



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

**FÁBRICA DE CUENTOS PARA DESARROLLAR LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
NARRATIVOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

RICARDO JAVIER DIMAS JUÁREZ

CD. VICTORIA, TAMAULIPAS

JULIO DE 2016



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y
SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

**FÁBRICA DE CUENTOS PARA DESARROLLAR LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS NARRATIVOS
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Que para obtener el Grado de Maestro en Educación Básica

PRESENTA

RICARDO JAVIER DIMAS JUÁREZ.

CD. VICTORIA, TAM.

JULIO DE 2016

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 4 de julio del 2016

C.
RICARDO JAVIER DIMAS JUAREZ
P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: "Fábrica de cuentos para desarrollar la producción de textos escritos narrativos en Educación Primaria"; opción: Tesis, a propuesta del tutor el C. Dra. Mónica Terán Pérez, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestro de Educación Básica.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD 281
Felipe de la Garza No.1234 Fracc. Las Palmas C. P.87050
Tel: (834) 31-6-70-92 Cd. Victoria, Tam.

PROFR. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION

Agradecimientos

A Dios, por permitirme realizar un sueño más, por darme la sabiduría y el entendimiento necesario para lograr las metas trazadas.

A mis padres, por haberme inculcado una serie de valores y actitudes que me permiten seguir forjando mi preparación académica y el cumplimiento de mi proyecto ético de vida.

A mi prometida, por el gran apoyo brindado a lo largo de las sesiones de maestría, por comprender y por impulsarme en los momentos más difíciles.

A mis hermanas, quienes siempre han estado al pendiente de lo que me haga falta, y por estar siempre en los momentos más indicados.

A mis maestros de la U.P.N unidad 281, sus enseñanzas han dejado gran marca en mi formación, y han permitido consolidar este trabajo de investigación.

A mi tutora de tesis, por su tiempo, su dedicación, su paciencia, su gran apoyo en todo momento y sobre todo por siempre haber mostrado una actitud favorable hacia mi persona y animarme siempre a concretar el proyecto de investigación.

Resumen

Este documento reporta un proyecto de investigación diseñado mediante un enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso, el cual, tuvo como propósito fundamental desarrollar la producción de textos escritos narrativos en alumnos de segundo grado de Educación Primaria.

Los sujetos participantes en la investigación fueron 25 alumnos, cuyas edades eran de entre 7 y 8 años de edad, inmersos en un contexto urbano, con pocos recursos económicos y con dificultades para llevar a cabo el proceso de escritura de textos, lo cual limitaba las oportunidades que tenían para producir textos escritos. El docente titular del grupo participó como investigador.

El proyecto de investigación se desarrolló en dos fases: (a) fase diagnóstica y (b) fase de intervención. La fase diagnóstica permitió identificar, a través de la aplicación de diversos instrumentos la problemática del grupo, la cual se relacionó directamente con la nula o escasa producción de textos escritos, así como la falta de interés de los alumnos por escribir y el desconocimiento de la función que puede llegar a tener la escritura en situaciones cotidianas. La fase de intervención permitió desarrollar una estrategia didáctica la cual fue un taller de escritura denominado Fábrica de Cuentos. Se obtuvieron resultados que destacan el rol de los sujetos participantes en la Fábrica de Cuentos, la forma en que los estudiantes lograron producir el final de un cuento y las competencias y habilidades del pensamiento que pusieron en práctica para lograr producciones de textos escritos realmente sorprendentes.

Palabras clave: textos escritos narrativos, taller de escritura, competencias escritoras, habilidades del pensamiento.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	6
Contexto de la problemática	9
Planteamiento del problema	10
Algunos estudios relacionados con la producción de textos escritos.	14
Justificación	16
Propósito.....	18
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	20
Importancia de la escritura como herramienta de comunicación.....	20
Proceso de adquisición de la escritura.	23
Fases para la producción de textos escritos.	25
La producción de textos escritos en segundo grado de Educación Primaria.	28
Evaluación de la producción de textos escritos en educación primaria.....	33
El taller de escritura narrativa como estrategia didáctica	35
Capítulo 3. Metodología.....	40
Enfoque y método investigativo	40
Sujetos participantes.....	43
Técnicas e instrumentos de investigación.....	43
Técnica de observación.....	43
Técnica de la entrevista.....	45
Procedimiento metodológico y análisis de los datos	46
Fase de diagnóstico.	46
Fase de intervención.	48

Cuestiones éticas de la investigación	51
Capítulo 4. Resultados	53
Resultado de la fase diagnóstica	53
Resultados de la fase de intervención	56
Estructura gramatical de la producción de cuentos narrativos.	56
Coherencia del cuento.	57
Sintaxis en la producción del final del cuento.	59
Ortografía y puntuación del final del cuento.	62
El rol de los sujetos participantes en la Fábrica de Cuentos.	64
Mediación pedagógica.	65
Autonomía de los sujetos participantes en la toma de decisiones para producir el final de un cuento.	66
El impacto de la Fábrica de Cuentos en la producción de textos escritos de alumnos de segundo grado de Educación Primaria.	68
Organización espacial para la producción de textos escritos narrativos...69	
Motivación e interés por escribir.	70
Tipos de pensamiento que favoreció la Fábrica de Cuentos.	71
Conclusiones	76
Recomendaciones	80
Referencias	81
Apéndices	88
Apéndice A. Guía de entrevista a profesor.	89
Apéndice B. Examen de diagnóstico.....	91
Apéndice C. Escala estimativa para la evaluación de la comprensión al leer y	

escribir.	92
Apéndice D. Registro de observación videogrado.	93
Apéndice E. Rúbrica para evaluar la producción de textos escritos.	98
Apéndice F. Rúbrica para coevaluación de la producción de textos.	101
Apéndice G. Rúbrica para autoevaluación de conocimientos sobre textos narrativos.	102
Apéndice H. Plan de trabajo de la estrategia de intervención.	104

Índice de figuras

Figura 1. Escasa producción escrita.....	54
Figura 2. Sintaxis adecuada.	61
Figura 3. Reflexión sobre ortografía	63
Figura 4. Pensamiento creativo	74

Capítulo 1. Introducción

Actualmente se vive en una sociedad inmersa en la globalización, cada día más competitiva y en la cual los conocimientos, actitudes y valores que cada integrante de la sociedad ha adquirido, son factores determinantes para lograr el pleno desarrollo de la vida, dichos factores se pueden adquirir indiscutiblemente por medio de la educación.

En México ésta se sustenta mediante el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2002), el cual establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación, la cual si es impartida por el Estado será laica, gratuita y obligatoria en todas y cada una de las escuelas públicas del territorio nacional. Así mismo, se señala que la Educación que brinde el Estado tendrá como objetivo el pleno desarrollo del individuo, y a su vez fomentará el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la solidaridad.

Para lograr la correcta impartición de la educación en México, se ha tenido un cambio constante en las políticas educativas, con diversos acuerdos establecidos se ha enfocado en tratar de ofrecer una educación de calidad, así como nuevos enfoques en la forma de educar a los estudiantes con el firme objetivo de elevar su desempeño. Para el año de 1992, México dio inicio a una gran transformación de la educación y reorganización del Sistema Educativo Nacional a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANEMB), cuyos principales retos eran evitar la deserción escolar de la Educación Primaria, actualizar planes y programas de estudio, fortalecer la actualización, así como también la capacitación docente y la generación de una nueva participación social en beneficio de la educación (Secretaría de Educación

Pública, 1992).

Una década posterior, en agosto del año 2002, se estableció el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, fue conformado por: instituciones educativas, organismos empresariales, fundaciones, sindicatos y padres de familia. El cual tuvo como propósito la transformación del Sistema Educativo Nacional en el contexto económico, político y social, para lograr que los estudiantes mexicanos consiguieran los más altos estándares de aprendizaje (Compromiso Social por la Calidad de la Educación, 2002). Éste compromiso marca la pauta y el preámbulo para la búsqueda de consenso nacional par a la actual Reforma Educativa. De esta manera, el Gobierno Federal, en conjunto con los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (S.N.T.E) establecieron en mayo del 2008, la Alianza por la Calidad de la Educación, la cual instauró el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiante, así mismo estableció acuerdos para profesionalizar a los maestros y autoridades educativas, finalizando con una evaluación que coadyuvaría a elevar la calidad de la educación (Secretaria de Educación Publica, 2010).

Los esfuerzos y transformaciones al Sistema Educativo Mexicano, dieron como resultado en agosto del año 2011, el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, en el cual se señaló que:

Es el inicio de una transformación que generará una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que

permitan su desarrollo personal; una escuela que al recibir asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana genere acciones para atender y prevenir el rezago, y constituya redes académicas de aprendizaje donde todos los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.11).

Bajo este panorama, la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), se sustentó en diversas acciones, entre ellas destacaron: (a) consultas a diversos actores inmersos en el ámbito educativo, tanto nacional como extranjero, (b) publicación de materiales por parte de las autoridades educativas nacionales, (c) foros, (d) encuentros de maestros y padres de familia, (e) talleres, (f) reuniones nacionales.

El proceso de integración de la reforma para la Educación Primaria, dio como resultado el plan de estudios que lo rige, en él se define que

Las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (Secretaría de Educación Básica, 2011a, p.18).

La formación de ciudadanos críticos y creativos que sean capaces de comunicarse adecuadamente es un gran reto para los profesores de Educación

Básica, los cuales requieren de una constante actualización y preparación académica para identificar las principales áreas de oportunidad que presentan los alumnos y actuar en consecuencia al aplicar las estrategias más adecuadas para su atención.

Contexto de la problemática

La investigación se llevó a cabo en una institución de Educación Primaria, la cual brindaba el servicio educativo en la modalidad de Escuelas de Tiempo Completo, con un horario escolar de 8:00 a.m a 16:00 p.m. La comunidad en la que se encontraba la escuela, era de un contexto urbano, se puede señalar que el nivel socioeconómico de los habitantes era de clase media, la mayoría de los padres de familia realizaban amplias jornadas de trabajo en tiendas, fábricas o servicios públicos.

El grupo en el que se desarrolló la investigación, fue de segundo grado, tenía un total de 25 alumnos, de los cuales eran 14 niñas y 11 niños de entre 7 y 8 años de edad. Por otro lado, fue de suma importancia considerar que el contexto familiar en el que se encontraban los estudiantes era poco estimulante a la producción de textos escritos, debido a que no contaban con un ambiente apropiado al interior de su hogar, que les favoreciera la utilización de la escritura.

Lo anterior coincide con lo establecido por Goodman, Maybin, Lillis, y Mercer (2003) quienes afirmaron que en algunos contextos los estudiantes no son conscientes del valor de la escritura, ni aprenden a utilizarla de forma sofisticada, para llevar a cabo actividades sociales y comunicativas en una variedad de contextos culturales

Se comprobó que una de las características que distinguía al grupo era que

generalmente les disgustaba la redacción de textos escritos, preferían realizar una actividad totalmente distinta, en la cual no tuvieran que escribir o producir algún texto escrito. Esto pudo estar influido por factores como el limitado acceso que tenían a los distintos tipos de textos, así como la percepción de la funcionalidad de la comunicación escrita como una forma de expresar inquietudes, ideas y sentimientos.

Carvajal (2002), argumentó que el contexto social influye en el aprovechamiento y que dentro de un contexto urbano marginado es difícil controlar a los alumnos, pues estos a su vez son controlados por factores externos. Los de la clase media y baja encuentran obstáculos como la falta de recursos para continuar su educación o que en el medio en el que viven esta es imposible debido a la falta de cobertura. Además indicó que la preparación de los padres influye en el desempeño de los hijos o tutores pues los alumnos se guían mediante su ejemplo. Si los padres tienen profesión los hijos se ven obligados a seguir con este patrón por lo que implica una mayor expectativa de preparación.

Con lo mencionado anteriormente, se estableció un panorama acerca del contexto social y escolar en el que se encontraban inmersos los alumnos, por tal motivo se pudo definir el contexto como un conjunto de circunstancias en las que se encontraba situado un hecho.

Planteamiento del problema

Una comunicación efectiva es necesaria en cualquier ámbito de la vida; familiar, social, escolar y laboral. Por lo anterior, se llevaron a cabo diversas situaciones didácticas con el grupo, orientadas a identificar las características de los alumnos y sus conocimientos relacionados a la producción de textos escritos.

El objetivo principal para ello fue la construcción de la caracterización del grupo, la identificación de las fortalezas y las áreas de oportunidad que ameritan una pronta intervención.

Para identificar las características y datos relevantes de los alumnos, se aplicaron una serie de instrumentos, los cuales fueron: (a) evaluación diagnóstica, (b) escala estimativa para la evaluación de la comprensión al leer y escribir y (c) entrevistas a docentes. Los resultados de éstos arrojaron la identificación de una problemática relacionada con la producción de textos escritos ya que los alumnos presentaron diversas dificultades.

En primera instancia la aplicación de una evaluación diagnóstica permitió conocer las deficiencias de los alumnos, las cuales al ser analizadas, resaltaban que la mayoría de los alumnos no producían textos escritos de acuerdo a los aprendizajes esperados y los que lograban hacerlo tenían muchas deficiencias en cuanto a ortografía, estructura y coherencia. Además se observó que cuando se les pedía escribir mostraban apatía, enojo, frustración y desesperación por no saber qué hacer.

Por otra parte, las entrevistas a los docentes, permitieron conocer otras perspectivas, las cuales coincidían con la problemática relacionada a la producción de textos escritos, debido a que los señalamientos que se obtuvieron fueron en base a que los alumnos lograban expresarse de buena forma mediante la oralidad. Además los docentes señalaron que aplicaban estrategias enfocadas a la comprensión de textos y ninguno señaló haber desarrollado estrategias didácticas para promover la producción de textos escritos.

En cuanto a la escala estimativa para la evaluación de la comprensión al

leer y escribir, se obtuvo como resultado que el 20 % de los alumnos en ocasiones lograban el desempeño esperado por la citada evaluación, es decir, estos alumnos requerían de apoyo adicional para mejorar en este ámbito ya que, aunque lograban identificar aspectos básicos en un texto, en ocasiones se les dificultaba construir pequeños textos a partir de imágenes. El 80% de los alumnos restantes requerían apoyo adicional, esto implicaba que no lograban en algunos casos (a) identificación de título y autor de una obra, (b) ordenar una secuencia de hechos a partir de imágenes y (c) no lograban construir una pequeña historia a partir de una imagen. Lo anterior, necesariamente indicó que no se estaban cumpliendo los propósitos del plan y programa de estudio en el área de español.

Por tal motivo existía un panorama preocupante por la necesidad de que los alumnos se expresaran en forma escrita con claridad y precisión en contextos y situaciones diversas. Tal y como lo reflejaron diversas evaluaciones, por citar un ejemplo, las realizadas por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) con la prueba PISA o el Examen de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El análisis de los resultados obtenidos por parte del INEE determinó que el 43% de los alumnos de Educación Primaria en México, tenían competencias de escritura por debajo del mínimo esperado, en especial sobre tipos de discurso y funciones del texto. Los resultados reflejaron mayores deficiencias particularmente en estrategias textuales como: coherencia, integración textual y manejo efectivo de estructuras textuales. En cuanto a las convencionalidades de la lengua destacaron la cohesión, la consistencia entre género y número, la ortografía, la puntuación y la segmentación (Instituto Nacional para la Evaluación de la

Educación, 2008).

La práctica docente propia, y en particular, las estrategias de indagación para la detección del problema, permitieron establecer el diagnóstico de las principales problemáticas que enfrentaba el grupo. Dichas problemáticas coincidían con lo planteado por parte del INEE (2008) y estaban relacionadas con el acceso, desarrollo y aplicación de los contenidos que favorecían las habilidades para la producción de textos escritos. Esta situación presentaba una nula o escasa producción e interpretación de los mismos por parte de los alumnos, siendo ésta el área principal que ameritaba atención dado que el buen desarrollo de las competencias para la producción de textos escritos narrativos, así como la utilización de las prácticas sociales del lenguaje, permitiría en un futuro el acceso al resto de los contenidos curriculares.

Las prácticas sociales del lenguaje son elementales para un buen desempeño del alumno en los diferentes ámbitos de su vida. En particular, las competencias para la escritura, que propone el actual plan de estudios para la Educación Básica, en las que se señala que

Los alumnos deben participar en la producción original de diversos tipos de textos escritos, así como reflexionar consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura, aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos, con el fin de contar con bases sólidas para el aprendizaje permanente y su desempeño en diversos ámbitos (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 16).

Bajo este esquema se plantean las siguientes interrogantes que orientaron la presente investigación:

¿Cómo desarrollar la producción de textos escritos narrativos en alumnos de segundo grado de Educación Primaria?

¿Cómo el taller de escritura Fábrica de Cuentos permite desarrollar la producción de textos escritos en alumnos de segundo grado de educación primaria?

Algunos estudios relacionados con la producción de textos escritos.

