



PROYECTO DE ESCRITURA: MOMENTOS Y REFLEXIONES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES TEXTUALES A PARTIR DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN PRIMER GRADO

Luis Alfredo Morales Ortega
Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

María Iveth Irela Orozco Jiménez
Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Alfredo Guevara Martínez
Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación

Resumen: La presente investigación gira en torno a la aplicación de un proyecto de escritura conformado por ciclos didácticos en un grupo de primer grado. La intención fue propiciar momentos de reflexión que permitieran a los alumnos desarrollar habilidades textuales para la producción de textos narrativos a partir de trabajar cada una de las fases involucradas en la composición escrita.

La pregunta central que se planteó y guio la investigación fue: ¿Cómo el diseño y aplicación de un proyecto de escritura que integre ciclos didácticos para la producción de textos permite la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades textuales?, a partir de la pregunta se argumentan diferentes estrategias didácticas que puede implementar el docente dentro y fuera del aula con base a una situación comunicativa.

La investigación acción fue el método que se siguió, para no sólo identificar qué habilidades textuales desarrollan los alumnos, sino que también para analizar, mejorar y enriquecer la práctica educativa. A través de los resultados obtenidos, podemos decir que el desarrollo de estas actividades permitió a los alumnos que inician su proceso de alfabetización, encontrarle un significado y utilidad a lo que se reflexionó <saber cómo> para después poner en práctica ese saber <cómo se hace> en sus producciones escritas.

Palabras clave: Proyecto de escritura, habilidades textuales, reflexión, producción de textos narrativos.

Introducción

Una de las preocupaciones de todo docente que trabaje con primer grado es comprender los procesos y las formas “mediante los cuales los niños llegan a leer y escribir” (Ferreiro & Teberosky, 1988, pág. 13), para así poder organizar las actividades que permitan y contribuyan a avanzar en ese proceso de apropiación de la lengua escrita. Esto lleva a convertirse en una de las principales incertidumbres didácticas de los docentes, el hecho de organizar y aplicar estrategias que permitan respetar al niño como sujeto activo y al lenguaje como objeto de conocimiento.

Castedo (2014) establece que un componente fundamental de las prácticas en el aula es incluir las ideas de los niños, para que a partir de actividades reflexivas y comunicativas puedan transformarse. Al mismo tiempo precisa que hay que respetar la lengua como objeto social que se desarrolla a través de necesidades de comunicación para evitar simplificaciones y situaciones aisladas de un propósito comunicativo.

Es fundamental que el maestro identifique los niveles en que los niños se encuentran en su proceso de alfabetización inicial, identificando el tipo de ideas que han construido en torno a la escritura; esto permite respetar su nivel evolutivo e incluir en el aula sus nociones sobre el lenguaje, para a partir de ahí generar situaciones que permitan una transformación que los lleve a avanzar en su proceso de adquisición de la lengua escrita. Cuando se analizan actividades que los docentes desarrollan en el aula para producir textos, se evidencia la ausencia de elementos, reflexiones y procesos, y más la ausencia de situaciones comunicativas que permitirán al alumno reflexionar sobre el sistema de escritura. (Castedo, 1995, 2007, 2014).

Estas limitantes didácticas se ven reflejadas en los tipos de textos que producen los niños, al resultar deficientes, así como lo menciona Kaufman:

nos encontramos, en las aulas primarias, secundarias y universitarias, con tantos niños y jóvenes que no saben leer ni escribir. No se trata, claro está, de analfabetos que no conozcan las características básicas de nuestro sistema de escritura, sino de personas que desconocen datos importantes del lenguaje escrito, desconocimiento que redundará en dificultades de comprensión lectora y en la producción de textos pobres, confusos, no pertinentes... en suma: ineficaces (1994, pág. 3).

