel, canción que se encuentra en el top 5 de canciones escuchadas en México en este momento, es una canción cantada por una niña, con temática infantil y sumamente popular en este momento, por lo que los alumnos tan solo con escuchar la introducción de la canción, incluso antes de que esta comenzara con la letra, hizo que todos los alumnos brincaran de sus asientos, incluso otros saliéndose de su lugar.

Efectivamente todos sin excepción mostraban una sonrisa en el rostro y tal pareciera una ansiedad pura de anhelar que iniciara la canción para comenzar a cantarla y tal como lo esperaba los alumnos cantaron a una sola voz, peor al igual que las canciones iniciales, los alumnos cantaban con cierta inseguridad la letra que no era el coro, pero al inicial el coro, posiblemente se escuchaba en los salones de al lado, la voz del 2ºB cantado en su máxima expresión, *Chipi-chipi, chapa-chapa, Dubi-dubi, daba-daba, Mágico mi dubi-dubi-dú, dú, dú, dú (x2)*.

El alumno que no le causaba nada las canciones como mencionaba él, en esta canción se mostraba igual de emocionado que el resto de sus compañeros, cantando al ritmo de esa misma voz grupal. Al finalizar el coro pausé la canción y les realicé la misma pregunta que las primeras dos veces, sobre la emoción que les causaba escuchar esta canción.

Los alumnos respondieron “Me pone muy muy muy feliz” “A mí me encanta escuchar esa canción, me la sé completita”, y al final le pregunté al mismo alumno que al inicio de la clase había mencionado que a él no le causaban nada las

canciones y mencionó “*Esa canción sí me gusta porque es como muy pegajosa y me pone feliz*”.

Entonces comenté a los alumnos que percibieramos cómo todas las canciones nos podían llegar a causar una emoción o un sentimiento al escucharlas y después de toda esta actividad, la totalidad de los alumnos presentes me confirmaron que ciertamente las canciones sí podían causarnos una emoción.

Después pasamos al libro de texto y leímos el propósito de este proyecto, los alumnos me preguntaron “*Maestra ¿vamos a escribir canciones?*” A lo que les respondí que sí, pero que al igual que el monstruo de emociones, pasaríamos por un proceso en el que corrigieramos, nos revisáramos, y volvieramos a escribir la canción para hacerlo al final sus errores, los alumnos aceptaron y para esta primera sesión, dedicamos a identificar las partes de las canciones, utilizando la letra de la canción.

Les brindé a los alumnos una hoja con la letra de la canción y les pedí a los alumnos que la volvieramos a cantar, para los alumnos el tenerla escrita y poder cantar mostró una notable diferencia en el hecho de que ahora cantaban con mayor seguridad otras partes, además del coro, entonces fue totalmente evidente de que el leer la canción causó una favorable diferencia en el canto de dicha canción.

Posterior a esto utilicé la misma letra de la canción pero escrita en el pizarrón, para explicar que se llamaba estrofa a ese conjunto de líneas que se encontraban juntas y encerré las 3 estrofas principales la canción y pedí a los alumnos que hicieran lo mismo en la hoja que les había dado con la letra de la canción “Dubidubidu” y les pedí que repitieran cómo se llamaba a esa parte de la canción y todos repitieron “*estrofa*”. Posteriormente pedí a los alumnos que identificáramos dentro de cada estrofa, el verso.

Expliqué que el verso era cada uno de las 4 líneas que estaban escritas en cada verso y subrayé cada una de ellas, y les solicité a los alumnos realizar esta misma acción, a lo que los alumnos atendieron la indicación. De la misma manera le pedí a los alumnos repetir cómo se llamaba esa parte de la estrofa y todos me dijeron al mismo tiempo “verso” y después pregunté sobre cuántos versos tenía la estrofa, los alumnos dijeron muy seguros “tiene 4 versos esa estrofa” y finalmente les expliqué lo que era la rima.

Utilizando la letra de la canción, escrita en el salón, ejemplifiqué que la rima sería toda aquella palabra de que tendía un sonido similar la la otra, utilicé el ejemplo de bailar y jugar, para estos pedía los alumnos que encerraran con un solo color las rimas que encontraran y efectivamente así lo hicieron, pero me percaté de que los alumnos no estaban entendiendo del todo bien a qué me refería con que se pareciera, pues vi muchos alumnos que efectivamente me llevaron encerradas palabras que se parecían visualmente pero no auditivamente. Por lo que decidí abordar esta temática en la segunda sesión.

En la segunda sesión, repasamos nuevamente los conceptos de estrofa, verso y rima, volví a colocar la letra de la canción en el pizarrón y solicité la presencia de algunos alumnos para que pasaran al pizarrón y subrayaran o encerraran los conceptos que les iba pidiendo, pasaron los alumnos SGT, ASMS y DERM, en esta última acción percibí nuevamente que la rima no estaba siendo comprendida nuevamente, por lo que volví a explicar lo que significaba que las palabras rimaran, utilizando de ejemplo el conjunto de estas 4 palabras relacionadas con la canción principal; bailar, jugar, pintar, cantar, y vi cómo a partir ya de esta comparación, empezaron a comprender lo que era la rima.

Posteriormente di a los alumnos, un abatelenguas de colores diferentes a cada uno, después les pedí que se juntaran en comunidades de acuerdo a los colores y los alumnos atendieron la indicación, juntándose en pequeñas comunidades y haciendo las bancas a un lado para colocarse en el piso.

A cada una de las pequeñas comunidades les brindé la letra de una canción diferente, siendo estas las siguientes canciones: Igual que un ángel-Kali-Uchis, Un poco loco-Película de Coco, ¿Y si hacemos un muñeco-Película de Frozen, Un x100to-Bad Bunny y Grupo Frontera, Ojitos Lindos-Bad Bunny y Bomba Estéreo, con la intención de que pese a que no todas estas canciones eran precisamente para niños, son canciones que no poseían lenguaje inapropiado y que la realidad era, que dichas canciones, son muy populares en este momento por ser precisamente de las más escuchadas.

Por ende, todos los alumnos trabajaban con canciones totalmente relacionadas a su contexto, incluso percibí como en cada comunidad al estar leyendo la letra de la canción la cantaban en conjunto, claro que para algunas comunidades las cantaban de manera más emotiva, y otras que aunque las conocían las cantaban con un menor grado de emoción.

Permití a los alumnos por un momento, leer la letra de las canciones que les tocaban, incluso algunos alumnos inundados por la curiosidad, salían de su comunidad, a otra con el fin de identificar qué canciones les tocaban a otros compañeros, se escuchaban comentarios, tales como, *“¡Ah miren! A ellos les tocó la de la película de Coco”* *“Miren al equipo de ellos, les tocó la de: Me queda un por ciento”*, lo que me agradó en el sentido de que para los alumnos, las canciones con las que trabajaríamos, eran de una fácil identificación y reconocimiento.

Posterior a la identificación, pedí a los alumnos que identificaran cuántas estrofas tenía cada una de sus canciones y ellos, miraban detalladamente sus hojas, y después de hacer el conteo, me mencionaban *“La de nosotros tiene 3 estrofas maestra”* *“La de nosotros solo 2”*, de dicha manera, después pasamos a contar cada uno de los versos en cada estrofa, de la misma manera se escuchaban las voces con las siguientes respuestas *“La de nosotros todas tienen 4”* *“Hay una estrofa de nosotros que tiene 3”* *“La última de nosotros solo tiene 2”*.

Posterior a ello, pedí que en la misma hoja, encontrarán cada una de las rimas que caracterizaban a la canción de cada equipo, les informé que la rima podría encontrarse en la misma estrofa o incluso en otras, a lo que los alumnos identificaron rápidamente estas y por mi indicación, encerraron o incluso unos subrayaron todas las palabras que rimaban, tal como lo muestra el Anexo 8. Rima en canciones.

Los alumnos a dicho punto comprendían al menos mejor que en la sesión anterior, que cada canción poseería una rima que caracterizaba incluso el ritmo de éstas. Por ende, los alumnos a este punto con dichas actividades, ya se encontraban apropiándose del proceso de planeación porque identificaban que una parte de crear una canción era tener principalmente la rima, y escribir en forma de estrofas, considerando que esta forma de planeación es algo diferente a lo trabajado en la intervención anterior, se planeó de dicha manera para que el alumno fuera trabajando sus esquemas, utilizando la organización y adaptación de lo que sería el aprendizaje de la escritura de canciones, que tal como sostiene Piaget y Thong:

“La organización y la adaptación con sus dos polos de asimilación y de acomodación, constituyen el funcionamiento que es permanente y común a la vida, pero que es capaz de crear formas o estructuras variadas” (Throng, 1981) “La adaptación es el equilibrio entre el organismo y el medio” (Piaget, 1990).

Considerando por tanto, que el que el alumno organice lo aprendido, permitiría que finalmente adapte su aprendizaje a nuevas situaciones, en su caso, nuevos borradores, nuevos escritos, nuevas canciones. Con la intención de que estos esquemas fueran fortalecidos, comentamos en conjunto al final de la clase, las palabras en las que ellos encontraban rimas y cada uno de ellos, me comentaba de acuerdo a su hoja de trabajo, “Yo encontré que al revés, rima con pies (Canción de Un poco loco) “Maestra, en nuestra canción, rima corazón y razón (Canción de Ojitos Lindos) ” “En la nuestra rima, fallaron y lloraron” (Canción, igual que un Ángel),

“Nosotros encontramos que rima jamás y estás (Canción de ¿Y si hacemos un muñeco?)” y “Nosotros vimos que por ciento y siento riman” (Canción de unx100to).

Por lo que la intención de dicha sesión se centralizaba en identificar la habilidad de rimar, para que los alumnos adquirieran esta habilidad y poco a poco comenzaran a planear la melodía que escribiríamos en conjunto.

Finalmente en la sesión número tres, de dicha intervención retomamos la canción de “Dubidubidu” de Christel, los alumnos leían atentamente la canción en el proyector, mientras que la cantaban, considero que dicha canción, permite a los alumnos el identificarse con la escritura, por el simple hecho de reconocer palabras de una manera textual, a los alumnos que poseían menor nivel de escritura, lo sostengo en el sentido de la observación de los alumnos en dicha situación al leer de una manera más convencional y que finalmente esto, es poner en juego las emociones, lo que sucede en el mundo externo, la atención y entre otros aspectos que nos ponen a favor el trabajo de expresión de la escritura, en un sentido de mejor, pues tal como menciona

Ahora si bien, el uso de canciones como medio de mejoramiento de la escritura tiene un porqué en particular, desde la propia planeación de dichas sesiones se tomaba en cuenta lo sostenido por la autora Callejas Velazco:

Para que leer se torne placentero y escribir se convierta en una herramienta de creación de mundos posibles, es necesario involucrar los intereses de los estudiantes. De ahí que se piensen y planifiquen herramientas pedagógicas que motiven y propicien las prácticas hacia el mejoramiento de estos procesos.

Empleando la música como instrumento de motivación para incentivar la lectura y la escritura, se pretende que los estudiantes lean y analicen las letras de las canciones que escuchan, generen un espacio de reflexión y pongan en juego habilidades como hablar y escuchar para llegar al momento

final de escritura y creación, en que los estudiantes sean quienes produzcan nuevas historias movidos por sus emociones y pensamientos. (Callejas, 2019)

Quien efectivamente sostiene la idea de la estrategia implementada del Taller de Escritores, obtener la escritura como un medio de expresión, de emociones y pensamientos, y una manera muy óptima de realizarlo fue a través del uso de la música, lo que nos lleva a la concreción de la planeación de esta canción. Posterior a la lectura y retroalimentación de saberes sobre la rima, propuse a los alumnos cambiar la letra de dicha canción, les brindé a los alumnos un anexo para comenzar a planear la canción de “Dubidubidu”.

El primer borrador de nuestra canción

Escribí en el pizarrón la canción elegida para trabajar este proyecto y después de esto, subrayé un par de palabras, tales como bailar, jugar, pintar, cantar, casa, compartir y propuse a los alumnos el encontrar las palabras que rimaran de nuestra primer estrofa, y cuestioné a los alumnos sobre qué rimaba con bailar, los alumnos acertadamente me dijeron “*jugar*” y comprendí que estaban teniendo errores de la claridad de mis indicaciones.

Comenté a los alumnos que sustituiríamos todas las palabras subrayadas por nuevas palabras que en conjunto rimaran y nos recordaran a la escuela, estas palabras tenían que ser unas que no se encontraran ya originalmente escritas en la canción, por lo que les brindé como primera pista la primer palabra planeada y les propuse sustituir la primer palabra por “Aprender” y les pedí que encontráramos palabras que rimaran con aprender.

Ante la nula respuesta de los alumnos brindé a segunda palabra para que comprendieran la dinámica de esta segunda rima y les mencioné que leer rimabana

con aprender, los alumnos ante este otro ejemplo, inmediatamente expresaron una comprensión y comentaron “¡Que termine en er!”, les comenté que ciertamente esta rima se había dado precisamente porque ambas terminaban en er, entonces pedí una tercera palabra que rimara y ahora sí, los alumnos se pusieron a pensar e inmediatamente me dijeron “hacer”, “barrer”, “comer”.

Ante estas respuestas reafirmé que aunque todas rimaran, solo utilizaríamos a aquellas que nos recordaran un poco más a la escuela, y dije que la tercera palabra que cambiaríamos, sería comer, porque hacíamos eso en el recreo. Precisamente este comentario, permití que los niños, tuviera otra característica en que pensar y el hecho de haberles mencionado lo del recreo, un alumno encontró la cuarta palabra que nos faltaba y rimaba con el resto, claro que además de que nos recordara a la escuela y él dijo “Correr, si correr es del recreo, correr también lo es, porque rima”.

Mostré entusiasmo en que los alumnos comprendieran la dinámica y estuvieramos realizando nuestro primer borrador. Después nos pasamos al segundo verso y en realidad es que el resto de estos, no requería de tantas rimas como el primero, pues la segunda palabra que tendíamos que cambiar para el segundo verso, era “casa”, reconociendo que ahora nosotros podríamos cambiar la letra y que el único detalle que nos tendríamos que fijar era que si tuviera rima con las nuevas palabras.

Me atreví a proponer, qué les parecería, si en lugar de decir casa, escribiéramos escuela, no porque estas rimaran, sino para hacer que esta canción, tuviera temática de nuestra escuela. Los alumnos ante esto, expresaron entusiasmo, incluso una de las alumnas aplaudió entusiasmadamente, considero que este pequeño acto representaba el entusiasmo del logro de ver que lo que escribíamos iba rimando al ser cantado.

Por lo que me pasé a la tercer línea y pedí a los alumnos que para esta nueva, rima, sí teníamos que tomar en cuenta una palabra que rimara con aquella que ya estaba escrita y que no cambiaríamos,, esta palabra con la que tendríamos que encontrar la rima era “divertir”, los alumnos me dijeron, “Ahora tenemos que encontrar una palabra que termine con ir” a lo que respondí que efectivamente el buscar otra palabra que terminara en “ir” podía llevarnos a una palabra que rimara.

Posterior a esta afirmación, los educandos comenzaron a plantear sus propuestas y decían: “sonreír”, “aplaudir”, y recordé a los alumnos la propuesta que les había planteado a un inicio, que estas tendrían que ser palabras que nos recordaran un poco más a las escuela y di otra pista a los alumnos, emocionando que cuando venían a la escuela, no se encontraban solitos, sin platicar con ningún alumno, que la respuesta de nuestra rima que buscábamos que encontraba precisamente hasta en los acuerdos de convivencia en el salón.

Por lo que los alumnos inmediatamente se pusieron a bucar en los acuerdos hasta que un alumno elevó su mano eufóricamente y me dijo. “Convivir” y comenté que eso era lo que buscaba precisamente y todos miraban atentamente mientras escribía dicha palabra en el verso correspondiente. Para finalizar con esta estrofa nos pasamos al último verso y solo les comenté que dicha palabra que nos faltaba ya la habíamos sustituido arriba, y la mayoría de los alumnos dijo a una sola voz “Escuela” y asenté con la cabeza, mientras escribía nuevamente.

Una vez finalizada la primera estrofa les pedí a los alumnos que cantáramos juntos la canción, y así, lo hicimos, al inicio, quisieron cantarla y se escuchaba predominante la canción original, confundían la letra original con algunas que ya habíamos cambiado, pero entre voces, aún se escuchaba la letra de la canción que precisamente habíamos cambiado, por lo que comprendí que este proceso sería parte de, que con la repetición lograríamos aprendernos la letra de la canción modificada por nosotros.

En la segunda estrofa, teníamos que cambiar solo tres palabras, la primera de ellas era jugar, y les pedí a los alumnos que pensarán en alguna palabra que terminara en “ar” o que rimara con jugar, pero que se relacionara con la escuela, pero en esta ocasión no les quise dar una pista para comprobar que realmente su habilidad de rima estuviera trabajando.

Los alumnos se quedaban observando incluso al salón y a su libreta, como buscando palabras clave tal como les mostré que para la palabra “convivir” que se encontraba pegada en el salón, de la misma manera los alumnos, se encontraban buscando más palabras, más rimas alrededor del salón, mientras que otros solo observaban su cuaderno, pero al cabo de unos minutos, el alumno DERM dijo: “estudiar”.

Asenté con un movimiento de cabeza y posteriormente escribí dicha palabra en el pizarrón en el verso correspondiente, el segundo verso no fue modificado para nada para permanecer con la esencia de la canción, lo que nos lleva al tercer verso, en el cuál sí modificamos dos palabras, dichas palabras tenían que rimar con las palabras saltar y bailar, ambas terminadas en “ar”.

Como sabía que las palabras planeadas para dicha canción que era sumar y restar, serían un poco más difíciles, solo les pedí que me dijeran que palabras iban en ese espacio en la letra original, a lo que los alumnos respondieron “saltar” y “bailar” y después pregunté por qué rimaban estas canciones, los alumnos solo me dijeron “es que ambas terminan en ar”, a lo que les comenté que precisamente era eso, por lo que tendríamos que encontrar dos palabras que estuvieran presentes en nuestra escuela que terminaran en “ar”.

Los alumnos tal y como lo esperaba, realizaron la misma dinámica de buscar entre el salón alguna palabra o alguna pista, incluso varios alumnos volteaban a ver un material didáctico pegado por la maestra que decía “suma y resta” pero evidentemente como ambas no estaban conjugadas no cumplían con el requisito de terminación solicitado, entonces para este caso les volví a apoyar y les pedí que

voltearan a ver el material didáctico del que les hablaba de las sumas y restas y tal solo dije: “sum....”

Los alumnos completaron inmediatamente la palabra: “ar, sumar”, claro que hubo algunas voces que se escucharon que solo leyeron el título y dijeron “suma” pero inmediatamente corrigieron la palabra al escuchar a sus compañeros y se sumaron a la exaltación de dicha palabra para todos decir en conjunto “sumar”, pero otros a su voz gritaban “restar”.

Para terminar en una especie de pelea buscando que su palabra fuera la que se escribiera en el pizarrón primero, pero anoté ambas y todo el grupo inmediatamente se tranquilizó. Entonces, inmediatamente comenté a los alumnos que habíamos culminado con la letra de nuestra canción, y así mientras los alumnos observaban la letra, puse nuevamente la canción pero esta vez, en karaoke y sin el proyector.

Para este primer ensayo de la letra, decidí cantarla yo con un poco más de resalte que los alumnos para que ellos comprendieran cómo decir palabras, incluso omitir alguna palabra de la letra original para que pudiera rimar sin problemas, los alumnos evidentemente la cantaban pero denotando algo de inseguridad en el sentido de que aún no lograban adaptar del todo la nueva letra a sus esquemas, pero algunas palabras tales como sumar y restar las cantaron sin problema, considero que esto como parte de lo que era lo que más recordaban con frescura.

Entonces decidimos cambiar de actividad y comenzar con la siguiente actividad que estaba planeada, que era el colocar las palabras dentro de la letra en el orden correcto según lo cambiado, por lo que entregué a los alumnos dos anexos, el primero era la letra de la canción “Dubidubidu” con algunas palabras omitidas, estas palabras omitidas eran precisamente las que habíamos decidido cambiar, y en el segundo anexo se encontraba una tira de las palabras que sustituirían a las originales.