Las líneas de investigación que tratan el tema de producción de textos escritos narrativos son muy variadas. Sin embargo, el material bibliográfico encontrado muestra los estudios más significativos a nivel internacional. Los mismos se detallan a continuación.

Torrealba y Martínez (2007), realizaron un estudio el cual tuvo como principal objetivo utilizar las parábolas como estrategias de enseñanza para la producción de textos escritos y, por consiguiente especificar las estrategias que utilizó el docente para desarrollar esta capacidad. También crearon un plan de acción para favorecer la escritura como proceso formativo; trabajaron con el grupo de análisis que correspondió a un diseño descriptivo con alumnos y el docente del quinto grado de Educación Primaria.

Entre los principales resultados del estudio encontraron que el docente utilizó las parábolas como estrategia para promover la redacción de textos narrativos. La aplicación de la estrategia les resultó eficaz a los investigadores, debido a que los alumnos mostraron mucho interés y aceptación de la misma en el desarrollo de las actividades curriculares. Los investigadores recomendaron que aplicar el uso de parábolas en su trabajo estimuló a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico y motivar la creatividad e imaginación al producir textos

narrativos.

Otro estudio relacionado fue el elaborado por Campos y Mariños (2009) en Perú, el cual tuvo como objetivo identificar la influencia de un programa para la producción de textos narrativos a través de mitos, cuentos y leyendas. La investigación inició con un pre test para la identificación del nivel de producción de textos. Posteriormente propuso una intervención a través del programa “Escribe cortito, pero bonito” y cerró con un post test.

Los sujetos participantes fueron estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria los cuales al solicitarles un escrito narrativo estructuraban las oraciones de manera errónea, no incorporaban a la narración aspectos como tiempo, personajes y acciones. Adicionalmente cometían errores de concordancia, de uso de verbos, de signos de puntuación y de mayúsculas. En cuanto a la producción de textos, los alumnos desconocían la coherencia, lo cual implicaba la falta de una secuencia lógica de los hechos planteados.

Entre los principales resultados del estudio se encontró que el programa contribuyó a fortalecer en los estudiantes la capacidad de producción de textos narrativos, permitiendo centrar la atención a la forma y contenido, utilizando la lengua de forma adecuada a la situación y al contexto en un estilo propio. Por lo tanto, la propuesta del programa resultó interesante como medio para despertar en los alumnos el interés por la producción escrita de textos narrativos partiendo de mitos, cuentos y leyendas de su entorno social.

Fumero (2007) realizó una investigación cuyo objetivo principal fue desarrollar destrezas lingüísticas para el mejoramiento de la producción escrita de textos de orden argumentativo en alumnos de cuarto grado de Educación Básica.

El método utilizado fue estudio de caso, el cual se llevó a cabo a través de tres fases: (a) diagnóstico (b) planificación y diseño de estrategias de aprendizaje y (c) ejecución y evaluación de las estrategias. Los resultados se derivaron de una recopilación de documentos producidos por los jóvenes y que sirvieron para explicar los cambios en la escritura. Los participantes con los que trabajaron fueron 21 alumnos cuyas edades eran de entre 11 y 13 años.

Dentro de las conclusiones, Fumero (2007), sostiene que para resolver los problemas de producción escrita que presentan los alumnos, es necesario que ellos identifiquen sus deficiencias y además, conozcan las estrategias escriturales necesarias para resolverlas. Esto es, planificar, diseñar y revisar lo redactado, de tal manera que, el uso de la lengua materna sea funcional a la hora de producir un texto coherente. Esto implica desarrollar en ellos habilidades metaescriturales que les permitan ser autores autónomos.

Es por ello que Fumero concluyó que la mediación pedagógica requiere del diagnóstico y análisis de los textos producidos por los estudiantes para optimizar la práctica docente, lo cual le dará la pauta necesaria al profesor del aula para diseñar las estrategias más adecuadas con el fin de mejorar la producción escrita de los alumnos.

Justificación

La RIEB pretende elevar la calidad de la educación, para que los alumnos mejoren su nivel de logro educativo, específicamente la capacidad para producir textos a través de una competencia específica en el área de español, dentro de las prácticas sociales del lenguaje, la cual indica que el alumno debe ser capaz de identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas,

estableciendo que “los estudiantes logren producir textos escritos considerando aspectos como tipo, contexto en el que se emplean y destinatario” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 24).

En consecuencia, el presente trabajo de investigación atiende la problemática antes señalada al enfocarse en el segundo estándar curricular de la materia de español, el cual tiene por nombre producción de textos escritos, cuyo objeto es que “los estudiantes de Educación Básica usen el lenguaje con eficiencia como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 17).

Cassany (1993) señaló que el proceso de la producción escrita debe de realizarse con responsabilidad, donde escribir y reescribir es un proceso necesario para darse cuenta si el texto cumple con lo que se quiere comunicar, sin olvidar las normas de ortografía, sintaxis, coherencia, y cohesión. Esto implica un esfuerzo intelectual complejo y un proceso amplio, por lo que el desarrollo de la producción de textos escritos se encuentra estrechamente relacionado con las actividades didácticas que el docente realiza con sus alumnos. Por tal motivo, el profesor tiene un rol fundamental en la enseñanza de la escritura, sobretudo en el primer periodo de Educación Básica, donde no es común que un escrito resulte altamente satisfactorio de manera inmediata; por lo tanto, es importante que el profesor plantee estrategias didácticas que permitan desarrollar las competencias lingüísticas necesarias para construir dichos textos de manera adecuada, mediante actividades que permitan desarrollar sus ideas y pensamientos.

Desde el punto de vista académico, lograr que los alumnos produzcan textos escritos requiere en el estudiante una redacción estructurada, con ideas

claras y coherentes, que permitan una adecuada sintaxis, así como el uso de un lenguaje amplio y apropiado, donde el análisis y reflexión deberán presentarse para la mejora de las siguientes producciones escritas.

De tal forma que la investigación sobre la producción escrita de textos requiere que en la práctica docente se propicie que el alumno siga construyendo conocimientos específicos sobre un aprendizaje complejo, el cual implique (a) tomar decisiones, (b) afrontar problemas, (c) evaluar (d) corregir las propias producciones y (e) conocer el impacto de la estrategia planteada para favorecer la producción de textos escritos narrativos.

Propósito

Al analizar la situación que propicia el problema anteriormente señalado se planteó el presente estudio con un enfoque cualitativo, mediante un diseño de investigación con estudio de caso, a través de una propuesta de intervención pedagógica que atendió las dificultades en la producción de textos escritos, mediante en un taller de escritura que pretendió desarrollar la producción de textos escritos narrativos en alumnos de segundo grado de educación primaria, con el fin de que se promovieran las competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales de lenguaje en cualquier tipo de contexto en el que se desenvuelvan.

Es así que mediante la aplicación de la estrategia didáctica: Fábrica de Cuentos se pretendió propiciar la producción de textos escritos narrativos, de tal manera que los niños se iniciaran en este proceso que exigió planeación por parte del alumno, sobre lo que quería comunicar y de qué manera lo haría. Así como el proceso de producción que implicó una primera versión o borrador que al releer

podiera corregir hasta lograr el texto deseado y una versión final.

Con la investigación se pretendió analizar cómo la estrategia didáctica Fábrica de Cuentos favoreció la producción escrita de los alumnos, en la que emplearon la lengua escrita para satisfacer sus necesidades, transmitir sus ideas y conceptualizar aprendizajes.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

Para orientar el desarrollo de la información contenida en este capítulo se plantean los siguientes apartados fundamentados teóricamente, los cuales se trazaron como fundamentales para el desarrollo de la investigación. Primero se aborda la importancia de la escritura como un medio de comunicación donde se presentan el subtema relacionado con el proceso de adquisición de la escritura y las fases para lograr la producción de textos escritos. Posteriormente se presenta el texto narrativo que se analiza a través del enfoque para la enseñanza del español en educación primaria y los procesos de producción de textos escritos en segundo grado que sirven para revisar el taller de escritura como estrategia didáctica. Se revisa el taller de escritura como estrategia didáctica de la producción de textos escritos en segundo grado de Educación Primaria.

Importancia de la escritura como herramienta de comunicación

El desarrollo de la escritura ha extendido las posibilidades del lenguaje y la construcción de aprendizajes sólidos. Se puede considerar la escritura como una forma esencial e indispensable de comunicación para el ser humano y a su vez como una destreza, en la cual intervienen diversos elementos como lo son: aspectos gramaticales, procesos cognitivos, estilos y estrategias de comunicación.

La escritura tiene un gran potencial, debido a que como proceso debe tener la flexibilidad de poder corregir, reorganizar y rehacer, permitiendo así la reflexión sobre diversos aspectos de la lengua. De esta forma, los estudiantes, al desarrollar algún tipo de texto escrito, deben pensar sobre los propósitos que pretenden

conseguir del texto, tal como la audiencia, es decir, a quién lo van a dirigir, el contenido que quieren transmitir, el tipo de vocabulario más más adecuado y la organización del mismo para lograr una coherencia tal como lo señaló Bazerman (2009).

La escritura fue denominada por algunos autores como Kaufman (1994), Gómez (1995) y Lerner (2002) como una habilidad lingüística de gran importancia para comunicar ideas, argumentos y sentimientos, que debe enseñarse en la Educación Básica, pero que se sigue desarrollando durante toda la vida, y la que además debe respetar ciertas convenciones, según el género o tipo textual que se trate.

La Educación Básica a través de los planes y programas de estudio propone una serie de requerimientos esenciales para los estudiantes, los cuales deben de ser dominados desde edades tempranas. Por lo tanto, a través del dominio de la escritura, los alumnos son capaces de comunicarse progresivamente con otros en una diversidad de tipos de textos. Esto, porque como lo señaló la Secretaría de Educación Pública (2011b) para lograr obtener competencias comunicativas apropiadas para el aprendizaje permanente es necesario adquirir y desarrollar las competencias comunicativas escritas.

Otros factores que resaltan la importancia de la escritura es que permite dejar evidencia de algún hecho, consolida conocimientos y permite establecer comunicación con alguien más, siempre y cuando se consideren diversos aspectos de gran relevancia para su comprensión, tales como coherencia, cohesión y adecuación (Cassany,1993). Para Cassany, sabe escribir, y puede ser considerado un buen escritor, quien es capaz de comunicarse coherentemente de

forma escrita, quien produce textos con una extensión considerable sobre algún tema de cultura general.

Para definir un escritor competente se puede considerar lo establecido por Jáuregui (1998)

La escritura es un proceso complejo comunicativo, en cuanto a que se ha de considerar el ámbito cultural de la sociedad y las representaciones mentales, lo que exige la apropiación del código gráfico y del código lingüístico. Por lo tanto, la escritura requiere la constante revisión del texto producido, reflexionando si su información es comprensible, si las ideas han sido bien organizadas, su cohesión, ortografía y puntuación. Para ser un escritor competente, se deberán considerar las unidades básicas del lenguaje: progresión temática, coherencia, cohesión, sintaxis, léxico (p. 161).

En una sociedad cada vez más competitiva, las competencias de comunicación escrita se han convertido en una herramienta fundamental e indispensable, signo de la apropiación de una cultura que determina sus posibilidades de desarrollo dentro de la misma sociedad.

A partir de la producción de textos escritos, se puede identificar el razonamiento de la persona, a través de sus ideas, ejemplos, argumentos y propuestas, las cuales quedan registradas por más tiempo y debido a que se registra claramente el razonamiento de la persona. Por tal motivo, saber escribir tiene un gran valor en el ámbito académico, laboral y social, gracias al desarrollo de esta habilidad se puede comunicar de mejor manera y dejar constancia de sentimientos e ideas.

Así se concibe el proceso de escribir como una tarea altamente compleja que requiere de una práctica constante para lograr diversos objetivos de comunicación escrita.

Proceso de adquisición de la escritura.

Para Condemarín (2000) la escritura es un proceso que se adquiere y que principalmente desde el punto de vista cognitivo, consiste en la elaboración que el niño realiza de una serie de hipótesis que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. De acuerdo a Ferreriro y Teberosky (1991) este proceso se desarrolla en cuatro niveles. El primer nivel denominado pre silábico se caracteriza principalmente por que el alumno no es capaz de relacionar el texto con los aspectos sonoros es decir, no distinguen entre grafías y números o símbolos ya que se encuentra en una etapa concreta que no diferencian el dibujo de la escritura. El segundo nivel, silábico se caracteriza por el reconocimiento sonoro de las grafías donde cada grafía representa una sílaba. El tercer nivel es considerado el silábico alfabético caracterizado principalmente por una transición entre el silábico y el alfabético, donde a cada grafía le corresponde un sonido. Finalmente el nivel alfabético caracterizado por una clara relación sonora - gráfica. Esto permite promover la elaboración de textos más complejos mediante los cuales puede comunicar mejor sus ideas, sentimientos y vivencias acerca del mundo en el que se desenvuelve cotidianamente, así como una mejor comprensión de lo expresado por otros.

Se coincide con los señalamientos de Gómez (1995) respecto a al proceso de adquisición de la escritura:

las posibilidades de uso del sistema de escritura, en los términos descritos

anteriormente, dependen en gran medida del conocimiento que se tenga de las características y reglas que lo constituyen, para representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas. Estas características son conjunto de grafías convencionales, segmentación, ortografía, puntuación y peculiaridades de estilo. Durante el proceso de construcción de este sistema los niños establecen una estrecha articulación con la competencia lingüística que posee todo sujeto hablante de una lengua (p. 84).

Por tanto, cuando los alumnos llevan a cabo actividades donde se activa el proceso de escritura, se articulan con las competencias lingüísticas que ya han adquirido al transferir aspectos y elementos característicos que rigen a la lengua, los cuales se representan de manera escrita. De esta forma se van desarrollando habilidades que permiten avanzar gradualmente en el proceso de escritura.

De acuerdo con lo establecido por Jiménez Franco, Zúñiga García, Albarrán Díaz, Rojas–Drummond, Guzmán Tinajero, y Hernández Carrillo (2008) el proceso de escritura puede entenderse de la siguiente manera:

La escritura es un proceso social y cognoscitivo en el que el autor transforma sus ideas en un discurso escrito coherente, pensando en los posibles destinatarios o audiencias, en sus experiencias con los diferentes textos y en los contextos (escolares, recreativos, laborales, etcétera) en los que se encuentra. De esta forma, la escritura es el resultado de la interacción entre el individuo y su sociedad (p.33).

Por tanto, las instituciones educativas han de cumplir con la integración de los diversos procesos que deben desarrollar los alumnos para lograr producir diversos textos escritos y por consiguiente alcanzar las funciones deseadas en la

escritura.

Para Defior (1996) al escribir se cumplen tres funciones básicas, las cuales se clasifican en comunicativas, representativas y educativas, siendo la función comunicativa la de mayor relevancia debido a que permite a los sujetos interactuar y conocer sus ideas para poder expresarlas de forma escrita a otras personas.

Fases para la producción de textos escritos.

Para poder realizar una escritura de forma adecuada y que cumpla con los propósitos esperados, es de gran importancia apoyarse en una serie de fases, las cuales deben ser naturalmente flexibles y dinámicas, adecuadas a las necesidades y dificultades que el escritor pueda enfrentar a lo largo del complejo proceso de escrituración.

De acuerdo a lo establecido por Jiménez Franco *et al.* (2008) el proceso para lograr la producción de textos escritos en alumnos de Educación Primaria deben seguirse las siguientes fases: (a) planeación, (b) producción, (c) revisión y (d) evaluación. Éstas se describen de la siguiente manera:

La planeación de la producción de textos escritos se considera como la primera fase, y a su vez es la de mayor importancia, debido a que permite la reflexión, con el fin de contribuir a la organización de ideas y mejorar el proceso de la producción de textos, a través de diversas técnicas como la lluvia de ideas o lista, mapa conceptuales o visuales, o el escrito libre que facilita el flujo de ideas antes de iniciar el proceso de escritura.

Para Jiménez Franco *et al.* (2008) esta fase se caracteriza por el desarrollo de varias actividades mediante las cuales el escritor plantea los elementos a tomar en cuenta para el contenido, los aspectos retóricos

del texto, así como las posibles relaciones entre éstos. Se debe considerar establecer la direccionalidad de lo que se aspira a escribir, determinar y seleccionar el contenido del texto, recurrir a los conocimientos que se tienen sobre los distintos textos, representar las ideas que se incluirán en el texto usando esquemas, imágenes o cuadros (p. 64).

Por lo tanto, es necesario que en el desarrollo de estrategias vinculadas a la producción de textos se considere esta fase inicial como una forma que permite preparar a los alumnos hacia el análisis y reflexión de elementos que debe considerar al desarrollar tipología específica de texto así como los aspectos de la lengua.

