

UNIDAD 241

"EL RADIOCUENTO: UN PROYECTO PARA FAVORECER EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL  
EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

ADRIANA RIVERA VALERIO

DIRECTOR DE TESIS

CRISTINA YAZMÍN LÓPEZ VÁZQUEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JUNIO, 2022.



**DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS  
DE GRADO DE MAESTRÍA**

San Luis Potosí, S.L.P., junio 1, de 2022.

**C. LIC.  
ADRIANA RIVERA VALERIO  
P R E S E N T E . -**

Después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: "**El Radiocuento: un proyecto para favorecer el proceso de alfabetización inicial en alumnos de segundo grado de educación primaria**", para obtener el Grado de **Maestra en Educación Básica**, manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen de Grado, por lo que se deberán entregar siete ejemplares encuadernados y un ejemplar en CD requeridos como parte de su expediente institucional.

**A T E N T A M E N T E**  
*"Educar para Transformar"*



S. E. G. E.  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 241  
SAN LUIS POTOSÍ

Vo. Bo.

**DRA. MARÍA CRISTINA AMARO AMARO**  
*Coordinadora de Posgrado*

**DR. JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS**  
*Director de UPN, Unidad 241*

D'JJMR/P'RELD

"2022, AÑO DE LAS Y LOS MIGRANTES DE SAN LUIS POTOSÍ"



## **Agradecimientos**

Doy gracias a Dios y a la vida por permitirme vivenciar esta maravillosa experiencia de profesionalización en el campo de la docencia que tanto me apasiona. Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional unidad 241 por hacerlo posible.

Agradezco a mi asesora de tesis, la Mtra. Cristina Yazmín López Vázquez, cimiento y sustento de este proyecto. Gracias por creer en mí, por el tiempo dedicado, los conocimientos brindados, por la confianza y amistad que siempre me ofreció, por recorrer conmigo este camino y no soltarme de su mano desde el inicio y hasta lograr el objetivo.

Gracias infinitas a mi familia, en especial a mis padres, por confiar en mí y apoyarme en cada decisión, porque gracias a los valores y principios que me han inculcado me convertí en la persona que soy ahora. Gracias por brindarme su apoyo incondicional durante este bello y arduo proceso.

Muchas gracias a mis amigas: Yulianna y Leslie, por motivarme a subir un peldaño más y seguir adelante aun cuando mis ánimos decaían, por su amistad, apoyo mutuo y acompañamiento en una etapa más de formación profesional.

Gracias a la persona que se preocupó por mí en cada momento de desvelo y trabajo. Su compañía, amor y cariño conformaron el ingrediente perfecto que hacía falta para culminar con éxito esta etapa.

A mis alumnos de segundo grado y sus padres, les agradezco porque no solo yo les acompañe en una etapa de aprendizaje, ellos me acompañaron a mí y me ayudaron a crecer, a aprender y a ser mejor cada día.

Gracias a todos por formar parte de mí y por estar presentes en los momentos más importantes de mi vida.

## Índice

Introducción.....	1
Justificación.....	4
Capítulo 1. Contexto problematizador.....	8
1.1 Política educativa. Panorama internacional.....	8
1.2 Panorama Nacional.....	10
1.3 Las reformas de la educación básica en el nivel primaria.....	13
1.4 Cambios curriculares en nivel primaria, campos formativos, organización pedagógica, transversalidad.....	15
Capítulo 2. Problematización y fundamentación de la propuesta de intervención.....	21
2.1 Planteamiento del problema.....	21
2.2 Pregunta de intervención y supuesto.....	23
2.3 Propósito.....	23
2.4 Antecedentes de la intervención.....	23
2.5 Referentes conceptuales para la atención del problema.....	37
Capítulo 3. Diseño de la propuesta de intervención educativa.....	45
3.1 Diagnóstico Pedagógico.....	45
3.2 Propuesta de intervención.....	81
3.3 Formalización de la propuesta.....	82
Capítulo 4. Análisis y descripción de resultados.....	99
4.1 Sistematización y valoración de la intervención.....	99
4.2 Resultados finales y evaluación de la propuesta de intervención.....	172
Conclusiones.....	189
Referencias bibliográficas.....	194

## Introducción

“Una visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. ... la alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento”.

Paulo Freire

Uno de los principales retos educativos a los que se enfrentan los docentes del primer ciclo de educación primaria, es abordar la alfabetización inicial y reconocerla como un proceso. Y es que existe un desconocimiento sobre las implicaciones de éste, por lo que frecuentemente se prioriza el conocimiento de letras y los fonemas, donde el máximo logro es que el alumno decodifique en el menor tiempo posible, y así, asegurar que un docente ha logrado alfabetizar a los alumnos. Por ello, “el absurdo de la escuela tradicional es que se escribe para nada y para nadie. Todo el esfuerzo que la escuela tradicional pide al niño es el de aprender a escribir para demostrar que sabe escribir” (Ortiz, 2006, p. 22).

Así pues, el arraigo ante estas prácticas de la escuela tradicional sigue logrando, en el mejor de los casos, la decodificación de grafías. Refiero lo anterior desde la propia experiencia, aunque hoy plasmo estas líneas tras el perfil de docente, no se olvida que también hubo infancia, en mi caso aprendí a leer y escribir bajo experiencias que iban en función de la repetición constante del alfabeto, la memorización de sílabas, el dictado diario, primero solo palabras y más tarde oraciones que se convertían en planas como “Ese oso se asea”.

Una vez que logré plasmar las diferentes oraciones que me solicitaba mi maestra en la escuela, se afirmó que logré leer y escribir. Sin embargo, al llegar a la práctica docente mantuve una preocupación por el desconocimiento de la enseñanza de la lectura y la escritura, dado que el único referente con el que yo contaba era la forma en que aprendí a leer y escribir, puesto que en lo personal fueron lecciones que en la formación docente no abordé, es decir, en ningún momento se me enseñó a cómo enseñar a leer y escribir.