La indicación fue que los alumnos recortaran dichas tiras de palabras y comenzaran a pegarlas en el orden ya establecido y se apoyaran del pizarrón, a lo que los alumnos comenzaron a recortarlas pero tal y como anticipaba, los alumnos comenzaron a perder algunas palabras y llegaban comentándome “maestra, se me perdió la palabra sumar” “Maestra, no encuentro mi palabra que dice estudiar”, y así tal cual fue el caso de al menos 6 alumnos.

Por lo que les pedí que al recortar guardaran las palabras en su lapicera para que no perdieran más, mientras que para los alumnos que no habían encontrado sus palabras les pedí escribirlas con su lápiz, esto con la intención de que precisamente comenzaran a formar este primer borrador y fueran asimilando la percepción de algunas palabras y su escritura, tal como lo muestra el anexo 9. Primer Borrador Dubibubi.

Finalmente los alumnos concluyeron la actividad y decidí que no debíamos cantar la canción nuevamente, y por el repasarla de tarea ya que no quería abrumar su mente y que al contrari, se siguieran apropiando de esta escritura de canciones con el tiempo.

Segundo borrador de nuestra canción

En la sesión del día 4, pedí a los alumnos iniciar cantando nuestra canción nuevamente haciendo uso del karaoke de la canción, los alumnos utilizando la letra de la canción trabajada el día de ayer, comenzaron a cantarla guiándose por esta, poco a poco se comenzaba a ver cómo la adaptación a esta nueva letra iba siendo más visible.

Comenzaban a decir con menos frecuencia, palabras de la letra original y comenzaban a cantar este cover por así denominarlo, aunque todavía se

escuchaban algunas palabras como “jugar” en lugar de decir “estudiar” y comparando con las sesiones anteriores, precisamente era la palabra que desde el inicio les costaba sustituir un poco más.

Pero ante esta comprensión e identificación de que aquí se encontraba un punto de oportunidad, decidía cantar esta parte yo con una voz más alta para que los alumnos identificaran que tenían que prestar mayor atención a esta palabra y comenzar a erradicar este error.

Posterior al canto de la canción, les pedí a los alumnos que realizáramos nuestro segundo borrador tal y como lo marcaba nuestro orden, por lo que ahora tendríamos que escribir nuevamente la canción pero todo con nuestra letra y no como lo habíamos hecho en la sesión anterior, en la que escribimos solo algunas partes si es que se nos perdían algunas piezas o incluso quienes no las perdieron no escribieron nada, y este era el propósito de escribirlo nosotros.

Al escribir las palabras tal como lo marcaba una canción, era importante comenzar a relacionarlos en la escritura por estrofas y versos, para que tuvieran precaución al escribirlo, pues lo tendríamos que escribir como una canción, es decir no juntar en el mismo renglón dos versos, o no dejar el espacio entre estrofas, a lo que los alumnos comenzaron a escribir su segundo borrador.

Mientras pasaba a su lugar a verificar lo que estaban escribiendo, los alumnos trabajaban atentamente, pero comencé a notar en ellos una actitud un tanto de cansancio, puesto que hasta un alumno me preguntó “¿Tenemos que volver a escribir todo?” Y respondí que sí, pero denoté esta misma actitud en los alumnos, aunque no presente en todos, si lo comenzaba a ser en un par de rostros, pero sin cuestionar los alumnos comenzaron a escribir su tercer borrador.

Mientras trabajábamos, comencé a recibir comentarios de los alumnos tales como “Maestra, DAHR, está juntando todos los versos ¿verdad que nos enseñó que

no deberíamos juntarlos?” A lo que reafirmé que así era. Por lo que me acerqué a este alumnos y verifiqué que efectivamente así lo estaba haciendo, por lo que le expliqué nuevamente el formato de la escritura de canciones y lo apoyó a borrar el segundo verso.

Le comenté que cada verso iba en su respectivo renglón, por lo que en este segundo debía escribirlo en el renglón de abajo como correspondía y quise aclarar con todos nuevamente, la importancia de escribir un verso en un solo renglón, pues era importante en la estructura de la letra de una canción.

Ante esta aclaración los alumnos comenzaron a decir: “Maestra, SMR, también lo estaba escribiendo todo mal” a lo que me acerqué y apliqué la misma dinámica de corrección, primeramente haciéndole notar su error y al ver que ellos comprendían pasábamos al corrado.

Afortunadamente los alumnos iban iniciando su texto por lo que el volver a escribir esta corrección no iba a ser tan tediosa tal como lo hubiera sido si llevaran 3 versos o más, incluso la estrofa, punto que también recalqué en el sentido de que también tuvieran precaución en el dejar un renglón solo al pasar a otra estrofa.

Finalmente los alumnos concluyeron con el trabajo de su tercer borrador, en el cuál los alumnos aún presentaban algunos errores de escritura y de acomodación del texto, lo debo a que principalmente el primer verso de la canción era largo y lo alumnos intentaban no juntarlo pero tomaban un segundo verso y escribían en el siguiente renglón, algunos alumnos omitían letras, mientras que principalmente en este tercer borrador vi presentes errores de ortografía , tal como se muestra en el anexo 10. Segundo borrador de Dubibubi

En este anexo, se puede identificar, pese a ser un texto que podían copiar los alumnos no lo hacían, me percaté de que los alumnos iban escribiendo al ritmo de que intentaban cantarla, pero esto involucraba la escritura de errores de

ortografía, pues solo se regresaban a la letra para reafirmar sobre todo las letras sustituidas y ver si la letra continuaba en lo que iban pensando, estos errores justifican los primeros resultados.

Los alumnos intentaban no copiar porque era una canción que ellos reconocían, cometer errores de ortografía, formaba parte de las primeras etapas de una consolidación de la escritura autónoma y es común, pensar que si hay errores de ortografía el alumno no está consolidando la escritura, pero ante ello Ferreiro y Tebersoky, sostienen una postura al respecto de la situación presentada:

“Escribir no es copiar. No es un pecado capital cometer un error de ortografía”.

“Tratando de evitar que los niños cometan errores, el maestro evita que el niño piense” (Ferreiro, Los niños piensan sobre la escritura, 2003)

El hecho de que como tal no existieran correcciones de escritura en la sesión más que solo corrigiera errores de acomodación del texto, fue con el propósito de que nos llevara todo esto al siguiente apartado de la sesión, en donde cuestioné a los alumnos sobre errores que pudieron haber cometido, les brindé su hoja de evaluaciones, y les pedí a los alumnos que calificaran su trabajo, yéndonos por apartados, tales como, si se podía leer fácil, si había mayúsculas, puntos y comas, escrito por estrofas, y si tenía rimas.

Los alumnos, al calificarse colocaban símbolos de cumplimiento con todos estos aspectos, en donde sostenían cumplir con todos los aspectos, pero de igual manera, aunque esta evaluación estuviera en algunos casos alterada, propuse el intercambio de libretas para que entre compañeros se evaluaran y compararan si efectivamente a opinión de otra persona se cumplía con todos los aspectos, por lo que atendieron a la indicación e intercambiaron libretas y comenzamos a evaluar punto por punto.

Tomando como valor principal la honestidad, les comenté a los alumnos la importancia de ser honestos, para no calificar bien por ser amigos, pues era importante hacer notar los errores para aprender a escribir mejor, y así aspecto por aspecto los alumnos fueron calificándose.

En esta sesión, un par de alumnos me preguntaba “*Maestra ¿aquí tiene mayúscula?*” A lo que no intentaba dar respuestas, y cuestionaba a los alumnos, si ellos observaban una mayúscula al inicio de las estrofas, solo respondía con otro cuestionamiento, para ver si ellos eran capaces de poder identificar el aspecto del cuál me preguntaban, comas, puntos, etc, debido a que era la percepción del trabajo de sus compañeros, mi opinión, no debía influir.

Con este simple acto, los alumnos dejaron de cuestionarme y continuaron calificando hasta culminar con la evaluación, firmaron el apartado de la hoja de evaluaciones y pasé con mi sello a verificar que ambas evaluaciones estuvieran realizadas y una vez selladas dichas tablas, los alumnos devolvieron los cuadernos a los respectivos escritores de la canción que evaluaron.

En esta actividad percibí que hubo alumnos que de alguna manera solo colocaban un sí a cumplimiento de todos los aspectos, leían de una manera muy superficial y calificaban con buenos aspectos, pero la mayoría de los alumnos se tomó muy en serio este papel, ya que en cada aspecto retornaban a la hoja y verificaban si realmente los alumnos cumplían con dicho aspecto, y calificaban honestamente, ante esta actitud, los alumnos emitieron las coevaluaciones tales como las del anexo 11. Autoevaluaciones y coevaluaciones de canción “Dubidubidu”.

Retomando, en la entrega de los cuadernos a los respectivos dueños, la actitud de los alumnos era de sorpresa incluso de algunos hasta cierto punto de molestia o tristeza, ya que los alumnos que les evaluaron, emitían su opinión en muchas ocasiones no favorable sobre aquellos aspectos que ellos habían

considerado que si lo eran, es decir si ellos consideraron en su autoevaluación que su letra era legible, los compañeros que calificaron determinaban que ellos no cumplían con el aspecto de legibilidad en su trabajo, o que no había puntos y comas, entre otros aspectos.

Por lo que la actitud inmediata de los alumnos fue regresarse a su segundo borrador y cambiar estos aspectos, incluso remarcando mayúsculas, añadiendo las comas, entre otros aspectos, lo cuál era una actitud esperada, ya que el hecho de que un compañero emita su criterio causa entre compañeros esta necesidad de aprendizaje, de corregir errores, como plantean diversos artículos y páginas en internet:

“Pero la evaluación entre pares consigue logros que superan la propia calificación del alumno evaluado. Calificando los trabajos de otros compañeros, los alumnos adquieren competencias multidisciplinares como la abstracción, el desarrollo de argumentos, y la capacidad de describir, evaluar, criticar, analizar y revisar” (EducaInternet, 2016)

Entonces, con la intención de esta obtención de logros calificando a otros compañeros, se pudo obtener el propósito anhelado de dicha consigna, el que los alumnos mejoraran su capacidad de evaluar, de describir y revisar, con fin de que su opinión tuviera un peso mayor en el aprendizaje entre pares. Así es como se culminó dicha sesión, asignando de tarea la corrección del presente borrador, ahora con el criterio de los papás para la creación de un tercer borrador.

Tercer borrador de nuestra canción

En la cuarta sesión de esta intervención iniciamos revisando la tarea que fue la elaboración de su tercer borrador en compañía de sus padres, con la intención de que este trajera la menor cantidad de errores posibles y que viniera escrito con la

estructura adecuada de una canción, hizo que los resultados esperados cumplieran con dichas expectativas.

Los alumnos habían realizado en su cuaderno borradores, sin tanto errores comparados con los segundos, poseían una mejor estructura y en su mayoría, todos cumplían con los estándares esperados. Los alumnos que en la sesión anterior tenían diversos errores, en este borrador contaban con un mayor nivel de ortografía y de legibilidad de una manera notoria, como se muestra en el anexo 12. Tercer borrador de canción.

Como puede observarse, existe una notable mejoría en la escritura de sus canciones, y esto sustenta, el impacto que tiene los padres en el proceso de adquisición de la escritura, así como el mejoramiento de la misma que afirma Casas Rosas:

“La orientación familiar es de vital importancia, ya que se requiere proporcionar a los padres de familia, herramientas necesarias para que brinden el apoyo adecuado a sus hijos en el proceso de aprendizaje de lecto-escritura, puesto que como sabemos, el núcleo familiar es el eje principal para incrementar el interés y optimizar los aprendizajes de los niños” (Casas, 2020)

Se reconoce entonces, que no solo en esta investigación presente, sino no como resultados de otras como la de Casas, afirman el impacto que tiene la orientación familiar, porque a partir del apoyo de los padres, se optimizan los aprendizajes de los niños, y puede verse en la diferencia que existen entre los resultados presentados en el segundo contra los del tercer borrador, desafortunadamente es importante reconocer que al igual que en la intervención anterior, existen alumnos que no cuentan con la misma intensidad de apoyo de sus padres, ya que en esta ocasión 4 alumnos no tenían realizada la evaluación de

padres a hijos, lo que causa en los alumnos una limitante en el mejoramiento de sus escritos.

El hecho de que el alumno no cuente con el apoyo presente de un padre en el proceso de escritura, refleja en él principalmente un sentimiento de soledad, ya que el alumno expresa pensamientos como *“Maestra, mi mamá no tiene tiempo”*, *“Mi papá no me lo quiso revisar”*.

Independientemente de la razón por la cuál el padre no haya podido estar presente con su apoyo en una tarea, es algo que se convierte en un hábito para los padres y van creando a un alumno que para ellos es un logro el decir *“Mi hijo hace la tarea solo, no necesita de mi ayuda”* y el alumno va formándose claro, de una manera más independiente, pero esto causa efectos negativos también en su desarrollo.

Porque el permitir que un niño se sienta como el único responsable de su aprendizaje en la etapa escolar, repercute. Esta conceptualización es parte fundamental de los aprendizajes que se desea consolidar a través de la implementación de esta estrategia, no solo de manera personal, sino como una de las ideas bases de la NEM, el aprendizaje en comunidad.

El niño como hijo comprende y es capaz de sentir si sus papás toman con valor e importancia su proceso de aprendizaje, entonces comencemos a visualizar que no es un logro, el que el alumno haga la tarea solo, porque no lo hace porque haya desarrollado la suficiente confianza y autonomía para hacerlo, como resultado de un apoyo constante y valioso de los padres, sino por todo lo contrario, por la ausencia de los padres y pueden compararse.

El apoyo en una ocasión, puede marcar la diferencia, por lo que es importante es procurar el apoyo constante de hijos a padres, pues es evidente la calidad del trabajo entre ambos borradores, aunque en esta segunda muestra del tercer

borrador, Anexo 13. Tercer Borrador de Canción Dubidubidu Caso 2., en donde existe una culminación del trabajo, que es evidente que lo hizo solo, la calidad del trabajo no es para nada lo mismo, es como si ambos pertenecieran a mundos totalmente diferentes, a pesar de que se les asignó la misma consigna.

Aquí radica la importancia de la presencia de los padres, pese a que con anterioridad los papás habían sido notificados sobre su importancia en la participación de estos proyectos, hubo varios alumnos que hasta este punto no habían contado con su apoyo en al menos una de dos ocasiones en las que les fueron solicitadas.

Versión final y exposición de nuestra canción

Una vez revisadas las tareas del tercer borrador, nos pasamos a la elaboración de nuestra versión final, les entregué a los alumnos una hoja rayada para que pudieran elaborar con mayor eficacia la legibilidad de sus textos, les pedí que lo hicieran de la mejor manera posible, que lo copiaran tal cuál en su tercer borrador, sin errores y de la mejor manera ya que sería el último que haríamos y así fue como los alumnos empezaron a trabajar, escribiendo por última vez la versión final de su canción.

Todos trabajaban atentamente y ordenadamente, hasta culminar su trabajo y mostrando resultados como el que se muestra a continuación en el Anexo 14. Versión final de la canción Dubidubi, se puede observar, un mejoramiento de la escritura de los alumnos, está escrito por estrofas, se respetan los versos, la legibilidad, la ortografía, que aunque existe un error aún es menor a los que se presentaban en un inicio, entonces estas versiones finales efectivamente muestran la mejor versión de este proceso de intervención, donde los alumnos elaboraban la mejor versión de sus canciones.

Con la intención de satisfacer una necesidad de estima que menciona Maslow en su teoría que las define cómo aquellas en las que:

Todas las personas de nuestra sociedad (salvo unas pocas excepciones patológicas) tienen necesidad o deseo de una valoración generalmente alta de sí mismos, con una base firme y estable; tienen necesidad de autorespeto o de autoestima y de la estima de otros.

En segundo lugar, tenemos lo que podríamos llamar deseo de reputación o prestigio (defendiéndolo como un respeto o estima de las otras personas), el estatus, la fama y la gloria, la dominación, el reconocimiento, la atención, la importancia, la dignidad o el aprecio. (Maslow, 1991).

Se les brinda como recompensa a los alumnos que iban culminando con la actividad, un “Disco de oro” en donde los alumnos pegaron su canción en el disco y colocábamos este en el pizarrón del salón, después les pedí a los alumnos brindar un aplauso a la artista que había terminado, todos aplaudieron y la alumna se mostraba contenta y orgullosa de su logro.

Cuando los alumnos vieron que se realizó esta práctica con la primera persona que terminó su trabajo, inmediatamente causó en ellos una actitud de motivación, de necesidad de obtener el disco y ser reconocidos como artistas, al colocar su nombre y logro a la vista, lo que sustentaba la necesidad de estima de Maslow.

Los alumnos continuaron trabajando atentamente con la intención de que al culminar su trabajo también fueran estimados de la misma manera y es por ello que absolutamente todos los 20 de 24 alumnos que asistieron a esta sesión, terminaron con la consigna.

Al revisar las versiones finales, me percaté de que utilizar esta estrategia de satisfacción también tuvo puntos contrarios, ya que un alumno me entregó su trabajo y este no era precisamente un escrito, es de los alumnos que poseía un nivel más bajo de escritura y que se encuentra en el nivel presilábico según la teoría de Ferreiro, este alumno realmente no estaba mejorando su escritura, de hecho su tercer borrador fue realizado por su mamá y esta versión final con la intención de

satisfacer esta necesidad lo llevó a trabajar, no propiamente con una lengua escrita convencional Anexo 15. Escritura no convencional canción Dubidubidu.

Así mismo otro inconveniente presentado fue que una alumna quiso escribir una canción que fuera de su agrado, no la que estuvimos trabajando, respeté su decisión y escribió la canción que ella esperaba, a pesar de que esto no estaba en parte de la estrategia, me agradó personalmente, ver cómo esta alumna que a inicios del ciclo aún batallaba en la escritura, hoy es capaz de cantar una canción y escribirla de una manera convencional, ya sin requerir, la ayuda constante de la maestra, lo intenta sola, claro que el texto contenía errores, pero en teoría fue su primer borrador y considero que esto fue un logro de la implementación de esta estrategia.

El caso de muestra en el anexo 16. Versión final personal de una alumna para su disco de oro. Aunque no estuviera escrita por estrofas o tan siquiera versos, es un logro que la alumna hasta este punto pueda escribir de una manera convencional.

Por último esta actividad fue motivadora para los alumnos también considero que gracias a la estrategia utilizada, pues se le brindaba al alumno el crédito por su trabajo sobre un proceso de escritura con los discos de oro como recompensa como se muestra en el anexo 17. Exposición de las canciones “Dubidubidu”.

Por tanto, presento los resultados de la implementación de la estrategia de taller de escritores en el proyecto de “Cantando ando”.