¿Por qué los alumnos producen textos confusos, no pertinentes, ineficaces? Porque desconocen datos importantes del lenguaje escrito y porque no desarrollan la escritura como proceso. Esto es ocasionado por el tipo de trabajo didáctico que desarrolla el maestro, en donde se generan vacíos en el trabajo con el lenguaje y en el proceso para producir un texto. Entonces ¿Qué hacer para que esos vacíos no se generen? ¿Qué tipo de estrategias aplicar?

De acuerdo a lo establecido en el *plan de estudios 1993* y sus distintas reformas hasta el *plan de estudios 2011*, se hace hincapié en trabajar dos tipos de lenguaje: oral y escrito, por tanto, a cada uno le corresponde producir un tipo de texto: oral o escrito, cada uno con sus propios elementos y características, pero con

la finalidad de comunicar o transmitir un mensaje. El primero, atiende cuatro aspectos que se señalan en el *plan y programas de estudio 2011*:

- Hablar sobre temas específicos (argumentar y comparar ideas para adoptar vocabulario).
- El propósito y el tipo de habla (diferenciar y hacer uso correcto del lenguaje formal e informal).
- Diversidad lingüística (enriquecer y respetar las variaciones lingüísticas).
- Los roles de quienes participan en el intercambio.

El segundo, se refiere a la transmisión de ideas por escrito, el cual conlleva realizar una serie de pasos e incluir elementos fundamentales para su comprensión. Ambos lenguajes van de la mano, cada uno con sus propias características y amplios elementos que no hay tiempo para su estudio y comprensión total. Por lo anterior, en la producción de textos escritos con los alumnos de primer grado, se centra este documento, con la intención de orientar a los niños a reflexionar sobre los elementos del sistema de escritura partiendo de los textos narrativos, los momentos que se propicien dentro del aula permitirán que se produzcan textos y se desarrollen habilidades necesarias para lograrlo.

Se requiere del diseño y desarrollo de actividades que promuevan la producción de textos como un proceso, pero también que se genere una necesidad para hacerlo, porque:

Es necesario que los niños tengan ganas de escribir, que recurran por sí solos a la lectura y escritura como medios útiles para cumplir con ciertas metas que ellos se pongan, {...} que se interesen por leer, compartir lo que leen, etc. (Ferreiro, 1989, citado en Lerner, 2001, pág. 83).

Es necesario generar intervenciones encaminadas a que los alumnos de primer grado desarrollen habilidades textuales por medio de la producción de textos escritos y así logren apropiarse del código escrito.

Por lo anterior, los siguientes planteamientos que se enuncian permitirán guiar la intervención:

- ¿Cómo impacta la aplicación de un proyecto de escritura que contemple estrategias didácticas en la producción de textos narrativos?
- ¿Qué habilidades textuales y reflexiones sobre el sistema de escritura desarrollan los niños al producir textos narrativos?

Propósito general:

- Analizar el impacto que tiene la aplicación de un proyecto de escritura que contemple estrategias didácticas en el desarrollo de habilidades textuales y reflexiones sobre el sistema de escritura al producir textos narrativos.

Propósitos específicos:

- Diseñar y aplicar un proyecto de escritura que contemple estrategias didácticas y lúdicas para que los niños mejoren la producción de textos narrativos.
- Desarrollar en los niños habilidades textuales necesarias para avanzar en la producción de textos.
- Propiciar la reflexión sobre el sistema de escritura al trabajar cada uno de los momentos del proceso de producción de textos para que los niños avancen en los niveles de adquisición de la lengua escrita.

Desarrollo

Redactar un texto, implica un proceso, diferentes momentos, en los que se pongan en práctica habilidades textuales, es decir, destrezas para escribir, las cuales se generan gracias al análisis y reflexión de los elementos o características propias del tipo de texto a trabajar. Cassany y García Del Toro (1999), en su libro *Recetas para escribir*, aluden tres momentos: planificación, textualización y revisión. A lo que en el actual programa de estudios (SEP, 2012) se entiende por: Planeación, realización y evaluación de lo escrito. A continuación se abordará cada uno de estos momentos.