Por esa razón se buscó el apoyo a través de colegas, en donde la mayoría coincidió en estrategias como la apropiación de sílabas, las planas, el copiado y el dictado, prácticas reconocidas en el propio aprendizaje y, a pesar del tiempo fueron recomendadas para enseñar, de ahí la incongruencia que después de algunas décadas se siga leyendo y escribiendo para nadie y para nada, como lo refiere Ortiz (2006).

No obstante, pese haber trabajado por tres ciclos escolares consecutivos en primer ciclo de educación primaria, el desconocimiento sobre cómo atender la lectura y la escritura seguía presente, ya que se ignoraban las implicaciones del proceso de alfabetización, ante ello se decidió emprender un proyecto en el que se trabajara dicho tema, a partir de la elaboración de un diagnóstico realizado al grupo de primer grado, en el que se encontraron prácticas que carecían de sentido, aunado a las dificultades para leer y escribir de manera autónoma que presentaban los alumnos, así como actitudes de rechazo hacia estas importantes habilidades y que en determinados casos se realizaban por imposición.

En consecuencia, surgió la necesidad por desarrollar un proyecto de intervención denominado “Vocecitas de emoción”, con el propósito general de favorecer el proceso de alfabetización mediante la escritura de cuentos de autoría de los alumnos, con base en experiencias reales, para compartirlo con la comunidad a través de un radiocuento. Dicho proyecto se retomó desde el enfoque de la animación sociocultural de la lengua, donde se pretendió vincular a la escuela con la comunidad para leer y escribir en contextos reales y significativos. Para ello, los principales participantes fueron los estudiantes del primer ciclo de primaria, padres y madres de familia, que abonaron a un principio comunitario bajo el trabajo colaborativo y constante.

De esta manera el presente documento se organizó en cuatro capítulos. En el primero se localizan las razones que justifican la elección del tema y la implementación del mismo, posteriormente se incluye el contexto problematizador donde se enuncian las principales políticas nacionales e internacionales que circunscriben el tema de la alfabetización inicial y logran hacer comprensible él porque es un tema vigente y actual, pese a que a lo largo de los años se ha

trabajado con este. En el mismo capítulo se incluyen las consideraciones respecto a la reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se presentan en torno al nivel de educación primaria. De igual manera, se describen las características de los cambios curriculares vigentes en torno a la asignatura de español, ahora lengua Materna. Se especifican las características principales que debe contener la asignatura, así como el rol docente en el deber ser de la educación.

Posteriormente se incluye un segundo apartado, en el que se incorpora el planteamiento particular de la problemática que se atendió, aunado a las preguntas de intervención, el supuesto y los propósitos de ésta. Aquí mismo, se colocaron los antecedentes del tema que otras personas han realizado sobre alfabetización inicial, para identificar vacíos y aportes que contiene el presente trabajo. Así mismo se fortalece con los fundamentos teóricos que permiten dar cuenta de la perspectiva bajo la cual se enmarcó el proyecto de intervención. También se describe la metodología implementada en el desarrollo del proyecto.

En el tercer capítulo se presentan los resultados particulares obtenidos con la implementación de un diagnóstico, donde a partir de éste, se presenta el diseño de la propuesta que se implementó y se finaliza el capítulo con los resultados obtenidos de la intervención, visualizando logros, áreas de oportunidad, hallazgos y resultados. Finalmente, en el capítulo número cuatro se incluyen las conclusiones a las que se llegó con el presente documento, en donde se resaltaron las implicaciones, resultados y beneficios de haber trabajado con un proyecto sobre alfabetización inicial a la distancia, desde el enfoque de la animación sociocultural de la lengua.

## Justificación

La alfabetización inicial es el portón de entrada a la educación básica y el pasaporte más importante para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Torres, 2006, p.8), desde esta postura, la alfabetización inicial representa el cimiento fundamental en la vida de las personas, en el sentido de una visión que va más allá de solo saber leer y escribir, que implique la habilidad de comprender y sea herramienta básica para continuar aprendiendo.

Por lo antes mencionado, Torres (2006), señala que la alfabetización sigue siendo la misión más importante que las sociedades encargan al sistema escolar, sin embargo, existe una crisis severa en ello y por ende una gran preocupación. Lo anterior, debido a que existen bajos resultados de aprendizaje en el área de lectura y escritura. Los cuales regularmente son atribuidos a problemas de aprendizaje, sin tomar en cuenta que la principal dificultad suele estar del lado de la enseñanza.

En este sentido, desde el inicio en el servicio profesional docente, surgió como dificultad personal la enseñanza en el proceso de alfabetización inicial de los alumnos de primer ciclo, dado que se careció de estrategias y métodos funcionales para abonar oportunamente a éste. Dicha situación causó inseguridades y una gran preocupación al atender a los alumnos de los primeros grados en repetidos ciclos escolares. Sin embargo, como docente se juega un papel fundamental en las deficiencias presentes en el aula, por ello cobra relevancia la realización de este proyecto de intervención que contribuye a subsanar el desempeño docente que he tenido, a la vez que impacte favorablemente en el aprendizaje significativo de los alumnos.

Desde mis inicios como docente novel, tuve esta dificultad en la enseñanza de la lectura y escritura, por lo que recurrí al tradicionalismo, debido a las creencias construidas por las experiencias de colegas, donde se recuperaron estrategias ajenas que, de acuerdo a su resultado, se habían considerado como exitosas, sin embargo, los resultados y la forma en que los estudiantes leían y escribían demostraban otra realidad.