Tabla 7. Resultados de segunda intervención en proyecto “Cantando ando”.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE “CANTANDO ANDO” 2 ° GRUPO B, ESCUELA PRIMARIA “HERCULANO CORTÉS”		
Escala de valoración (colorama).	<p>Saber conceptual Conoce lo es una canción y escribe palabras que rimen en cada verso y estrofa de la misma.</p>	<p>En proceso No escribe o lo que escribe no hace referencia a una canción.</p>
		<p>Suficiente Escribe una canción, utilizando términos que utilizamos en la escuela, para encontrar al menos una rima.</p>
		<p>Destacado Escribe una canción con temática escolar e identifica las palabras que riman entre sí.</p>
	<p>Saber procedimental Escribe una canción con rimas, a partir de la estrategia “Taller de escritores”.</p>	<p>En proceso Cumple con 0-2 criterios.</p>
		<p>Suficiente Presenta 3 criterios.</p>
		<p>Destacado Presenta de 4-5 criterios.</p>
	<p>Saber actitudinal Participa activamente escritura de una canción, añadiendo rimas de la escuela dentro de la misma y cantándola finalmente.</p>	<p>En proceso Manifiesta una actitud negativa o apatía en la exposición de la canción de la escribió.</p>
		<p>Suficiente Demuestra una actitud indiferente en la exposición de la canción que escribió.</p>
		<p>Destacado Manifiesta una actitud positiva en todas actividades y en particular el día de la exposición de su canción, cantándola.</p>

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	SABER CONCEPTUAL	SABER PROCEDIMENTAL										SABER ACTITUDINAL
		1		2		3		4		5		
		Es legible		Usa mayúsculas		Usa puntos y comas		Redacta en forma de versos y estrofas		Cumple con el propósito comunicativo		
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Tadeo		X		X		X		X		X		
2. Coel		X		X		X		X		X		
3. Julieta		X		X		X	X		X			
4. Sofía			X	X		X		X		X		
5. Jafeth		X		X		X		X		X		
6. Ian			X	X		X		X		X		
7. Diego		X		X		X	X		X			
8 Kimerly			X	X		X	X			X		
9. Alison		X		X		X		X		X		
10. Sofía		X		X		X		X		X		
11. Joshua		X		X		X		X		X		
12. Ana Sofía		X		X		X	X		X			
13. Sebastián		X		X		X		X		X		
14. Cristopher		X		X		X	X		X			
15. Felipe			X	X		X	X		X			
16. Johana		X		X		X		X		X		
17. Ximena		X		X		X	X		X			
18. Regina		X		X		X		X		X		
19. Gael			X	X		X		X		X		
20. Luca		X		X		X	X			X		

21. Regina		X			X	X			X	X	
		[Barra verde]									
22. Dylan		X		X			X		X	X	
		[Barra verde]									
23. Ximeri		X		X		X		X		X	
		No realizó producto final									
24. Bruno		X		X			X	X		X	
		[Barra azul]									
25. Mila		X		X			X		X	X	
		[Barra azul]									

Nota: Los resultados obtenidos corresponden a la segunda intervención del proyecto “Cantando ando”, tomando en cuenta los tres saberes que debe adquirir el alumnado, que son el conceptual, actitudinal y procedimental, en donde en este último se desglosa en más cualidades que debe poseer un texto, según las pruebas del SisAT, EMLE TALE-2000, PALE 1993; utilizados como los criterios de la Evaluación Diagnóstica en esta investigación.

El diseño del formato corresponde al Dr. Sergio Tobón, su adaptación y adecuación para aplicación en el curso Aprendizaje en Servicio de la BECENESLP corresponde al Dr. Juan Manuel Guel Rodríguez y los criterios son una adaptación personal del producto con el que se trabajó a lo largo del proyecto para los fines para esta investigación. .

3º ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN “MAQUILANDO DESEOS; DONDE LOS TEXTOS SE TRANSFORMAN EN DESEOS Y LOS DESEOS EN REALIDADES”

Planeo. ¿Qué deseo de mi escuela?

Iniciamos la jornada escolar, primero comentando la apertura de un nuevo proyecto, el cual llevaba por título “Muro de los deseos”, para comenzar dimos lectura al propósito del proyecto en el libro de proyectos escolares, e identificamos una palabra clave que venía en el texto “observar”, que dentro del proyecto, hacía referencia a observar necesidades de la escuela, en los salones y en general en la

escuela, para identificar, qué les gustaría que tuviera la escuela, conforme a necesidades. Enfatizando la alabra “observar”, cuestioné a los alumnos sobre, a qué se refería observar, preguntando si alguno de ellos reconocía este término, a lo que los alumnos inmediatamente mencionaron “*Se refiere a ver maestra*” “*Es ver*”, a lo que añadí únicamente el comentario de que era “prestar atención” a lo que se veía. Posteriormente, presenté en la pantalla el concepto de observar, el cuál decía lo siguiente: Observar: Mirar atentamente para obtener la mayor cantidad de información posible.

Pedí a los alumnos que leyeramos la definición en conjunto y así lo realizamos, a lo que pregunté nuevamente la finalizar, si observar sería lo mismo que solo ver. Los alumnos respondieron “sí” mientras que por unos lados se escuchaban el “no” y entre este debate de incertidumbre comenté, que el simple acto de ver, no involucraba precisamente el prestar atención, mientras que el hecho de observar si lo implicaba.

Observar implicaba que se tiene ser muy atento a lo que nos rodea, por lo que propuse poner en práctica este concepto y salir a observar las aulas, entorno y en general la escuela, como misma actividad que nos planteaba el libro, a lo que los alumnos desde el simple hecho de escuchar la palabra “salir” ya les resultaba emocionante, pero aclaré antes de salir a observar, que quería que fuéramos buenos observadores en las aulas a las que iríamos.

Solo observaríamos un salón de cada grado por cuestiones de tiempo, además de que era importante registrar la información que les pediría afuera de cada aula, en nuestra libreta para comentar lo registrado al final, a lo que los alumnos se mostraron dispuestos al trabajo y de dicha manera, nos formamos afuera del salón para comenzar con la observación con nuestra libreta para registrar datos.

Así es como iniciamos con el primer grado grupo “B”, antes de entrar al salón, aclaramos que un buen observador, tenía que ser discreto, de tal manera que los alumnos no notaran su presencia, por lo que solo nos asomaríamos y sin hacer ruido, registraríamos la información afuera del salón.

Una vez comprendido esto, indiqué a los alumnos que anotaran en su libreta el grado y grupo, es decir 1º “B”. Después, pedí que en este salón observaran el ambiente, es decir, si los alumnos se encontraban atentos a la clase o no, de dicha manera, acomodados por filas, se colocaron en la puerta para observar e inmediatamente salieron y registraron la información, cabe recalcar que no se comentó nada la respecto al salir del salón, pues era el propósito de realizarlo hasta concluir con la actividad.

Posteriormente, acudimos la grupo de 2º “A”, en el cuál antes de observar indiqué, el grado y grupo para que los alumnos hicieran esta anotación, así que los alumnos anotaron los datos de este grupo y posteriormente, les indiqué que observaríamos qué tan grande era el salón, así fue como de igual manera, solo se acercaban a la puerta y al concluir su turno de la fila de observar, registraban el enunciado que correspondiera a lo observado, como en su debido caso: “El salón es pequeño”...

Inmediatamente, pasamos la grupo de 3 “A”, realizamos la misma dinámica, de anotar el grado y grupo antes de ingresar, así como prestaban atención para identificar lo que observarían en el salón. En este, se pidió observar las bancas, si eran diferentes, si estaban en buenas condiciones o si no lo estaban. De dicha manera los alumnos desempeñaban hasta el momento, un buen papel de observadores, ya que cumplían con los requisitos de intentar pasar desapercibidos, así como el aspecto de registro de información.

A partir de la observación del 4º grado, las emociones comenzaron a jugar un papel importante, considerando que hasta este momento, esta primer parte del

recorrido se había realizado en la planta baja de la institución, la cual corresponde a la cotidianidad de los alumnos ya que nuestro salón se encuentra en esta planta, pero a mencionarles que ahora sería el turno de 4º grado, los alumnos formados en sus respectivas filas, comenzaron a manifestar actitudes de entusiasmo.

Incluso hicieron comentarios entre compañeros como *“Vamos a ir a los salones de arriba”*, *“Mi hermana está en 4º B”*, *“Vamos a ir a los salones de los grandes”*, por lo que decidí recalcar las características del buen observador, esto provocó inmediatamente en los alumnos el comportamiento inmediato de tranquilizarse, excepto 2 alumnos, a los que les mencioné personalmente la importancia de estar ordenados en nuestras filas, ya que subiríamos escaleras y era indispensable ser cuidadosos para evitar accidentes, por lo que los alumnos atendieron dicha recomendación.

Así fue como nos colocamos fuera del salón de 4º “A”, a lo que pedí a los alumnos anotar dicha información y les indiqué que la característica a observar de aquí, serían las paredes, si se encontraban limpias, rayadas o con alguna otra característica. Posteriormente tocamos la puerta para que nos permitieran ver el salón, donde evidentemente a partir de estos grados los alumnos de los grupos a los que asistíamos a observar, se percataban más de nuestra presencia.

Ya no pasamos tan desapercibidos, pese a ello, mis alumnos observaron para rescatar lo solicitado, nos mantuvimos en la puerta, apenas entrando ligeramente al salón para poder observarlo y al identificar dicha información, alumno por alumno iban saliendo en orden, para escribir lo visto en esta aula, pero aquí comenzó a darse el detalle de que los mismos dos alumnos que tardaron más en manejar sus emociones antes de subir a esta segunda planta, comenzaron a perder el propósito de esta actividad de observación.

Me di cuenta de que estos alumnos salieron de observar y solo dejaron su libreta en el piso sin anotar la información, pero en su lugar comenzaron a mostrar

actitudes de juego, a lo que la maestra titular les llamó la atención, pidiéndoles continuaran con la actividad del registro de información.

Casi para concluir, volvimos a formarnos para movernos a un grupo de 5º, el cuál correspondía al grupo “C”, al encontrarnos fuera de este brindé la información general del grupo para que los alumnos la anotaran y les indiqué que de esta observarían si tenían algún proyector o pantalla, así fue como en la misma dinámica que el resto, los alumnos observaron dicho salón, pero la igual que en el grupo anterior, no pusimos pasar desapercibidos ya que la puerta se encontraba la frente de las bancas de los alumnos, comencé a ver que mis alumnos se mostraban más tímidos a observar, pues apenas y entraban y revisaban lo indicado y salían con prisa, considero que esto se debía a que los alumnos comenzaron a sentirse cada vez más pequeños y esto les causaba cierta pena, pues estos alumnos ya eran de “los más grandes de la escuela” en palabras de los niños.

Finalmente la recorrer el camino de 5º a 6º, volvió a sucederse la misma actitud de IAGR Y GRM, en donde la pasar por un pórtico, en lugar de mantenerse en orden se salieron de la fila y comenzaron a jugar en este lugar, mientras yo explicaba a los alumnos que con este grupo de 6º “B” concluiríamos nuestra observación.

Fue entonces cuando vi corriendo a estos dos alumnos y les indiqué que si no deseaban hacer la actividad solo se quedaran al lado de mí, pero que no jugaran en dicho lugar ya que podían incluso caerse de las escaleras o podía pasar cualquier situación por separarse del grupo, ellos solo se mostraron apenados ante la llamada de atención y regresaron inmediatamente a la fila.

Así fue como finalmente llegamos a 6º “B”, el último grupo al que observaríamos, entonces los alumnos inmediatamente anotaron dicho dato y al concluir me miraban esperando escuchar lo que debían observar, por lo que mencioné que de este último observaríamos si había cortinas en las ventanas y ventiladores, entonces realizamos la misma dinámica, pero los alumnos ya a estas

alturas se mostraban más dispersos, por lo que la concluir de anotar dicha información, todos se formaron inmediatamente y así regresamos a nuestro salón.

Ya dentro del salón pregunté a los alumnos qué características habían observado en los salones que pasamos, a lo que ellos respondieron con los comentarios que más les llamaron la atención “Maestra los salones grandes tienen televisión” “Maestra yo vi que también tenían proyector, tenían los dos”, siendo el detalle que más les llamaba a atención a lo alumnos, pero me intersaba recuperar la mayor cantidad de información posible, por lo que comencé a recuperar la información, según el orden de obtención.

Primerero pregunté a los alumnos sobre lo observado en el grupo de 1º y el ambiente, a lo que los alumnos respondieron *“maestra el salón estaba más grande, era nuestro salón en primero”, “Estaban los niños jugando ahí a las luchitas, ese segundo comentario, aperturó en los alumnos, una ola de participación, pues los alumnos comentaban sobre este acontecimiento visulizado y decían, “Si maestra, estaban en el piso pelenadose, ni ponían atención”, “Todos estaban haciendo relajjo”* y demás opiniones secundaban el mismo aspecto.

Pregunté a los alumnos sobre a qué creían que se debiera dicha actitud de los alumnos y ellos respondieron *“Es que son muy poquitos y el salón es muy grande”, “Si maestra, tiene un espacio muy grande el salón y por eso los niños juegan”, “Nosotros no tenemos un salón tan grande”* y enfocándome en este último comentario, coincidimos mediante el diálogo, que el espacio de todos los salones era muy diferente.

Los alumnos comentaron que dicho grupo deberían de estar en un salón más pequeño y los grupos más grandes en salones como ese, por dicha cuestión estos alumnos se desconcetraban en sus actividades, lo que dio apertura a hablar precisamente del espacio que había en el grupo de 2º, el cuál era muy parecido al nuestro y coincidimos en que *“Había salones muy pequeños, como el nuestro, y por*

tanto, *“Nos sentíamos todos apachurrados”* y por lo tanto recalcamos la diferencia del tamaño de salones que existía en nuestra escuela.

Después pasamos hablar sobre lo observado en el grupo de 3º, el cual hacía referencia la estado de las bancas, los alumnos comentaron: *“Esas bancas, esstaban diferentes a as de nosotros”*, *“Las bancas estaban más grandes, porque tenían la silla y mesa aparte”*, *“Maestra, pero también esas bancas estaban todas rayadas”*, a lo que el resto de alumnos secundó dicha opinión y de la misma manera esta opinión aperturó lo observado en el grupo de 4º, en el cuál los alumnos expersaron de la misma manera que *“Las paredes estaban muy rayadas”*, los alumnos compartieron opinión con dicho comentario y expresaron que efectivamente este salón estaba muy rayado *“Las paredes se miraban bien feas, ni nuestro salón está tan rayado”*.

Así comentarios como, *“También las paredes estaban despintandose”*, entonces comentamos que había aspectos de la misma escuela como las paredes y las bancas que no contaban con una buena calidad, pues se encontrabna maltratadas o en mal estado.

Finalmente hablamos de los últimos grados, en la comentamos sobre las tecnologías y aparatos, así como cortinas que había en dichos salones, los laumnos expresaron *“Ellos tiene tele y proyectos y nosotros no”*, *“Nosotros solo tenemos el proyectos que usted trae y aún así no se ve muy bien, porque no tenemos cortinas”*, *“Si maestra no tenemos cortinas como los de 6º”*, pero un alumno hizo otro comentario extra: *“Pero la menos nuestro salón no está tan sucio como el de los grandes”*, *“Eso sí, no está tan sucio”*.

Comentando precisamente, todos estos aspectos visualizados, nos brindó perfectamente el espacio para el cuestionamiento de *“¿Qué te gustaría cambiar de tu escuela?”*, a lo que los alumnos resoncieron *“Nos gustaría tener un salón más grande”*, *“Me gustaría que mi salón tuviera una pnatalla”*, *“Sí, una pantalla a mí*

también, o la menos unas cortinas para hacerlo más oscuro”, “A mí me gustaría que tuviermos una alberca”, “A mí un elevador” y entre toda esta lluvia de opiniones que despertaron el mundo de posibilidades, entró en la dinámica, el pensamiento de Goyes

“No se propone pasar de la imaginación a la experiencia como una escalera valorativa, donde cada escalón es prerequisite para el que sigue. No es así como se entienden los procesos lectores y escriturales en la educación de hoy, más multimedia! y yuxtapuesta que lineal y secuencial. Entre la imaginación y la experiencia hay un vaivén, un tránsito, un transe, semejante al pasaje del umbral de la puerta (aula-patio) o la banda de Moebius (sin adentro ni afuera). Es diciente que los niños esperen con ansias el "toque de campana " o el timbre para salir al "afuera" que es el "adentro" de sus vidas” (Goyes, 2015)

Goyes, en su cita nos habla de cómo la imaginación entra en juego en la escritura, lo que abrió perfectamente el proyecto de intervención. Un alumno al encontrarse dentro de su imaginación puede planear perfectamente sus deseos y este aspecto nos permitiría motivar perfectamente a la escritura, y es por ello que, esto compuso el primer paso de la estrategia de “Taller de escritores” en este proyecto.

Por dicha situación, antes de escribir convencionalmente, me interesaba profundizar más en la imaginación del alumno sobre las mejoras de su escuela para que planeara exactamente una idea en su cabeza, que después llevaríamos a palabras y textos, pues esta imaginación nos permite identificar el adentro y el afuera de la vida de los niños.

La imaginación propicia por sí, mediante diversas actividades, como el dibujo, hasta simplemente el estar dentro de un aula y hablar, o también al salir del salón. El imaginar, quizá para muchos docentes sea salir de la dinámica, pero por

el contrario, es llevar al alumno al “adentro” de sus vidas, por tanto toda esta observación, que nos condujo a la imaginación, fue realizada con la intención de conectar al alumno con la perfecta planeación de su escritura y tiene buenos resultados cuando se dirige este proceso.

Mencioné a los alumnos que precisamente de estas mejoras serían nuestro tema principal este proyecto, de escribir nuestros deseos de mejora hacia nuestro espacio de estudio. Planteé que escribiríamos un deseo a partir de un proceso, en donde planearíamos que escribir, lo revisaríamos nosotros mismos, nuestros compañeros y como esta apropiación de dicha rutina, los alumnos contemplaron mi frase, diciendo “nuestros papás” a lo que asentí añadiendo que este proceso para realizar una versión final, como la mejor de todas, entonces que lo haríamos a través de 5 pasos.

Los alumnos cuestionaron inmediatamente “¿Es como el taller de escritores verdad?”, este cuestionamiento me hizo comprender que verdaderamente para los alumnos este procedimiento de escritura estaba brindando frutos, pues los alumnos comenzaban a memorizar el proceso y esto permitía que los alumnos comprendieran la rutina de trabajo.

Así mismo, como característico de cada proyecto, en este con relación a la temática del proyecto, planteé a los alumnos que quien fuera cumpliendo con dichos pasos, adquiriría una estrella dorada que podía agregar sobre que estaría colocando en un muro de los deseos, con la intención de alguna manera, seguir contemplando la intención de lo que deseaba abordar dicho proyecto desde un inicio.

Al mencionarles a los alumnos sobre esta estrategia, les mostré una estrella dorada y los alumnos inmediatamente se quedaron atentos, pues para ellos la obtención de algo a cambio que los motive en el mismo proceso es algo fundamental, pero permite como maestra me asegure de dicha manera que el alumno trabaje por medio del estímulo extrínseco.

Así dimos inicio al primer momento de la estrategia, donde los alumnos reconocieran el tema, la dinámica que trabaríamos en dicho proyecto, por lo que pedí a los alumnos, que con todo lo rescatado de este momento, plasmaran en su cuaderno un dibujo que englobara todo lo que querían mejorar de su escuela, pues si ellos imaginaban tener un alberca aquí, podían dibujarlo, la indicación englobaba todo aquello hasta donde los llevar su imaginación en la búsqueda del partimiento de su realidad hasta sus propios ideales.

En efecto, el pensamiento de dicho autor fue certero, pues los alumnos comenzaron a dibujar utilizando una imaginación en su máximo esplendor, algunos dibujaban albercas, otros elevadores, mientras que otros añadían muchos más pisos a nuestra escuela, de la misma manera, los alumnos añadían pantallas en nuestros salones, así como cortinas. Cada deseo de mejora de su escuela fue totalmente único y con muchos anhelos en juego como se muestra en el anexo 16. “Pozo de los deseos”.

Cada uno de los deseos, contenía un punto indispensable, la imaginación que propiciaría a la escritura, de dicha manera concretamos el primer paso de nuestra estrategia, comprendiendo que, la presente actividad fue propiciada a través del dibujo, porque como Goyes sostenía la importancia de partir de la imaginación, como aspecto indispensable en la escritura, Vargas de León, nos habla específicamente del dibujo como esta base de la escritura:

“El promover en los niños, la motivación de expresar sus ideas en dibujo, lo mejor posible, de una manera, que su mensaje sea comprendido por quienes interpreten el dibujo, lo iré preparando para entender los aspectos convencionales de la lengua escrita” (Vargas, 2004)

Comprendiendo que este primer momento de la estrategia, refiere a la planeación, se contempló específicamente la intervención de estos dos conceptos para su concreción de primer momento de la estrategia, y al culminar todos sus

dibujos, les otorgué su primer estrellita de oro, la cuál los alumnos emocionados, comenzaron a poner más empeño y a la vez prisa por terminar lo antes posible y comenzar a llenar su sobre de estrellitas, y así fue como satisfactoriamente, logramos todos concluir en su totalidad el primer paso de la estrategia de taller de escritores.

De la misma manera, se tomó oportuno esta utilización de dichos conceptos para planear la estrategia que se utilizaría para el desarrollo del proyecto, pedí a los alumnos retomar la presentación del proyecto para tomar decisiones en grupo en torno a la realización de nuestro muro de los deseos.

Cuestioné a los alumnos sobre como se imaginaban su muro de los deseos, y comenzaron a expresar sus opiniones, una alumna comentó: *“Maestra, podemos hacer nuestro muro en una pared y lo llenamos de piedras”*, *“Si maestra y en la pared podemos poner nuestros deseos y que del muro salga agua”*, *“Maestra, mejor hagamos una fuente”*, *“Podemos hacer una fuente y ponerle flores alrededor y aventarle monedas”*, *“Maestra, mejor hagamos un Pozo”*,.