En la fase de producción de textos, es necesario considerar que es la parte esencial de escritura y que inicia con un borrador en el que se desarrollan diversas pruebas para seleccionar y organizar las ideas. Esta es considerada como la etapa más difícil en la producción, tal como lo señalaron Jiménez Franco *et al.* (2008, p.64)

comúnmente resulta complejo llevar a cabo la producción de los textos considerando estrictamente todos estos elementos; sin embargo, es indispensable que el autor los tome en cuenta durante el proceso de escritura en una organización jerárquica, aunque lo suficientemente flexible. De esta manera, inicialmente puede prestar más atención a la adecuación y coherencia global, progresivamente a la cohesión y corrección gramatical y, finalmente, al repertorio y formato.

Es en esta fase donde se invierte más tiempo para la realización del texto escrito, por lo que se debe contemplar un ambiente adecuado para dicho trabajo

al organizar las ideas previas y estructurarlas en oraciones y párrafos que cuenten con los elementos básicos como sintaxis, ortografía y congruencia textual que permiten transmitir las ideas de manera clara y pertinente.

En la fase de revisión se realiza un proceso de gran importancia en el que se verifica, reorganiza, edita o reedita la versión del borrador creado. Aquí se desarrollan diversas habilidades del pensamiento entre ellas la sistematización y reflexión de las prácticas sociales, lenguaje escrito, así como la creatividad. Para Jiménez Franco *et al.* (2008) este es definido como un:

Proceso de reflexión, para el cual hay que seguir una serie de pasos. Primero, los escritores releen todo lo que han planificado y producido, es decir, atienden desde los objetivos planteados hasta los avances de contenido, logro de propósito, adecuación, presencia de coherencia, estructura y cohesión gramaticales, empleo del repertorio y convenciones lingüísticas. Posteriormente corrigen su propio texto (p. 64).

Esto permite que los alumnos trabajen en sus pensamientos e ideas a partir del borrador para clarificar y reescribir el texto.

La última fase, la de evaluación del proceso de escritura, de acuerdo a lo establecido por Jiménez Franco *et al.* (2008) va a servirle al profesor para retroalimentar el trabajo de sus alumnos en todas sus fases, y a partir de ello contribuir a mejorarlo. En este sentido, este ejercicio cumple con dos cometidos: el pedagógico y el social.

También en esta fase, se pueden llevar a cabo prácticas de autoevaluación, coevaluación para que la mejora del texto sea de calidad y con los estándares o requisitos solicitados. Esto principalmente implica complejidad en los tiempos ya

que hay que leer y releer lo escrito, para revisar la aplicación de las reglas gramaticales, sintaxis, ortografía. Esto ayudará a que desarrollen competencias comunicativas que se requieran.

Para lograr producciones de textos escritos que cumplan con los propósitos establecidos, es de suma importancia que durante el proceso, los alumnos puedan aplicar las fases señaladas con anterioridad, en orden jerárquico, pero sin dejar de lado la flexibilidad, de esta manera podrá ir consolidando progresivamente la escritura de textos.

La producción de textos escritos en segundo grado de Educación Primaria.

Uno de los propósitos centrales del Plan de Estudios de Educación Primaria en México es el de desarrollar competencias comunicativas, concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

Existe un enfoque diseñado para tal efecto, el cual se denomina: Prácticas Sociales del Lenguaje. Tales prácticas han sido agrupadas en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social. Esta organización surge de las finalidades que las prácticas tienen en la vida social; si bien, no suelen estar estrictamente delimitadas, para fines didácticos se han distribuido de la manera señalada. En cada uno de los ámbitos la relación entre los individuos y los textos adquiere un matiz particular.

El presente trabajo de investigación se vincula de manera directa con el

ámbito del estudio, el cual determina que los alumnos produzcan textos propios, planeen su escritura, expresen ideas con claridad y organicen de manera coherente el texto.

En el plan de estudios de Educación Básica 2011, se establece que la producción de textos escritos constituye un aprendizaje complejo y de suma importancia, que debe respetarse porque implica tomar decisiones, afrontar problemas, evaluar y corregir. Además se necesita de experiencias individuales y colectivas que incluyan modos de leer, interpretar y analizar los textos escritos producidos como una forma de acercamiento a su pensamiento y a conocimientos. De tal forma que se propone que los alumnos produzcan textos con los siguientes propósitos:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 15).

Otro aspecto que se establece, es que desde los primeros grados de

Educación Primaria se deben desarrollar de forma regular y frecuente, actividades que conforman el proceso de escritura para aprender, informarse o divertirse.

El Plan de estudios de Educación Primaria (20011) para segundo grado, señala como competencias clave, que los alumnos sean capaces de emplear la escritura como un medio para comunicar ideas, organizar información y expresarse de manera efectiva para lo cual es importante el conocimiento sobre la función del lenguaje y su uso para que sus producciones sean comprendidas (Secretaría de Educación Pública, 2011b).

Por lo que se requiere el desarrollo de diversas estrategias y actividades que permitan al alumno emplear la escritura para comunicar sus ideas y organizar información sobre temas diversos de manera autónoma, deberá comprender que existen diferentes tipos de texto , los cuales requieren formas particulares de escritura.

El alumno adaptará sus producciones al tipo de texto que elabora, recuperará información de diferentes fuentes y las empleará para desarrollar argumentos al redactar un texto, realizará las adaptaciones necesarias al lenguaje oral para producir textos escritos, ordenará las oraciones de un texto escrito de manera coherente, escribirá y considerará al destinatario al producir sus textos, valorará la importancia de la revisión y corrección para mejorar los textos producidos y poder lograr su comprensión, sin dejar de lado el uso de las principales reglas ortográficas (Secretaría de Educación Pública, 2011b p. 19).

Por tal motivo, se requiere de trabajo arduo y constante dentro de las prácticas educativas para que en el desarrollo de los contenidos se aborden dichos elementos y se rescaten los aspectos de la producción de textos no como algo

copiado o dictado, sino con elementos que permitan desarrollar dichas competencias. Para ello, no hay que olvidar elementos que tienen que ver con los conocimientos relacionados con las características función y el uso del lenguaje para lograr una producción de textos escritos idóneos. La Secretaría de Educación Pública (2011b) señaló que el alumno debe ser capaz de

- 4.1. Utilizar la lectura y la escritura con fines específicos dentro y fuera de la escuela.
- 4.2. Conocer y aplicar las convenciones ortográficas al escribir palabras con dígrafos y sílabas complejas.
- 4.3. Conocer el uso de las letras mayúsculas al escribir nombres propios e identifica los párrafos a partir de marcadores textuales, como mayúsculas y punto final.
- 4.4. Comprender la función de los textos instructivos al seguir instrucciones para resolver tareas cotidianas.
- 4.5. Identificar pistas para precisar la ortografía de palabras de una misma familia léxica, con ayuda del docente.
- 4.6. Emplear el orden alfabético en índices y diccionarios para localizar información.
- 4.7. Introducir la puntuación adecuada para oraciones o elementos de un listado.
- 4.8. Emplear diccionarios para verificar la ortografía de una palabra (p.20).

Es así que para lograr los propósitos antes planteados es importante en primer término, orientar a los alumnos para planear los textos antes de comenzar a escribirlos. Es decir, ayudar que se establezcan para qué se escriben, a quién

se dirige lo que van a escribir, qué se quiere decir, informar, contar, y qué forma o qué tipo de texto será el más adecuado para llevar a cabo su propósito comunicativo. Así mismo, revisar que elementos y qué términos se consideraran para que todo aquello lleve a una adecuada organización.

En segundo término se debe realizar la escritura de una primera versión, atendiendo, en la medida de lo posible, la planeación. Releer el texto producido para verificar que cumpla con los propósitos establecidos y tenga suficiente claridad. Para esta actividad quizá sea necesario repetir este paso varias veces, por lo que los alumnos se pueden apoyar en algún compañero que valore su borrador escrito.

En un tercer término es importante permitir un espacio para la corrección del texto, atendiendo los diferentes niveles textuales, como lo es el nivel del significado. Es decir, si el texto cumple con lo que quiere decirse, si tiene la suficiente claridad, si presenta una secuencia de ideas adecuada, si existe coherencia y por otra parte, el nivel de las oraciones, las palabras empleadas verificando si las oraciones están completas, si la relación entre las oraciones y párrafos es lógica, revisar la ortografía, el formato, la caligrafía o legibilidad de la tipografía empleada.

Finalmente se debe permitir a los alumnos compartir el texto con el o los destinatarios y comprobar si tuvo el efecto deseado; si en cada una de las fases el alumno adoptó nuevas herramientas y competencias, para en situaciones posteriores, poder realizar producciones de texto con mayor calidad.

Durante la Educación Básica se espera que los alumnos aprendan a producir textos, lo cual supone la revisión y elaboración de diversas versiones,

hasta considerar que la producción satisface los fines para los que fue realizada (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

En el ámbito educativo, los docentes pueden emplear diversas estrategias didácticas, a partir de los distintos tipos de textos escritos para el aprendizaje de los alumnos, lo que requiere de una estrategia bien estructurada que permita sistematizar dichos procesos de una manera flexible, donde el alumno tenga la oportunidad para desarrollar su pensamiento y sus escritos sin inhibiciones.

Evaluación de la producción de textos escritos en educación primaria.

Se evalúa al producir textos agrupados en cuatro tipos, para comunicarse de manera funcional, registrar sus experiencias, necesidades, intereses, ideas y saberes; expresar de manera creativa su mundo imaginario, sentimientos y emociones. Produce con autonomía textos escritos de tipo: expositivo, narrativo, descriptivo e instructivo; para comunicar ideas, intereses, necesidades y sentimientos. Lo hace cuidando la claridad y estructura del tipo de texto (Secretaría de Educación Pública, 2011b).

Esta competencia consiste en que los estudiantes produzcan textos coherentes, de manera planificada y con una intención, ya sea para comunicar necesidades, experiencias, ideas, sentimientos, entre otros. Así mismo, para garantizar la coherencia del texto redactado, los estudiantes deberán prepararse para desarrollar el tema, organizar las ideas, redactar un borrador, revisarlo, y ofrecer un texto final sin olvidar la situación comunicativa o el contexto en el que se llevará a cabo el proceso, considerando el nivel y el grado.

La Secretaría de Educación Pública (2011b) en relación a esto señaló que

la presentación y elementos ortográficos son importantes pero también son elementos esenciales del texto:

- El proceso mismo de la escritura de un texto; es decir, la planeación, realización y evaluación de lo escrito.
- La coherencia y cohesión en la manera de abordar el tema central del texto.
- La organización del texto a través de la puntuación, selección de las diferentes oraciones, frases, palabras y elaboración de párrafos.
- Secciones ordenadas del texto, paginación, ilustración, uso de recuadros y otros recursos.
- Los aspectos formales del texto: el acomodo del contenido en la página, el empleo de recursos tipográficos e ilustraciones y la ortografía, entre otros (p.37).

De tal forma que se promueva la producción de textos a partir de los procesos de adquisición de la escritura como se señaló anteriormente, donde dichos procesos permitan la revisión de los productos desarrollados considerando estos elementos centrales ya mencionados.

Así, durante la Educación Básica, se espera que los alumnos aprendan a producir textos, lo cual supone la revisión y elaboración de diversas versiones, hasta considerar que la producción sea satisfactoria para los fines que fue realizada.

La evaluación de los productos de los alumnos, durante su estancia en las jornadas escolares en su educación primaria, se define de manera satisfactoria siempre y cuando existan los suficientes elementos para que esta pueda desarrollarse.

El taller de escritura narrativa como estrategia didáctica

La palabra taller se utiliza y se aplica en distintos ámbitos, por tal motivo, en este apartado se pretende delimitar su significado como proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la producción de textos.

La palabra taller se puede definir de la siguiente manera: “Indica un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente” (Ander, 1991, p. 91).

El taller se convierte en una situación de cambio en el aprendizaje. Para tal efecto, es conveniente prever la organización interna, el cómo, cuándo y de qué manera se podrá operar. Lo anterior, representa que si existe un taller con todos los componentes requeridos se podrá enriquecer la mirada sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la realidad que le rodea.

Por tal motivo el taller permite crear espacios para que los participantes: “experimenten, prueben que pasa si, pregunten y se pregunten, manipulen símbolos, palabras, materiales, busquen respuestas por sí mismos, discutan sus propios puntos de vista, y verifiquen los resultados” (Zeledón, 1996, p.87).

Desde esta perspectiva el taller para la creación de textos escritos narrativos requiere de organizar el aula para que responda de la manera más pertinente al propósito que se persigue considerando la concientización de que los alumnos pueden escribir y aprender de ello individual y colectivamente. El programa de estudios vigente de segundo grado de Educación Primaria, establece una clasificación de textos que se pueden trabajar, dentro de los cuales se encuentran los textos narrativos

Según Montealegre y Forero (2006) texto narrativo es un constructo teórico, un concepto abstracto que se concreta a través de distintos discursos y su estudio debe ser abordado interdisciplinariamente desde la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística y la teoría de la comunicación. Para Adam y Lorda (1999) un texto narrativo es:

Una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sea humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinados. Dos elementos básicos de las narraciones son la acción, por mínima que esta sea, encaminada a una transformación, y el interés que se produce gracias a la presencia de elementos que generan intriga (definida ésta como una serie de preguntas que porta el texto y a las cuales la narración termina dando respuesta) (p.100).

Los textos narrativos cuentan principalmente hechos o historias que les suceden a personajes reales o ficticios en un tiempo y espacio determinados.

Para que un texto narrativo sea considerado de este tipo requiere de dos elementos básicos: la acción y los elementos que generan la intriga. La acción implica “una razón de actuar o móvil en el agente, por lo que éste tiene responsabilidad en lo que se refiere a las consecuencias de sus actos” (Adam y Lorda, 1999, p. 100).

Las narraciones se encuentran caracterizadas por que presentan diversos sucesos integrados uno tras otro cronológicamente, por lo que se utilizan conectores temporales, como había una vez, antes, después, al cabo de una

semana, en una serie de progresiones lineales de causa y efecto.

Las partes de una producción narrativa responden a las siguientes secuencias: (a) inicio, (b) nudo o trama (c) desenlace. El inicio corresponde al planteamiento o marco contextual donde se presenta de manera explícita o implícita la historia. El nudo o trama es el centro de la historia que requiere de una transformación, proceso o hecho que complica la historia y el desenlace es la resolución en donde se genera una nueva situación o se produce un final donde los conectores que las caracterizan son espacio-temporales y finalizadores (Universidad Nacional Autónoma de México, 2010).

Por tal motivo se puede considerar que los textos narrativos generan en los estudiantes un gran interés por escribir, por ser creadores de historias que existen en su imaginación, con personajes, lugares y objetos que solo ese tipo de textos puede otorgar.

Desde el punto de vista pedagógico la construcción de actitudes positivas hacia el taller es importante a través de la intervención del profesor que explicita las actividades para que tengan un sentido y finalidad real para los alumnos (Delmiro Coto 2006).

Desde esta perspectiva, el taller narrativo permite un cambio en el rol del profesor para llevar a cabo prácticas donde se promueven aprendizajes específicos así como sobre el uso de la lengua escrita. Por lo que la intervención del docente en el taller requiere de asumir la función de facilitador y guía. Desde esta perspectiva, el taller de producción de textos, da respuesta a lo planteado por la Secretaría de Educación Pública en relación al desarrollo de habilidades de pensamiento y competencias escritoras al:

- Promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos, plantear preguntas o hacer aseveraciones que les permitan identificar algún aspecto de lo que leen o cómo leen; alentar a los alumnos a dar explicaciones; retarlos a lograr apreciaciones cada vez más objetivas a través de la confrontación con los propios textos o con opiniones de sus compañeros.
- Mostrar a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor experimentado, con el fin de hacer evidentes las decisiones y opciones que se presentan al desarrollar estas actividades. En este sentido, el docente es un referente para los alumnos y les facilita la relación con la lengua escrita.
- Dar a los alumnos orientaciones puntuales para la escritura y la lectura. Ayudarlos a centrarse en las etapas particulares de la producción de textos, como la planeación y corrección, y a usar estrategias específicas durante la lectura; por ejemplo, realizar inferencias, crear o comprobar hipótesis, entre otras.
- Fomentar y aprovechar la diversidad de opiniones que ofrece el trabajo colectivo y equilibrarlo con el trabajo individual; lo que da oportunidad para que los alumnos logren el máximo aprendizaje posible.
- Estimular a los alumnos a escribir y leer de manera independiente sin descuidar la calidad de su trabajo (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pp.30-31).

De esta manera el taller de producción de textos narrativos permite estos beneficios ya que se generan ambientes de aprendizaje donde se pueden

aprovechar estos procesos que enriquecen los aprendizajes de los alumnos.

En la presente investigación se puso en marcha un taller de escritura literario, con la firme intención de que los estudiantes pudieran disfrutar, soñar, crear y recrear juntos vivencias literarias, permitiéndoles desarrollar la producción de textos escritos narrativos. Tomando como punto de referencia a la narración, como un medio de comunicación muy antiguo, que poco a poco está siendo desplazada, especialmente por la tecnología.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se presenta el enfoque y método de investigativo, utilizado para analizar el fenómeno estudiado. Además se describen los sujetos participantes y se señalan las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación. Se describe el proceso metodológico de cómo se desarrolló la investigación así como se abordan aspectos de ética y confidencialidad.