La planificación. Al presentarle una situación comunicativa al autor, deberá intervenir con el objetivo de solucionarla, por tal razón, en esta primera fase se establece quién será el destinatario y se fijan los propósitos del porqué se va a escribir, qué se va a escribir y cómo se va a escribir. Las ideas previas que se generan en los alumnos se plasman en esquemas en donde se establezca todo lo necesario para comenzar a redactar el texto como se muestra en la figura 1.

La textualización. Es el momento en donde se le da forma al texto partiendo de lo planificado, se sigue una estructura que se compone de apartados, párrafos, oraciones y las características correspondientes al tipo de texto. Ver figura 2.

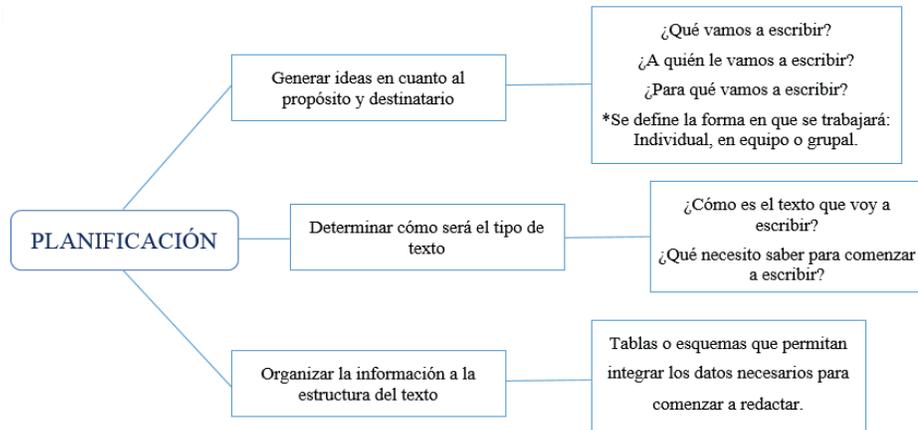


Figura 1: Planificación del escrito.

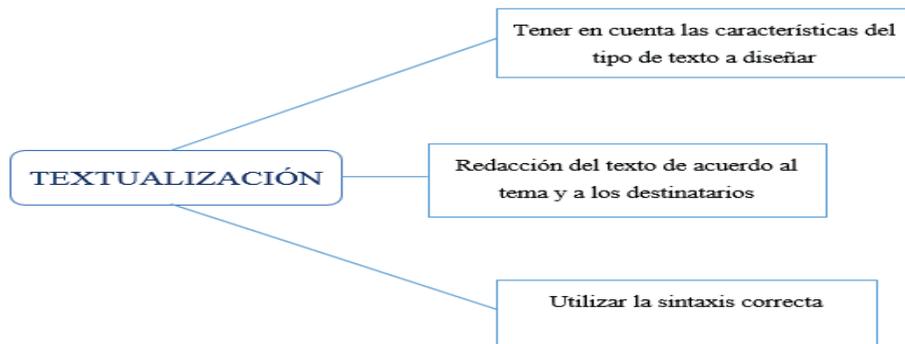


Figura 2: La textualización.

La revisión. Se revisa el escrito y cada uno de los recursos que se integraron, para identificar qué le faltó para que sea correcto y adecuado a la situación comunicativa, qué es necesario cambiar para facilitar su comprensión y de ser necesario volver a reescribirlo para mejorar la producción. Ver figura 3.

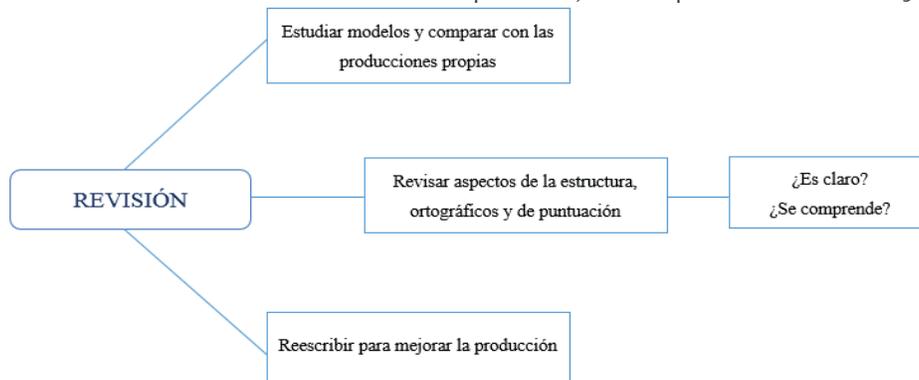


Figura 3: La revisión del escrito.