Ante la notable participación de los alumnos les pedí que siendo así, nos organizáramos por medio de una votación, a lo cuál los alumnos accedieron ya que les parecía justo tomar la decisión en conjunto. Fue así como comencé a escribir las opciones de los alumnos en el pizarrón añadiendo las opciones que los alumnos comentaban.

Las opciones eran variadas, ellos propusieron una fuente, un pozo, un muro, un jardín, y de dicha manera los alumnos votaron por la opción que les parecía más atractiva, resultando ganadora la opción del Pozo.

Algunos alumnos no mostraron desagrado, si no inconformidad ya que ellos precisamente buscaban que la opción que propusieron ganara, pero al ver esta reacción, abordé la importancia de las decisiones en conjunto y que en realidad un

pozo se vería excelente, pues podíamos hacer uso de un cesto realizado de botellas de plástico, realizado en un proyecto antiguo.

De tal manera nuestro pozo sería hecho con material reciclable y solo nos dedicaríamos a decorarlo con piedras, planteé añadir agua, un techo y arrojar monedas a este y a los alumnos les agradó la propuesta, por ello, a partir de este momento comenzamos a nombrar el proyecto como “Pozo de los deseos”.

Escibo mi primer borrador: ¿Qué deseo de mi escuela?

En el desarrollo del segundo momento de la estrategia, pasamos a la escritura convencional, una vez propiciada a través del dibujo, donde el alumno planeó de esta manera mental y gráfica lo que deseaba de su escuela, avanzamos hacia el momento de la lengua escrita. En la segunda sesión de este tercer proyecto de intervención dimos apertura a primer borrador de la producción de este texto, primero acercándonos nuevamente a lo planeado para este proyecto, en donde identificamos, recuperamos y planificamos la intención de nuestro texto, compartiendo algunas opiniones personales sobre lo que cada uno de los alumnos dibujó sobre las mejoras de su escuela.

Los alumnos comentaban “*Maestra, yo dibujé una cancha de fut*”, “*Yo dibujé 5 pisos a mi escuela*”, “*Yo un elevador*” y entre más opiniones compartidas, se propició de manera natural la acción para comenzar a escribir el texto, por lo que pedí a los alumnos que a partir de su dibujo comenzaran a redactar un texto con todo lo que incluyeron en el dibujo, empezando el texto de la siguiente manera: “Me gustaría que mi escuela...” Y de dicha manera los alumnos comenzaron a redactar.

Al pasar por sus lugares, observaba algunos errores en la omisión de mayúsculas, de puntos finales, de comas, y entre otros errores ortográficos, pero sin corregir, permití que continuaran con su escritura ya que precisamente los momentos de esta estrategia, se enfocan principalmente a mejoramiento de

escritura a través de cada una de sus versiones, para que la menos en cada una de ellas se encuentren errores que propicien el aprendizaje a través de observación y repetición para la adquisición y mejoramiento de sus textos.

Les pedí a los alumnos que escribieran su texto para que pudieran expresar sus ideas, de manera convencional, tal como lo plasmaban en su dibujo y así es como, se comenzó a escribir el primer borrador de este tercer proyecto de intervención como se muestra en anexo 17. Primer borrador de “Pozo de los deseos”.

Donde se observa aún la omisión de mayúsculas, comas, algunos errores de ortografía, pero como escritores se comprende que en este primer borrador siempre existirá la presencia de ellos, donde visualmente no cumpla con lo requisitos requeridos, pero es precisamente el material que les permite tener un aprendizaje, ya que a través de la presencia de errores, los alumnos corrigen, y al corregir su escritura los alumnos aprenden a escribir.

Lo importante es que el alumno al comenzar a escribir, lo haga libremente, como un simple medio de expresión, sin entrar en detalles de si hay mayúsculas, eso se puede ir consolidando a través del mismo proceso, tal como lo plantea esta estrategia, por el mérito de expresión escrita el alumno tiene que aprender que su expresión de lengua escrita de forma convencional es válida, y en este primer momento aún no entramos en detalles de consolidación de una buena escritura.

Por lo que al concluir su primer borrador, le pedí a los alumnos que concluyeron con su primer paso, que pasaran por su segunda estrella dorada, ellos colocaron su nombre en esta al reverso, y solo les pedí incluyeran el número del paso al que correspondía, en este caso, sería en número 2 y su nombre, todos al ver este acto inmediatamente se mostraban motivados a culminar con la actividad.

Posteriormente, otorgué a los alumnos los formatos de evaluación, en los que se encontraban tres tablas correspondientes a la evaluación, coevaluación y

evaluación de padre de familia a su hijo, con la intención de que cada borrador tuviera una perspectiva que partiera de lo individual a lo colectivo, jugando este último un papel indispensable para pudiera visualizarse a lo largo de este proceso la Teoría Sociocultural de Vygotsky, la cual nos plantea:

“Según la Teoría Sociocultural de Vygotsky, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige. Esta orientación resulta más efectiva para ofrecer una ayuda a los pequeños para que crucen la zona de desarrollo proximal (ZDP), que podríamos entender como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos” (Regader, 2015)

Comprendiendo así que el alumno es capaz de desarrollar un mayor aprendizaje a través de la orientación, donde un compañero o un padre de familia, pueden aportar enormemente la apropiación de conocimientos a este aprendizaje, llevando así su aprendizaje real, donde estos terceros, entran en el proceso de andamiaje, para conducirlo hacia su nivel potencial de desarrollo.

Después, pasamos a realizar la autoevaluación, con la finalidad de que el alumno lograra identificar de manera crítica sus errores, al leer criterio por criterio, el alumno sería capaz de reflexionar sobre su proceso de escritura, identificando aquellos puntos de oportunidad desde la escritura de mayúsculas, hasta la propia coherencia de su texto.

Al igual que en las intervenciones pasadas, le pedí a los alumnos ser honestos para lograr identidad nuestros errores, recordándoles que el hecho de no contar con los criterios no nos hacía ser malos escritores, si no todo lo contrario,

aprender de ellos. Tal comentario comenzaba a mostrar resultados ya que los alumnos comenzaban a calificarse con mayor honestidad.

Comencé a notar en las evaluaciones incluso hasta 3 aspectos negativos, lo que me mostraba resultados de un progreso en el pensamiento crítico al calificar, que finalmente este abona a su aprendizaje en la adquisición de la escritura. Dichas autoevaluaciones mostraron las deficiencias de cada una de las producciones realizadas por los alumnos, como lo representa en anexo “Autoevaluación del Pozo de los deseos” (Véase en el anexo 18).

Observaba en los alumnos una actitud un tanto despreocupada al evaluarse, ya no visualizaba en ellos las emociones identificadas en los primeros dos proyectos, en donde no se tomaban el tiempo de leer y solo llenaban los espacios, ahora, con la intención de cumplir sin importar qué, con cada uno de los requisitos.

Escibo mi segundo borrador: ¿Qué deseo de mi escuela?

En el tercer momento de la estrategia, posterior a la autoevaluación, dimos inicio a la apertura del segundo borrador del texto, en donde inicialmente tendrían que intercambiar sus libretas niños con niñas, de tal manera que esto no comenzara a prestarse en la intención de calificarse entre personas que existiera un lazo más estrecho que finalmente, pudieran alterar los resultados obtenidos en este momento.

Por lo que se intercambiaron libretas bajo esta dinámica con la intención de evaluarse entre pares, pero en este momento la actitud empezó a cambiar, pese a que la decisión de que intercambiaran aún estaba un tanto libre en el sentido de que ellos seguían eligiendo quién los evaluaba, solo con la condicionante de género en esta ocasión, los alumnos mostraron como primer impresión en este cambio de dinámica, un cierto rechazo sobre quién los evaluaba y por tanto a quién evaluaba.

Los alumnos al levantarse de su lugar con su libreta buscando a quién confiarle la revisión de su trabajo, mostraban actitudes de evitar especialmente a los alumnos que poseen menor nivel de adquisición de escritura. Esta actitud fue notoria al ver alrededor de 3 alumnos, evitando al mismo alumno con la intención de que él no les revisara.

Es sorprendente ver como existe esta discriminación a tan corta edad, en cuando a las cualidades que cada uno posee, considero que esta actitud fue tomada bajo la misma sintonía que el pensamiento de las primeras dos intervenciones, es decir un “Quiero que alguien me evalúe bien” o el “No quiero ver que tú, me hagas ver mis errores” no tanto por la cantidad de criterios que pudieran contener o no, sino más bien por no confiarle su trabajo a alguien con lo estándares anhelados de los alumnos.

Fue muy notorio la actitud de los alumnos ya que el realizar este tipo de coevaluación, incluso cuestioné a la alumna ADLL quien fue una de las alumnas que tomó dicha actitud de “rechazo” hacia algunos compañeros, ya que es una de las alumnas que se encuentra ya en el nivel alfabético (Ferreiro & Teberosky, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 1979), por lo que para ella implicaba este temor, ya que preguntándole a la alumna ella respondió que: *“No maestra, con él no, mejor con ASMJ”* y cuando cuestioné porque no, me dijo en forma de secreto, que *“Es que él no sabía”*.

Ante esta respuesta respondí que todos nos encontrábamos aprendiendo y que podíamos aprender si nos ayudábamos y apoyábamos entre todos, solo así la alumna le facilitó su cuaderno para realizar la autoevaluación y comenzamos nombrando cada uno de los aspectos, para observar en conjunto si el trabajo de los compañeros reunía dicha característica que se solicitaba, primero iniciando desde lo más común hacia lo más complejo.

Cada que se calificaba un aspecto, se pedía que con algún color, los alumnos denotaran la ausencia de este criterio, es decir si faltaba el criterio 1. El cual calificaba las existencia de mayúsculas en el texto y el alumno no poseía dicha característica, el compañero podía sobrescribir en el texto y marcar la mayúscula en el lugar correspondiente.

Ante esta dinámica en cada uno de los criterios, observaba como los alumnos hacían uso del color rojo, sin mencionarlo, lo que me hizo reflexionar en la conductismo que sigue impregnado en las aulas, en donde los alumnos comprenden perfectamente que el evaluar sirve para denotar los errores, fue tal presente el pensamiento de Casanova en este actividad de evaluación, visible en el anexo 18. Coevaluación “Pozo de los deseos”.

“No se debe olvidar que los alumnos tienen la misma visión o percepción de “Para qué se evaluá” que muchos profesores y que la sociedad en general, y que habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para “reprobar”. Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tienen la oportunidad de decir lo que han hecho mal los otros, con lo cual los efectos de la coevaluación pueden convertirse en la disgregación del grupo y el rechazo de unos contra otras” (Casanova, 1998)

Aunque existe dicho pensamiento y actitud presente en esta aula, quise enfocarme en lo que realmente refiere al aprendizaje, ya que al ser entregadas las libretas a los alumnos, inmediatamente los alumnos mostraban curiosidad en reconocer cuáles habían sido los aspectos con los que no contaban, lo que permitía en ellos, el identificar que no habían colocado mayúsculas, comas, puntos finales, en donde había sido correspondiente, y ante estas muestras propiciaba la corrección de errores, que compone al tercer momento de la estrategia de taller de escritores.

En este tercer momento de la sesión, recordamos los criterios con los que contaba y los que no contaba mi texto, por lo que precedimos a la elaboración del tercer borrador a partir del criterio de nuestros compañeros, en donde los alumnos comenzaron a escribir en su libreta de taller de escritores dicho momento.

Al ser un texto relativamente corto, los alumnos atendieron las indicaciones que les hacían sus compañeros, lamentablemente a lo largo de este proyecto fue la presencia con suma importancia de las comas, ya que empezaron a confundir en incluir comas en su texto, con que estos se escribieran al final de cada renglón, con la intención de contar con este criterio.

Sin embargo esta mala aplicación puede ser más visible en cuanto a la existencia de errores ortográficos, ya que es más común la ausencia de comas a la presencia exagerada de estas, aún así viendo este evento con otra visión retrospectiva, habla del impacto que tiene el que un compañero nos lleve al aprendizaje, en el sentido de que, para ellos era más significativo este comentario entre compañeros, que el personal de la docente titular, no precisamente en este momento de intervención, si no de manera consecutiva, en todo el ciclo escolar.

Aquí radica la importancia del andamiaje, en donde esta zona de desarrollo próximo debe ser guiada por un adulto o alumno que posea mayores procesos de desarrollo de aprendizaje, porque el hecho de que se le permita a alumnos que aún no obtenían dicho nivel, puede causar contra producciones en los alumnos que tampoco poseen el nivel requerido de escritura y esto perjudica en su implementación un punto débil de esta implementación, pero propicia de la misma manera un aprendizaje bajo un andamiaje de una persona con mayor habilidades escritoras de un alumno, y ante una pareja, siempre habrá alguien que represente un mayor nivel.

Por lo que en la concreción de este segundo borrador y autoevaluación, otorgué la tercer estrella y los alumnos se mantenían aún motivados, incluso

escribiendo el número 3, con su nombre, y hacían comentarios alusivos sobre este proceso: “Maestra, ya tengo 3 estrellitas doradas, pero “x” aún no tiene las 3” y ante esta competencia sana se propiciaba el trabajo a lo largo del proyecto.

Escibo mi tercer borrador: ¿Qué deseo de mi escuela?

Para el tercer borrador como se planteaba desde las primeras dos intervenciones, es un borrador que se realiza desde casa con el acompañamiento de los padres, pues se pidió a los padres que corrigieran el conjunto el texto de deseos de mejora de mi escuela y al finalizar evaluaran si cumplía con todos los puntos, y la revisión se hacía posteriormente en la siguiente sesión.

Pero este momento de la estrategia suele causar mucho conflicto ya que solo 19 alumnos cumplieron con su tarea además de la evaluación de padre a hijo, lo que nos sigue hablando de esta ausencia de varios familiares en este proceso, en el cuál se solicitó con anterioridad, el resto de los alumnos en realidad trajeron trabajos que denotaban la calidad del apoyo brindado en casa.

Versión final ¿Qué deseo de mi escuela?

Finalmente, en la misma sesión pasamos los textos a una moneda para arrojarla en el pozo de los deseos, donde el mismo director tuvo la oportunidad de presenciar este acto escuchar los deseos de los alumnos, lo que permitió que ellos comprendieran la importancia de notificar a las autoridades sus necesidades, y así alumno por alumno pasó al Pozo de los deseos y externó ante el director, el anhelo en su mayoría de tener una televisión en el salón.

Tal proyecto fue tan impactante que en el recreo, precisamente llegaban unas televisiones que fueron solicitadas con anterioridad, pues ya se había gestionado

estas herramientas para su utilización, todo pareció caer en una coincidencia, pero para los alumnos les resultó significativo ver convertirse en realidad sus deseos, tal proyecto fue impactante para ellos en ese sentido, ya que al la siguiente semana, ya se encontraban instaladas las televisiones y me decían los alumnos: “Ese pozo si fue mágico, vamos a pedir más deseos”.

Los resultados de la intervención se muestran a continuación:

Tabla 8. Resultados de tercera intervención en proyecto “Muro de los deseos”

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE “MURO DE LOS DESEOS” 2 ° GRUPO B, ESCUELA PRIMARIA “HERCULANO CORTÉS”		
Escala de valoración (colorama).	Saber conceptual Conoce lo es un deseo y escribe uno referente a mejoras de su escuela.	En proceso No escribe o lo que escribe no hace referencia a un deseo de mejora de su escuela.
		Suficiente Escribe un texto relacionado con algún deseo de mejora para su escuela.
		Destacado Escribe un deseo de una mejora que identifica para su escuela.
	Saber procedimental Escribe deseo de mejora de alguna condición de su escuela, elaborando el texto a partir de la estrategia “Taller de escritores”.	En proceso Cumple con 0-2 criterios.
		Suficiente Presenta 3 criterios.
		Destacado Presenta de 4-5 criterios.
	Saber actitudinal Participa activamente en la realización del proyecto y expone ante una autoridad educativa, el deseo escrito de una mejora para su escuela.	En proceso Manifiesta una actitud negativa o apatía en la exposición de su deseo de mejora ante una autoridad educativa o no expone su deseo.
		Suficiente

		Demuestra una actitud indiferente en la exposición de su deseo de mejora a su escuela, pero lo expone.
		Destacado Manifiesta una actitud positiva en todas actividades y en particular el día de la exposición de su deseo de una mejora a su escuela, ante una autoridad educativa.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	SABER CONCEPTUAL	SABER PROCEDIMENTAL										SABER ACTITUDINAL
		1		2		3		4		5		
		Es legible	Usa mayúsculas	Usa puntos y comas	Redacta de manera sintáctica	Cumple con el propósito comunicativo						
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
1. Tadeo		X		X		X		X		X		
2. Coel		X		X		X		X		X		
3. Julieta		X		X		X		X		X		
4. Sofía		X		X		X		X		X		
5. Jafeth		X		X		X		X		X		
6. Ian		X		X		X		X		X		
7. Diego		X		X		X		X		X		
8 Kimerly			X	X		X		X		X		
9. Alison				X		X		X		X		
10. Sofía		X		X	X	X		X		X		
11. Joshua		X		X		X	X			X		
12. Ana Sofía		X		X		X		X		X		
13. Sebastián		X		X		X		X		X		
14. Cristopher			X	X		X		X	X	X		

15. Felipe		X	X		X			X		X
16. Johana		X		X		X			X	
17. Ximena		X		X		X			X	X
18. Regina		X		X		X		X		X
19. Gael			X		X		X		X	
		No realizó versión final del deseo.								
20. Luca										
		No realizó versión final del deseo.								
21. Regina		X		X		X		X		X
22. Dylan		X		X		X		X		X
23. Ximeri		X		X		X		X		X
24. Bruno		X		X		X		X		X
25. Mila			X	X			X	X		X

Nota: Los resultados obtenidos corresponden a la tercera intervención, en el proyecto "Muro de los deseos". En esta tabla se evalúan los tres saberes que debe adquirir el alumnado, que son el conceptual, actitudinal y procedimental, en donde en este último se desglosa en una mayor cantidad de aspectos, que son cualidades que debe poseer un texto escrito, según las pruebas del SisAT, EMLE TALE-2000, PALE 1993.

El diseño del Instrumento, corresponde al Dr. Sergio Tobón, su adaptación y adecuación

4º ANÁLISIS DE INTERVENCIÓN “DEL PAPEL AL PALADAR; TEXTOS Y GASTRONOMÍA DE LOS ESTADOS DE NUESTRO PAÍS”

Planeo. Me convierto en un Estado de México.

Iniciamos dicho proyecto primero relacionandonos en primera instancia con los Estados de Nuestro País. Entregué a los alumnos una figura sin nombre de los estados de la República, los alumnos inmediatamente al entregarselas, me miraban extrañados y me preguntaban; ¿Maestra, qué es esto?, a lo que devolvía la pregunta a ellos y les contestaba con la misma pregunta ¿Tú qué crees que sea?, ellos me respondían “Yo pienso que es un rompecabezas”, y les dije que era algo así, pero de qué creían que fuera el rompecabezas.

Los alumnos me respondían nuevamente “Es un rompecabezas de animales”, “Es un rompecabezas de caricaturas”, otro más dijo “Es un rompecabezas de manchas”, hasta que una alumna más levantó la mano y dijo “No, no, es un rompecabezas de los países” y todos comenzaron a apoyar la idea diciendo “Ah, si es cierto, son los países”, a lo que inmediatamente intervení y comenté, si es un rompecabezas de lugares, pero no de países, si no de estados, que juntos hacen a nuestro país México, entonces pegué en el pizarrón un mapa de la República, que de igual manera, iba sin nombres.

Les pedí a los alumnos que por filas, pasaran al pizarrón y trataran de encontrar su Estado en el mapa, y así es como todos comenzaron a ubicar espacialmente a su estado, pero aún sin reconocer el nombre del mismo, por lo que les brindé a los alumnos una hoja de trabajo en la que venía un código de letras con la imagen de un estado, para que buscaran en la simbología, letra por letra para terminar construyendo el nombre del Estado de cada alumno.