Así pues, Flores (2007) habla sobre la gravedad que significa que los educandos no aprenden a leer y escribir en primer ciclo, puesto que de esa manera no logran enfrentarse a un proceso escolar que requiere su dominio para el abordaje de las distintas asignaturas. Por esto, es preocupante pensar ¿qué pasa con los niños que no han aprendido a leer y a escribir en segundo grado? ¿Qué hace con ellos el maestro de tercero?

Ciertamente en la mayoría de los casos estos alumnos quedan relegados y se van rezagando en su aprendizaje, lo que según la misma autora, contribuye al fracaso escolar, traducido en una eventual expulsión del sistema educativo y, en consecuencia, en muchos casos, en causa de personas jóvenes y adultas analfabetas.

Realmente resulta alarmante hablar de analfabetismo en la actualidad, dado que los avances han sido lentos, no obstante, a través de estimaciones en 2019, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), muestra que en el país hay 3.59 millones de analfabetas, si bien, no es un problema nuevo, México arrastra desde siempre esta situación que actualmente se torna grave, por esta razón se debe atender de manera decidida, para combatir esta deficiencia que afecta a más de tres millones de mexicanos.

Es necesario cambiar las acciones dentro del aula, principalmente como docente para responder desde un papel de mediador, que promueva, anime, motive y guie el aprendizaje de la lectura y la escritura en su uso social. Todo esto a partir de una transformación de la práctica, donde las actividades tengan un sentido para los alumnos y así, lograr no solo habilidades de lectura y escritura, sino la implicación de estas en su vida cotidiana.

Claro está que el saber leer y escribir es un logro, pero no es suficiente, no debe ser el fin como creencia de muchos, al contrario, la alfabetización debe ir más allá de la adquisición mecánica del código escrito, siendo así, la originalidad del presente trabajo, encontrada en la transformación de la práctica docente, tratándose de una intervención innovadora, pues a pesar de haber trabajado anteriormente en primer ciclo, se desconocía el enfoque de la animación

sociocultural de la lengua, la cual presenta una nueva organización en actividades tanto de alumnos, docente y padres de familia.

Aunado a lo anterior, se pretende sumar esfuerzos educativos, que incorpore y articule la colaboración de padres de familia como parte de la innovación en este trabajo. Desde una función que aparte de velar porque el alumno responda a sus deberes, sea un medio indispensable en esta nueva modalidad de trabajo a distancia para favorecer el proceso de alfabetización inicial de los alumnos.

De acuerdo a lo anterior, se llevarán a cabo cambios profundos en la enseñanza de la lectura y la escritura, por ello, la intervención resulta pertinente dado que de esta manera se va a responder a esa necesidad que se tiene, es congruente con el plan y programas de estudio, y promoverá el desarrollo de herramientas y valores para un mejor desempeño en la sociedad, lo cual propiciará la participación activa de los alumnos en diversas actividades de la escuela y la comunidad.

Se considera como una forma viable para intervenir, puesto que el contexto donde se ubica la escuela primaria, brinda la pauta para impactar de manera favorable y trascender del ámbito escolar e insertarse en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Además, se cuenta con los recursos humanos y materiales que se necesitan para llevarlo a cabo.

Su utilidad radica sin duda, en la mejora de la práctica docente, en la formación del profesor para actuar con conocimiento en experiencias futuras y por ende en el aprendizaje de los estudiantes, principalmente para favorecer el proceso de alfabetización inicial. Lo anterior con el fin de desarrollar personas competentes de la lengua escrita que trasciendan al uso práctico y social de la lectura y la escritura, que desde tiempo atrás ha sido olvidado.

Además, el presente trabajo constituye un referente para otros docentes que presentan dificultades similares para favorecer el proceso de alfabetización inicial de sus alumnos, que permita ampliar el panorama para dejar de repetir prácticas tradicionales que frecuentemente llevan a los mismos resultados, tal como refiere Martínez, Mendoza y Popoca (2000) "Si sólo dejamos planas y copias, y eso lo

puede hacer alguien que no estudie para profesor, ¿entonces, dónde queda nuestra formación?" (p. 17).

Lo antes expuesto, demuestra razones de gran peso para llevar a cabo un proyecto de intervención. Principalmente la formación y actualización docente, lo cual influye en el aprendizaje de los alumnos. Un proyecto bajo el enfoque de la animación sociocultural de la lengua que permita erradicar el tradicionalismo y contribuir desde el aula hacia una participación en la sociedad y al mismo tiempo abandonar el mandato social referente a la enseñanza de la lectura y la escritura que se le ha delegado únicamente a la escuela.

## **Capítulo 1. Contexto problematizador**

### **1.1 Política educativa. Panorama internacional**

La educación, según el artículo 3º constitucional, representa un derecho fundamental para toda persona. Debe ser de calidad, y por ello se establecen rutas para subsanar dificultades que obstaculizan dicho alcance. En este sentido, surge la política educativa, que según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) 2018, representa la capacidad del gobierno para sostener acciones, elaborar estrategias y direccionar actividades, que favorezcan el logro de los objetivos, con el fin de mejorar y ofrecer una educación de calidad, dentro de la cual, está inmersa la alfabetización inicial. No obstante, existe una brecha entre el deber ser, plasmado en las políticas y el poder hacer, lo que realmente se vive en las aulas.

Desde la política internacional, se estima que la alfabetización inicial representa un componente esencial, forma parte del derecho a la educación y es un requisito indispensable para el acceso a otros derechos humanos. Sin embargo, existe una crisis mundial respecto a la misma, ya que según la UNESCO (2019) se estima que 750 millones de personas en todo el mundo, poseen dificultades para leer y escribir, o bien, un nivel básico de competencia, lo cual imposibilita a las personas para implicarse en actividades políticas, culturales, sociales y económicas, consideradas así como excluidas.