Los ciclos reflexivos en la investigación acción

Los ciclos reflexivos hacen referencia al proceso denominado investigación acción, vista por Latorre (1988) como una indagación realizada por el profesorado con base a su práctica, con la finalidad de mejorarla a través de ciclos de acción y reflexión. En donde se establecen las siguientes fases:

- Fase de descripción. Recopilación de experiencias sobre la práctica que respondan a <qué y cómo lo hago>
- Fase de información/explicación. Principios teóricos que sustentan <por qué y para qué lo hago>
- Fase de confrontación. Se hacen explícitos los principios que subyacen la práctica.
- Fase de reconstrucción. Revisar nuevamente la práctica y responder <cómo se podría cambiar, qué se puede hacer diferente y qué puede seguir igual>

El plan de acción

El plan de acción surge con la finalidad de mejorar o cambiar algún aspecto problemático o una necesidad identificada que después requiere ser diagnosticada. De ésta, se desprende el planteamiento de las hipótesis de acción, es decir, acciones pertinentes que hay que realizar para cambiar la práctica. Posteriormente se planifican las estrategias e instrumentos que han de permitir al docente recopilar información para evaluar qué resultados se han obtenido y de ser necesario volver a iniciar el ciclo.

El diseño de un proyecto para construir escritores surge de la idea de Castedo (1995), cuando precisa que se requiere de éstos como solución a los problemas y necesidades que manifiestan los niños al producir textos, partiendo de una situación comunicativa real con destinatarios reales. Por tal razón, las aportaciones de Castedo son el sustento teórico al diseñar las hipótesis de acción que se han de llevar a cabo con los alumnos de primer grado, para que a partir del trabajo en conjunto con su maestro el niño reflexione sobre lo escrito y logre el desarrollo de habilidades textuales.

Antes de diseñar el plan de acción se requiere de una pregunta que lo genere, y a partir de ella construir la hipótesis de acción que permita orientar y desglosar las actividades didácticas. A continuación, se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Pregunta generadora e hipótesis de acción.

PREGUNTA GENERADORA DE LA ACCIÓN	HIPÓTESIS DE ACCIÓN
¿CÓMO EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROYECTO DE ESCRITURA QUE INTEGRE CICLOS DIDÁCTICOS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS PERMITE LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES TEXTUALES?	<p>-PLANTEAR MACROSITUACIONES COMUNICATIVAS QUE GENEREN UNA PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE PERMITIRÁ COORDINAR O RESIGNIFICAR CONOCIMIENTOS ANTERIORES Y CONSTRUIR NUEVOS SOBRE LOS RECURSOS Y PROCESOS NECESARIOS PARA PRODUCIR TEXTOS NARRATIVOS.</p> <p>-ÁPLICAR UN PROYECTO DE ESCRITURA ORGANIZADO EN CICLOS DIDÁCTICOS PERMITIRÁ DESARROLLAR HABILIDADES TEXTUALES Y REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA AL PRODUCIR EN TIPO DE TEXTO NARRATIVO A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE LAS FASES TEXTUALES.</p>

Proyecto de escritura: momentos, fases y desarrollo

- Plantear problemas MACRO-MICRO:

Plantear una situación para la cual los niños no poseen todos los conocimientos, ni todas las estrategias necesarias para poder resolverlo. Su resolución genera la necesidad de coordinar o resignificar conocimientos anteriores, construir nuevos conocimientos y desarrollar estrategias.