Los alumnos al comenzar con la actividad tenían dudas, ya que no suelen hacer este tipo de dinámicas, por lo que tuve que ejemplificar en el pizarrón como

sería la dinámica para descubrir el mensaje oculto y saber el nombre de sus estados, fue así como comenzaron a encontrar letra por letra hasta terminar de descifrar el nombre de su Estado. Anexo 19. Escribo por primera vez el nombre de mi Estado.

Algunos alumnos leían extrañados el nombre de su Estado, quizá por la poca cercanía con estos o el conocimiento respectivo al tema, mientras que otros alumnos me comentaban emocionados: “Maestra, yo si he viajado a este País” y corregíamos dicho error”, ya que en esta primera etapa y sobre todo en esta que fue la primer sesión, los alumnos confundían más el país y su diferencia con el estado, de la misma manera, otros alumnos me comentaban “*Mire, a mí me tocó donde vivimos*” refiriéndose a San Luis Potosí.

Otros alumnos me decían “Maestra, mi mamá es de este estado” y de dicha manera poco a poco, comenzaron a identificarse con el Estado que representarían, cabe recalcar que para los alumnos fue una asignación al azar, pero este al ser el proyecto final, se trabajaría con los Padres de familia y desde hace 2 semanas anteriores, dichos Estados ya habían sido asignados y notificados en la Carta de Participación a los papás, presentada en el Anexo 1.1 Carta a papás desde la Primera Intervención.

Se plateó desde este primer momento de la estrategia que a partir de ahora, todos dejaríamos de llamarnos por nuestros nombres, pues nos llamaríamos de acuerdo al Estado que representaríamos, y conforme cada alumno me fue entregando su mensaje oculto descifrado donde venía el nombre de su estado, yo les hice entrega de un gaffete con su nuevo nombre.

De la misma manera para comenzar apropiarnos con mayor medida de dicho proyecto, les dije a los alumnos que por est ocasión, cada alumno tenía como límite 5 errores en decir el nombre de sus compañeros pero que cada día, iríamos disminuyendo la cantidad de errores permitidos en toda el día.

A los alumnos les emocionó dicha dinámica y comenzaban a ver principalmente a sus amigos para visualizar el nombre de ellos y no cometer el error de decir sus nombres, pero esta dinámica enseguida se vio incumplida por un alumno que me notificaba que una de sus compañeras lo estaba molestando, pero públicamente cuestioné nuevamente quien ya que había mencionado el nombre de su compañera.

Dicha pregunta no causó reacción ya que nuevamente me volvió a mencionar este nombre, hasta que uno de sus compañeros dijo “Ay, ya dijo el nombre de SMR” pero de la misma manera pregunté a este compañero que había cometido exactamente el mismo error, por lo que procedía a anotar en la lista de asistencia una tachita en el nombre de los alumnos que habían cometido dicho error y posteriormente atendí la situación notificada.

Para los alumnos visualizar esta situación como una especie de temor y reto de no cometer los errores, porque alrededor del día cuando me comentaban algo ahora incluso me preguntaban antes de decirme su asunto, que cuál era mi nombre, a lo que les respondía cuál era y recordaba de la misma manera el nombre de la titular, y así poco a poco comencé a ver resultados más favorables en la implementación de dicha estrategia.

Una vez apropiado este primer acercamiento y reconocimiento de que todos representaban un estado, tal como nombra el proyecto los Libros de Texto Gratuitos de 2º grado, comenzamos a relacionarnos en mayor medida con las características de nuestro estados, por lo que pedí a los alumnos traer una imagen del traje típico de su estado.

Esta acción con la finalidad de que este fungiera como elemento representativo que demostrara el avance de las etapas del Taller de Escritores con su personaje utilizando la siguiente dinámica: Para la primera etapa de la estrategia,

si el alumno cumplía con el paso 1, se le brindaba a su “personaje” un asta de bandera, si cumplía con el 2, se le entregaba la parte verde de la Bandera de México; en el 3, la parte blanca de la bandera; en la 4 la parte roja y finalmente el paso 5, el escudo de la bandera. Con la finalidad de que los alumnos pudieran ver de una manera gráfica, su progreso en el proyecto.

De la misma manera complementamos hablando hasta este momento solo un poco de este rasgo característico de cada Estado para su representación, debido a que nuestro propósito principal era escribir la receta del platillo típico de su estado, por lo que les pedí a los alumnos que investigaran el mencionado, así como que también trajeran una imagen impresa del platillo.

Entonces para comenzar a planear hicimos uso de este último recurso de la imagen, primero, les ejemplifiqué con los alumnos un formato de receta que era de cereal con leche, donde haciendo uso de una imagen de este platillo, completé todas las características de la receta, desde ubicar el nombre del platillo, imagen, ingredientes y procedimiento.

Los alumnos me ayudaron de manera oral a completar este formato de receta ya que para ellos es este procedimiento de preparación de cereal es conocido, entonces esto ayudaba a los alumnos a comenzar a organizar las ideas de su platillo. Entonces pedí algunas participaciones para que los alumnos de la misma manera, utilizaran su imagen para tratar de decirme la información en ese orden sobre cómo creían ellos que se hacía su platillo.

De esta manera los alumnos comenzaron a participar, de acuerdo a lo que imaginaban de la preparación del platillo, considerano que no es lo mismo un platillo sencillo que conocen a un platillo típico, pero pusieron en práctica su imaginación, pues esta permite a los alumnos familiarizarse con lo que escribirá primero con deducciones.

Los alumnos mencionaban aspectos tales como los siguientes y guiándose de mi Receta del Cereal con leche, ya que contenía el nombre de los apartados que conformaban la receta, entonces los alumnos comenzaron a decir, *“El nombre del platillo típico de mi Estado es Aguja Norteña y yo pienso que los ingredientes son carne, verduras, lechuga, y el procedimiento tal vez sea que se pone a coser la carne en la estufa y la lechuga también”*.

Entonces los alumnos comenzaron a hacer la misma dinámica de planear lo que escribirían utilizando su imagen de referencia, así comenzaron a escribir el nombre de su platillo y algunos apartados de su receta, como se muestra en el Anexo 20. Planeo lo que escribo de mi platillo típico de mi Estado, porque de dicha manera los alumnos a través de esta forma visual, comienzan a planear lo que escriben, ya que como menciona Tinta Arquipa

Los procesos perceptivos facilitan en el aprendizaje concreto simbolizan la realidad de los acontecimientos vivenciales, en la codificación y la significación de cantidades, así como la comprensión del significado de los signos gráficos para la escritura. (Tinta, 2020)

Entonces este proceso de percepción va llevando al alumno a ir planeando y organizando su texto, en el que este último verbo se llevó a cabo haciendo uso de su receta del platillo, ubicando los apartados que componen a su texto como lo denota el Anexo 21. Organizo las partes de la receta de mi platillo típico.

Ambos puntos conformando el primer paso de esta estrategia, el cuál es fundamental para ubicar y hacer comprender al alumno en aprender a escribir bajo un proceso, significado, sentido y organización del texto.

De la misma manera a los alumnos que concluyeron con este primer paso se les fue brindada el asta a su personaje del Estado que representaban con su traje

típico, donde los alumnos al visualizar esta motivación, organizaron su texto para recibir este material para su personaje.

Escibo mi primer borrador: ¿Cómo se prepara el platillo típico de mi estado”

Una vez indagados los procesos de elaboración de los platillos típicos de los estados, comenzamos a darle el formato de nuestra receta, organizando los mismos apartados de la receta y conformando nuestro primer borrador, como de muestra en el anexo 22. Primer borrador del platillo típico de mi estado, al escribirlo este momento fue crucial en el sentido de que en primera instancia, les pedí que la receta fuera corta para poder centrarnos en la calidad del trabajo y no en la cantidad.

Pero desde la impresión dejada de tarea, varios alumnos trajeron recetas exageradamente grandes, donde evidentemente estos alumnos al notificarles que escribiríamos la receta a mano, mostraban cierta apatía, externando que era mucho, entre otros comentarios similares, por lo que con estos alumnos, pasé personalmente a subrayar las partes que eran más indispensables en la receta.

De esta manera, la receta se hacía más corta. Entonces los alumnos comenzaron a escribir su receta, cometiendo errores principalmente de legibilidad, considero que dicho error se debe a la diferente estructura del la recta, a los otros tipos de textos realizados.

Además de la legibilidad el texto, en este primer borrador, también fue notable el uso de mayúsculas, entre otros, Entonces de igual manera al igual que el resto de los otros momentos, se permiten todas estas situaciones que, pese a que hacen un ligero copiado, le permite poder centra su atención y realizar una autoevaluación con mayor claridad.

Posterior a la elaboración del primer borrador se propuso el realizar la usual autoevaluación, pero en esta intervención en particular pude percatarme de que la

actitud de evaluación era un tanto más ligera y con ello me refiero a esa honestidad o seriedad que se le brindaba a dicha actividad, pues también la realidad es que a estas alturas ya se conocía la dinámica de trabajo y ya sabían los alumnos que hacer, pero veía que ellos calificaban de una manera tanto más sin concentración en la actividad.

También es importante mencionar que este era el último proyecto, que era a mi punto de vista lo más pesado, por la grandeza del texto, al ser una receta, entonces este actor también tuvo que ver en este momento de la estrategia del taller de escritores y pese a la evaluación me acerqué a los alumnos a corregir errores específicos, para evitar en este proyecto la menor cantidad de errores.

También me acerque en específico a 4 alumnos a apoyarlos, por su incumplimiento de tarea, la cuál había consistido en traer el texto de la receta, y ellos solo con anterioridad habían traído la imagen, por lo que se les apoyó para deducir el proceso de elaboración de platillos, enfocándonos en grandes rasgos sin entrar en detalles y así lograron culminar su borrador, para la autoevaluación y coevaluación que apertura el segundo.

Para este segundo momento de la estrategia, al concluir les brindé a los alumnos el apartado verde para que lo coclocaran en su personaje y los alumnos al ver este tipo de acto, se propicia que los alumnos terminen en su totalidad el trabajo asignado, tal como lo fue en este caso.

Escibo mi segundor borrador: ¿Cómo se prepara el platillo típico de mi estado”

En este tercer momento de la estrategia, posterior a la autoevaluación de los alumnos donde predominaban lógicamente muchos errores, principalmente se encontraron los errores en escribir en una forma sintáctica y legible, ya que el formato de receta es diferente al tipo de textos manejados hasta este momento,

entre los alumnos realizaron una coevaluación en la que principalmente la dinámica de estos fue el intercambio de libretas de acuerdo con los 12 pares de formas de estados que repartí.

Los alumnos tenían que buscar quien tenía el par de las que les había entregado e intercambiar entre ellos, esta dinámica fue un tanto más tardada porque implicó más esfuerzo cognitivo y de tiempo pero finalmente se cumplió el propósito de esta evaluación el cuál era cambiar la dinámica para que pudieran evaluarse con quien fuera de la mejor manera posible. Al ser esta la evaluación por así denominarlo asignada, percibí que de igual manera siguen existiendo alumnos que se les dificulta confiar sus libretas a otro compañero que “no es de su agrado” ya que denotan inmediatamente la expresión de inconformidad.

Incluso aunque no dicen abiertamente que no desean que este compañero los revise ni ellos revisar, su expresión corporal es clara, a lo que intervengo diciendoles que hagan entrega de las mismas y cuestionando si existe un problema, a lo que ante esta pregunta los alumnos hacen entrega inmediata aunque de una manera más obligada porque saben que es incorrecto este tipo de discriminación.

Al revisar precisamente por el caso, muchos alumnos denotaban comentarios sobre el trabajo de sus compañeros diciendo “*Esta receta no tiene mayúsculas, o no está escrito en texto*”, lo cual por este disgusto surgía de manera natural ante dicha coevaluación, entonces las ventajas de aplicar esta estrategia es que al comparar la dinámica de las sesiones anteriores, esta fue la que presentaba mayor honestidad de evaluación, porque no evaluaban a un amigo, no evaluaban a alguien que tuviera el mismo nivel de escritura que ellos, entonces las coevaluaciones lograron concretarse como el resto.

En la misma dinámica, posterior a la coevaluación se realizó el segundo borrador, para este tuvimos que realizarlo en dos sesiones, una antes del receso y otra después ya que el texto resultó de trabajo más complejo, por el uso de palabras

no tan conocidas, especialmente en los ingredientes y en la escritura de cantidades con fracciones, así como algunas palabras en el propio procedimiento, a los alumnos se les dificultaba incluso la lectura de palabras y leían de una manera más lenta y en el caso de las fracciones se dieron ejemplos de cómo leerlos para que al menos conocieran la lectura de estas representaciones de cantidades.

También es importante denotar que en este caso 4 alumnos no culminaron con la actividad en la parte del procedimiento, y se quedaron a mitad o incluso menos, pues estos alumnos ya denotaron un cansancio en la escritura totalmente válido por el tamaño del texto, entonces simplemente bajaron su ritmo del trabajo, y al ver esta actitud la propicié inmediatamente con motivación extrínseca, asignando a los personajes el apartado blanco de la bandera, pero comenzó a surgir que ahora 3 alumnos, pese a este acto, no les motivó lo suficiente como para concluir su trabajo, así que les fue asignado de tarea.

Escibo mi tercer borrador: ¿Cómo se prepara el platillo típico de mi estado

Al ser el trabajo más pesado para ellos, el segundo borrador se encargó de tarea por la carga y tiempo que implicaba la elaboración de este, llegando a abarcar hasta dos hojas completas, siempre se realizó esta dinámica que comprende al tercer borrador, ya que se hace en compañía con los padres los cuales evalúan el borrador que los alumnos llevan a casa y lo corrigen para crear el tercero y evaluarlo.

No todos los alumnos cumplieron con su tarea, ya que los mismos 4 alumnos que no habían traído en la ocasión anterior su receta, tampoco cumplieron con el trabajo colaborativo con los padres, esto habla de cierta manera de un trabajo con menor nivel de apoyo en donde el alumno solo refleja la atención de los padres para con sus hijos.

Ante este caso los alumnos solo traían el segundo borrador, y entonces me dediqué a corregirlos a ellos personalmente para que logran tener un material

correcto para elaborar su versión final, evidentemente estos alumnos no traían tampoco la evaluación de padres a hijos, lo que quitaba el valor a esta estrategia y permitía más puntos de fuga de adquisición de la escritura para los alumnos, la prueba se añade en el anexo 21. Evaluación Reconozco y represento un Estado de mi país.

Como puede ser visible, esta evaluación estuvo intentada se der llenada, y es una actitud o un acto que los alumnos tienen principalmente en este paso de la estrategia, los alumnos intentan complementar y asumir la responsabilidad asignándose criterios, y ello denota la respuesta lógica de esta ausencia de los padres que por uno u otro motivo, no se hizo este trabajo colaborativo, y es totalmente evidente visualizar cuando estas mismas evaluaciones las realizan los padres en esta necesidad de sentirse también apoyados por los padres.

Para ellos es un escape, es fingir que papá o mamá apoyaron en este proceso y se evalúan con sus lápices, pero es notable la escritura de un niño con la de un adulto. Aunque dicho acto lo hacen con la intención de seguir completando su personaje, pero la realidad es que sin importar que utilicen incluso lapicero, para fingir que este proceso fue apoyado por los padres, ellos no comprenden que no en un llenado sin significado, es una etapa donde los alumnos adquieren aprendizaje, a través del proceso de andamiaje y requiere obligatoriamente la participación de sus padres.

Por otro lado, también se encontraron los alumnos que traían borradores buenos, lo cual reflejaba el compromiso total de los padres de familia, corrigiendo signos de puntuación, legibilidad, escritura sintáctica y uso de mayúsculas, pero también este fue el proyecto en el que se visualizó menor apoyo de los padres de familia, ya que comparado este mismo paso de la estrategia con los otros proyectos, los alumnos traían este borrador completo sin errores.

Considero que al ser un texto largo solo se brindó la compañía en la elaboración y no un apoyo al menos tan grande como lo fue en los primeros proyectos, creo que se debió al formato del texto y no es que el texto estuviera mal, solo que había mayores detalles hasta desde el mismo formato de la receta como se muestra en el Anexo 22. Tercer borrador del platillo de mi estado.

Versión final y exposición del platillo típico de mi Estado.

Para el quinto paso de la estrategia, se pidió a los alumnos de tarea traer una mitad de cartulina en la que pasarían su receta a limpio. Consideraba que tal vez los alumnos denotarían una actitud desfavorable a la elaboración del trabajo de escribir nuevamente un texto tan largo, por ello quise cambiar la dinámica para que el ambiente fuera favorable a la elaboración de esa versión final por ello les permití a los alumnos trabajar en el piso y elaborar su versión final en una cartulina.

Así fue como comenzaron a trabajar sin la expresión mínima de fastidio o cansancio, pues para ellos incluso trabajar en esta dinámica les parecía atractivo, entonces los alumnos comenzaron a escribir y pegar sus dibujos de su platillo típico, usando marcadores y lápiz, estas herramientas de escritura y decoración en cuanto a su uso suelen causar una emoción indescriptible a los alumnos.

Para los alumnos, el uso de marcadores sobrepasan en todos los sentidos a los colores, les gusta visualizar sus trabajos decorados y cuando se les permite hacer el uso de los mismos, los alumnos trabajan con mayor disposición, entregando trabajos muy convencionales, pero debido a las deficiencias en el momento 4 de la estrategia, llegan hasta este punto los errores de escritura, como se puede observar en el anexo 23. Versión Final del Platillo Típico de mi Estado.

Este anexo demuestra realmente un buen nivel de adquisición y realmente refleja no solo el resultado de este proceso, ya que al ser el último proyecto denota

un resultado global de la aplicación de este proyecto, y es una realidad, no es que la aplicación de esta estrategia borrara por arte de magia todos los errores pero denota un claro avance de mejora en su escritura incluso si comparamos el producto final del primer proyecto con este último, y esa es la realidad.

Los alumnos con la aplicación de este proyecto no refieren a que nunca más cometerán errores en la escritura, como en este caso puede ser visualizado en la palabra “Prosedimiento”, recordemos que la adquisición de la escritura lleva tiempo, es todo un proceso progresivo y esto demuestra la mejora de la aplicación del Nivel de Escritura del Taller de Escritores.

Finalmente para la exposición de dichas recetas, se llevó a cabo en la compañía de los padres de familia en la sala de medios de la Primaria. Primeramente trabajamos en conjunto, en la elaboración express de un traje típico del estado que representaban los alumnos.

Los padres se apoyaron de las imágenes de trajes típicos de nuestro material de apoyo en el progreso de la estrategia, comparado con el trabajo colaborativo con padres del proyecto anterior en el que fueron invitados para la exposición, en esta ocasión hubo una menor asistencia de los alumnos, ya que no se presentaron 4 padres en total, y en la del proyecto de Cazadores de Emociones solo hubo una falta del padre y de la hija.

En esta ocasión 3 padres no asistieron, pero una alumna asistió sin su mamá y claramente sin el platillo, ante esta situación la maestra titular y yo trabajamos con la alumna, que mostraba actitudes de tristeza al ver a todos los alumnos trabajando con sus padres, esto reafirma la manera en la cuál un padre influye en el proceso de aprendizaje del alumno, más allá que lo académico, también el peso emocional que tiene este apoyo,

Para comenzar esta última sesión del proyecto, expliqué a los padres de familia la dinámica y les otorgué el material necesario para la elaboración, como lo fue telas, papel crepé, cinta, paliacates, sombreros y demás y los padres de familia comenzaron a trabajar con sus hijos ocupando un total de 30 minutos para realizar trajes sencillos y se anexan pruebas en el Anexo 24-27. Trajes típicos de mi Estado.

Hubo mamás que prefirieron llevar trajes ya hechos, y en el tiempo asignado apoyaron a otras mamás. Una vez terminado el tiempo comenzamos con la exposición de nuestro platillo y traje típico, esta exposición estuvo apoyada por los padres de familia y fue muy enriquecedor visualizar el trabajo de los padres con los hijos cuando nos comentaban el proceso de elaboración de la receta. Sin decirlo los papás tomaron la dinámica de que los hijos nombraran los ingredientes y los papás hablaron sobre el procedimiento y juntos sobre el traje típico.

En un caso en particular vi como esta dinámica causó temor a la expresión en público por parte de los alumnos, ya que hubo alumnos que leían de manera cohibida o incluso hasta se escondían detrás de sus papás, y claramente denota que es un área de oportunidad a trabajar, para mejorar en los alumnos las habilidades de comunicación frente al público.