La UNESCO (2019) refiere que es imprescindible garantizar el acceso a la alfabetización de jóvenes y adultos, puesto que representa el medio para cambiar la vida de millones de personas que han recibido poca o ninguna educación formal, brindándoles así oportunidades para participar activamente en un mundo que cada vez está más alfabetizado y digitalizado.

Dentro de la agenda 2030 dada a conocer en la declaración de Incheon (2015), la alfabetización constituye un bien público, es señalado también como el cimiento de la educación básica y representa un pilar indispensable del aprendizaje independiente. Nuevamente, se enfatiza la relevancia y necesidad de promover la alfabetización de las personas, en ese sentido, la escuela desempeña un papel fundamental para el logro de lo anterior.

Además, desde la agenda 2030, se reafirmó la visión del movimiento a nivel mundial en beneficio de una educación para todos, donde la alfabetización es reconocida como una deuda social y para ello se estableció el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas, el cual tiene que ver con impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación. Por ello, se infiere que la alfabetización inicial sigue vista como un problema latente, dado que representa una prioridad a nivel internacional.

A través de la misma declaración de Incheon (2015) y para responder a esa deuda social, se creó una nueva visión educativa, en donde se establecieron metas como un compromiso importante, entre las cuales destaca la propuesta hacia los sistemas educativos por velar para que todos los jóvenes y adultos, principalmente las niñas y los niños, alcancen niveles de excelencia en alfabetización funcional, sin embargo, se ha identificado que aún en México persisten las mismas prácticas pedagógicas/ docentes que se han utilizado desde hace décadas, donde se prioriza la mecanización de letras antes que la funcionalidad de la lectura y la escritura.

Esta situación, también es demostrada por la UNESCO mediante el diseño del Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe (1993) en donde, Emilia Ferreiro denomina una serie de fracasos donde no se observa un progreso escolar; la misma autora señala que los niños están asistiendo a las aulas escolares pero no existen prácticas con propósito y sentido para los alumnos.

Incluso desde la propia experiencia, es una situación que en el 2020 sigue presente, en conjunto con la poca preparación que algunos docentes manifiestan, con esto se piensa que, en ciertos casos, es el profesor quien presenta carencias en la enseñanza. Además, Torres (2006) dice que usualmente las dificultades en el proceso de lectura y escritura se clasifican como “problemas de aprendizaje”, no obstante, la principal dificultad suele radicar en la enseñanza.

Lo anterior se sustenta en los bajos niveles de alfabetización inicial, inclusive en países de ingresos medios y altos. Esto conlleva a replantearse como una preocupación a escala internacional y enfocar lo que sucede con los índices

de alfabetización, sobre todo en países que se encuentran en desarrollo como es el caso de México, donde persisten millones de adultos analfabetas o bien con bajos niveles de competencia.

## **1.2 Panorama Nacional**

Lo antes descrito, no dista del panorama nacional, ya que en México se comparte la prioridad por impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas, tales como, hablar, escuchar, leer, escribir, así como fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos, pero también de los maestros, ya que representan un referente primordial en el desarrollo integral de los mismos.

De ahí la importancia de la implicación de la política nacional en el fortalecimiento a la profesionalización del personal docente, esto con el fin de impulsar y mejorar los procesos de formación, capacitación y actualización, mediante evaluaciones diagnósticas y de los procesos de selección para la admisión, la promoción y el reconocimiento.

Así mismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, inició en 2001 con el Plan Nacional de Lectura 2001/ 2006 (PNL) el cual se centra de manera exclusiva en fortalecer el currículo y mejorar las prácticas de enseñanza, ampliando las bibliotecas y acervos bibliográficos de las escuelas de educación básica y normal. Sin embargo, en diversas instituciones no se cuenta con un espacio de lectura, o peor aún no existe el acceso a los libros por el temor a ser maltratados o destruidos. Aunado a lo anterior, frecuentemente se carece de intervenciones que animen, promuevan e involucren a los estudiantes en actividades de lectura y escritura, y eso provoca que los materiales no cobren funcionalidad.

Por consiguiente, se señala que no solo se necesitan buenos libros y materiales de lectura, sino que se identifique la importancia del rol docente, principalmente como mediador, es decir, visto como un puente que permita al alumno trascender del ámbito escolar para insertarse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Que funja como animador, alguien que motiva, invita y promueva la participación activa de los alumnos, que a través de su energía transmita

iniciativa por aprender y disfrutar de la lectura y la escritura que se encuentra inmersa en el contexto donde se desarrollan.

El papel del docente antes descrito, responde a la intervención que se propone, desde el enfoque de la animación sociocultural de la lengua, dado que la lectura y la escritura son implementadas en actividades sociales así como culturales. Mediante la animación conforman una estrategia a través de la cual se pretende dar vida al acto de leer y escribir. Lo anterior a través de una enseñanza que promueva textos diversos, en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios.

Desde la postura de la política, la alfabetización inicial representa un continuo de aprendizaje, el cual le permite al individuo desarrollar su potencial y conocimientos, implicándose en actividades comunitarias y sociales. Es necesario animar la participación activa de los alumnos, evitar las prácticas tradicionales y mecanicistas en el proceso de alfabetización inicial, donde la participación del estudiante es relegada.

Es por lo anterior que la animación sociocultural de la lengua, según Cano (2005), va en respuesta a superar las formas tradicionales de enseñanza en la lectura y la escritura, además es hoy una manera de evitar un desajuste real entre las prácticas que se llevan a cabo en el aula y lo que ocurre fuera de los muros escolares. Así mismo, es una estrategia para contribuir desde el mundo de la educación escolarizada, al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas.

En este sentido, dentro de las políticas nacionales, el trabajo con el campo de lenguaje y comunicación continúa siendo prioritario, no obstante, se considera que la promoción sobre el acto de leer y escribir requiere, no sólo programas que desarrollen iniciativas dentro de la escuela, sino reflexiones particulares en la forma en que la institución misma establece una vinculación con las prácticas sociales de lectura y escritura.