Los problemas micro se generan a partir de la situación macro, y hace referencia a unidades menores y precisas que forman parte de la construcción del texto o textos que resolverán la situación macro. Por ejemplo, trabajar la descripción de personas, lugares; la construcción de oraciones, tiempos verbales, frases adjetivas, signos de puntuación, construcción de párrafos, la estructura del texto, etc.

- Precisar las unidades textuales o tipos de texto a trabajar:

Para la solución de la situación problemática se requiere la construcción de un tipo de texto que es el más pertinente por su trama y función comunicativa. A través de la lectura de textos de la misma naturaleza, los niños reflexionan y aprenden sus características, para así tener la condición de realizar actividades de escritura que se acerquen paulatinamente a su construcción.

Todos los textos tienen una serie de componentes que los estructura como tales, que los diferencia y los asemeja entre sí. Estos componentes lingüísticos son contenidos a desarrollar con los niños, por ejemplo, la función o intencionalidad del lenguaje, la trama discursiva, la superestructura textual, los recursos de cohesión, puntuaciones, etc.

- Selección de habilidades textuales y reflexiones sobre el sistema de escritura:

Para aprender a escribir es indispensable hacer intentos por interpretar y producir textos que permitan enfrentar y resolver problemas de comunicación a través de textos específicos. Se trata que los niños comprendan los elementos que se requieren para escribir, pero que los comprendan a través de la acción y la reflexión sobre lo que producen. Es en el aula donde se deben generar “situaciones compartidas de interpretación y producción donde se negocia, con la orientación del maestro, «qué se dice» (interpretación) y «cómo se pone» (producción)” (Castedo, 2014, pág. 1) para crear oportunidades de reflexión que permitan construir conocimiento sobre el sistema de escritura, y también se logre el desarrollo de habilidades textuales en los niños y avancen en la manera como producen textos escritos.

- Fases de producción de textos:
- Generar situaciones donde los niños confronten sus ideas sobre los textos que escriben:

Es necesario que los niños sometan a revisión, pongan en común sus textos, para que puedan confrontar sus ideas con otros niños, con modelos textuales y con el maestro. Todo esto para lograr transformar sus nociones, sus ideas, en otras más próximas a la convencionalidad de los textos.

En este ciclo se propicia un explicitación de las ideas de los niños, donde se dé una confrontación entre pares y modelos textuales, para en consecuencia, transformar sus ideas y lograr mejorar sus textos, corregirlos. (Castedo, 1995, pág. 7).

En la tabla 2 se presentan las actividades desarrolladas por cada una de las fases del proyecto.

Tabla 2: Actividades por fase.