Por otro lado hubo un alumno que habló casi en su totalidad él, incluso el papá comentó que el alumno se había hecho responsable de comparar el pollo y él solo ayudó a prepararla, mientras que también hubo padres de familia que hablaron mucho más que sus hijos, todo este tipo de casos fueron visibles en esta exposición, que si bien fue enriquecedora en nivel cultural no tuvo el impacto del primer proyecto y la diferencia clara se encuentra en que en el primero tuvieron un papel de suma importancia las emociones, y en este proyecto no fue así.

Los papás denotaban incluso cansancio, de escuchar tantas experiencias de la elaboración de los platillos y quizá lo óptimo hubiera sido abarcar 2 sesiones, pero también dicha sesión fue tomada de abarcarse en una sola por la realidad del

contexto donde los papás no disponen de tanto tiempo y por lo tanto todo debía de abarcarse en una sola.

Pese a esto, fue fascinante ver este trabajo de los padres con los alumnos, pude ver finalmente, la realidad de qué padres realmente conocían el proceso de esta estrategia y estuvieron al tanto, pues a través de esta interacción con padres de familia, se puede reconocer el nivel de apoyo que brindan los padres a sus hijos, y aquí se encuentra la respuesta de incluso el nivel de adquisición de escritura de los alumnos.

La Estrategia de Taller de escritores aplicada, brinda un lineamiento principal del trabajo colaborativo de la Escuela, Maestros, Hijos y Padres de Familia, donde estos 4 actores fundamentales pueden enriquecer ampliamente los saberes que se espera obtener en la NEM y por la participación de todos los involucrados, de demuestra que el trabajo colaborativo, brinda mejores resultados en el alumnado. Anexo 28. Exposición del Proyecto, Reconozco y Represento un Estado de mi país.

Resultados de Intervención del 4 proyecto:

Tabla 9. Resultados del 4º proyecto de Intervención del proyecto “Reconozco y represento un estado de mi país”

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE “RECONOZCO Y REPRESENTO UN ESTADO” 2º GRUPO B, ESCUELA PRIMARIA “HERCULANO CORTÉS”		
Escala de valoración (colorama).	Saber conceptual Reconoce lo que es una receta e identifica sus partes.	En proceso No escribe o lo que escribe no hace referencia a una receta.
		Suficiente Escribe algunas de las partes de la receta, como el título, ingredientes, procedimiento, pero omite la escritura de una de ellas, o invierte el orden el que debe de escribirse.

		<p>Destacado</p> <p>Escribe todas las partes receta. Incluye el título de la receta, ingredientes y procedimiento.</p>
	<p>Saber procedimental</p> <p>Escribe una receta de un platillo típico del estado de su país que representa, elaborándolo a partir de la estrategia “Taller de escritores”.</p>	<p>En proceso</p> <p>Cumple con 0-2 criterios.</p>
		<p>Suficiente</p> <p>Presenta 3 criterios.</p>
		<p>Destacado</p> <p>Presenta de 4-5 criterios.</p>
	<p>Saber actitudinal</p> <p>Participa activamente en la realización del proyecto, haciendo uso del traje típico del estado que representa.</p>	<p>En proceso</p> <p>Manifiesta una actitud negativa o apatía en la exposición de actividades de su receta y/o no porta el traje típico del estado que representa.</p>
		<p>Suficiente</p> <p>Demuestra una actitud favorable en la exposición de la receta y porta la esencia del traje típico del estado que representa.</p>
		<p>Destacado</p> <p>Manifiesta una actitud positiva en todas las actividades y en particular, el día de la exposición de su receta, donde además porta un traje típico del estado que representa.</p>

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	SABER CONCEPTUAL	SABER PROCEDIMENTAL										SABER ACTITUDINAL
		1		2		3		4		5		
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Tadeo		X		X		X		X		X		
2. Coel		X		X		X		X		X		
3. Julieta		X		X		X		X		X		A

4. Sofía		X		X		X	X		X		
5. Jafeth		X		X		X		X		X	
6. Ian			X	X		X		X		X	
7. Diego		X		X		X		X		X	
8 Kimerly			X	X		X		X		X	
9. Alison		X		X		X		X		X	
10. Sofía		X			X	X		X		X	
11. Joshua		X		X		X	X		X	X	
12. Ana Sofía		X		X		X		X		X	
13. Sebastián		X		X		X		X		X	
14. Cristopher		X		X		X	X		X	X	
15. Felipe			X	X		X	X		X	X	
16. Johana		X		X		X		X	X	X	A
17. Ximena		X		X		X		X		X	
18. Regina		X		X		X		X		X	
19. Gael			X	X		X		X		X	
20. Luca											A
		No realizó receta									
21. Regina		X		X		X		X		X	
22. Dylan		X		X		X	X		X	X	
23. Ximeri		X		X		X	X		X	X	
24. Bruno		X		X		X		X		X	A
25. Mila			X	X		X	X		X	X	A

Nota: Los resultados obtenidos corresponden a la evaluación del 4º proyecto de Intervención titulado "Reconozco y represento un estado de mi país, tomando en cuenta los tres saberes que debe adquirir el alumnado, que son el conceptual, actitudinal y procedimental, en donde en este último se desglosa en más cualidades que debe poseer un texto, según las pruebas del SisAT, EMLE TALE-2000, PALE 1993; utilizados como los criterios de la Evaluación Diagnóstica en esta investigación. Los alumnos que poseen una A en el Saber Actitudinal no fueron evaluados por ausencia.

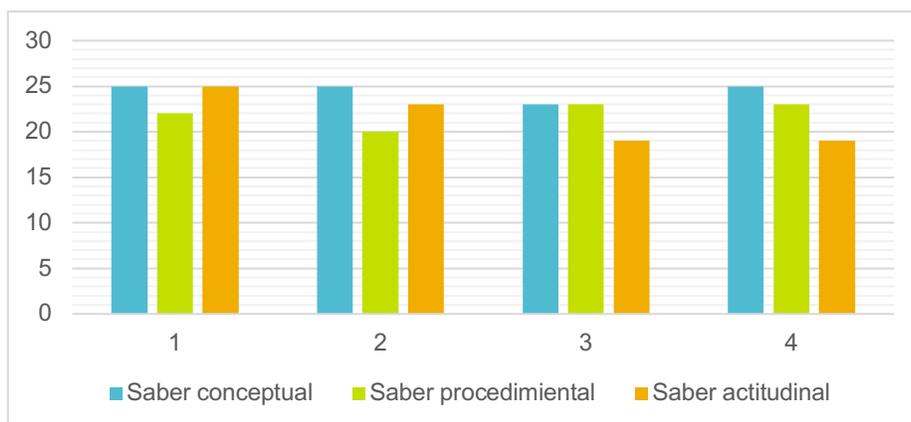
El diseño del Instrumento, corresponde al I Dr. Sergio Tobón, su adaptación y adecuación para aplicación en el curso Aprendizaje en Servicio de la BECENESLP corresponde al Dr. Juan Manuel Guel Rodríguez y finalmente adaptado para la evaluación de la presente investigación.

REFLEXIÓN DE RESULTADOS

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en los 4 proyectos de Intervención que se utilizaron para esta investigación, los cuales llevaron por título “Cazadores de emociones”, “Cantando ando”, “Muro de los deseos” y “Reconozco y represento un estado de mi país”, todos propuestos en los Libros de Texto de la NEM, se promediaron los resultados en conjunto para obtener un promedio de la aplicación de la Estrategia del “Taller de escritores” en el grupo de 2º B.

En dicha tabla se tomaron en cuenta los criterios que califican la consolidación de la Escritura convencional a través de las 3 diferentes pruebas que sirvieron como instrumentos para identificar la problemática dentro del aula mencionada. Por tanto, al final la aplicación de esta estrategia muestra los siguientes resultados de la aplicación de los 4 proyectos de intervención.

Gráfica 1. Resultados de aplicación de la estrategia del taller de escritores en proyectos comunitarios de la NEM.



Nota: Los resultados obtenidos corresponden a los 4 proyectos de intervención en los que se aplicó la estrategia del taller de Escritores en los Proyectos Comunitarios propuestos por la NEM.

La serie 1, corresponde al primer proyecto de intervención.

La serie 2, corresponde al segundo proyecto de intervención.

La serie 3, corresponde al tercer proyecto de intervención.

La serie 4, corresponde al cuarto proyecto de intervención.

Como puede ser perceptible, en los alumnos mostraron un aumento en el saber procedimental desde los primeros dos proyectos, a los dos últimos de aplicación, lo que demuestra que el alumno progresó en las cualidades en los textos escritos que produjo a lo largo de esta intervención.

Dando como resultado los siguientes datos, en relación a los 25 alumnos que cumplen con los criterios que debe poseer un texto escrito. De acuerdo a las evaluaciones del SisAT, EMLE TALE-2000, PALE 1993, los alumnos presentan los siguientes resultados en el último proyecto de intervención en su saber procedimental:

Tabla 10. Resultados del último proyecto de intervención de la estrategia del “Taller de Escritores”

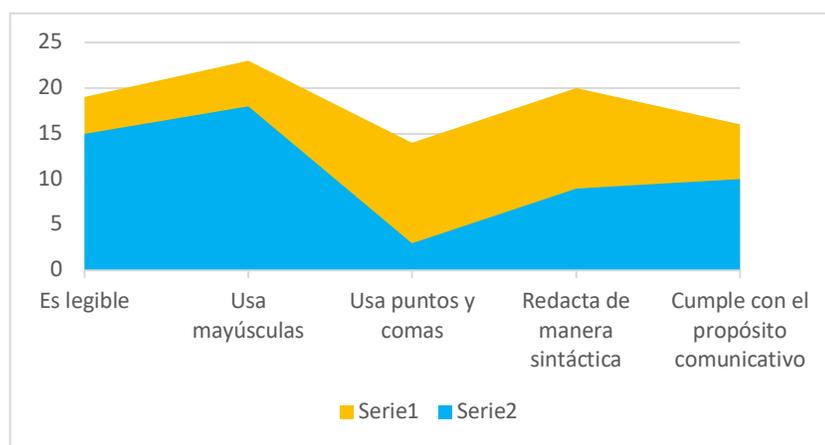
RESULTADOS FINALES DE REDACCIÓN DE TEXTOS				
Es legible	Usa mayúsculas	Usa puntos y comas	Redacta de manera sintáctica	Cumple con el propósito comunicativo
19	23	14	20	16

Nota: Las cantidades representadas en la tabla, representan a la cantidad de alumnos que lograron adquirir las cualidades de la escritura, en los textos producidos, tomando en la cifra obtenida en cada criterios, sobre cantidad de 25 alumnos que pertenecen al grupo de 2° “B”

Al final de la aplicación de la Estrategia del “Taller de Escritores, 19 de 25 alumnos lograron producir textos legibles, 23 alumnos hicieron uso correcto de mayúsculas, 14 alumnos utilizaron puntos y comas en los textos que producían, 20 alumnos lograron redactar de manera sintáctica sus textos y finalmente 16 alumnos lograron cumplir con los propósitos comunicativos en sus textos. Estos criterios correspondieron al saber procedimental en el último proyecto de aplicación.

La focalización en el saber procedimental, se debe a que en dicho saber, fueron evaluados los criterios de la escritura, que se consideraron desde la fase de diagnóstico, por ende, en este punto es indispensable contrastar el diagnóstico con el último proyecto de aplicación en el que se utilizó la estrategia del taller de escritores, para ver aquellas cualidades de la escritura que el alumno logró adquirir en esta intervención, enfocándonos dichos criterios de las evaluaciones realizadas, para visualizar las condiciones de los textos escritos al inicio de la investigación, con los resultados obtenidos al final de la aplicación de la Estrategia del “Taller de Escritores”

Gráfica 2. Progreso de redacción de textos escritos, en el grupo de 2º B de la Escuela Primaria “Herculano Cortés”



Nota: la serie 1, hace referencia a los resultados finales de la aplicación de la estrategia, mientras que la serie 2, grafica los resultados del diagnóstico de la producción de textos escritos en el grupo de segundo “B” de la Escuela Primaria “Herculano Cortés”.

Por lo que a través de la tabla presentada, se reconoce que existe un notable progreso en la producción de textos escritos, ya las cifras de alumnos nos dicen que a través de la aplicación de la Estrategia del “Taller de Escritores”, los alumnos mejoraron su nivel de redacción, yendo en aumento las cualidades de la escritura que los alumnos lograron adquirir a lo largo de este proceso, ya que al inicio, solo 15 alumnos lograban escribir de manera legible sus textos y al final 4 alumnos mejoraron dicho criterio, dando un total de 19 alumnos que ahora escriben legiblemente.

En relación al uso de mayúsculas, al inicio solo 18 alumnos hacían uso de las mismas, pero al final de la aplicación de la estrategia, 23 alumnos en total hacían uso de mayúsculas en la redacción de sus textos. Mientras que en torno al uso de puntos y comas, en el diagnóstico solo 3 alumnos hacían uso de estos signos y hubo un progreso de 11 alumnos en esta investigación que lograron adquirir esta cualidad de la escritura, dando un total de 14 alumnos que ahora usan puntos y comas.

Al inicio de la investigación, solo 9 alumnos de 25 redactaban de manera sintáctica sus textos y al final de la aplicación de esta intervención, 20 alumnos lograron redactar de manera sintáctica. Finalmente en torno al cumplimiento del propósito comunicativo de los textos que escribían los alumnos, en el diagnóstico 16 alumnos lograban dicho criterio y al final de la aplicación de la estrategia del “Taller de Escritores”, 16 alumnos lograron cumplir con el propósito comunicativo en la redacción de sus textos. Dicha comparación, puede apreciarse en la siguiente tabla, presentando los resultados por porcentajes obtenido en las evaluaciones:

Tabla 11. Comparación de Evaluación Diagnóstica con Evaluación final de la Estrategia del “Taller de Escritores”

Criterios/ Evaluación	Es legible	Usa mayúsculas	Usa puntos y comas	Redacta de manera sintáctica	Cumple con el propósito comunicativo	Promedio
Diagnóstico	60.00%	72.00%	12.00%	36.00%	40.00%	44.00%
Final	76.00%	92.00%	56.00%	80.00%	64.00%	73.60%

Nota: La tabla 12 grafica los resultados de la evaluación diagnóstica comparada con la evaluación final, en donde se utilizó la estrategia del “Taller de Escritores” para mejorar la producción de textos escritos del grupo de 2º B de la Escuela Primaria “Herculano Cortés”

Por lo que en relación a los resultados obtenidos desde el diagnóstico hasta la evaluación final, se comprende que existe un progreso de 29.60% en el mejoramiento de habilidad de redacción de textos escritos, a partir de la presente investigación, ya que en promedio solo el 44% de la población estudiada, cumplía con el nivel requerido de la redacción de textos escritos, de acuerdo a las pruebas de SisAT, EMLE TALE-2000, PALE 1993, y al final de esta investigación, el 73.60% de la población estudiantil de encuentra en el nivel suficiente de la redacción de los textos escritos.

CONCLUSIONES

Es importante, identificar el proceso de desarrollo del aprendizaje que se espera de nuestros alumnos e identificar en que nivel se encuentran, para ello el uso pruebas diagnósticas me permitió diagnosticar la problemática del objeto en estudio, es importante primero identificar el área donde pertenece dicha problemática para relacionarlo con el Campo al que pertenece según el Nuevo Plan, y así vincularlo con el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje Adecuado.

Los instrumentos que me fueron factibles para esta investigación fue el Manual de Exploación de Habilidades Básicas de Lectura, Producción y redacción de Textos y Cálculo Mental, para identificar la problemática dentro de la Producción y Redacción de textos y de dicha manera enfocarme a dos pruebas correspondientes al área que me permitieran encontrar el punto de mayor debilidad en el proceso de consolidación de la Escritura.

Al diagnosticar la problemática fue importante, relacionar los resultados grupales de los alumnos de segundo grado de primaria con las etapas de la escritura de Ferreiro, encontrando que 21 alumnos de 24 se encontraban en la etapa alfabética y los 4 restantes, dentro de la etapa silábica-alfabética. Pese a que la etapa alfabética estaba lograda, los alumnos aún no consolidaban la estructura de acuerdo al grado en el que se encontraban y ante ello fue indispensable encontrar el área de oportunidad en la escritura del alumnado

Las Pruebas del Manual de Exploación de Habilidades Básicas de Lectura, Producción y redacción de Textos y Cálculo Mental, EMLE y PALE, me ayudaron a identificar las características que debía de poseer un texto escrito en el segundo grado del nivel primaria, así como lo pueden hacer con cualquier otro grado del mismo nivel educativo.

A través de la identificación de los errores que se presentaban con mayor magnitud, se identificó la estrategia del Taller de Escritores, la cuál fue una propuesta Sugerida por la SEP que ayudó a promover la elaboración de textos escritos, a través de diversas etapas de desarrollo de los talleres de la escritura, que a través de su proceso permitió consolidar la escritura para producir textos convencionales que permitieran a los alumnos comunicarse con el lenguaje escrito a través de situaciones de su vida cotidiana.

El utilizar la estrategia del “Taller de Escritores” para diseñar los proyectos comunitarios y solucionar la problemática, correspondió totalmente a la contextualización del grupo de estudio en donde fue identificada la problemática, basándome en los principios de la NEM, fue importante yuxtaponer el Plan de Estudios y la metodología del campo de Lenguajes, la estrategia del Taller de Escritores, las pruebas del diagnóstico de la problemática y sus criterios de evaluación y los hallazgos de diversos autores y obras que se relacionaban con el proceso de escritura.

De tal manera que los resultados que obtuve después de la aplicación de la estrategia de taller de escritores en mis intervenciones fueron que, hubo un mejoramiento de las habilidades de redacción en el grupo de estudio, pues a partir de los resultados presentados a lo largo de esta investigación, se presenta un progreso de un 29.60% de progreso en relación a los resultados iniciales con los finales, posicionando al 79.60% de la población en el nivel requerido para este nivel educativo, considerando que al inicio de la aplicación de esta estrategia, solo menos de la mitad de la población, poseía el nivel requerido.

Sobre este trabajo de Investigación, sostengo dentro de las fortalezas y áreas de oportunidad de la aplicación de la Estrategia del Taller de Escritores. En fortalezas es que en primera instancia, esta estrategia logró abonar al proceso de la consolidación de la escritura dentro del 2º B de la Escuela Primaria “Herculano Cortés” debido al progreso de la calidad de la escritura convencional y en áreas de oportunidad, es que el aplicar todos los proyectos a necesidades de comunicación inmediata, me hubiera brindado mejores resultados.

Este hallazgo principalmente presenta un antes y un después en su implementación, pues a través de la implementación de la estrategia, sobre cómo se concibe a la escritura, como un proceso que requiere de planificación, acción e intervención de los mismos textos, y por tanto esta habilidad comunicativa se construye a través de un proceso consiente,

La escritura, se comprendió como un proceso, en donde los errores formaban parte fundamental del proceso para adquirir la lengua escrita y a través del uso de estímulos extrínsecos bien implementados, pueden contribuir a la adquisición de la escritura en el nivel de primaria, pues hace a los alumnos aprender a evaluarse, a evaluarse entre pares y concebir a la familia como parte activa del proceso de aprendizaje en los proyectos propuestos por la NEM.

Por lo tanto, la investigación realizada emite las siguientes recomendaciones para hacer uso de ellas en próximas indagaciones que se realicen en el mismo ámbito para aportar al sector educativo:

- Los resultados obtenidos sugieren que el aprendizaje social brinda mayores beneficios que cuando el alumno se responsabiliza de su propio aprendizaje, bajo un estilo autónomo.
- Se observó que la motivación extrínseca es una gran fuente de aprendizaje para la adquisición de la escritura.
- Los proyectos planteados por la NEM que sugieren el uso de la Metodología de Proyectos Comunitarios, permiten al alumno planificar sus etapas de escritura desde la planeación, acción e intervención de sus propios textos.
- Los alumnos que cuentan con el apoyo de sus familiares, en una frecuencia constante, pueden demostrar un progreso más notable de apropiación de palabras hasta pequeñas oraciones si se encontraban en niveles inferiores de escritura a los que deberían de estar, debido a la repetición constante de palabras y a la corrección de sus propios

textos, hace que los actores involucrados en su aprendizaje, tengan un peso especial en la consolidación de la lengua escrita.