Con el fin de monitorear la efectividad de las políticas implementadas en el país, se promueve además una herramienta fundamental referida como prueba de evaluación de los aprendizajes escolares, para lo cual el Instituto Nacional para la

Evaluación de la Educación (INEE) en coordinación con la SEP, han desarrollado el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) con el fin de valorar el nivel de logro de los estudiantes en competencia comunicativas, realizada en tercero, cuarto y sexto grado de primaria, así como en el nivel de secundaria.

De acuerdo a los resultados que se obtienen de este instrumento, año con año se analiza una constante en los datos arrojados, ya que reflejan: nivel de logro bajo en habilidades de lectura y escritura. Con ello se da la pauta para reflexionar sobre lo que se ha hecho para favorecer dichas habilidades. Según INEE las dificultades de mayor complejidad que muestran los alumnos en PLANEA, tiene que ver con la comprensión de textos argumentativos y de opinión, lo cual desde el proceso de alfabetización inicial repercute y conlleva a estos resultados. (INEE, 2019).

Así mismo, dentro de la política de México, se establece el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019 – 2024 el cual es un instrumento que formula las prioridades para el gobierno en tuno, dentro de sus estrategias incluye asegurar el acceso y permanencia en la educación así como elevar la calidad y pertinencia en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN) en donde la alfabetización inicial se encuentra inmersa en estos procesos, dado que favorece el desarrollo de los individuos.

Por otro parte, el mejorar la infraestructura básica y el equipamiento de los espacios educativos en todos los tipos, niveles y modalidades del SEN conforman un compromiso del gobierno federal para con las escuelas del país, no obstante, en algunos centros educativos, se continúa careciendo de espacios y recursos, principalmente aquellos que aportan al ambiente alfabetizador para los alumnos en contextos rurales.

### **1.3 Las reformas de la educación básica en el nivel primaria**

Las reformas educativas han sufrido cambios a lo largo de la historia, estos se reflejan principalmente en los planes implementados. Pese a ello, desde tiempo atrás la ruta ha sido la misma: velar por la mejora de los aprendizajes en los estudiantes, que de acuerdo a la SEP (2011) se basan en principios como: la calidad, inclusión y equidad, mediante la propuesta de prácticas cada vez más innovadoras, no obstante, en algunas áreas se sigue aplicando las mismas prácticas tradicionalistas y mecanicistas que poco priorizan al estudiante, principalmente en materia de alfabetización inicial.

La Reforma Integral de la educación básica (RIEB), según el Plan de estudios (2011) constituyó “una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso” (p. 17).

A través de dicho enfoque basado competencias, se pretendió que los alumnos desarrollaran conocimientos, habilidades, actitudes y valores creando una movilización de saberes para que los estudiantes adquirieran la capacidad de responder a situaciones que se les presentaran en la vida diaria, principalmente la competencia comunicativa, que según Lomas (2001) implica poner en juego habilidades como: hablar, escuchar, entender, leer y escribir, la cuales permitirán el uso de la lengua de una manera adecuada, eficaz y competente en función del contexto social.

Hacia el año 2012, en la gubernatura del presidente Enrique Peña Nieto, la RIEB padeció transformaciones importantes, debido las necesidades que la sociedad exige, dado que dicho enfoque radica en temas académicos y deja fuera aspectos fundamentales del desarrollo personal y social, por ello se implementó un nuevo modelo educativo, que busca principalmente el desarrollo personal y social de los alumnos a través de la ya establecida formación integral, aunado al desarrollo de habilidades socioemocionales y la autonomía curricular.

El nuevo modelo, fue publicado en el año 2017 en el Diario Oficial de la Federación, constituido por aprendizajes clave para la vida, referidos como:

“conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, su logro posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente” (SEP, 2017, p. 107).

En este modelo 2017, que es con el que se labora actualmente en los dos primeros grados de la educación primaria, la alfabetización es considerada como un aprendizaje clave, debido a que solo si se alcanza un dominio adecuado de la lectura y la escritura, los alumnos desarrollarán una herramienta fundamental para continuar con éxito los siguientes niveles de escolaridad, de no ser consolidado, dejaría insuficiencias difíciles de subsanar en algún otro momento de su vida.

Hacia el año 2019, en la actual gubernatura del presidente Andrés Manuel López Obrador se propuso la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con el objetivo principal de “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de la formación de los estudiantes” (SEP, 2019). Dicho modelo, centra una educación humanista e integral, en donde la alfabetización juega un papel como aprendizaje para la vida, además se considera el conocimiento de una cultura de paz, activación física, deporte escolar, arte, música, civismo e inclusión.

Desde la perspectiva personal, la NEM se plantea de una manera un tanto incongruente, debido a que aún no se termina de implementar el modelo 2017 en su totalidad dentro del nivel primaria, cuando se plantea una nueva reforma. Tal parece que dicho modelo comenzó a implementarse a la inversa, dado que aún no se obtiene el fundamento principal, referido al plan y programas de estudio, no obstante se cuenta con libros de texto correspondientes a las áreas incorporadas en la NEM, tales como como vida saludable y formación cívica y ética. A causa de ello, se afrontan dificultades y desorientación en la práctica docente, ya que es necesario tener conocimiento y dominio de cada uno de los planes y programas de acuerdo al grado que se atiende.

En este sentido, al realizar un análisis sobre las reformas educativas, se identifica que en cuanto a la alfabetización, existe un problema en su fomento y enseñanza, por ello se hace necesario que se realicen estudios y proyectos que

ayuden a avanzar en aquello que es una deuda, un pendiente y una prioridad, dado que a pesar de que se establece una ruta a seguir mediante prácticas innovadoras y trascendentes, no se llevan a cabo en su totalidad, es decir, las prácticas pedagógicas siguen siendo las tradicionales, lo que ocasiona deficiencias en el desarrollo de competencias comunicativas.