CICLOS	MOMENTOS
-PLANTEAR PROBLEMAS MICRO -PRECISAR LAS UNIDADES TEXTUALES O TIPOS DE TEXTO A TRABAJAR - SELECCIÓN DE HABILIDADES TEXTUALES Y REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA	1. ¿CUÁLES SON LOS ELEMENTOS DEL CUENTO? 1.1 DESCRIPCIÓN DE PERSONAJES Y DEL LUGAR. 1.2 ORGANIZAR CONTENIDO DEL CUENTO SIGUIENDO LA ESCALETA: ÉRASE UNA VEZ..., ENTONCES..., FINALMENTE... 1.3 IDENTIFICAR FRASES USUALES PARA INICIAR Y FINALIZAR EL CUENTO. 1.4 IDENTIFICAR EL USO DE GUIONES PARA REDACTAR DIÁLOGOS ENTRE PERSONAJES. 1.5 IDENTIFICAR LOS CONFLICTOS Y SU DESENLACE.
-PLANTEAR PROBLEMAS MACRO -FASES DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS -GENERAR SITUACIONES DONDE LOS NIÑOS CONFRONTEN SUS IDEAS SOBRE LOS TEXTOS QUE ESCRIBEN - SELECCIÓN DE HABILIDADES TEXTUALES Y REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA	2. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN PROBLEMA AL GRUPO. 2.1 LA PLANIFICACIÓN 2.1.1 ELABORACIÓN DE ESQUEMAS PARA ORGANIZAR LAS IDEAS PREVIAS EN GRUPO. 2.2 LA TEXTUALIZACIÓN 2.2.1 PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS PARA REDACTAR EL CUENTO. 2.3 LA REVISIÓN 2.3.1 ORIENTACIÓN POR PARTE DEL DOCENTE PARA QUE LOS ALUMNOS IDENTIFIQUEN QUÉ SE PUEDE MEJORAR DEL ESCRITO.
SOCIALIZACIÓN	3. COMPARTIR UN CUENTO ESCRITO POR LOS ALUMNOS CON LA INTENCIÓN DE CONOCER LOS GUSTOS E INTERESES DE NIÑOS MÁS PEQUEÑOS.
PLANTEAR PROBLEMAS MACRO	4. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN PROBLEMA AL GRUPO. 4.1 LA PLANIFICACIÓN 4.1.1 ELABORACIÓN DE ESQUEMAS PARA ORGANIZAR LAS IDEAS PREVIAS DE FORMA INDIVIDUAL. 4.2 LA TEXTUALIZACIÓN 4.2.1 CADA ALUMNO REDACTA SU CUENTO A PARTIR DE SUS IDEAS. 4.3 LA REVISIÓN 4.3.1 LA MAESTRA CUESTIONA A LOS NIÑOS DE FORMA INDIVIDUAL PARA QUE REVISEN SU CUENTO Y MEJOREN LA VERSIÓN FINAL 4.4 DIFUSIÓN 4.4.1 CAFÉ LITERARIO
-FASES DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS -GENERAR SITUACIONES DONDE LOS NIÑOS CONFRONTEN SUS IDEAS SOBRE LOS TEXTOS QUE ESCRIBEN - SELECCIÓN DE HABILIDADES TEXTUALES Y REFLEXIONES SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA	

Análisis

Una de las principales características de un proyecto, según Castedo (1995) es su resolución compartida entre los alumnos y su docente, con la finalidad de escuchar y discutir ideas, escribir las que se consideren pertinentes, releer, comparar y de ser necesario corregir hasta que el texto cumpla con los propósitos establecidos.

Por lo que el cuento se redactó a través de las participaciones de los alumnos partiendo de las ideas que se planearon en la fase anterior. La maestra escribe todo lo que le dicen, pero formula preguntas y votaciones para que los niños decidan qué idea se escucha y se entiende mejor al leerla:

Ma.: ¿Cómo podemos empezar nuestro cuento?

Rafael: Había una vez una princesa...

Karly: Primero había una vez...

Es más común que los niños estén en constante contacto con un mundo lleno de fantasías: los cuentos, por tal razón, conocen algunas características tradicionales que posee este texto, al preguntarles cómo podemos empezar el cuento, los alumnos rápidamente mencionan una de las frases más usual: había una vez... Empiezan a mencionar a quien será el protagonista del cuento *la princesa*, nótese aquí que el tema del escrito se va haciendo presente.

Ma.: ¿Qué más?, vayan diciéndome...

Ivon: Había una hermosa princesa que se llamaba Ivi...

Ma.: A ver niños cuál les gusta más: ¿Había una vez una princesa o había una vez una hermosa princesa que se llamaba Ivi?

La maestra hace evidente que la opción que sugiere Ivon es la más adecuada, tiene la frase usual para iniciar el cuento, menciona al protagonista, describe cómo es y cómo se llama por lo que los alumnos optan por que se cambie lo que ya estaba escrito. Aquí los alumnos confrontan ideas, revisan y las transforman para mejorar su texto.

Ma.: ¿Qué más le podemos escribir?

Karly: Mmm... lo de... ¿los animales?

Victoria: Que era buena con los animales...