Enfoque y método investigativo

Según Creswell (2009) la perspectivas filosóficas permean el enfoque y los métodos investigativos a través de un cuerpo de creencias que guían la acción investigativa. El presente trabajo de investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, es decir, que se considera como la construcción social de la realidad, donde “los individuos desarrollan significados subjetivos de sus experiencias dirigidas hacia ciertos elementos o fenómenos” (Creswell, 2009, p. 8). Por lo que el enfoque fue usado para describir, interpretar y comprender desde una amplia explicación los comportamientos o actitudes de un grupo de sujetos. Vizer (2012) al respecto señaló que:

Al trabajar explícitamente sobre un "modelo" de realidad o de un objeto, se pone el acento en la metodología y no solamente en la observación simple y naturalista sobre un "objeto en sí". Permanece siempre abierta la posibilidad de la profundización del análisis del "objeto sistema" desde diferentes ángulos y a partir de proposiciones que permiten la revisión crítica de las técnicas y la metodología empleada (p.14).

La investigación cualitativa permitió la descripción de las características de sujetos y fenómenos intervinientes en el proceso de la producción de textos

narrativos escritos. De esta manera se consideró pertinente este enfoque para estudiar las prácticas de lenguaje escritas que se desarrollan en un grupo de segundo grado de educación primaria.

En cuanto al método de investigación seleccionado fue el estudio de caso. Creswell (2009) señaló que un estudio de caso consiste en “la exploración a profundidad de un programa, evento, actividad, proceso de uno o más individuos” (p.13). Una definición más amplia de este tipo de estudio se puede definir con lo establecido por Stake (1999) quien señaló que estos parten de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos de la siguiente manera:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (p.11).

Otra de las definiciones del estudio de caso es la de Yin (2009) quien señaló que

Un estudio de caso es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes (p.16).

Dichos aspectos son importantes para que el caso sea identificado por el investigador a partir de sus características intrínsecas. Tal como lo indicó Stake (1999)

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en el estamos haciendo estudios de caso (p. 15).

Para Yin (2009) los estudios de caso son el método preferido cuando las preguntas de investigación inician con cómo o porqué, cuando el investigador tiene muy poco control sobre los eventos y el foco se encuentra en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real. Esto distingue principalmente el estudio de caso de otros métodos de investigación en ciencias sociales.

Debido a que se analizó la problemática de un caso en particular, un grupo de alumnos de segundo grado de educación primaria respecto a la producción de textos narrativos escritos se consideró este método el más pertinente para llevar a cabo la investigación.

En cuanto a la tipología de este tipo de estudios se pueden señalar exploratorios, descriptivos, instrumentales, intrínsecos, explicativos y colectivos (Baxter y Jack, 2008). En este proyecto se utilizó el estudio de caso descriptivo ya que como lo señaló Yin (2009) éste es utilizado comúnmente para describir una intervención o fenómeno en el contexto de la vida real en el que ocurrió.

Para Yin (2009) el proceso para el desarrollo del estudio de caso consiste en una serie de acciones lineales pero interactivas. Inician con un plan que se relaciona con el tipo de preguntas de investigación y la decisión de utilizar este

método con sus ventajas y limitaciones. Posterior se considera el diseño del caso, es decir, la unidad de análisis, la revisión y desarrollo de propuestas, literatura o teoría que subyace al caso, así como la definición del procedimiento metodológico pertinente para asegurar la calidad del mismo. Después se continua con la preparación para la entrada al trabajo de campo; autorización, desarrollo de protocolos para proteger a los sujetos participantes, procedimientos e instrumentos para llevar a cabo el trabajo de campo. Luego se recoge la información del trabajo de campo para su posterior análisis y finalmente se comparten los resultados.

Sujetos participantes

Los sujetos participantes en la presente investigación fueron los integrantes de un grupo de segundo grado de educación primaria. El grupo se encontraba integrado por 25 alumnos, de los cuales eran 14 niñas y 11 niños de entre 7 y 8 años de edad. El profesor de grupo fungió como investigador y trabajó con ellos para la detección de la problemática y en el desarrollo de la estrategia de intervención.

Técnicas e instrumentos de investigación

En la presente investigación se utilizaron una serie de técnicas e instrumentos para llevar a cabo el estudio, que se describen a continuación.

Técnica de observación.

La técnica de la observación es considerada como un conjunto de procedimientos para recopilar datos o información al utilizar los sentidos para observar situaciones, hechos y realidades en un contexto real específico. Mediante la observación se intenta capturar algunos aspectos significativos de un

fenómeno investigativo. La observación puede ser clasificada como no participante y participante.

Para Campoy y Gomes (2009) la observación participante es más que la simple observación ya que implica la intervención directa del observador que participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando. Se identifica con él de tal manera que el grupo lo identifica como un miembro más.

Los instrumentos utilizados a través de la técnica de la observación en esta investigación fueron: (a) registro de observación videograbado, (b) diario de campo y (c) rúbrica

Registro de observación videograbado: es un instrumento que permite registrar “imagen y sonido en tiempo real posibilitando observar y analizar posteriormente la acción grabada” (Centro de Estudios Educativos, 2009, p. 16).

Las ventajas de la videograbación residen en poder ver la misma muestra de lo realizado en distintas ocasiones, permitiendo así la descripción de las conductas a mayor detalle. Además se puede compartir y ser observado por más personas y trabajar de forma colaborativa.

De esta manera el registro de observación videograbado permite describir, analizar y sistematizar la práctica educativa. Es importante considerar la sistematización ya que “para que perdure toda observación es preciso que se recojan sus resultados por medio de la escritura o de otra forma documental” (Sierra, 1995, p.123).

El diario de campo es un instrumento de investigación que permite sistematizar las experiencias y los hechos observados por el investigador en el trabajo de campo. Una de sus principales características es la narrativa minuciosa

de lo acontecido. Se elabora sobre notas de campo. Su finalidad es la de registrar acontecimientos importantes en el trabajo de campo al realizar una determinada actividad, así como las situaciones imprevistas, favorables o desfavorables que intervienen en el aula. Para Bonilla y Rodríguez (1997) el diario de campo “permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil, ya que en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p.16).

Para Díaz Barriga (2004) las rúbricas o escalas estimativas son herramientas que permiten identificar el desempeño del alumno, al establecer expectativas y criterios claros mediante niveles progresivos de dominio al desempeño de un sujeto respecto al proceso o una producción determinada.

La rúbrica es una herramienta precisa que valora los aprendizajes y productos realizados, así como los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos. En este sentido “la rúbrica es la más elaborada y potencialmente más exacta, es una herramienta para calificar los diseños de evaluación por competencias” (Frola y Velásquez, 2012, p.41).

Para esta investigación se consideraron los resultados de las rúbricas como una herramienta de valoración de las producciones grupales con el fin de obtener información más específica sobre el desempeño del grupo y sistematizar información

Técnica de la entrevista.

Para Rodríguez Gil, Flores Gómez y García Jiménez (1999) la entrevista es una técnica en la que una persona solicita información de otra, para obtener datos

de un problema determinado. Para Cerda (1991) a través de la entrevista se puede recuperar información que no se obtiene por medio de la observación.

La entrevista es una conversación que tiene un propósito definido, y este propósito se da en función del tema que se investiga. En general se plantea como un proceso de transacción de dar y recibir información, de pregunta-respuesta, de emisor receptor, hasta alcanzar los objetivos que se proponga el investigador y siempre y cuando el entrevistado desee cooperar.

Para llevar a cabo esta técnica es necesario contar con un instrumento, la guía de entrevista, la cual debe considerar ciertos elementos claves para su desarrollo.

Procedimiento metodológico y análisis de los datos

En este apartado se abordan de forma detallada las acciones que se realizaron durante el proceso de investigación a través de estudio de caso considerando para efectos del reporte una fase de diagnóstico y otra de intervención.

Fase de diagnóstico.

En primera instancia se aplicaron dos entrevistas audiograbadas a docentes de primer y segundo grado de Educación Primaria, con la finalidad de conocer las principales áreas de oportunidad que persisten en el primer ciclo de Educación Básica. Se les interrogó con el propósito de conocer sobre las problemáticas que se presentaban dentro del grupo, en particular, sobre la producción de textos escritos, que en base a su experiencia, han podido detectar (ver Apéndice A).

Posteriormente se procedió a llevar a cabo una revisión de la literatura y

estudios respecto a la producción de textos, lo que permitió desarrollar un marco referencial para el desarrollo del caso. También se elaboró una matriz metodológica que permitió dar congruencia al estudio.

Se analizaron los resultados del instrumento de evaluación diagnóstica que tenía como objetivo detectar conocimientos del desarrollo académico que el alumno adquirió en el grado anterior. Esto permitió conocer cuáles eran los aprendizajes que cada alumno había logrado desarrollar en el grado cursado anteriormente. Con esos resultados se identificaron las dificultades que presentaban en cuanto a los contenidos de enseñanza. Este instrumento comprendió una serie de instrucciones que dan oportunidades diversas para la producción de textos escritos (ver Apéndice B).

Con la finalidad de complementar el caso respecto a la problemática principal del grupo el docente investigador aplicó un instrumento para medir la comprensión y producción de textos escritos propuesto por la SEP (ver Apéndice C); el cual está estructurado en tres aspectos para evaluar el desarrollo de la comprensión al leer y escribir, los cuales se mencionan a continuación:

- 1.-Comenta de que puede tratar un texto a partir de su título
- 2.-Localiza información específica de un texto
- 3.- Opina sobre el contenido de un texto.

Después de haber aplicado todos los instrumentos se transcribieron a la computadora los datos para poder detectar segmentos o patrones. Se asignaron códigos a los instrumentos así como a los sujetos participantes y se desarrollaron categorías como: dificultades, competencias de escritura y producción de textos escritos.

A partir de los resultados observados en el grupo sobre la producción de textos escritos se logró describir la problemática que se enfrentaba a mayor detalle y que se aborda en el capítulo cuatro de resultados.

Fase de intervención.

En esta fase el docente investigador elaboró y puso en práctica una estrategia de intervención mediante un taller de escritura literaria el cual llevó por nombre Fábrica de Cuentos con el fin de dar solución a la problemática detectada sobre la producción de textos escritos en la fase diagnóstica. Una vez desarrollado el plan de acción así como los instrumentos para la recopilación de datos en el trabajo de campo, se trabajó con el grupo a través de un taller donde se aplicaron instrumentos que permitieron recabar la información más significativa de dicha intervención, como el Registro de observación videograbado que dio cuenta del funcionamiento de la estrategia así como de diversos tipos de interacciones que permitieron detectar la forma de trabajo de los sujetos participantes, actitudes, habilidades e interacciones entre sí (ver Apéndice D).

Además en este taller se dio la oportunidad para la retroalimentación de los procesos entre los actores a través de la utilización de instrumentos como la rúbrica que se utilizó dentro de la estrategia didáctica como una forma de identificar avances personales y grupales. A través de la rúbrica se fomentó la autoevaluación y coevaluación reflexiva, crítica y constructiva (ver Apéndices E, F y G).

El taller de escritura permitió convertir un espacio para la expresión literaria, en el cual se perdió el miedo a expresarse ya que no existía competencia o rivalidad alguna. Tal y como lo estableció Cassany (1993) la idea de un taller de

escritura es establecer un espacio, un tiempo y un tema para que los alumnos desarrollen un texto escrito, cuyo objetivo principal es la práctica de los diferentes procesos cognitivos que lo componen.

Se desarrolló la estrategia en cuatro sesiones propuestas a través de un plan de trabajo, el cual fue diseñado tomando como referente al estilo de aprendizaje visual que predomina en los alumnos, de las cuales la primera fue dedicada para la sensibilización de los alumnos para participar en la ejecución de la misma, mientras que las tres restantes servirán para el desarrollo y conclusión de las actividades propuestas en dicho plan de trabajo de la estrategia (ver Apéndice H).

La estrategia fue aplicada en el bloque tres del ciclo escolar 2014-2015, para llevarla a cabo se determinó un espacio específico del salón de clases, en el cual los alumnos tuvieron a su alcance los materiales necesarios para producir textos, con la libertad de poder escoger su lugar de trabajo en el cual intervinieron cómodamente y sin ninguna limitación.

La sesión número uno llevó por nombre: hay que planear los cuentos, donde se destaca el dialogo realizado para dar a conocer la importancia que tiene la escritura en la vida de los alumnos, así como la selección del título del cuento con el que trabajaron el resto de las sesiones de la Fábrica de Cuentos, tuvo una duración aproximada de sesenta minutos y fue evaluada mediante una autoevaluación entregada por el docente investigador a los alumnos.

Por su parte la sesión número dos se denominó: el cuento es un desorden, con una duración aproximada de sesenta minutos, donde se realizó el acomodo del cuento que seleccionaron la sesión anterior, mediante la relación de imágenes

con fragmentos del inicio, desarrollo y final del cuento, la cual fue evaluada mediante una autoevaluación entregada por el docente investigador a los alumnos.

La sesión número tres fue nombrada: colorín colorado este cuento así no ha terminado, la duración aproximada fue de ciento veinte minutos. Esta sesión representó el eje medular de la estrategia debido a que en ella se redactó el primer borrador de la producción de textos escritos que realizó cada alumno, para evaluarla el docente investigador guío a los alumnos para responder una coevaluación a través de una rúbrica.

Finalmente, se aplicó la sesión número cuatro, que llevó por nombre: nuestra versión final del cuento, la cual duró aproximadamente ciento veinte minutos. Lo destacado de esta sesión fue la elaboración del producto final de la estrategia, el cual consistió en la reescritura del borrador realizado en la sesión número tres, con la consigna de corregir en esta versión las áreas de oportunidad detectadas a través del ejercicio de coevaluación de la sesión anterior, dando como resultado la producción de finales alternativos o distintos del cuento seleccionado por cada uno de los estudiantes, fáciles de leer y comprender. El producto final fue evaluado mediante una rúbrica aplicada por el docente investigador a cada una de las producciones de textos escritos.

Como herramientas de evaluación complementarias a todas y cada una de las sesiones se utilizó el diario de campo del docente investigador así como un registro de observación videograbado de lo acontecido en las mismas.

Una vez aplicada la estrategia de intervención y los instrumentos para su evaluación, se procedió a organizar los datos a través del software Qualrus para

el análisis de los datos cualitativos, en un proceso que permitió la triangulación de la información de los diversos instrumentos aplicados. Se realizó un análisis exhaustivo de los datos más relevantes en donde se destacaron patrones y datos relevantes.

A partir de dichos patrones se asignaron categorías como: (a) Estructura gramatical de la producción de cuentos narrativos, (b) El rol de los sujetos participantes y (c) El impacto de la Fábrica de Cuentos en la producción de textos escritos de alumnos de segundo grado de educación primaria en algunos casos las categorías se conformaron con subcategorías.

Cuestiones éticas de la investigación

La presente investigación educativa, en todo momento se rigió a través de la ética profesional, al informar a los participantes implícitos en este trabajo de investigación que estaban bajo anonimato, y dando a conocer los resultados obtenidos de dicho trabajo, así como los fines y usos que esta investigación conlleve en los tiempos correspondidos.

Para cumplir con tal efecto en esta investigación se realizaron códigos de ética confidencial, lo cual Creswell (2009) definió como: “el código ético de confidencialidad de los investigadores, es para proteger la privacidad de los participantes y dar a conocer dicha protección a todos los individuos que participan en un estudio” (p.104).

Por lo establecido en este apartado, en la transcripción y análisis de los datos, se omite el nombre de los sujetos participantes de la investigación y se codifican de la siguiente manera. En los registros de observación videograbados se determinó la letra R para referirse al registro, seguido del número de la sesión

a la cual pertenece 1,2,3 o 4, posterior al número se establece la letra D, para referirse al dialogo del docente, quedando ejemplificado de la siguiente manera: R1D.

Cuando el diálogo lo realiza algún alumno en los registros de observación, posterior al número del registro se establece la letra A, para referirse al alumno, seguido del número de lista del mismo (del 1 al 25), quedando ejemplificado de la siguiente manera: R1A13.

Para referirse a los fragmentos extraídos del diario de campo del investigador se estableció la letra R, para nombrar al registro, seguido del número de la sesión a la cual pertenece 1,2,3 o 4 y por ultimo las letras DC, para referirse al instrumento diario de campo, quedando ejemplificado de la siguiente manera: R3DC.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se muestran los resultados más significativos de la investigación, producto del trabajo de campo. Se encuentra organizado en dos fases, las cuales son, fase diagnóstica y fase de intervención.