#### **1.4 Cambios curriculares en nivel primaria, campos formativos, organización pedagógica, transversalidad**

Resulta un momento crucial en la historia de la RIEB, dado que en la actualidad se encuentran vigentes y aplicables los tres modelos antes referidos, de inicio se propuso la implementación del modelo aprendizajes clave, como primera etapa en el ciclo escolar 2018-2019 solamente para los grados de primero y segundo, en otra etapa referido al ciclo 2019-2020 para el resto de los grados, sin embargo, esta última no se llevó a cabo, debido al cambio de gobierno.

Por esta razón, sucede que de tercero a sexto grado de la educación primaria se rige bajo la norma del modelo por competencias 2011, aunado en todo el nivel aspectos de NEM. Esta situación representa una inestabilidad en el proceso de aprendizaje al cual se debe adaptar cada docente frente a grupo y ajustarse dependiendo del grado que se atiende.

Lo antes mencionado es necesario de conocer para centrar la intervención con el modelo educativo que se tiene que trabajar por el grado y nivel en el que se labora, esto para comprender las características de lo que espera favorecer desde el plan y programas de estudios, que representa un referente fundamental para la intervención docente.

En este sentido, la práctica docente se centra en el primer ciclo de la educación primaria, regido por el plan de estudios 2017, aprendizajes clave, a través del campo de formación académica de lenguaje y comunicación que desarrolla los aprendizajes a través de la asignatura de lengua materna. Español, y dan soporte a la comprensión del proceso antes mencionado. De acuerdo a la SEP (2017) el enfoque pedagógico correspondiente tiene como base las prácticas sociales del lenguaje, entendidas como:

Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. (SEP, 2017, pp.172 – 173).

Dichas prácticas sociales se establecen para primaria y secundaria en tres ámbitos: Estudio, literatura y participación social, tomando en cuenta que para el nivel preescolar el único ámbito es oralidad, dado que los alumnos aún no han adquirido la habilidad de lectura y escritura.

Referido por la SEP (2017) las prácticas sociales del lenguaje conforman la mejor elección para abordar los contenidos de enseñanza del lenguaje, puesto que permiten que los estudiantes lo utilicen significativamente y culturalmente siempre tomando en cuenta el contexto; abarcando actividades socialmente relevantes para los estudiantes, cada una pone en marcha una serie de pasos para completar su logro, termina con la producción de algún texto o material gráfico.

Sin embargo, en algunos casos la realidad dista de lo planteado, puesto que aunque lo estipule el programa como prácticas sociales del lenguaje, en las escuelas, algunas acciones no han cambiado en torno a lo que se establece, dado que se siguen aplicando ejercicios como la memorización de sílabas, el dictado, el copiado de textos extensos, las planas de silabas y la escritura de frases repetidas, todas las actividades anteriores carentes de un propósito comunicativo y encaminadas más a una mecanización que a un aprendizaje significativo y situado.

Por otro lado, dentro del plan de estudios SEP (2017), establece una organización pedagógica en el campo de Lenguaje y comunicación, en donde se presentan cinco prácticas sociales del lenguaje por cada ámbito a partir de primer grado de primaria, mismas que contienen un solo aprendizaje esperado, el cual se encuentra desglosado en propósitos específicos.

En este sentido, el docente tiene la oportunidad de elegir cuándo y cómo trabajarlas, aunque si bien se sugiere hacerlo de forma intercalada con la

precaución de que no se pierda el sentido de las mismas en cada contenido y se organicen las secuencias de actividades a realizar. A partir de ello se propone en el Plan y Programa (2017) modalidades de trabajo tales como:

- Actividades puntuales: Son actividades que se realizan una o dos veces al año y tienen una duración limitada.
- Actividades recurrentes: Se realizan de manera repetida a lo largo del año escolar vez por semana, cada dos o una vez al mes. Sirven para abordar prácticas sociales o actividades que requieren trabajo sistemático, como la exploración de los textos de la biblioteca y de los periódicos, así como la lectura de textos literarios.
- Proyectos: Su duración es variable; puede ser de una semana, como elaborar la reseña de un material leído; varias semanas, como la puesta en escena de una obra de teatro, o todo el año, como el periódico escolar. Integran las prácticas sociales del lenguaje de manera articulada y toda la secuencia de actividades que las componen, Implican la producción de un texto para publicarlo.
- Secuencias didácticas específicas: Su objetivo es ayudar a alcanzar el conocimiento necesario para comprender mejor lo que se persigue al poner en acción las prácticas sociales. Abordan aspectos como el uso de los signos de puntuación, las propiedades de los géneros y tipos de discurso.

Se ha hablado del proceso de la alfabetización como un reto para el alumno de primer grado, sin embargo, también tiene implicaciones para el profesor, puesto que cobra relevancia la formación del mismo, ya que en lo particular no se trabajó este contenido en la escuela normal, posiblemente derivado de la ausencia dentro del plan de la licenciatura en educación primaria.

Dicha situación repercute en la práctica docente cuando se enfrenta a la experiencia y éste recurre a la búsqueda de estrategias a través de compañeros docentes y otros recursos, con el fin de subsanar esta situación, lo cual, en muchas ocasiones lleva a prácticas tradicionalistas que no resultan adecuadas

porque es un trabajo descontextualizado de letras, copiado de textos y planas de silabas, lo cual desde el inicio carece de sentido para los alumnos.

Aunado a ello, al inicio del ciclo escolar, el docente es quien recibe a un grupo totalmente heterogéneo, es decir, todos los alumnos en relación a su contexto familiar y social, llegan con diferente nivel de dominio de la lengua escrita. Lo cual implica que el docente tenga conocimiento de la forma en que aprende cada uno de sus alumnos y reconozca las diferentes modalidades de trabajo como una forma de abonar al enfoque de las prácticas sociales del lenguaje.