//La maestra escribe: era buena con los animales//

//Rafael lee en silencio y pregunta...//

Rafael: ¿Buena? ¿Para comer?... ¿o buena de amable? (se ríe)

Rafael relaciona “era buena” con la frase que coloquialmente se usa para decir que alguien es “bueno para comer”, es decir, que le gusta todo tipo de comida y nunca deja nada, pero al mismo tiempo cuestiona ¿o buena de amable?, hace la comparación con un tono de sarcasmo, pues él sabe que se refiere a amable.

Durante la redacción del cuento no se favorece la reflexión con el propósito de que adquieran las propiedades del sistema de escritura, sino que ahora puedan comprender lo que han adquirido y profundizando sobre las convencionalidades del mismo. Por tanto, se aprecia que Rafael inmediatamente identifica sinónimos,

es decir, palabras que significan lo mismo, pero se escriben diferente, aunque la palabra “buena” posee más significados, al leer la frase completa los alumnos optan por cambiarla para que no se pierda el sentido de lo que se quiere decir.

Una de las modalidades propuestas para trabajar con los alumnos de primer y segundo grados, es la puesta en práctica de actividades que permitan al alumno reflexionar sobre el sistema de escritura, en este momento de la fase de textualización, la maestra inicia la reflexión a partir de lo que mencionó Rafael, con el resto de los alumnos que no han prestado atención:

Ma.: A ver, dice Rafita que si buena para comer o buena de amable...

Karly: Buena de amable.

Ma.: Entonces, ¿cómo le ponemos?

Aos: ¡Amab... (Karly interrumpe)

Karly: ¡Muuy amable!

Ma.: ¿Amable? O ¿muuy amable? ¿No significa lo mismo?

//Los alumnos no dicen nada//

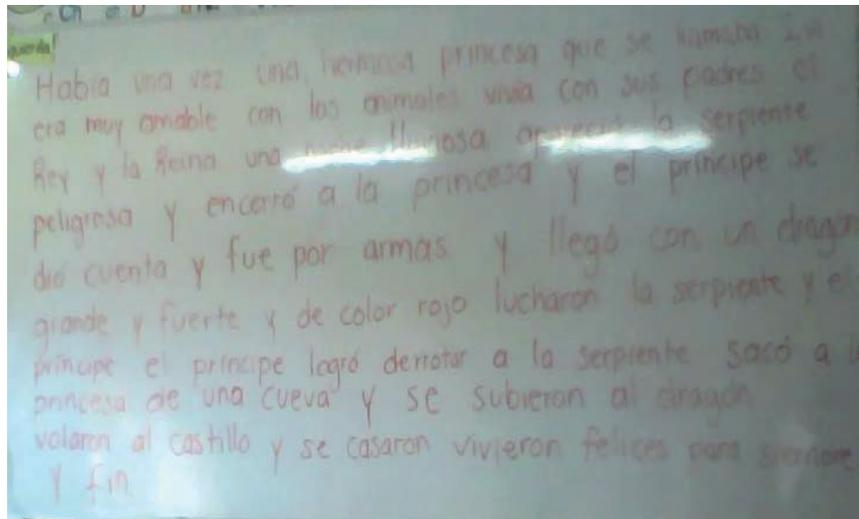
Ma.: A ver si yo digo Yetzalí es amable, pero Yazmín es muuy amable ¿Qué significa?

Chelsea: Que ella (señala a Yazmín) es más amable que ella (señalando a Yetzalí).

En el fragmento anterior, es muy notorio el rol docente que se asume de acuerdo al enfoque del español y las características del proyecto: Se guía el proceso de escritura con la intención de que los alumnos reflexionen sobre lo que desean escribir y comparen sus ideas con las de sus compañeros llegando a un acuerdo.

Al revisar el registro, resalta otra habilidad que poseen los alumnos, aunque no sea conceptual o explícitamente los alumnos identifican palabras cuantificadoras, es decir, que expresan “cantidad mayor o menor a un verbo o adjetivo”, cuando Karly menciona “muy” utiliza este adverbio para modificar el adjetivo “amable”, lo que significa que es demasiado amable hablando en cantidad.