Resultado de la fase diagnóstica

Los resultados que se obtuvieron en esta fase fueron producto del análisis e interpretación de información que fue recabada mediante los instrumentos empleados durante el diagnóstico inicial de los alumnos, los cuales permitieron identificar y establecer las fortalezas y áreas de oportunidad, así como detectar la problemática del grupo, la cual de acuerdo a dicho análisis fue la nula o escasa producción de textos escritos.

Como resultado de la aplicación de la evaluación diagnóstica, referente a las competencias específicas que los alumnos debían poner en práctica para lograr la producción de textos escritos, se obtuvo que el grupo tenía un promedio general de: 6.95, lo que implicó que los alumnos aunque obtuvieron un promedio aprobatorio, presentaban marcadas deficiencias en la producción textos escritos.

Esto se pudo constatar al realizar el análisis de las producciones de textos escritos, donde se encontró que algunos de los alumnos no produjeron textos escritos de acuerdo a los aprendizajes esperados, a pesar de haber recibido instrucciones precisas y otros lo realizaron con deficiencia, mientras que solo unos cuantos lograron la producción esperada.

En la Figura 1 se muestra la producción de un alumno, en la que es notoria la falta de sintaxis, coherencia y faltas de ortografía en lo producido.



Figura 1. Escasa producción escrita

En cuanto a la comprensión y producción de textos, se encontró que el 80% de los alumnos requerían apoyo adicional, mientras que el 20 % restante, en ocasiones lograban el desempeño esperado.

Cabe destacar que durante la aplicación de las actividades los alumnos se mostraron incómodos y apáticos. Esto se confirmó con el siguiente fragmento extraído del diario de campo del investigador “la mayoría de los alumnos muestran un semblante de preocupación y de angustia al no saber que deben escribir” (R1DC).

Por tal motivo se pudo afirmar que existía en los sujetos participantes deficiencia en el aspecto de la producción de textos, desconocimiento de las partes que deben integrar un escrito, así como la coherencia que los mismos debían tener.

De esta manera, se pudo identificar que el área de oportunidad de los alumnos, era la producción escrita de textos, competencia necesaria para la

construcción del pensamiento, ya que movilizan componentes cognitivos, conocimientos sobre lo que escribe, sobre componentes de la lengua y sobre las convenciones sociales (Fayol, 1991).

Esto también fue identificado por los Docentes, quienes expresaron que los alumnos, aunque lograban expresar sus ideas, sentimientos y conocimientos a través del lenguaje oral, no lo lograban hacer a través de textos escritos; no lograban redactar de forma clara, coherente y adecuada la producción que el docente les solicitaba en sus consignas. Situación que se constató con la siguiente afirmación de un docente entrevistado:

Mira la verdad es que los niños te pueden narrar de forma oral algún suceso, algún cuento, alguna historia que hayan escuchado, incluso de sus propias vidas, el problema es que cuando le pides que escriban o redacten sus ideas no lo hacen, incluso si les das la oportunidad de producir algún tipo de texto escrito no lo realizan, pueden llevarse todo el tiempo de la sesión sin escribir más de un renglón (E2D2).

De esta manera se constató que, dentro de las prácticas educativas no se desarrollaban los procesos adecuados para generar producciones de textos auténticos, a partir de situaciones concretas donde no solo es importante señalar las instrucciones o la tarea a realizar, sino que, también generar espacios para que los alumnos puedan ser capaces de crear sus producciones escritas.

Esta situación constituye un problema, ya que la importancia de la producción de textos en Educación Básica es sustentada a través del plan de estudios 2011 para la Educación Primaria, en el cual se destacan una serie de propósitos de la enseñanza del español donde se destaca el propósito prioritario

y fundamental de “que los alumnos sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de textos, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales” (Secretaría de Educación Pública 2011b, p. 15.).

De esta manera se consideró importante llevar a cabo una intervención que permitiera trabajar en dichos propósitos y generar un ambiente de aprendizaje auténtico que permitiera a los alumnos desarrollar competencias escritoras.

Resultados de la fase de intervención

El análisis de los datos recabados en esta etapa, permitieron construir las categorías de análisis, que a la postre sustentan los resultados de la investigación. Estas categorías fueron: (a) estructura gramatical de la producción de cuentos narrativos, (b) el rol de los sujetos participantes en la Fábrica de Cuentos y (c) El impacto de la Fábrica de Cuentos en la producción de textos escritos de alumnos de segundo grado de Educación Primaria.

Estructura gramatical de la producción de cuentos narrativos.

En esta categoría se consideraron aquellos elementos que permitieron lograr la organización y distribución de la información, con el objetivo de producir textos escritos comprensibles. Por consiguiente se presenta la manera en la cual los sujetos participantes conforman los cuentos narrativos, los cuales utilizaron para producir textos escritos cuyo producto fue el final alternativo de un cuento. Las subcategorías que se encontraron fueron las siguientes: (a) coherencia del cuento (b) sintaxis en la producción del final del cuento (c) ortografía y puntuación del final del cuento.

Coherencia del cuento.

En esta subcategoría se analizaron las competencias que los sujetos participantes pusieron en práctica para dar coherencia a la producción del final de un cuento.

Para Pinales y Lagunas (2000) la coherencia de un texto se da cuando no falta ninguna información para ser comprendido y se manifiestan con claridad las interrelaciones de todas las partes del texto.

Una de las competencias que se logró identificar en el análisis de esta subcategoría, fue la establecida por el actual Programa de Estudios para el segundo grado de Educación Primaria 2011, la cual lleva por nombre: “Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas”, que establece conocimientos sobre:

el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo a su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario ... así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p.24).

En el análisis de esta subcategoría se identificó que los alumnos reconocieron las partes que conforman un cuento de forma correcta cuando ordenan fragmentos de cuentos que previamente fueron divididos en inicio, desarrollo y final, cada uno con imágenes correspondientes a dicha parte de los cuentos. Esto puede constatarse con la afirmación de un alumno, el cual expresó: “Ya terminé profe, estuvo bien fácil, nada más tuve que ver la imagen y leer tantito del cuento para saber que era el inicio y después hice lo mismo con las demás

partes” (R2A3).

La siguiente interacción entre el docente con algunos de los sujetos participantes muestra algunas de las formas y estrategias que se utilizaron para dar coherencia al cuento:

R2D: Bien niños y niñas, ahora quiero que levantando la mano participen respondiendo ¿Cómo le hicieron para identificar las partes del cuento, es decir el inicio, desarrollo y final?

R2A15: yo me di cuenta cual era el final del cuento cuando leí la palabra “fin”

R2A1: profe en mi cuento decía “esta historia ha terminado” por eso me di cuenta del final.

R2D: Muy bien y ¿Cómo es que identificaron el inicio y el desarrollo de los cuentos?

R2A24: Profe yo leí en mi cuento “había una vez” y así es como empiezan los cuentos que me lee mi mamá en la casa.

R2D: Excelente, entonces se dan cuenta que leyendo las palabras “clave”, como lo hemos visto en otros temas, podemos identificar las partes en las que se dividen los cuentos.

De acuerdo con lo establecido por Beaugrande y Dressler (como se citó en Pérez, 2005), para que la producción escrita cumpla su objetivo y se presente al lector bien elaborada ha de ser coherente, es decir, centrarse en un solo tema, de forma que las diversas ideas plasmadas en él han de contribuir a la creación de una idea global. Por lo que con esta actividad se logró que los alumnos desarrollaran competencias en cuanto al orden del cuento, lo que implica una

coherencia en las acciones desarrolladas. Esto se pudo identificar cuando el docente investigador evaluó las producciones de los alumnos y de acuerdo a la afirmación que realizó extraída del diario de campo:

En las producciones de texto de los alumnos se observó que la redacción realizada pertenecía al final de un cuento, debido a que cerraban ideas, utilizaban frases a manera de conclusión, se planteaban un desenlace y sobre todo existe coherencia entre el inicio, desarrollo y final del cuento (R3DC).

Por tal motivo se pudo definir que los resultados obtenidos en esta subcategoría mostraban un claro avance en la estructura y coherencia que los sujetos participantes dieron a las producciones de textos escritos, sobre todo al compararlos con las producciones iniciales.

Sintaxis en la producción del final del cuento.

La sintaxis hace alusión a la parte de la gramática que permite coordinar y unir palabras en oraciones claras y precisas que permiten expresar ideas (Real Academia Española, 2012).

Para Pinker (2007) la sintaxis no es otra cosa que la organización de las frases en función de los verbos. Para Cárdenas (2010) esto implica que se considera la diferencia entre verbos transitivos e intransitivos donde señaló el siguiente ejemplo:

los componentes imprescindibles para construir una oración gramatical no son idénticos, en el caso del verbo caminar y del verbo leer. En tanto que el primero exige solamente quién ejecuta la acción, el segundo, como todos los verbos transitivos, requiere además la especificación del objeto que se

lee, aunque en este caso el objeto puede considerarse incorporado al verbo, por eso es tan gramatical la frase Leí la novela toda la tarde como Leí toda la tarde. El significado del verbo determina, en cierto modo, la construcción en la que puede aparecer. Por eso, una acción como caminar sólo pide un agente que la realice, en tanto que leer solicita un agente y aquello sobre lo que el agente actúa (p.1).

Estos tipos de elementos tienen que quedar claros al momento de desarrollar una producción de textos, organizar la frase y ayudar a dar significado a lo escrito. Por lo que el análisis de esta subcategoría permitió establecer la forma en la que los sujetos participantes unieron y relacionaron palabras de forma correcta a fin de producir el final de un cuento que resulte fácil de comprender para los futuros lectores del mismo.

Si bien es cierto en los grados inferiores, como es el caso de segundo grado de Educación Primaria, los alumnos inician con la adquisición de un vocabulario de palabras y con la conceptualización del significado de las mismas, es necesario que el docente, antes de iniciar con alguna actividad encaminada a la producción de textos escritos, ayude a los alumnos a recordar la forma en la que las oraciones pueden ser comprensibles o como es el caso de esta categoría tengan una correcta sintaxis.

Dando continuidad a la idea anterior se presenta el siguiente fragmento extraído del diario de campo del investigador:

antes de dar inicio con la actividad enfocada a la producción de un final alternativo del cuento, se rescataron los conocimientos previos de los alumnos acerca de los sinónimos, adverbios, los adjetivos calificativos, el

verbo en la oración y el sujeto en la oración, con la finalidad de favorecer la sintaxis en los alumnos. Se escribieron en el pizarrón algunos ejemplos de oraciones correctas (R3DC).

Los resultados de llevar a cabo un plan de trabajo bien organizado y con actividades que permitieran a los sujetos participantes apropiarse de competencias para la producción de textos, permitieron lograr una adecuada sintaxis, tal como se muestra en el ejercicio para producir el final nuevo de un cuento en la Figura 2, donde se aprecia el uso de conectores como “De repente, desde, muy”, se aprecian adjetivos calificativos como “hermosa”, también se puede observar la utilización de adverbios como “lentamente”.

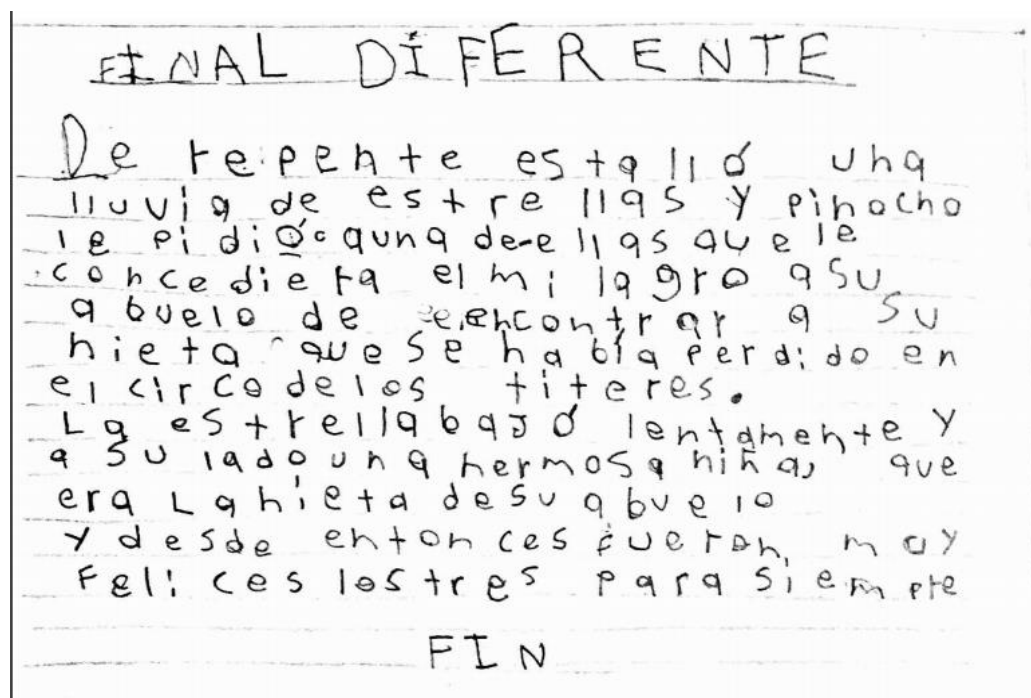


Figura 2. Sintaxis adecuada.

Sin duda alguna los resultados de esta subcategoría fueron determinantes para la investigación debido a que se notó un avance realmente significativo en la sintaxis que los sujetos participantes utilizaron para realizar la producción del final

distinto de un cuento.

Ortografía y puntuación del final del cuento.

En esta subcategoría se analizó la manera en la cual los alumnos solucionaron los errores ortográficos detectados en las fases que llevaron a cabo para la producción del final alternativo de un cuento.

La ortografía para Imperio (2014) se define de la siguiente manera:

La ortografía es una parte de la gramática que nos enseña a escribir sin errores todas las palabras de nuestra lengua. Escribimos para comunicarnos, si no escribimos bien, la comunicación tampoco es buena, los otros no pueden entender correctamente lo que queremos decir. Esa es una de las razones por las cuales debemos escribir muy bien. Una de las primeras cosas que debemos tener en cuenta para escribir muy bien es la ortografía (p.1).

Para lograr una buena ortografía en las producciones de textos escritos el docente investigador propició la reflexión de los sujetos participantes acerca de las principales reglas ortográficas que se deben tener en cuenta para redactar un texto, tal y como se establece en la siguiente interacción donde se hace énfasis en cuidar los aspectos ortográficos:

R3D: Entonces sean muy cuidadosos con la ortografía. Recuerden las reglas que mencionamos desde el inicio de la Fábrica de Cuentos. Levantando la mano pueden participar recordando a sus compañeros algunas de las reglas de ortografía que hemos visto.

R3A22: Que los nombres propios se escriben con mayúsculas.

R3A15: Usar un punto final para terminar el cuento” (R3).

Con respecto a lograr la reflexión de los alumnos sobre la ortografía y puntuación, se destinaron espacios para ello dentro de la estrategia tal como lo estableció Felder, (como se citó en Lozano, 2010) “el profesor requiere de destinar tiempo para que los estudiantes piensen en lo que están aprendiendo”.

El objetivo de haber permitido a los sujetos participantes que reflexionaran y analizaran el trabajo de otro de sus compañeros, fue detectar a tiempo los diversos errores de ortografía y puntuación, tal como se puede constatar en el siguiente fragmento de una rúbrica de coevaluación entre dos sujetos participantes. En la Figura 3, se puede constatar cómo una alumna le señala a su compañera que existen errores ortográficos y de puntuación en su producción escrita.

Rúbrica para coevaluar la sesión 3.

Nombre del alumno(a): Jessika Aisha Inas López Solbiera

Nombre de tu compañero: Mariana Franco Saldaña

LOGRO	3	2	1	0	Puntaje
Ortografía y puntuación	No hay errores de ortografía o puntuación en el final del cuento.	Hay un error de ortografía o puntuación en el final del cuento.	Hay de 2 a 3 errores de ortografía y puntuación en el final del cuento	El final del cuento tiene más de 3 errores de ortografía y puntuación.	1

Figura 3. Reflexión sobre ortografía

Otro de los aspectos que permitió que los alumnos logaran una ortografía adecuada para la producción de textos escritos narrativos fue la re-escrituración del primer borrador para convertirlo en una versión final de la producción escrita, tal y como se puede constatar en el siguiente fragmento recuperado del diario de

campo del investigador:

En la actividad destinada para la re-escrituración del primer borrador es notoria la preocupación en lo alumnos por escribir de forma correcta la versión final de su cuento, debido a que realizan cuestionamientos tales como ¿Con que letra se escribe?, comparan sus escritos con los de otros compañeros y copian las palabras que ya corrigieron en el borrador de forma cautelosa para no cometer el mismo error en la versión final de su cuento, se nota el esfuerzo y el entusiasmo con el que están trabajando (R4DC).