Por otro lado, el plan y programas de estudios Aprendizajes clave para la educación integral, SEP 2017, establece que la evaluación de la asignatura Lengua materna. Español no debe centrarse exclusivamente en el producto final de la práctica social del lenguaje, sino que sugiere una evaluación inicial, intermedia y de productos finales, esto con el propósito de identificar dónde se encontraba al inicio el estudiante, medir sus avances durante el proceso y valorar los logros que consolidó al final.

No obstante, en algunas ocasiones, dentro de las escuelas se presentan situaciones que atañen el proceso, dadas por presiones de autoridades inmediatas que exigen la consolidación en un tiempo determinado, o bien por las demandas implícitas o explícitas de los padres de familia, lo cual provoca en el docente un aceleramiento que lleva a la saturación de actividades hacia los alumnos, en donde se pierde el respeto en el proceso por querer consolidarlo para complacer a diversos agentes externos.

Por tanto, se infiere que sucede esto como respuesta a la incomprensión en muchas ocasiones porque no se invita a reflexionar sobre esta parte del proceso tanto a autoridades, como padres de familia y agentes involucrados en la formación de los alumnos.

Además, el plan y programas de estudio Aprendizajes clave para la educación integral, SEP 2017, señala que el primer ciclo de la educación primaria, que comprende primero y segundo grado son fundamentales, dado que para los alumnos representa el reto de la alfabetización, en donde se propicia la

comprensión y funcionalidad del código alfabético, con el propósito de darle sentido y significado para que el estudiante sea capaz de integrarse de manera eficiente a la sociedad.

En este sentido, cobra relevancia la elaboración de proyectos de intervención que abonen al logro de la alfabetización, dado que en diversas ocasiones llegan alumnos a grados superiores que no han consolidado dicho aprendizaje, lo cual lleva a replantearse situaciones sobre ¿Cómo se ha dado el proceso? ¿Qué experiencias de aprendizaje se han propuesto? Resulta importante analizar las prácticas que se dan entorno al mismo para retomar el camino y favorecer oportunamente a la necesidad presente.

Por consiguiente, es fundamental que se haga alusión al enfoque de las prácticas sociales del lenguaje para que el alumno comprenda y use el código alfabético, no solo decodifique y escriba grafías, resultado de prácticas tradicionales que carecen de sentido para los alumnos y por consiguiente bajos resultados en niveles de alfabetización.

La transversalidad de las prácticas sociales de lenguaje y comunicación, se da desde que son un medio para acceder al conocimiento, dado que una de sus funciones es facilitar el acceso al saber cultural del que se apropia en el núcleo de las instituciones educativas.

Por esta razón, es posible emplear dichas prácticas al interior de todas las asignaturas dentro y fuera del escenario comunicativo que es el aula, puesto que la lectura y la escritura constituyen una de las actividades de aprendizaje más frecuentes y reiteradas en todas y en cada una de las áreas del conocimiento.

Las diferentes disciplinas académicas, exigen el uso y práctica de diversas habilidades como: comprensión, producción, exposición, argumentación y redacción, entre otras, inmersas a través de diversas estrategias de aprendizaje. De acuerdo a la SEP (2017) el lenguaje es la base para continuar con el desarrollo de diversas asignaturas, además es el campo que presenta la mayor transversalidad debido a que se pone en práctica las habilidades comunicativas.

De esta manera, se concluye que, desde la política nacional e internacional, el proceso de alfabetización adquiere relevancia, puesto que es un aprendizaje

que exige una demanda para el logro de una educación de calidad, así como favorecer el desarrollo de competencias comunicativas que requieren los individuos para implicarse en actividades políticas, culturales, sociales y económicas.

Para lograr el desarrollo en dicho proceso se requiere de la aplicación real de prácticas innovadoras, que rompan con los moldes tradicionales y carentes de sentido, a través de un enfoque de animación sociocultural que permita insertar a los estudiantes en situaciones contextualizadas, haciendo alusión a la referencia de Juan José Millás (2000), “no se escribe para ser escritor, ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido estas habilidades básicas”. (Citado en Lomas, 2003, pp.7 – 8).

## **Capítulo 2. Problematización y fundamentación de la propuesta de intervención**

### **2.1 Planteamiento del problema**

Leer no es descifrar y escribir no es copiar, lo señala Ferreiro y Teberosky (1991). Desde esa mirada, alfabetizar implica construir y producir sentido a partir de signos gráficos. Sin embargo, durante mucho tiempo se ha manejado un concepto limitado de lo que representa la alfabetización inicial, de ahí que descifrar y decodificar han ocupado el principal logro en el primer ciclo de educación primaria. Es decir, basta con que el alumno diga lo que está escrito y plasme lo que se le dice para valorar que éste puede o no leer y/o escribir. No obstante, la lectura y la escritura como parte de la alfabetización inicial, deben ser prácticas con significado y propósito para los alumnos.

Dicho proceso representa un reto, tanto para el que aprende como para el que enseña, y se demuestra a través de los nuevos docentes, cuando eventualmente evitan trabajar en primer grado y la dirección escolar lo asigna como prueba. Situación que obliga al docente a preguntar y a buscar opciones para enseñar a leer y escribir. Lo cual ocasiona en muchas situaciones, una práctica por ensayo y error sin tener conocimiento real de lo que se hace, donde abunda el mecanicismo al emplear la repetición y la memorización de letras, sílabas y después oraciones.