- La escritura se propicia desde el momento en el que se planea y para ello no se escribe precisamente, este momento sirve para que el niño idealice lo que quiere escribir y lo lleve hasta el plasmado de palabras y oraciones que conformen finalmente, un texto.
- Los estudiantes pueden escribir repetitivamente, pero ese no es el propósito de la escritura, si no que el alumno cumpla el propósito comunicativo y comprenda lo que escribe. En este proceso de la consolidación de la escritura, el alumno necesita mantenerse motivado y para ello puede hacerse uso de estimuladores como la motivación extrínseca, que llevan al niño a la necesidad de consolidar su escritura a cambio de obtener una insignia, un disco de oro, una estrella, una moneda de oro, o cualquier recompensa que se brinde en la estrategia implementada, como en esta investigación se hizo en el paso 5 de la estrategia del “taller de escritores”.
- Es indispensable como maestros exijamos una calidad adecuada en todos los textos escritos de nuestros alumnos, para que no solo se entregue un trabajo por cumplimiento, sino que el alumno sea consciente del proceso, vea sus fortalezas y reconozca sus áreas de oportunidad para su propia mejora.
- El escribir no es un aprendizaje individual, pues este proceso obtiene mejores resultados cuando todos los actores involucrados son

partícipes, pues el consolidar la escritura es una quehacer educativo que se obtiene a partir de lo social.

- El aprendizaje de la lengua escrita es más significativo cuando convergen los educandos, familiares, compañeros y maestros bajo un mismo plano.

La presente investigación tuvo el propósito de aportar significativamente a la educación, considerando que la NEM es un nuevo plan que entró en vigor en este ciclo escolar y la estrategia del Taller de escritores tuvo una efectividad en el abono de construcciones cognitivas que permitieran la consolidación de la escritura.

Dichos resultados no corresponden únicamente a la implementación de la estrategia por sí sola, influyó diversas consideraciones tomadas en cuenta, como las estrategias implementadas para el desarrollo de los proyectos, así como la responsabilidad de concebir este quehacer educativo entre educandos, educadores y padres de familia.

Si bien es cierto que la Estrategia fue favorable porque se utilizaron todos medios a favor, minimizando los obstáculos, la realidad es que dicha estrategia puede ser factible para cualquier grupo que se desee estudiar con relación a atender problemáticas de la escritura, pues su efectividad en mayor medida depende de la contextualización de cada una de las etapas de la escritura en donde será aplicado y de contemplar todos los factores que se involucran en el proceso, pero sobre todo depende de la apropiación de proceso de redacción de textos escritos, en donde se construya un Taller de Escritores dentro de las aulas que permita a cualquier alumno, consolidar la Escritura a través de los proyectos comunitarios propuestos por la NEM.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, *Pepsic*, 35, 25-37.
- Calatayd, S. (1999). La participación del alumno en el proceso evaluador. *Revista Educadores*, 190-191.
- Callejas, C. (2019). *Cuando leer y escribir conspiran con los sentidos y las palabras se sumergen en la música el texto escrito cobra vida*. Colombia: Universidad del Norte.
- Labra, G., & Fuentealaba, R. (2011). Formación Inicial docente; Una mirada al proceso de construcción del conocimiento profesional desde la práctica. *Dinalet* , 143-173.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa, escuela básica*. España: Biblioteca del Normalista.
- Casas, E. (01 de 06 de 2020). LA INFLUENCIA DE LOS PADRES DE FAMILIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR. Estado de México, México.
- Casimiro, N., & Walther, C. (2013). Piaget, Vigotsky y la enseñanza de la lengua materna. *Educación y Desarrollo Social*, 195.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J., & Dubrovsky, S. (2004). *psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vygotski*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo Inecesario*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Chile, P. U. (18 de Abril de 2022). *Centro de desarrollo docente*. Obtenido de Portal UC: <https://desarrollodocente.uc.cl/2022/04/18/evaluacion-entre-pares-y-herramientas-para-fomentar-la-retroalimentacion-formativa/>
- Cusel, P. (2006). *Contexto Escolar y Prácticas Docentes*. Gral Pico, La Pampa: Instituto Superior de Bellas Artes.

- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, *35*, 25-37.
- De la Cruz, M., Sheuer, N., Baudino, V., Huarte, M. F., Sola, G., & Pozo, J. I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Scielo*, 7-29.
- de Caso Fuertes, A. M., Garcia, J. N., & Begoña Martínez, C. (S.F). EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LA ESCRITURA: REVISIÓN DE ESTUDIOS INTERNACIONALES . *Revista de Psicología*.
- EducaInternet. (11 de Noviembre de 2016). *Educainternet Blog*. Obtenido de Uso seguro y responsable de las TIC: <https://blog.educainternet.es/index.php/2016/11/11/beneficios-de-la-evaluacion-entre-pares/>
- Equipo Editorial de Argentina. (9 de Junio de 2024). *Concepto.de*. Obtenido de Técnicas de Investigación: <https://concepto.de/tecnicas-de-investigacion/>
- Federación de Enseñanza de las Comisiones Obreras de Andalucía. (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Temas para la Educación*, 1-7.
- Ferreiro, E. (1999). La escritura en un programa posgradual: mitos y realidades. Una experiencia transformadora. *Enunciación*, 45.
- Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. México, D.f: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida* .
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Comunicación y Política*, 99-112.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes que la letra. *Revista de Investigación Educativa*, 1-52.

- Garduño, S. (2002). Enfoques metodológicos en la investigación educativa. *Investigación Administrativa IA*, 6.
- Gobierno de México. (28 de Septiembre de 2024). *MEJOREDU*. Obtenido de Reflexión sobre la práctica: Aprendiendo juntos: <https://www.mejoredu.gob.mx/entre-docentes/reflexion-sobre-la-practica/reflexionar-sobre-la-practica>
- Goyes, J. C. (2015). Leer es escribir: La experiencia de la imaginación. *Educación y ciudad* , 52.
- INEGI. (2020). *Cuéntame del México*. Obtenido de Población: <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Martínez, S. (2018). Ciclo Reflexivo de Smyth (1991). *Scribid*.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de los Santos.
- Moll, L. C. (S.F). La zona de desarrollo próximo de Vygotsky: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Dinalet*, 1.
- Oviedo, K. C. (24 de 05 de 2012). *Blogs EOI*. Obtenido de Escuela de Organización Industrial: <https://www.eoi.es/blogs/katherinecarolinaacosta/2012/05/24/la-piramide-de-maslow/>
- Pérez, J. y. (19 de Abril de 2021). *Definición.de*. Obtenido de Qué es, definición, en la comunicación y en la música.: <https://definicion.de/>
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* . Barcelona: Crítica.
- Regader, B. (1 de Junio de 2015). *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky*. Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- S.E.P. (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos, Ciclo Escolar 2022-2023*. Educación.
- S.E.P. (2022). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. *Nuestra familia de textos gratuitos*, 23, 24, 64-82.
- SEP. (2023). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3 Ciclo Escolar 2022-2023*.

- SEP. (s.f.). *ORIENTACIONES PARA EL ESTABLECIMIENTO DEL SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA*.
- Throng, T. (1981). *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva: Los sistemas de Piaget. Wallon. Gesell y Freud*. Madrid: Pablo del Río.
- Tinta, M. (2020). Proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura a partir de la lectura de la realidad. *Scielo*.
- UNESCO. (2022). *El estudio ERCE 2019 y los aprendizajes en escritura*. Santiago.
- Vargas, M. R. (2004). El dibujo como primera escritura del niño. *Educación inicial* , 91-103.
- Vygotski. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de piaget, Vygotsky y Maturana. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, 49.
- Zambrano, J. (2022). La motricidad fina y su influencia en el desarrollo de la escritura. *Dominio de las ciencias*, 1748-1767.
- Zenteno, J. (29 de Febrero de 2020). *WEB Jorge Innova*. Obtenido de Contexto Escolar Interno y Externo: <https://www.jorgeinnova.com/2020/02/que-es-el-contexto-escolar.html>

ANEXOS

Anexo 1

Ubicación geográfica de Primaria Herculano Cortés.



Nota: Imagen satelital tomada del portal de INEGI.

Anexo 2. Carta a papás de Intervención

San Luis Potosí, San Luis Potosí, 12 de febrero de 2024.

**Padre, madre o tutor
De alumno del 2° "B"
Escuela Primaria "Herculano Cortés"**

Padre, madre o tutor del alumno: _____

Esperando que se encuentre de la mejor manera, me comunico con usted para informarle que a partir de este presente día, comienzo mi servicio como requisito de último semestre para concluir mi carrera universitaria.

Dicho semestre implica basar mis prácticas profesionales atendiendo una problemática localizada en el grupo de su hijo 2° "B", con el cual me encuentro trabajando desde el ciclo escolar anterior, y al aplicar diferentes pruebas diagnósticas como lo fueron las del SISAT, PALE, EMLE, concluí que los alumnos presentan dificultades en la escritura, motivo por el cual he decidido realizar una tesis como modalidad de titulación enfocada a dicha área.

Mi tesis estará basada en solucionar las problemáticas de escritura a través de una Propuesta Educativa llamada "Taller de escritores", sugerida por la SEP en el documento de Propuestas Educativas Multigrado 2005, la cual, busca promover la elaboración de textos escritos con el fin de acercar a los niños a la redacción, a través de dos etapas y 4 versiones:

Etapas 1. Planear y organizar el texto (Organizar ideas para escribirlas).
Etapas 2. Redactar varios borradores:

1. Primer borrador (Escriben su primer texto y se revisan ellos mismos).
2. Segundo borrador (Revisan el texto de un compañero y lo reescriben sin errores).
3. Tercer borrador (Papás revisan el texto de su hijo y los hijos lo reescriben sin errores).
4. Versión final y exposición (Pasan su texto a limpio y lo exponen).

Este proceso es la Propuesta Educativa sobre la cual basaré mis prácticas en este semestre, enfocadas al campo formativo de Lenguajes. Por ello le pido de su amable **participación y colaboración la revisión de los escritos** que refieren al tercer borrador, los cuales se encargarán en diversas ocasiones como una tarea de su hijo, para poder concluir las actividades con éxito y con la intención de aportar algo en la vida académica de su hijo.

Para realizar dichos borradores, le pido amaría a su hijo, una **libreta reciclada** que puede ser de ciclos escolares anteriores, únicamente necesitaremos alrededor de 30 hojas, no importa si es de raya o cuadro, es de acuerdo a sus posibilidades. Le pediré no comprar la libreta, pero sí que se forre o decore al gusto, y coloque el título "Taller de escritores" además de los datos de su hijo en la portada. Deben de traerla en cuanto antes para comenzar a trabajar en ella.

Finalmente, también le hago saber que queda cordialmente invitado a la **exposición de todos los proyectos** que se elaborarán a lo largo de estas semanas, pero en particular, me gustaría por lo pronto, contar con su presencia especialmente en 2 de ellos los cuales son los siguientes y le explico el motivo:

1. **Cazadores de emociones.** Fecha de presentación del proyecto: 22 de febrero de 2024 de 8:00-9:00 am, para realizar una carta a su hijo y exponerlas con motivo del día del amor y la amistad.
2. **Reconozco y represento un estado de mi país.** Fecha de presentación del proyecto: 01 de marzo de 2024 de 8:00-9:30 am.
En este proyecto requeriré un poco más de su participación, ya que el producto final será la preparación y receta de un platillo típico del estado de: _____, platillo que deberán llevar para exponer este día.
Con la misma intención, para la exposición de platillo realizaremos un traje típico del estado con materiales sencillos, todo el material será brindado ese mismo día, pero si usted gusta llevar algún material extra característico de estado que le tocó representar a su hijo, también es bienvenido.
Al concluir, realizaremos una convivencia para que los alumnos finalmente puedan degustar su propio platillo.

Me despido atentamente, con un enorme agradecimiento por darme de su tiempo y por todo el compromiso que ha demostrado hasta este momento y recordándole que aunque no es de carácter obligatorio, tanto a su hijo como a mí nos encantaría contar con su participación, porque el mayor aprendizaje sucede cuando la escuela, ustedes y los maestros trabajamos juntos en beneficio de su hijo.

Si le gustaría formar parte activa de este proceso, agradecería colocar su nombre y firma en este presente documento como sinónimo de enterado y aceptación de participación en este proceso.

Se despido atentamente, Flor Narahai Lerma Rocha, practicante de BECENE en 2° "B" de la Escuela Primaria "Herculano Cortés".

Tutor del alumno.

Anexo 3. Leo, escribo y construyo el nombre de las emociones

Yo leo	construyo	y escribo

e

g

i

a

m

r

n

o

o

j

o

a

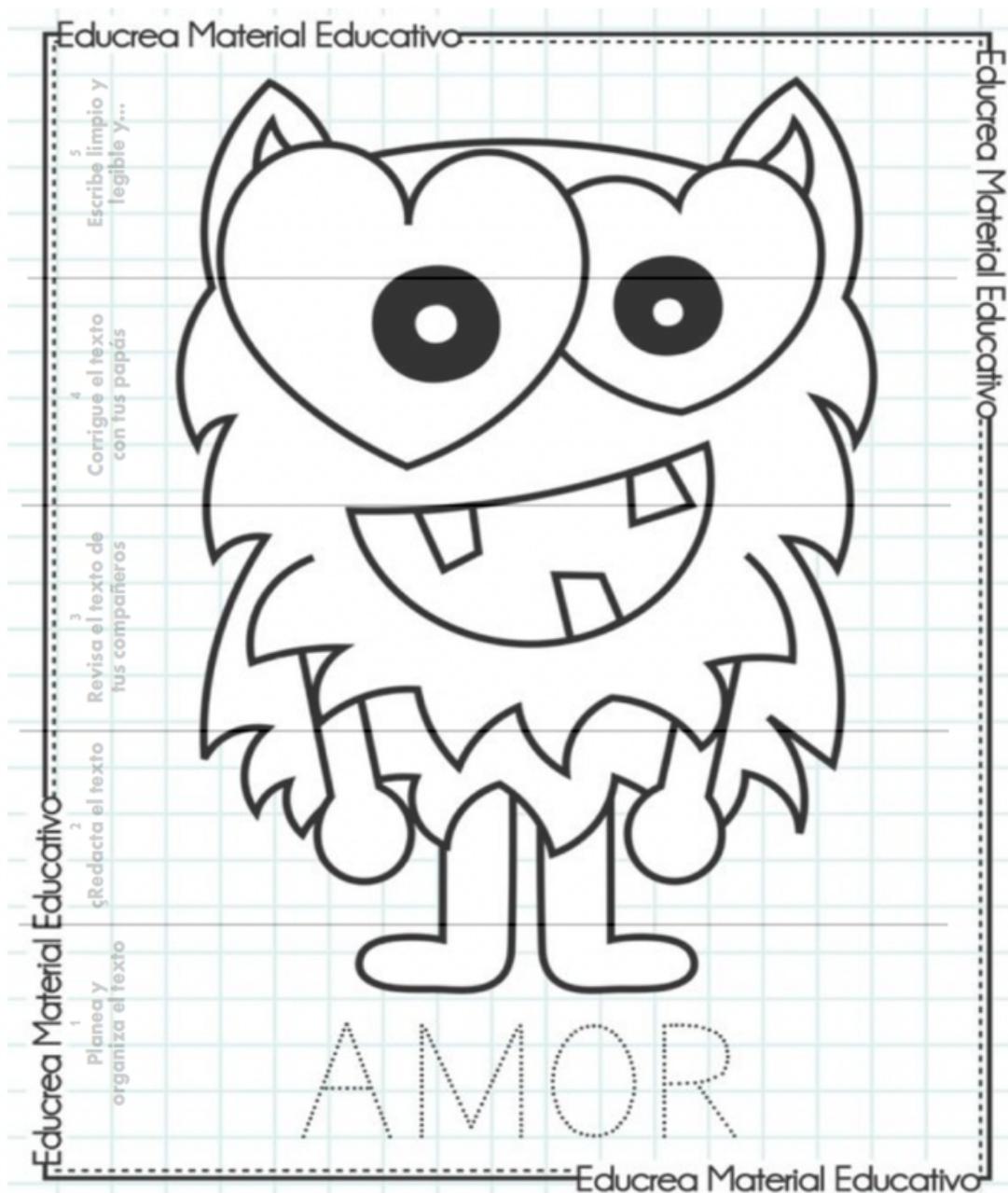
a

l

e

Nota: Actividad del primer borrador para comenzar a escribir las

Anexo 4. Rompecabezas cazador del amor



Nota: Actividad para graficar la Estrategia del Taller de escritores en Proyecto de Intervención 1.

Anexo 5. Primer borrador de los cazadores del amor

Martes 13 de febrero

D M A

Scribe®

1. **Hola** ✓

2. **Quiero decirte**
que

3. **porque**

4. **Adiós** ✓

hola

que eres el mejor amigo

eres un buen jugador

adiós me encantó decirte

Nota: Paso 1 de la Estrategia de Taller de Escritores en Proyecto de Intervención 1.

Anexo 6. Evaluaciones cazadores del amor

Autoevaluación

Coloca una ✓ si la carta de amor:

Criterios		SI	NO
1	Se puede leer fácil		
2	Tiene mayúsculas		
3	Hay puntos y comas		
4	No tiene forma de lista		
5	Es una carta de amor		



Coevaluación

Coloca una ✓ si la carta de amor:

Criterios		SI	NO
1	Se puede leer fácil		
2	Tiene mayúsculas		
3	Hay puntos y comas		
4	No tiene forma de lista		
5	Es una carta de amor		



Evaluación padre-hijo.

Coloca una ✓ si la carta de amor:

Criterios		SI	NO
1	Se puede leer fácil		
2	Tiene mayúsculas		
3	Hay puntos y comas		
4	No tiene forma de lista		
5	Es una carta de amor		



Nota: Formatos de evaluaciones para cazadores del amor, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Anexo 7. Buzón de cazadores del amor



Nota: Estrategia de motivación para exposición de cartas de amor y amistad.

Anexo 8. Rima en las canciones

 **Un poco loco**
Anthony Gonzalez y Gael García Bernal

Que el cielo no es azul
Ay, mi amor; ay, mi amor
Que es rojo, dices tu
Ay, mi amor; ay, mi amor

Ves todo al revés
Ay, mi amor; ay, mi amor
Creo que piensas con los pies
Ay, mi amor; ay, mi amor

Tú me traes un poco loco, un poquitito loco
Estoy adivinando qué quieres y pa' cuándo
Y así estoy celebrando
Que me he vuelto un poco loco.

Nota: Actividad de planeación en Identificación de las rimas en las canciones, escritura progresiva de algunas palabras.