Para destacar la importancia de la reescritura como factor para lograr una óptima ortografía se retoma la siguiente afirmación de Scardamalia y Bereiter (como se citó en Kaufman, 1994): “el tiempo de las reescrituras y revisiones de los textos debe ser revalorizado como un tiempo crucial y definitorio del aprendizaje, imprescindible para lograr una verdadera transformación del conocimiento”

Por tanto, lograr que los alumnos produzcan textos escritos, respetando las reglas ortográficas aprendidas con anterioridad y reforzadas previamente en cada producción, dan como resultado textos escritos fáciles de leer y comprender, así como otorga a los alumnos un vocabulario más amplio para las futuras producciones de textos escritos.

El rol de los sujetos participantes en la Fábrica de Cuentos.

En la siguiente categoría se muestra la manera en la cual el docente y los sujetos participantes interactuaron entre sí, reflejando las principales herramientas que cada uno de ellos utilizó para trabajar dentro de la Fábrica de Cuentos, las cuales influyeron para lograr la producción de textos escritos cuyo producto final

fue la creación de una versión alternativa del final de un cuento. Se establecieron las siguientes subcategorías: (a) mediación pedagógica y (b) autonomía de los sujetos participantes en la toma de decisiones para producir el final de un cuento.

Mediación pedagógica.

La subcategoría mediación pedagógica muestra un análisis de la forma en la que el docente investigador, interviene en las situaciones de aprendizaje de los alumnos y la manera en la que estos a su vez interactúan con él, a fin de resolver sus dudas y realizar las actividades de forma adecuada.

La función del mediador pedagógico puede ser entendida como “quien debe facilitar el autoaprendizaje, la construcción de conocimientos, la actitud investigativa y la participación del educando, contribuyendo a que la educación se experimente como una actividad lúdica, creativa y placentera”(Gutiérrez y Prieto, 1999, p.177).

Durante la intervención, el docente mediador propició en los alumnos la autonomía en las producciones de textos escritos tal y como lo demuestra la siguiente instrucción expresada por él docente:

R3D: Bueno qué es lo que vamos a hacer ahora, primeramente les voy a entregar unas hojas de maquina ahí en sus mesas de trabajo, las cuales observarán que tienen como título un nuevo final, así que van a inventar un final distinto al que ya conocen,

R3A22: profe ¿vamos a hacer un final nuevo?

R3D: así es, será algo muy divertido

R3A15: profe ¿puede ser un final feliz?

R3A2: o ¿puede ser un final triste?

R3D: como ustedes quieran, también pueden incluir nuevos personajes, nuevos lugares, lo que ustedes se imaginen eso pueden escribir

R3A9: en serio profe ¿lo que nosotros queramos escribir?

R3D: sí, recuerden que están trabajando en una Fábrica de Cuentos y ustedes son los escritores más importantes que en ella trabajan (R3).

De acuerdo con lo establecido por Dean (1993) el rol del docente debe ser actuar como mediador propiciando un entorno y unas oportunidades de aprendizaje que constituyan un reto para el alumno sin que queden fuera de su alcance.

En este caso se les permitió a los alumnos abordar un final diferente donde pudieran utilizar totalmente su imaginación, sin ningún limitante, sin condicionar su escritura, sin exigencias, sin incomodidades, en donde vieran la figura del docente como un apoyo, como un facilitador de recursos y no como un dictador o como un maestro tradicionalista con el cual no pudieran hacer nada sin su consentimiento.

Autonomía de los sujetos participantes en la toma de decisiones para producir el final de un cuento.

El análisis de esta subcategoría permitió conocer la capacidad que tienen los alumnos para ser miembros activos en sus aprendizajes, con respecto al establecimiento de objetivos, formas de trabajar, e identificación y uso de materiales.

Respecto a la autonomía, García (2008) señaló

Conjunto de procedimientos que tienen como objetivo final conseguir que cada alumno adquiera las habilidades cognitivas e instrumentales que le

permitan realizar el mayor número de acciones sin depender de otras personas. Esto incluye la habilidad para llevar adelante procesos cognitivos.

Lograr autonomía en los alumnos es un gran reto que los docentes trazan desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de lograr los aprendizajes esperados en los estudiantes y a su vez consolidar las competencias indispensables para culminar con éxito su trayecto educativo.

Haber (2009) refirió que:

La autonomía consiste en dictarse uno mismo su ley y en disponer de uno en las distintas situaciones con el fin de obtener una conducta armónica con su propia escala de valores. Pese a esto, la autonomía nunca está cabalmente desarrollada y debe reconquistarse sin cesar porque siempre seremos dependientes de nuestra afectividad, temperamento y exigencias sociales. La autonomía no debe confundirse con la libertad absoluta, ni con el aislamiento; ser autónomo es elegir entre los valores y distintas corrientes de opinión que se nos ofrecen y adherir de manera consciente a uno u otro de estos valores para hacerlos suyos (p. 15).

La autonomía generada en la Fábrica de Cuentos permitió que los alumnos se sintieran más seguros y motivados para realizar las actividades dentro de la estrategia. Esto se analizó en el diario de campo de donde se recuperó la siguiente afirmación del docente investigador: “se observó que los alumnos se encontraron mucho más entusiastas, con ganas de trabajar, seguros de sí mismos, sin ningún tipo de estrés o frustración por no saber qué hacer” (R4DC).

De igual forma la autonomía pudo constatare mediante la afirmación de

un alumno el cual expresó: “Profe como usted nos dijo que podíamos hacer el cuento como nosotros quisiéramos yo le invente más personajes y más lugares y todo lo saque de mi imaginación” (R3A13).

La siguiente interacción entre el docente investigador y algunos sujetos participantes establece y reafirma la autonomía detectada:

R3D: ¿Qué les pareció la Fábrica de Cuentos de hoy?

R3A2: A mí me gustó mucho

R3A16: Divertida

R3A20: Entretenida

R3A4: Estuvo con ganas profe

R3D: ¿Por qué? ¿Qué fue lo que más les gusto?

R3A10: A mí me gustó porque nunca habíamos trabajado así con los materiales que nosotros quisiéramos.

R3A25: a mí me gustó que pude inventar personajes

R3A19: Profe yo, a mí lo que más me gustó fue cambiarle el final a mi cuento porque me quedo muy chistoso (R3).

Por tal motivo fomentar la autonomía del alumno puede considerarse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo final conseguir que cada estudiante adquiera y consolide un estilo cognitivo, el cual favorezca la elaboración de ideas que brinde la pauta necesaria para iniciar acciones que constituyan un reto, empleando soluciones novedosas y originales en la mayoría de los casos.

El impacto de la Fábrica de Cuentos en la producción de textos escritos de alumnos de segundo grado de Educación Primaria.

La presente categoría de análisis de resultados pretende dar a conocer la

forma en la cual el taller literario denominado “Fábrica de Cuentos” influyó de manera positiva para lograr la producción de textos escritos, en particular el final alternativo de un cuento. Para tal efecto se construyeron las siguientes subcategorías: (a) organización espacial para la producción de textos escritos narrativos (b) la motivación y el interés por escribir (c) tipos de pensamiento que favoreció la Fábrica de Cuentos.

Organización espacial para la producción de textos escritos narrativos.

El taller literario Fábrica de Cuentos generó un espacio en el cual los alumnos tuvieron la oportunidad de adoptar el papel de autores de libros, dándoles en todo momento la libertad de ocupar cualquier espacio dentro de la Fábrica de Cuentos y teniendo acceso fácilmente a materiales de trabajo, situaciones que despertaron el interés y permitieron tener la atención centrada en la producción del final de un cuento.

Al respecto Cassany, Luna y Sanz (1994) señalaron que el taller literario es: “una de las actividades más poderosas e interesantes para animar a los alumnos a escribir y para que adquieran hábitos positivos de trabajo con la lengua escrita” (p.286).

La siguiente interacción muestra la forma en la que la organización espacial de la Fábrica de Cuentos, favoreció para lograr las producciones de textos escritos en los sujetos participantes:

R4D: niños y niñas, ¿Qué les parece esta forma de trabajar en la Fábrica de Cuentos?

R4A18: está más fácil trabajar así profe.

R4D: ¿Por qué? , ¿Por qué creen que sea más fácil?

R4A7: porque en la caja de herramientas encontramos todo lo que necesitamos para trabajar.

R4D: ¿Por qué más?

R4A23: a mí se me hace más fácil porque tengo más espacio

R4D: ¿alguien más tiene alguna participación?

R4A11: yo profe, a mí me gusta trabajar en las mesas porque se trabaja más agusto que en los bancos (R4).

Por otra parte, la organización espacial jugó un papel fundamental en las producciones de los alumnos de acuerdo a lo establecido por el docente investigador en el siguiente fragmento del diario de campo:

Es notorio el cambio de actitud en los alumnos, se percibe un ambiente de trabajo más enriquecedor, se observan cómodos en las mesas de trabajo, sin duda alguna esta nueva organización de los lugares de trabajo de los alumnos generó un gran dinamismo en las actividades propuestas (R4DC).

Los resultados obtenidos en esta subcategoría dan cuenta a que los cambios y la organización de los espacios de trabajo a los que estaban acostumbrados los alumnos, fueron determinantes para lograr que los sujetos participantes produjeran textos escritos.

Motivación e interés por escribir.

La motivación y el interés despertado en los alumnos a través de la Fábrica de Cuentos pueden constatarse con la respuesta realizada por alumnos al pedirles su opinión sobre el trabajado realizado durante las sesiones del taller literario Fábrica de Cuentos los cuales expresaron:

“A mí me gustó porque me sentí como un escritor, invente mi cuento yo solo, y me sentí feliz porque de grande quiero escribir muchos cuentos para niños que no tengan cuentos en su casa” (R4A21).

Mientras que otro señaló que

“A mí me gustó porque es muy divertida, porque puedo utilizar mi caja de herramientas y por qué nos sentamos en las mesas y tengo más espacio para trabajar” (R4A1).

Sin duda alguna la motivación es parte fundamental para lograr el éxito de la mayoría de las situaciones didácticas dentro y fuera del aula, en particular cuando los alumnos cuentan con todos los materiales a su alcance y no tienen límite alguno para escribir, la motivación se ve aumentada considerablemente.

Tipos de pensamiento que favoreció la Fábrica de Cuentos.

Esta subcategoría tiene como finalidad dar a conocer la manera en la que la Fábrica de Cuentos favoreció los tipos de pensamiento en los sujetos participantes, mismos que coadyuvaron en la producción de textos escritos narrativos.

En primer término el análisis de esta subcategoría logró detectar el pensamiento crítico, el cual de acuerdo con lo establecido por Elder y Paul (2005) puede definirse de la siguiente manera:

Es un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones que lleva al dominio del contenido y al aprendizaje profundo. Desarrolla la apreciación por la razón y la evidencia. Anima a los estudiantes a descubrir y a procesar la información con disciplina. Les enseña a los estudiantes a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos

complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia (p.9).

Una demostración pertinente del pensamiento crítico mostrado por los sujetos participantes se argumenta en el siguiente extracto del diario de campo del docente investigador:

Para finalizar la sesión de este día en la Fábrica de Cuentos, se pidió a los alumnos que realizaran una coevaluación a través de una rúbrica, pidiendo que se intercambiaran su trabajo con algún compañero. Se observó a la mayoría de los alumnos con una postura crítica leyendo detenidamente el trabajo de su compañero de coevaluación y respondiendo los aspectos señalados en la rúbrica entregada por el docente (R3DC).

La importancia del pensamiento crítico para Freire (2002), representa que la educación tiene la responsabilidad de generar mentes críticas, en otras palabras, personas capaces de encarar la realidad como problema que presenta desafíos, siendo la propia acción crítica la que facilite la resolución de los mismos.

Otro de los tipos de pensamientos que fue detectado en el análisis de esta subcategoría fue el pensamiento reflexivo, el cual para Romero (2007) se define como:

El pensamiento reflexivo sería aquella actividad cognitiva que sustenta el actuar con un grado importante de originalidad, a través de la cual se realiza

una cuidadosa examinación de los principios que sustentan la práctica reflexiva. Este pensamiento reflexivo además, permite asumir una actitud casi permanente, estableciendo una relación analítica con la acción que se realiza. Implicaría los fundamentos de una postura, una forma de identidad o un hábito (p.9).

El pensamiento reflexivo que mostraron los alumnos dentro de la Fábrica de Cuentos puede constatarse en el siguiente fragmento del diario de campo del docente investigador:

Al término de la primera sesión, se pidió a los alumnos que contestaran una autoevaluación entregada en una hoja de máquina, previamente se propició en los alumnos la reflexión mediante el dialogo a través del intercambio de ideas y opiniones acerca de la importancia de decir la verdad y ser sinceros al responder las autoevaluaciones. Se observó a los alumnos muy participativos e interesados en responder su autoevaluación sabiendo que esto les permitiría mejorar en las siguientes sesiones de la Fábrica de Cuentos (R1DC).

Propiciar el pensamiento reflexivo en los alumnos permitió recabar datos para el análisis más precisos y centrados en la realidad, dando paso a una confiable veracidad en los resultados obtenidos en la investigación.

Por último en esta subcategoría se logró identificar el pensamiento creativo, el cual para Elder y Paul (2005) debe dominar un proceso de hacer o producir, requiere de la mayor imaginación posible del pensador o artista y de la disciplina intelectual que este tenga y que se evidencia en la Figura 4 donde se propone una alternativa distinta; las hermanas ayudan a la cenicienta prestándole un vestido y

el príncipe aceptándola tal cual era.

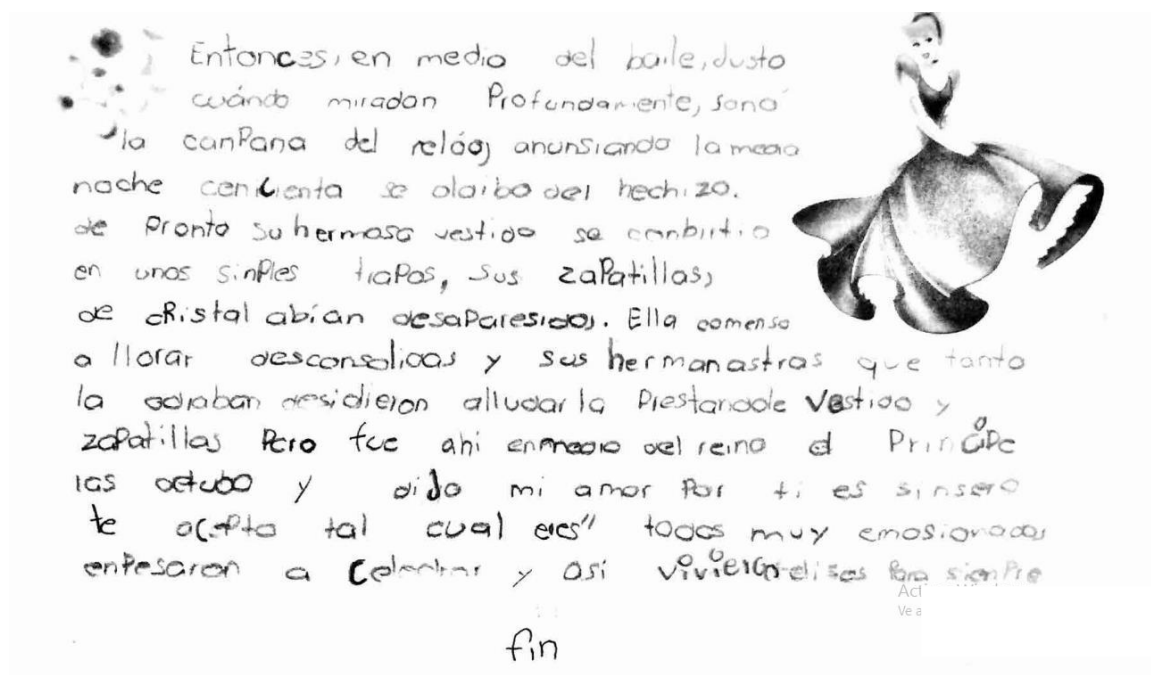


Figura 4. Pensamiento creativo

El pensamiento creativo de los sujetos participantes se evidencia en el producto resultante de todo el proceso dentro de la Fábrica de Cuentos, el cual fue la producción escrita del final alternativo o distinto de un cuento.

La Fábrica de Cuentos propició el pensamiento creativo al permitir a los sujetos participantes plasmar las ideas que su mente creó, a través de la imaginación, los valores presentando alternativas propositivas que permiten el ensayo para la solución de problemas. El pensamiento creativo de los sujetos, generó textos escritos narrativos diferentes y fuera de lo común, dejando plasmada la originalidad de cada uno de los autores, lo cual contribuyó también a la valoración de los escritos y la generación de una mayor satisfacción en la producción del texto narrativo.

Conclusiones

Uno de los propósitos fundamentales de la RIEB, es hacer del lenguaje escrito una práctica social, que acompañe a los estudiantes durante su formación como ciudadano para participar activamente dentro de su contexto inmediato, aplicando los aprendizajes y competencias adquiridas durante su trayecto académico a situaciones que le permitan producir textos escritos para satisfacer sus necesidades.