La maestra da algunas sugerencias para que el escrito resulte mejor, pero son los alumnos quienes deciden qué idea complementa el texto o cuál se debe omitir. Finalmente, el cuento en su primer borrador queda de la siguiente manera:



“Había una vez una hermosa princesa que se llamaba Ivi era muy amable con los animales vivía con sus padres el Rey y la Reina una noche lluviosa apareció la serpiente peligrosa y encerró a la princesa y el príncipe se dio cuenta y fue por armas y llegó con un dragón grande y fuerte y de color rojo lucharon la serpiente y el príncipe el príncipe logró derrotar a la serpiente sacó a la princesa de una cueva y se subieron al dragón volaron al castillo y se casaron vivieron felices para siempre y fin”

Conclusiones

A lo que refiere la primer hipótesis de acción: *Plantear macrosituaciones comunicativas que generen una práctica social del lenguaje permitirá coordinar o resignificar conocimientos anteriores y construir nuevos sobre los recursos y procesos necesarios para producir textos narrativos*, las situaciones comunicativas que se les presentaron a los alumnos, permitieron que se les generará la necesidad de escribir, al mismo tiempo que cobraron importancia aquellos contenidos curriculares que se trabajaron en determinado momento de forma aislada, como el uso de mayúsculas, comas, puntos, signos de admiración e interrogación o la organización del texto en párrafos. Estos elementos del sistema escrito se vieron reflejados en algunas producciones finales de los alumnos, gracias a que en la primera versión de su escrito, al término de la fase de textualización, se identificaron carencias que podían ser sustituidas, pues de antemano se sabía que los alumnos contaban con el saber pero ahora era necesario que cobrara significado y lo pusieran en práctica dando cuenta de las habilidades textuales que poseían para esto fue necesario propiciar momentos de reflexión.

Correspondiente a la segunda hipótesis: *Aplicar un proyecto de escritura organizado en ciclos didácticos permitirá desarrollar habilidades textuales y reflexiones sobre el sistema de escritura al producir un tipo de texto narrativo a través del desarrollo de las fases textuales*, con los resultados obtenidos a partir de los productos de los alumnos y su participación en la elaboración del cuento de forma grupal se puede decir que el implementar proyectos didácticos desde el primer grado favorece el desarrollo de habilidades

textuales que le permiten avanzar de un nivel de escritura a otro, aunque las habilidades se aprecien de forma muy general con la mayoría de los alumnos, nos damos cuenta de que están presentes o tienen nociones de lo que se puede hacer. Esto gracias a las reflexiones que se propiciaron, pues es necesario mencionar que, durante el proceso de producción el rol que desempeñó la maestra fue fundamental, ya que orientó la confrontación de ideas entre los niños, sugirió otras, escribió por los alumnos y releyó para que observaran lo que se hace y cómo se hace por otras personas.

Se considera pertinente abordar desde el primer grado todos los tipos de texto ya que se ha demostrado que cualquiera que sea el nivel en que se encuentren los alumnos pueden escribir, ya que pueden representar sus ideas de forma individual o con ayuda del docente lo que les permitirá irse apropiando poco a poco de cada elemento del sistema de escritura.

Algunas dificultades que se presentaron durante el proceso de producción de textos que se consideran en aquellos escritores inexpertos que se inician en este proceso fueron:

En la fase de planificación se preocupan más por terminar la actividad que por el contenido.

En la fase de revisión, la atención se centra en los elementos generales del tipo de texto que en las particularidades del sistema escrito.

Referencias

- Cassany, D., & García del Toro, A. (1999). *Recetas para escribir*. Puerto Rico: Plaza Mayor.
- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*, 16(3), 2-21.
- Castedo, M. L. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y vida*, 28(2), 6-18.
- Castedo, M. L. (2014). Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 67, 35-44.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y vida*, 15(3), 1-18.
- Latorre, A. (1988). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. México: Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- SEP (2012). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Primaria. Primer grado*. México: Autor.
- SEP (2016). *Modalidades de titulación para escuelas normales*. México: Autor.