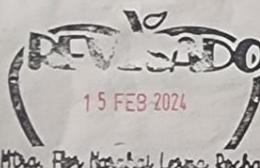
Anexo 9. Primer borrador "Dubidubidu-Christell"

Dubidubidu
Canción de Christell

Si quieres aprender leer COMER CORER
Tú puedes venir a mi escuela
La idea es COMER te vas a divertir
Si quieres venir a mi escuela

Quiero invitar a escuela a mi casa
A todas niñas y amigos
Quiero sumar y restar
Y lo que tengo, compartir contigo

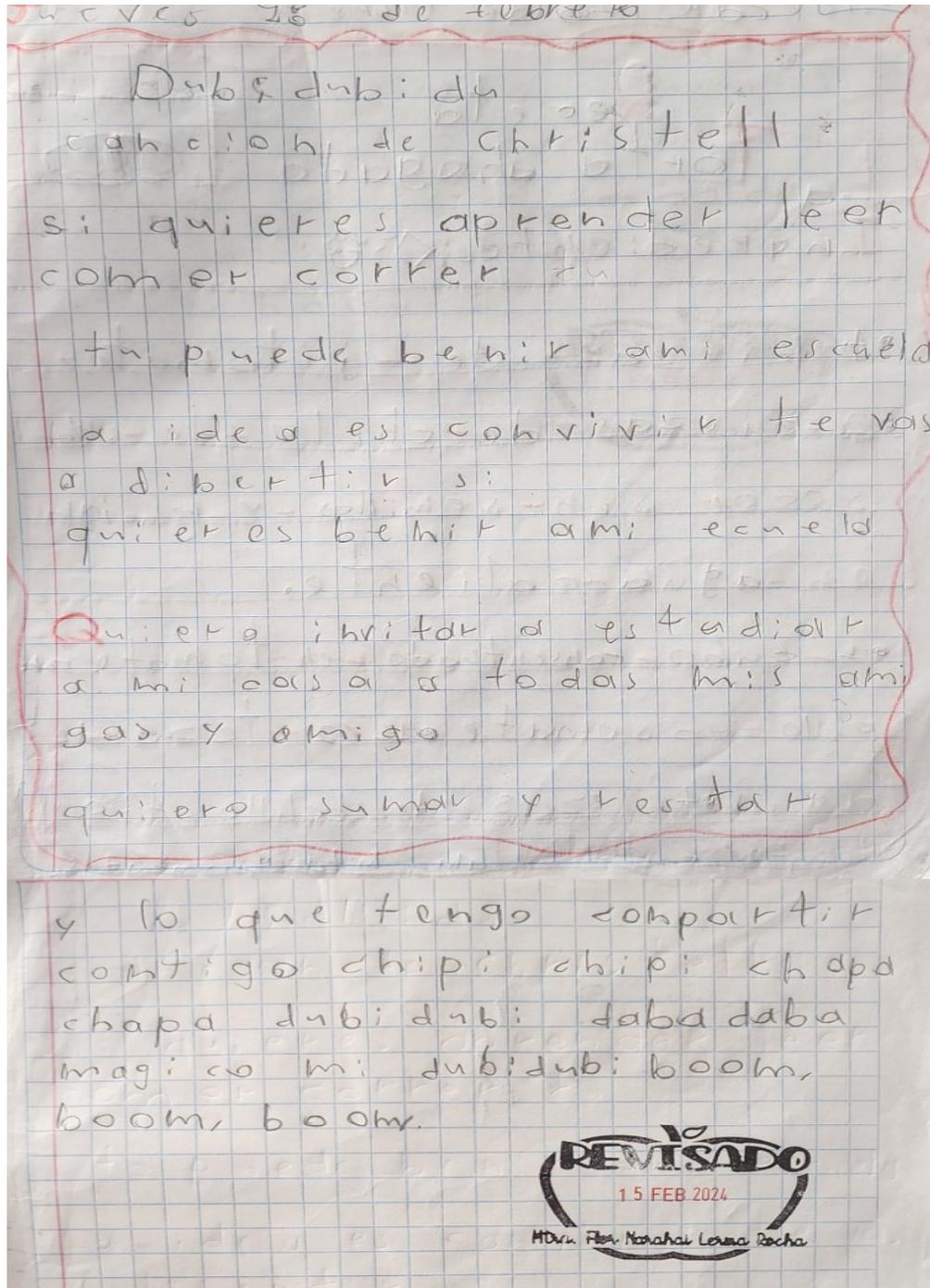
Chipi chipi, chapa chapa
Dubidubi, dabadaba
Mágico mi dubidubi boom, boom, boom, boom
Chipi chipi, chapa chapa
Dubidubi, dabadaba
Mágico mi dubidubi boom



Mtra. Flor Marcela Leizaola Rocha

Nota: Primer borrador del segundo proyecto de intervención

Anexo 10. Segundo Borrador de la Canción "Dubidubidu"



Nota: Segundo borrador del segundo proyecto de intervención, comienzo de escritura completa de textos.

Anexo 11. Autoevaluaciones y coevaluaciones de canción "Dubidubidu"

Autoevaluación

Coloca una si la canción:

Criterios	SI	NO
1 Se puede leer fácil	<input checked="" type="checkbox"/>	
2 Tiene mayúsculas	<input checked="" type="checkbox"/>	
3 Hay puntos y comas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4 Está escrito por estrofas		<input checked="" type="checkbox"/>
5 Tiene rimas	<input checked="" type="checkbox"/>	

Coevaluación

Coloca una si la canción

Criterios	SI	NO
1 Se puede leer fácil	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2 Tiene mayúsculas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3 Hay puntos y comas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4 Está escrito por estrofas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5 Tiene rimas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

REVISADO

27 FEB 2024

Nota: Formatos de evaluaciones Autoevaluación y Coevaluación para borradores de segundo proyecto de Intervención sobre el Canción "Dubidubidu".

Anexo 12. Tercer borrador de canción "Dubidubidu" Caso 1

Dubidubidu

Si quieres aprender, leer,
comer, correr

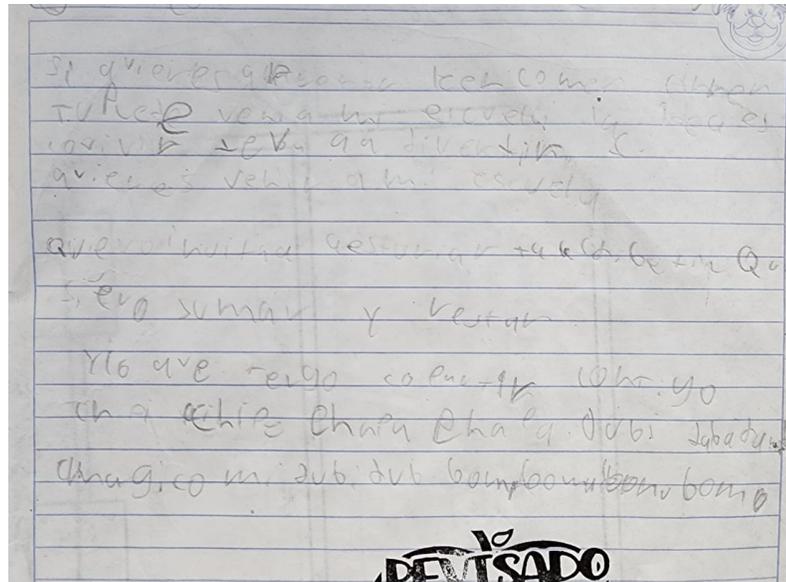
Tú puedes venir a mi escuela
La idea es convivir, te vas a divertir
Si quieres venir a mi escuela.

Quiero invitar a estudiar amigaca
A todos mis amigas y amigos.
Quiero sumar y restar
Y lo que tengo, compartir contigo

Chipi chipi, chapa chapa
Dubidubi dabadaba
Magico mi dubidubi boom, boom, boom, boom
Chipi chipi chapa chapa
Dubidubi daba daba
Magico mi dubidubi boom

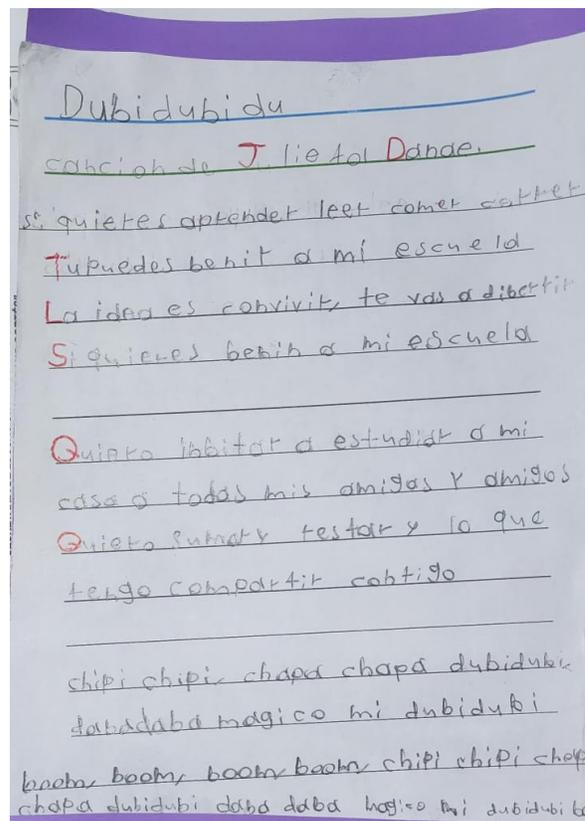
Nota: Tercer borrador de segundo proyecto de Intervención, donde la tarea se realizó con el apoyo familiar.

Anexo 13. Tercer borrador de canción "Dubidubidu"



Nota: Tercer borrador de segundo proyecto de Intervención, donde la tarea se realizó sin el apoyo familiar.

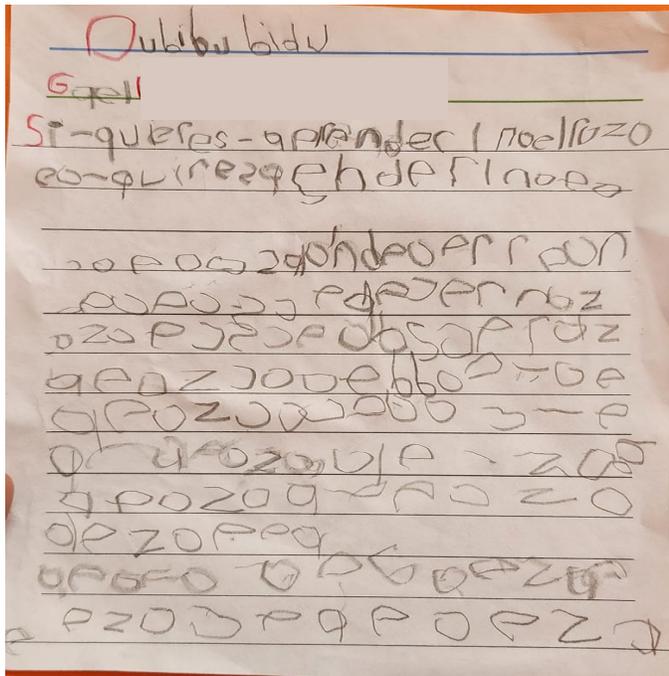
Anexo 14. Versión final de la canción Dubidubidu



Nota: Versión final de canción "Dubidubidu" del segundo proyecto de Intervención

Anexo 15. Versión final con escritura no convencional de la canción

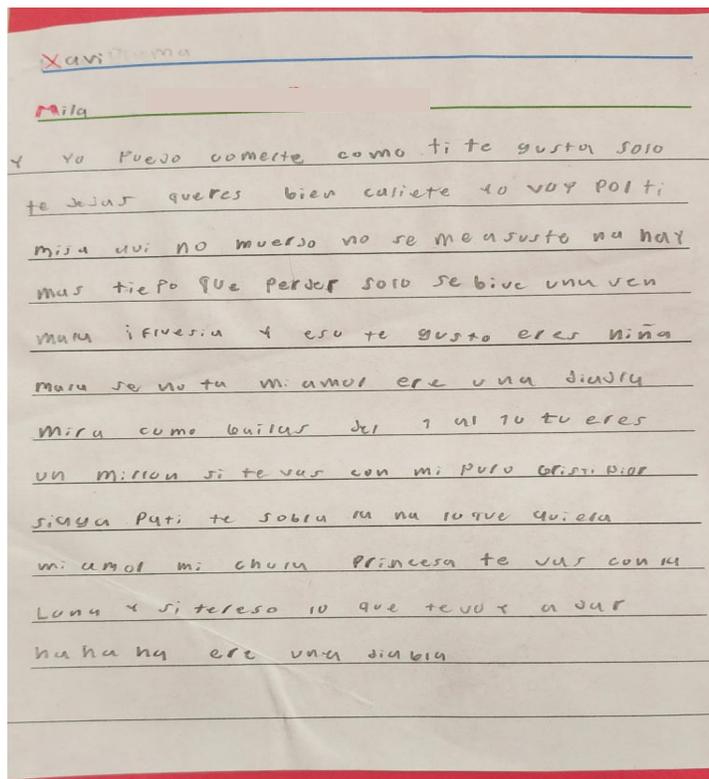
Dubidubidu



Nota: Versión Final con Escritura no convencional de la Canción "Dubidubidu"

Anexo 16. Versión final, canción personal de la alumna

MVM.



Nota: Versión Final de una canción personal del agrado de la alumna MVM.

Anexo 17. Exposición de la canción Dubidubidu



Nota: Exposición de versiones finales de canciones "Dubidubidu" en donde al alumno al culminar se le entregaba un disco de oro para la exposición de su canción y estuviera al revés de este.

Anexo 18. Planeación "Pozo de los deseos"



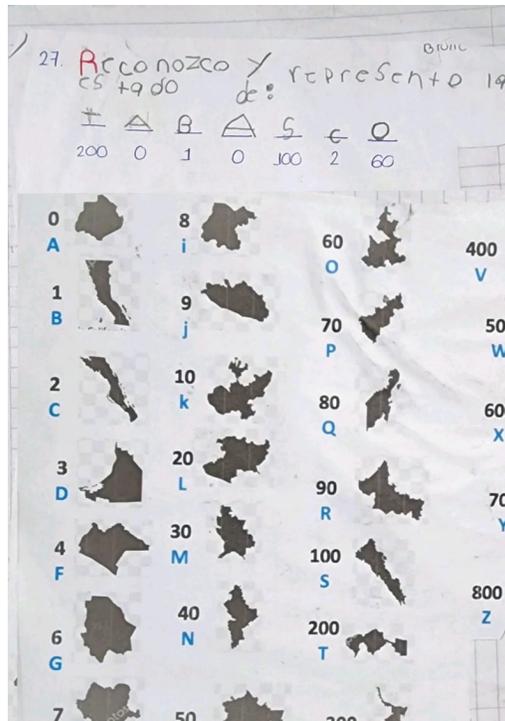
Nota: Planeación del Tercer Proyecto de Intervención

Anexo 19. Primer borrador "Pozo de los deseos"

Mis cosas 6 de marzo
me gustaria, que en
mi escuela hubiera
televisiones ventiladores
y juegos

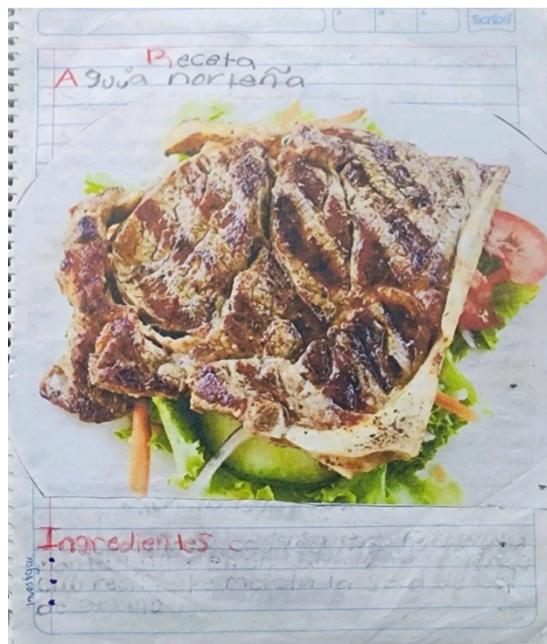
Nota: Primer borrador del Tercer Proyecto de Intervención, donde el alumno plasma sus primeros deseos de mejoras para su escuela

Anexo 20. Escribo por primera vez el nombre de mi Estado.



Nota: Actividad para apropiarse de la escritura convencional del Estado que Representan.

Anexo 21. Planeo lo que escribo de mi platillo típico de mi Estado



Nota: Planeación de Receta en el cuarto proyecto de Intervención.

Anexo 22. Organizo las partes de la receta de mi platillo típico de mi Estado

RECETA

Nombre del platillo: **Huevos a la chiapaneca**

Una receta tradicional del estado de Chiapas, te encantará este desayuno fácil.

Ingredientes

Porciones: 3

Ingredientes

- 6 piezas de huevo
- Sal al gusto
- 3 piezas de tostada de maíz
- 1 taza de frijoles cocidos enteros
- 2 cucharadas de aceite de oliva

Ingredientes para acompañar

- Queso panela al gusto
- Crema de leche de vaca al gusto
- Chiles en vinagre al gusto
- 1 pieza de aguacate

Procedimiento

Agregar los huevos en un tazón con un poquito de sal y batir con la ayuda del batidor de globo.

Calentar el aceite en el sartén y cuando esté caliente, añadir las tostadas troceadas con la mano en pedacitos pequeños y sofreír un minuto. Agregar los huevos batidos a la sartén y cocer sin menear demasiado, volteando los huevos sobre sí mismos tres o cuatro veces hasta que estén cocidos. Añadir los frijoles cocidos y revolver.

Para servir colocar un poco de huevo en el plato y decorar con unas rebanadas de queso, rajas de aguacate, crema y chiles en vinagre.



Nota: Actividad de planeación e identificación de las partes que componen una receta de su platillo típico.

Anexo 23. Primer borrador del platillo típico de mi estado

Receta

Enchiladas potosinas

Ingredientes

- frijoles cocidos
- aguacate
- crema
- queso
- aceite

Procedimiento

frías enchiladas con
aceite bien caliente
escucha el agua



Nota: Primer borrador de la receta del platillo típico de sus estados.

Anexo 24. Evaluación del platillo típico del cuarto proyecto de Intervención: Reconozco y Represento un Estado de mi país.

autoevaluación

coloca una si la receta:

Criterios	SI	NO
1. Se puede leer fácil	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tiene mayúsculas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hay puntos y comas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Termina de escribir en todo un renglón antes de pasar a otro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tiene título, ingredientes y pasos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tiene faltas de ortografía	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

coevaluación

coloca una si la receta:

Criterios	SI	NO
1. Se puede leer fácil	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tiene mayúsculas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hay puntos y comas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Termina de escribir todo un renglón antes de pasar a otro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tiene título, ingredientes y pasos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tiene faltas de ortografía	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

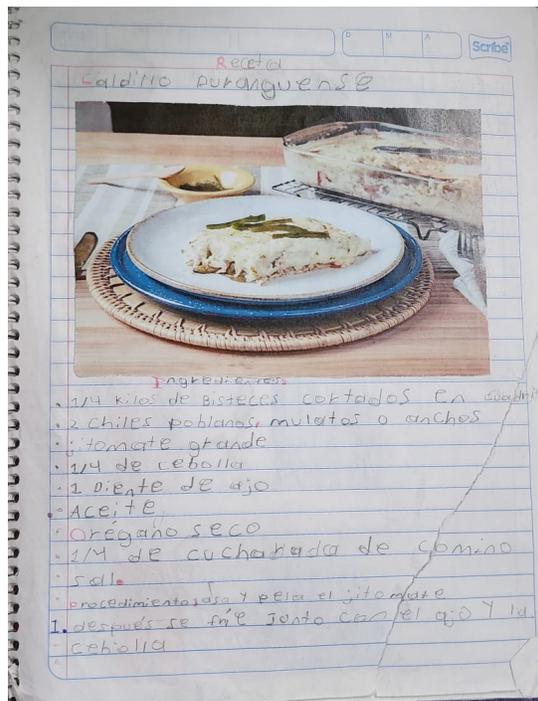
evaluación padre-hijo:

coloca una si la receta:

Criterios	SI	NO
1. Se puede leer fácil	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tiene mayúsculas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hay puntos y comas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Termina de escribir todo un renglón antes de pasar a otro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tiene título, ingredientes y pasos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tiene faltas de ortografía	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: Formatos de Evaluación de Recetas Platillos típicos, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Anexo 25. Tercer borrador del platillo de mi Estado.



Nota: Tercer borrador de platillos típicos del Estado que representan, el cuál se realiza con apoyo de los padres de familia.

Anexo 26. Versión Final del Platillo Típico de mi Estado

Receta

Torta de la barda



Torta de la barda

Ingredientes:

- pan.
- jamon.
- aguacate.
- lechuga.
- jitomate.
- queso amarillo.
- cebolla.



Procedimiento:

- 1 Tener un pan que a este se le añade una cama de frijoles negros.
- 2 Colocarse en frio jamon queso de puerco queso amarillo y queso fresco.
- 3 Agrega carne de res deshebrada y chorizo ranchero. Se colocan verduras.
- 5 Se coloca un poco de chi charón en salsa verde

Nota: Versión final del platillo típico de los Estados que representaban los alumnos, elaborados en cartulina.

Anexo 27-30: Exposición con padres de familia de Platos típicos del Estado que representan portando su traje típico.



Nota: Exposición con padres de familia del procedimiento de elaboración de los

Anexo 31. Culminación del Proyecto, Reconozco y Represento un Estado de mi país.



Nota: Actividad final de rompecabezas de los Estados de México como culminación del cuarto Proyecto de Intervención: Reconozco y Represento un