Desde esta perspectiva, la problemática planteada sobre la nula o escasa producción de textos en alumnos de segundo grado de educación primaria, fue el detonante para diseñar una estrategia de intervención, con el propósito de desarrollar la producción de textos escritos narrativos.

La estrategia de intervención desarrollada fue un taller de escritura denominado Fábrica de Cuentos, el cual resultó altamente satisfactoria y rompió los paradigmas del docente investigador acerca de la forma de abordar los procesos pedagógicos para desarrollar la producción escrita, así como las preocupaciones y limitaciones encontradas en el contexto como el que los alumnos no tuvieran el suficiente interés para trabajar con la estrategia.

Para los alumnos dicha estrategia fue concebida como un espacio dentro del aula en la cual pudieron tomar decisiones de forma autónoma, sin limitaciones o preocupaciones, lo cual generó mayor seguridad y autoestima al momento de realizar las producciones de textos escritos ya que se desarrolló en un ambiente donde el proceso de escribir no representaba una tarea obligada a ser cumplida, más bien se concibió como una actividad que permitió favorecer diversos tipos de pensamiento como la reflexión y la creatividad por lo que se lograron producciones

de textos escritos realmente sorprendentes.

La información obtenida de las fases desarrolladas en el presente proyecto de investigación permitió dar respuesta a las dos preguntas generadas en el planteamiento del problema.

1. ¿Cómo desarrollar la producción de textos escritos narrativos en alumnos de segundo grado de educación primaria?

Para dar respuesta a esta pregunta se llevó a cabo una revisión de literatura para identificar las diversas estrategias abordadas a fin de buscar una adecuada a las necesidades de los sujetos participantes, así fue que se decidió desarrollar una estrategia de intervención en la modalidad de taller de escritura que ofreciera oportunidades para producir textos escritos.

La estrategia de intervención favoreció en los sujetos participantes el proceso de la producción de textos escritos narrativos debido a que permitió la puesta en práctica de diversas competencias y habilidades del pensamiento que coadyuvaron a producir textos escritos narrativos con una redacción estructurada, plasmando sus ideas de forma clara y coherente con relación al título del texto narrativo, utilizando un lenguaje variado y respetando las reglas de ortografía necesarias para su buen entendimiento.

El plan de trabajo para la intervención tomó como referencia el estilo de aprendizaje visual lo que permitió que los sujetos participantes identificaran de forma correcta las partes en las que se divide un cuento, las cuales utilizaron posteriormente para dar sentido a la producción escrita del final del cuento.

2. ¿Cómo el taller de escritura Fábrica de Cuentos permite desarrollar la producción de textos escritos en alumnos de segundo grado de educación

primaria?

La Fábrica de Cuentos generó gran interés en los alumnos y expectativas ya que por primera vez en su trayecto académico encontraron el espacio en el cual escribir se convirtió en algo divertido y con un gran sentido, ya que pudieron expresar emociones, sentimientos y actitudes que les permitió producir el final distinto de un cuento y poder decir con orgullo que ellos eran autores de dicha producción.

Iniciar las actividades propuestas en el plan de trabajo de la estrategia con el rescate de los conocimientos previos permitió a los sujetos participantes utilizar un vocabulario adecuado para la redacción de los párrafos del final del cuento que inventaron.

En relación a la estructura gramatical de la producción de cuentos narrativos se encontró que los alumnos lograron producciones de textos escritos coherentes y de contenido considerable, después de haber seguido las fases propuestas para lograrlo, como lo fueron la planeación, producción, revisión y evaluación para lograr obtener el producto final de la estrategia, por lo que se consideró que hubo avance significativos en la forma de estructurar los escritos, sin embargo es necesario seguir fortaleciendo aspectos que permitan en los alumnos, la omisión de palabras repetitivas, así como la utilización de sinónimos y adjetivos calificativos para lograr textos escritos más enriquecedores.

El trabajo colaborativo que realizaron los alumnos a la hora de coevaluar la producción escrita de alguno de sus compañeros permitió poner en práctica el pensamiento crítico y a su vez, analizar, reflexionar y detectar los errores de ortografía que se cometieron, los cuales en la reescritura de la producción se

corrigen para lograr textos escritos fáciles de leer y comprender. Sin embargo en algunos alumnos seguían prevaleciendo las faltas de ortografía y puntuación.

Adoptar el rol de docente mediador permitió que el trabajo que realizaron los alumnos fuera totalmente constructivista y no conductista, debido a que solamente se brindaron y facilitaron los medios para que los alumnos construyeran su propio conocimiento a través de actividades que llamaron su atención y le permitieron dar sentido y utilidad a lo aprendido.

El diseño y aplicación de instrumentos como la autoevaluación permitieron que los alumnos pusieran en práctica el pensamiento reflexivo y de esta forma fue más sencillo realizar un juicio propio sobre las áreas de oportunidad que debían atender.

Los alumnos lograron utilizar el pensamiento creativo desde el momento en el cual se les permitió estar inmersos en una atmósfera llena de oportunidades para desarrollarlo, en la cual fue permitido plasmar cualquier idea o concepto que los alumnos tuvieran en su imaginación, dicha atmosfera fue el taller de escritura Fábrica de Cuentos.

Recomendaciones

El presente apartado presenta elementos que surgieron del proyecto de investigación, los cuales requieren ser mencionados, puesto que podrían ser considerados en futuras investigaciones relacionadas con la investigación.

El primer elemento a mencionar es el tiempo en el cual se desarrolló la estrategia, debido a que fue muy corto, se sugiere planear más sesiones y de ser posible establecerla como una estrategia permanente durante el ciclo escolar para lograr resolver las áreas de oportunidad que se detectan durante la aplicación de la misma.

Se recomienda que el docente se asegure de contar con los materiales que se requerirá para desarrollar la actividad, para evitar que se alarguen los tiempos de trabajo, que se produzca fatiga y distracción o situaciones que puedan limitar las producciones de texto.

Por último se recomienda agregar al plan de trabajo de la estrategia, una sesión que tenga como propósito dar difusión a las producciones de textos de los alumnos, la cual pueda servir como motivación en los alumnos para seguir escribiendo y no dejarlo simplemente como un producto más dentro de las actividades académicas.

Referencias

- Adam, J. M. y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Ander, E. (1991). *El taller como una alternativa pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*. 13 (4), 544-559. Recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Bazerman, C. (2009). The wonders of writing. *National Council of Teachers of English* 61 3, 571-580 Recuperado de <http://mina.education.ucsb.edu/bazerman/articles/documents/Bazerman2010ArtCCCCADDRESS.pdf>
- Bonilla, C. y Rodríguez, S. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Unidades.
- Borrego, L. (2005). *Una estrategia para educar el valor laboriosidad en alumnos de secundaria Básica*. Cuba: Pinar del río.
- Campos, V. y Mariños, Z. (2009). Influencia del programa Escribe cortito, pero bonito, en la producción de textos narrativos: mitos, cuentos y leyendas del área de comunicación de los/las estudiantes de cuarto grado de primaria. Perú. Recuperado de <http://camposvi.blogspot.com/>
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Madrid: EOS.
- Cárdenas, V. (2010). La relación entre semántica y sintaxis desde la perspectiva de la producción de lenguaje escrito. *Tópicos del seminario*, 23, 241-289.

Recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166512002010000100008&lng=es&tlng=es.

Carvajal, A. (2002). Las escuelas primarias: su contexto y su diversidad, En *Escuela y Contexto Social. Iniciación al Trabajo Escolar. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 1° y 2° semestres*, México: Secretaria de Educación Pública pp. 23-27.

Cassany, D. (1987). *Describir al escribir*. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós Comunicación.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Centro de estudios Educativos. (2009). Recuperado de:
http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB042%20Cuadernillo-1Promotor.pdf

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Búho.

Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002). México. Recuperado de: <http://compromisoporlaeducacion.mx/declaratoria/>

Condemarín, M. (2000) *La escritura creativa y formal*. México: Editorial Andrés Bello.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2002). México: Trillas.

Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Tercera ed.) Estados Unidos de América: SAGE.

Dean, J. (1993) El rol del maestro, en *La organización del aprendizaje en la*

educación primaria, Barcelona, Paidós.

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognoscitivo*. Málaga: Aljibe.

Delmiro Coto, B. (2006). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Grao

Diario Oficial de la Federación (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, martes 19 de mayo de 1992. Recuperado de www.sep.gob.mx/work/models/sep1/resource/b490561

Díaz Barriga, F. (2004). Las rúbricas su potencial como estrategia para una enseñanza situada y evaluación auténtica de aprendizaje. *Perspectiva Educativa*. 43 1 semestre, 51-62.

Elder, L. y Paul, R. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico: una guía para los educadores. Recuperado de: <http://formateenlinea.tamaulipas.gob.mx/course/view.php?id=240>

Estados Unidos Mexicanos. Diario oficial de la federación. Secretaria de Educación Pública. Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica.

Fayol, L. M. (1991). From Sentence Production to Text Production: Investigating Fundamental Processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 2, p. 101-19.

Ferreriro, E. y Teberosky, A (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Frola, P. y Velásquez, J. (2012). *Escuelas incluyentes*. México: Frovel educación.

: Siglo XXI Editores

Fumero F. (2007). El desarrollo de destrezas para la producción de textos de orden argumentativo en jóvenes entre 11 y 13 años de la Escuela Básica Juana Franco de Silva de la Parroquia Miguel Peña del Municipio Valencia del Estado Carabobo, Venezuela. Recuperado de www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n1/art08.pdf.

García, E. (2008). Autonomía e iniciativa personal en Educación Primaria. España. Secretaria General Técnica.

Gómez Palacios, M. (1995). *La Producción de Textos en la Escuela Primaria*. México: SEP Biblioteca para la actualización del maestro.

Goodman, S., Maybin, J., Lillis, T. y Mercer, N. (2003). *Lenguaje, Alfabetización y Educación*. Londres: Trentham Books.

Gutiérrez, F. y Prieto D. (1999) La mediación pedagógica, En apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires. Ciccus - La Crujía.

Haber, S. (2009). La autonomía como una forma de acción. El paradigma del trabajo. Paris: Presses Universidad de Francia.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: INEE.

Imperio, S. (2014) Guía de trabajo para mejorar la ortografía. Recuperado de: <http://espanol.free-ebooks.net/ebook/Guia-de-Trabajo-para-Mejorar-la-Ortografia>

Jáuregui, S. (1998). Español y su enseñanza II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Tercer trimestre. Licenciatura en educación primaria.

México: Secretaría de Educación Pública

Jiménez Franco, V., Zúñiga García, M., Albarrán Díaz, C.D., Rojas –Drummond, S., Guzmán Tinajero, C.K. y Hernández Carrillo, F.B. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: Inee Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/mape/themes/Temalnee/Documentos/mapes/laexpresionescritaa.pdf>

Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Revista Latinoamericana de lectura*. 15 3, 1-18 Recuperado de <http://es.slideshare.net/CANDELAM/escribir-escuela-de-kaufman>

Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP

Lozano, A. (2011). Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa. México: Trillas.

Mena, E. (2003). *La autoevaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. Cuba: internacional pedagogía.

Montealegre, R. y. Forero, L.A. (2006) Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y domino. *Acta Colombiana de Psicología* 9 1, 25-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>

Pérez, L. (2005). Programa de lecto-escritura para mejorar la comprensión y producción de textos de los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria de la I.E. N° 19916de Pimentel. Perú. Recuperado de www.monografias.com › Lengua y Literatura.

Pinales D; Lagunas I (2000). Comunicación oral y escrita. México: Trillas.

Pinker, S. (2007). El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, M. (1995) . Hablar en la escuela: ¿Para qué? Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Romero, L. (2007). Pensamiento reflexivo: una aproximación inicial en el ámbito de la formación de fonoaudiólogos. Recuperado de: www.revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/download/.../22816

Secretaría de Educación Pública (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: Autor Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Secretaria de Educación Pública (2010). Alianza por la Calidad de la Educación. México. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/alianzaporlacalidaddelaeducacion#.V3VdhK0oTIV>

Secretaria de Educación Pública. (2011a) Plan de estudios 2011: Educación Básica (1°. Ed). México, D.F: Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Secretaria de Educación Pública (2011b) Programa de estudios 2011 Guía para el maestro: segundo grado. México, D.F: Recuperado de:

http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/segundo_grado.pdf

Sierra, R. (1995). Técnicas de investigación social teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de caso. Ediciones Morata. Madrid, España.

Torrealba, J., y Martínez, M. (2007). Las parábolas como estrategia pedagógica para la producción de textos escritos, en los alumnos del 5to grado de la escuela básica Antonio José de Sucre del Municipio Guanare del estado Portuguesa. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos55/parabolas-como-estrategias/parabolas-como-estrategias2.shtml>

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. (2010). Enciclopedia de conocimientos fundamentales. Español y Literatura. México: UNAM-Siglo XXI

Vizer, E. (2012). Paradigmas y estilos de conocimiento “Cultivando dominios sociales”. Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0By1cpOREVecbbGYydmQzNEpSVkU/edit>.

Yin, R. (2009). *Case Study research design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Zeledón, M. (1996). Lenguaje y estudios sociales en la educación infantil. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Apéndices

Apéndice A. Guía de entrevista a profesor.

Propósito: Conocer las principales problemáticas que presentan los alumnos en la producción de textos escritos en 2°.

Docente 1.

Fecha de aplicación: 28 de abril del 2014

1.- ¿Cómo fue la relación que llevo usted con su grupo el ciclo anterior?

En términos generales, la relación fue muy amena, en todo momento existió respeto por parte de los alumnos hacia el docente. Se logró la socialización de la mayoría de los alumnos, la cual fue de suma importancia para conocer las necesidades más apremiantes del grupo.

2.- ¿Para usted que es la producción de textos escritos?

Es cuando los alumnos comprenden la información que leen en un texto de cualquier género literario, la cual se puede comprobar mediante ejercicios de redacción tales como descripciones, cartas, carteles o cuentos.

3.- ¿Usted en su grupo, alguna vez ha tenido dificultad para que sus alumnos produzcan textos escritos.? ¿Cómo la identificó?

Si, el ciclo anterior y este prevalece el problema, ya que en la mayoría de los ejercicios que se les plantea a los alumnos se puede identificar la problemática, debido a que lo que escriben no corresponde a las instrucciones que se plantean, y en la mayoría de las ocasiones los trabajos quedan incompletos.

4.- ¿Qué estrategias ha implementado para la solución de la misma?.

La verdad muy pocas, debido a la excesiva carga de trabajo que se nos otorga,

no se puede intervenir en el problema, ni llegar a una solución a fondo con tanto trabajo. Pero puedo compartirte que la actividad “el diario” ha funcionado muy bien, debido a que los niños muestran interés en escribir lo que les ha pasado en el diario.

5.- ¿Qué adecuaciones realizó a los planes y programas para esta dificultad?

No realice ninguna adecuación.

6.- ¿Cómo trató a los alumnos que les costaba trabajo producir un texto escrito?

En todo momento se les brindó un clima de confianza, se les daba la libertad de escribir en cualquier área del salón ya sea de pie, sentados o acostados en el piso, todo esto con el fin de crear un interés real por la escritura en los alumnos. En muchas de las ocasiones se les pedía que el trabajo lo terminaran en su casa, con ayuda de sus padres, en algunas otras.

7.- ¿Cómo incorporó a los padres de familia en las actividades escolares?

Se les enviaban notificaciones por escrito a los padres de familia, con recomendaciones para favorecer la lectura y la escritura, en las cuales se les explicaba el beneficio que los alumnos tenían al tener habilidades para leer y escribir.

Apéndice B. Examen de diagnóstico

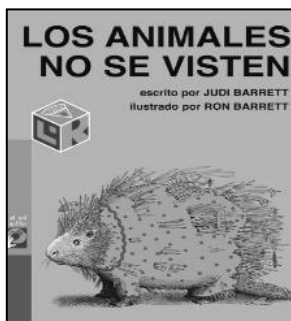
Nombre _____ del _____ alumno
(A) _____

1.- Separa las palabras de la oración y cópialas en el renglón.

El león es carnívoro

El delfín es mamífero

2.- Observa la siguiente portada y responde las preguntas.



¿Cuál es el título?

¿Quién es el autor?

¿Quién hizo las ilustraciones?

3.- Escribe una breve historia guiándote del título y la imagen del cuento anterior. _____

4.- Observa las imágenes y ordénalas escribiendo del 1 al 3 según corresponda a la secuencia.



Apéndice C. Escala estimativa para la evaluación de la comprensión al leer y escribir.

Los siguientes aspectos se relacionan con el desarrollo de la comprensión al leer y escribir, permitiendo informar si el alumno:	Agosto	Noviembre	Marzo	Junio
1.- Comenta de que puede tratar un texto	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()
2.-Localiza información específica en un texto	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()
3.-Opina sobre el contenido de un texto	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()	Siempre () Casi siempre () En ocasiones () Requiere apoyo adicional ()

Apéndice D. Registro de observación videograbado.

Lugar: Salón de clase de segundo grado.

Fecha: 2de marzo de 2015.

Duración: 50 minutos.

Propósito de la sesión: Analizar y reflexionar sobre la práctica docente con el uso de la tecnología.

Observador: Docente de grupo.

Sujetos observados: 25 alumnos.

Descripción del evento	Percepciones, interpretaciones o comentarios.
SESION 1 D: Muy bien niños vamos a comenzar la clase del día de hoy, vamos a empezar este nuevo proyecto que ya habíamos platicado que le vamos a llamar Fábrica de Cuentos; vamos a empezar platicando ¿Qué se imaginan ustedes que es la Fábrica de Cuentos? Vamos a participar muy bien con la mano levantada y respetando la participación de los demás. A1R1: donde hacen muchos cuentos A12R1: donde fabrican cuentos	Se observa y se percibe el interés de la mayoría de los alumnos por participar en el taller de escritura.

A3R1: donde fabrican y hacen cuentos D: ¿Qué más será una Fábrica de Cuentos? A14 R1: donde escriben A5 R1: donde hacen dibujos D: ¿cómo se llamaran los trabajadores que participan en una Fábrica de Cuentos? A13 R1: autores A6 R1: escritores D: son los que hacen el cuento ¡muy bien! Entonces nosotros a partir del día de hoy nos vamos a convertir en unos autores de cuento. El objetivo de esta Fábrica de Cuentos es algo muy divertido, ¿qué es lo que vamos hacer?, vamos a inventar un final distinto a los que ya conocemos, si ya sabemos cómo terminó un cuento, nosotros le podemos poner otro final distinto a lo mejor chusco, un final	La emoción de los alumnos se puede observar claramente al sentirse por un momento que pueden ser autores de libros. Esta actividad permitió el rescate de los conocimientos previos referente a las partes que componen un cuento, a través de la cual se pudo conceptualizar de manera exitosa lo aprendido con anterioridad.
--	--

triste, a lo mejor un final feliz. R1A1 : un final de pánico R1D: ¡muy! bien este es el objetivo de la Fábrica de Cuentos, Renata, al finalizar todo este proyecto vamos a regalarles un juego de esos cuentos a cada uno de ustedes para que en su casa tengan la oportunidad de poder realizar una lectura de todos esos cuentos. R1A4 : como el cuento de la caperucita R1D: sí, hay muchos cuentos, pero primero tenemos que recordar, quiero que recordemos, que en nuestra cabeza pongamos a pensar las partes del cuento que hemos estado estudiando aquí en la escuela. ¿quién cree que debe de llevar un cuento?, Grecia: R1A7 : hojas R1D: primero hojas, ¿pero cuáles son las partes del cuento?, Jessica: R1A23 : autor	
--	--

R1D: pero lo principal de un cuento... R1A12 : desarrollo R1A1 : final R1A3 : inicio R1D: estamos con las partes del cuento, ya dijimos inicio, ya dijimos desarrollo, ya dijeron por acá final falta una parte del cuento muy importante... R1A11: el título R1D: ¡muy bien el titulo! ahora la primera actividad que vamos hacer es registrar en una hoja, en la mitad de una hoja nuestras opiniones de ahorita, lo que escuchamos qué necesitamos, un autor, título, inicio, desarrollo y cierre; lo vamos a registrar, para esto, ¿qué es lo que necesita un trabajador en una fábrica para poder hacer su cuento? R1A5 : materiales R1D: ¡muy bien! materiales y ¿los materiales donde los podemos encontrar? R1A8 : en la tienda	Se pudo observar a compañeros que ayudan a su similar a realizar la actividad, mostrando un excelente trabajo colaborativo.
---	--

R1D: sí, pero ¿aquí en nuestro salón?	
R1A6 : en la caja de herramientas	

Apéndice E. Rúbrica para evaluar la producción de textos escritos.

Nombre del alumno

(a): _____

Logro	3	2	1	0	Puntaje
Proceso de Escritura	El estudiante dedica mucho tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y edición). Trabaja duro para crear una historia maravillosa.	El estudiante dedica tiempo y esfuerzo suficiente al proceso de escritura (pre-escritura, borrador y edición). Trabaja y termina el trabajo.	El estudiante dedica algo de tiempo y esfuerzo al proceso de escritura, pero no fue muy cuidadoso. Su trabajo es mediocre.	El estudiante dedica poco tiempo y esfuerzo al proceso de escritura. No le parece importar.	
Ortografía y puntuación	No hay errores de ortografía o puntuación en el borrador final. Los nombres de personajes y lugares que el autor inventa están deletreados correctamente y consistentemente en todo el cuento.	Hay un error de ortografía o puntuación en el borrador final.	Hay de 2-3 errores de ortografía y puntuación en el borrador final.	El borrador final tiene más de 3 errores de ortografía y puntuación.	

Logro	3	2	1	0	Puntaje
Creatividad	El cuento contiene muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usa su imaginación.	El cuento contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor usa su imaginación.	El cuento contiene pocos detalles creativos y/o descripciones. El autor ha tratado de usar su imaginación.	Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. El autor no parece haber usado su imaginación.	
Orden	El borrador final del cuento es legible, limpio, ordenado y atractivo. No tiene borrones ni palabras tachadas. Es legible que el autor se esforzó en su trabajo.	El borrador final del cuento es legible, ordenado y atractivo. Puede tener uno o dos borrones pero no distraen. Parece que el autor se esforzó en su trabajo.	El borrador final del cuento es legible y algunas de las páginas son atractivas. Parece que varias partes fueron hechas a prisa.	El borrador final no es ordenado ni atractivo. Parece que el estudiante solo quería hacerlo y no le importa su presentación.	
Precisión de los hechos	Todos los hechos presentados en el cuento son precisos.	Casi todos los hechos presentados en el cuento son precisos.	La mayoría de los hechos presentados en el cuento son precisos (por lo menos 75%).	En el cuento hay varios errores basados en los hechos.	

Logro	3	2	1	0	Puntaje
Enfoque del final del cuento en el título asignado	El final del cuento está completamente relacionado al título asignado y permite al lector entenderlo mejor.	La mayor parte del final del cuento está relacionado al título asignado. El final del cuento divaga en un punto, pero el lector todavía puede comprender algo del tema.	Algo del final del cuento está relacionado al título asignado, pero el lector no puede comprender mucho del tema.	No hay ningún intento de relacionar el final del cuento al título asignado.	
					Total.

Apéndice F. Rúbrica para coevaluación de la producción de textos.

Nombre del alumno(a): _____

Nombre de tu compañero(a) _____

LOGRO	3	2	1	0	Pun taje
Ortografía y puntuación	No hay errores de ortografía o puntuación en el final del cuento.	Hay un error de ortografía o puntuación en el final del cuento.	Hay de 2 a 3 errores de ortografía y puntuación en el final del cuento	El final del cuento tiene más de 3 errores de ortografía y puntuación.	
Creatividad	El cuento contiene muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor realmente usa su imaginación.	El cuento contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. El autor usa su imaginación.	El cuento contiene pocos detalles creativos y/o descripciones. El autor ha tratado de usar su imaginación.	Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. El autor no parece haber usado su imaginación.	
Orden	El final del cuento se puede leer fácilmente, está limpio, ordenado y atractivo. No tiene borrones ni palabras tachadas.	El final del cuento se puede leer fácilmente, está ordenado y atractivo. Puede tener uno o dos borrones.	El final del cuento es algo difícil de leer. Parece que fue echo a prisa.	El final del cuento es muy difícil de leer, no es ordenado, limpio, ni atractivo. Parece que el compañero solo quería hacerlo y no le importa su presentación.	

Apéndice G. Rúbrica para autoevaluación de conocimientos sobre textos narrativos.

Sesión 1.

Nombre del alumno(a): _____

*Lee cada enunciado y marca con una (x) la opción con la cual te identificas.

	Lo hago muy bien	Lo hago a veces y puedo mejorar	Necesito ayuda para hacerlo
Identifico el título y las características de los personajes de cuentos.			
Reconozco la secuencia de los sucesos de un cuento (principio, desarrollo y final)			
Realizo la portada del cuento incluyendo el nombre del autor.			

	Lo hago siempre	Lo hago a veces	Necesito ayuda para hacerlo.

Participó activamente y expreso mis ideas.			
Respeto las participaciones de mis compañeros.			

Sesión 2.

Nombre del alumno(a): _____

*Marca con una palomita () las opciones que muestran lo que haces

Identifico el inicio, el desarrollo y el final de un cuento.	
	Cuando leo un cuento
	Cuando ordeno los textos del cuento a partir de imágenes
	Al observar las imágenes del cuento
Cuando ordeno las partes de un cuento.	
Aporto ideas y sugerencias a mis compañeros en la Fábrica de Cuentos.	
	Siempre
	A veces
	Me falta hacerlo
<i>Hago mi mejor esfuerzo</i>	
	Siempre
	A veces
	Me falta hacerlo

Apéndice H. Plan de trabajo de la estrategia de intervención.

Plan de trabajo	
Nombre de la estrategia: Fábrica de Cuentos.	
Competencias a desarrollar: • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.	
Propósito: Desarrollar la producción de textos escritos narrativos para lograr la construcción de la competencia escritora.	
Destinatarios: 25 alumnos de segundo grado	
Lugar: Escuela Primaria de Tiempo Completo, en un contexto urbano.	
Tiempo: 4 sesiones.	
Responsable: Lic. Ricardo Javier Dimas Juárez.	
Material: mesas de trabajo, proyector, hojas de máquina, caja de herramientas, marcadores, lápices, borradores, tijeras, pegamento, colores y revistas.	

Sesión 1	¡Hay que planear los cuentos!
Propósito	Que los alumnos planifiquen un final alternativo o

	distinto de un cuento para contribuir a la construcción de un compendio de cuentos infantiles.
Saber conocer	Conoce los aspectos que deben incluirse en un texto narrativo.(Título, inicio, desarrollo, final, lugares, personajes, autores)
Saber hacer	Realiza de manera autónoma la portada de su cuento.
Saber ser	Respeto las opiniones de sus compañeros y aporta ideas que contribuyen al trabajo colaborativo.
Recursos	Hojas de máquina, lápiz, borrador, colores, caja de herramientas y videoproector.
Evidencias	-Portada del cuento.
Instrumento de evaluación	-Autoevaluación. -Videoregistro -Diario de Campo.
Fecha de sesión	
Tiempo	60 minutos.

Desarrollo de actividades.
Inicio *Se inicia la sesión conversando sobre lo que es una Fábrica de Cuentos y en particular lo que conocen acerca de los escritores o autores de cuentos. *Se da la oportunidad a los alumnos de expresar sus ideas respetando turnos para participar y escuchando atentamente la opinión de sus demás

compañeros.

*El docente explicará a los alumnos la importancia de la escritura y como favorece la misma en las actividades que realizan cotidianamente.

* Mediante una lluvia de ideas se retomarán los aspectos que deben incluirse en un cuento. (Título, inicio, desarrollo, final, lugares, personajes, autores). Se registraran los comentarios en un formato entregado por el docente.

*Se les informará que a partir de esta sesión tendrán un tiempo y espacio destinado para la creación del final alternativo o distinto de un cuento famoso infantil, considerando aspectos de su imaginación para la creación del mismo.

Desarrollo

*Se les proyectará un video con imágenes y personajes de algunos de los cuentos infantiles más famosos.

*Mediante participación por turnos, se da la oportunidad a los alumnos de adivinar el nombre del cuento de acuerdo a las imágenes proyectadas.

*Eligen el cuento que más les guste y el que quisieran utilizar para trabajar en la Fábrica de Cuentos.

*En una hoja de maquina los alumnos escriben el título, dibujan algunos de los personajes que intervienen en la historia y ponen su nombre en la parte final de la hoja, lo anterior con el propósito de producir la portada del cuento con el que se trabajará en las sesiones siguientes.

Cierre

*Socializan su portada con otro compañero.
*Responden a una autoevaluación entregada por el docente.
Observaciones

Sesión 2	¡El cuento es un desorden!
Propósito	Que los alumnos identifiquen la secuencia de eventos y personajes en la trama de un cuento infantil.
Saber conocer	Conoce los elementos fundamentales para estructurar un cuento narrativo (inicio, desarrollo y final)
Saber hacer	Conoce y organiza la estructura de un cuento.
Saber ser	Respetar las opiniones de sus compañeros y aporta ideas que contribuyen al trabajo colaborativo.
Recursos	Hojas de máquina, fragmentos de cuentos infantiles, tijeras y pegamento.
Evidencias	Cuento ordenado.
Instrumento de evaluación	-Autoevaluación -Videoregistro -Diario de Campo
Fecha de sesión	
Tiempo	60 minutos

Desarrollo de actividades.
Inicio * El docente pone sobre las mesas de trabajo de la fábrica de textos el material necesario para las actividades de esta sesión e indica a los alumnos el propósito de la misma. *Se pide a los alumnos que tomen de su mesa de trabajo la portada realizada la sesión anterior.
Desarrollo * Se le indica a los alumnos que tomen fragmentos recortados de cuentos infantiles y los ordenen en su espacio de trabajo para comprobar si se trata del cuento que ellos eligieron con anterioridad. *Contrastarán el cuento ordenado con el título que eligieron la sesión anterior para confirmar que se trate del mismo. *En una hoja de maquina pegarán el cuento ya ordenado con el título correspondiente.
Cierre *Socializarán su trabajo con otro compañero. *Leerán los cuentos ordenados de otro compañero para comprobar que tenga coherencia el inicio, desarrollo y final del cuento. *Realizan una autoevaluación dirigida por el docente.

Observaciones

Sesión 3	¡Colorín colorado, este cuento así no ha terminado!
Propósito	Que los alumnos inventen un final distinto o alternativo del cuento con la finalidad de plasmar las ideas de su pensamiento complejo.
Saber conocer	Conoce los elementos que debe incluir el final de un cuento.
Saber hacer	Realiza de manera coherente una versión distinta del final de un cuento.
Saber ser	Muestra interés y responsabilidad para realizar el final distinto del cuento.
Recursos	Caja de herramientas y hojas.
Evidencias	Primera versión del final del cuento.
Instrumento de evaluación	-Coevaluación. -Videoregistro -Diario de Campo
Fecha de sesión	
Tiempo	120 minutos

Desarrollo de actividades.
Inicio *El docente informará a los alumnos las actividades que realizarán en esta sesión. *Se les pedirá que busquen en las mesas de trabajo de la Fábrica de Cuentos el producto obtenido de la sesión anterior, el cual ha sido modificado deliberadamente por el docente eliminando el final de su cuento.
Desarrollo *Una vez encontrado el cuento, se dará la oportunidad de leerlo en cualquier parte de la Fábrica de Cuentos en la cual se sientan más cómodos. * El docente realiza preguntas para comprobar si esta todo en orden o si hay alguna parte del cuento que haga falta. *A manera de participación individual y respetando turnos se da la oportunidad de expresar como se dieron cuenta que hacía falta el final del cuento y que es lo que se puede hacer para solucionarlo. * Utilizando el material de su caja de herramientas, Inventarán el final del cuento de manera libre considerando aspectos de su memoria, imaginación y experiencia.
Cierre *Se intercambiarán el cuento con otro compañero para realizar una coevaluación, la cual será guiada por el docente mediante instrucciones proyectadas, considerando aspectos tales como: uso de mayúsculas,

signos de puntuación, orden y limpieza.
Observaciones

Sesión 4	¡Nuestra versión final del cuento!
Propósito	Que los alumnos redacten la versión final del cuento empleando lo aprendido en las sesiones anteriores.
Saber conocer	Conoce las reglas básicas de ortografía para la realización de un escrito (uso de mayúsculas, acentos y signos de puntuación)
Saber hacer	Realiza la versión final del cuento de forma clara, coherente y creativa.
Saber ser	Muestra interés y responsabilidad para realizar la versión final del cuento.
Recursos	Caja de herramientas, hojas y recortes de revistas.
Evidencias	Versión final del cuento. Compendio de cuentos.
Instrumento de evaluación	Rúbrica. -Videoregistro -Diario de Campo
Fecha de sesión	
Tiempo	120 minutos

Desarrollo de actividades.
Inicio * Los alumnos consideran las áreas de oportunidad señaladas por sus compañeros y el docente en la sesión anterior, para de esta manera redactar la versión final de su cuento
Desarrollo *Transcriben en una hoja nueva el final del cuento cuidando detalles como la limpieza, ortografía y orden. *Decoraran de manera libre la producción del cuento que realizaron.
Cierre *Entregaran su producción al docente para que realice la evaluación y el compendio de todos los cuentos. *Mediante participación voluntaria los alumnos pasarán al frente a leer un cuento seleccionado al azar. *Por último se entrega una copia de los compendios a la biblioteca escolar para que puedan leer la producción de textos escritos de segundo grado.
Observaciones