Aunado a lo anterior, el contexto social, familiar y escolar en el que se desarrollan los alumnos, constituye un elemento fundamental para el ambiente alfabetizador de los estudiantes. Sin embargo, cuando estos son carentes, limitan los usos de la lectura y la escritura en sus contextos reales, por lo que al trabajarse solamente en la escuela, se torna meramente como práctica escolar descontextualizada y conduce a forzar las habilidades de escritura y lectura, realizándolas porque la maestra o alguien más lo pide, no porque haya una intención o un gusto propio. Esto provoca cierta resistencia, desagrado y por ende una dificultad para acceder al lenguaje escrito de manera autónoma.

Lo antes expuesto, surge de la realidad presente en la escuela primaria “Miguel Hidalgo” de la comunidad de Cerrito de Rojas, ubicada en el municipio de

Ahualulco, S.L.P, donde existen carencias importantes en las producciones de los alumnos, en las cuales difícilmente se logra apreciar el propósito comunicativo de sus textos, así como el uso limitado de vocabulario. Principalmente, la dificultad para producir textos propios.

De igual manera sucede con la lectura, puesto que la mayoría del grupo se posiciona en nivel «Requiere apoyo». Por ello, se consideró como un problema, dado que a pesar de que la alfabetización es concebida como un proceso, el nivel de logro en habilidades de lectura y escritura de los alumnos se encontraba debajo del esperado de acuerdo a lo establecido en el primer ciclo de educación primaria. Además, al tomar en cuenta el plan y programas de estudio vigente, Aprendizajes clave 2017, señala que la alfabetización “es un proceso que necesita consolidarse al término del primer ciclo de la educación primaria. El grado en que se logre determinará en gran medida el futuro académico de los estudiantes a partir del tercer grado de primaria” (SEP, 2017, p. 69).

Es preocupante pensar lo que pasará con los alumnos que no logren acceder al lenguaje escrito. Ya que como aprendizaje clave, la alfabetización de los alumnos en el primer ciclo, será la llave para nuevos conocimientos y al no consolidarse, lamentablemente los alumnos se irán rezagando en el aprendizaje. Situación que dentro de la escuela primaria es una realidad, puesto que existen alumnos en los grados de tercero a sexto que no logran leer y escribir de manera convencional, lo cual reduce sus posibilidades de adquirir nuevos conocimientos. Si no se atiende de manera oportuna durante el primer ciclo, las cifras seguirán aumentando y los alumnos seguirán viendo la lectura y la escritura como habilidades complejas, sin sentido y meramente escolares.

Además, la práctica docente requiere de modificaciones para dejar de contribuir a este problema en esta y las próximas generaciones. No obstante, la sociedad es cada vez más alfabetizada, es importante cambiar la perspectiva que se tiene respecto a la lectura y la escritura, para que los alumnos sepan usarla en diferentes contextos reales y con distintos destinatarios, con el fin de acceder a dichas habilidades con un propósito.

## **2.2 Pregunta de intervención y supuesto**

Con lo antes expuesto se logra formular la siguiente pregunta:

¿Cómo favorecer el proceso de alfabetización inicial a través del enfoque de la animación sociocultural de la lengua en los alumnos de primer ciclo de la escuela primaria “Miguel Hidalgo durante el ciclo escolar 2020 - 2021”?

Se retoma el enfoque de la animación sociocultural de la lengua como una oportunidad para favorecer las habilidades de lectura y escritura en situaciones y contextos reales con propósitos, mediante la participación activa de los alumnos con la intervención de sus familias, con ello se plantea el supuesto de intervención donde se espera que a partir de la implementación y elaboración de un radiocuento a través de un proyecto, en el que los alumnos lean y produzcan textos sobre sus emociones, se estará en posibilidades de favorecer su proceso de alfabetización inicial.

## **2.3 Propósito**

Así pues, se establece el siguiente propósito que responde a la pregunta general de la intervención: Favorecer el proceso de alfabetización mediante la escritura de cuentos de autoría de los alumnos, con base en experiencias reales, para compartirlo con la comunidad a través de un radiocuento.

## **2.4 Antecedentes de la intervención**

La alfabetización inicial, es la capacidad de desenvolverse con autonomía en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que impera la lengua escrita, así lo refiere Cassany (2007). En este sentido, estar alfabetizado implica no solo dominar principios alfabéticos, sino conocer los propósitos sociales y personales de la escritura propios a su uso.

De acuerdo a los estudios enunciados a lo largo de esta indagación y confrontado desde la propia experiencia, la alfabetización inicial representa un reto por lograr y una preocupación a nivel internacional. A lo anterior se le atribuyen las

aportaciones de las políticas educativas en el caso de México (SEP, 2017). Donde señalan que cuando un alumno no se logra alfabetizar de manera plena al inicio de su escolaridad, se reducen en mayor cantidad sus posibilidades de aprender con facilidad los contenidos de otras áreas del conocimiento.

En el presente apartado se dan a conocer diversas investigaciones realizadas en torno al proceso de alfabetización, en el cual se permite conocer aquello que se ha realizado para subsanar las dificultades en el proceso, además brinda la oportunidad para identificar los vacíos que se encuentran presentes en las intervenciones y ser retomados desde la propia intervención para fortalecer la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos.

Para ello, se realizó la investigación de diez artículos rescatados de Redalyc, un sistema en línea que en su indexación integra revistas y artículos de alta calidad científica y editorial, así como la red de las memorias del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Dichas investigaciones con origen en países como: Argentina, España, Chile, Brasil y México.

Las investigaciones analizadas se organizaron de acuerdo a diversos aspectos que se encuentran relacionados con la alfabetización inicial, puesto que se maneja desde un concepto equívoco que desde tiempo atrás se ha retomado, por ello se ha convertido en un desafío, el interpretar la singularidad del proceso. Lo cual deriva a retomar un apartado que tiene que ver con la intervención docente respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, aunado a las creencias y percepciones que han desarrollado los docentes de acuerdo a sus experiencias.

Por lo anterior, se considera al profesor como una pieza fundamental en el aprendizaje. Sin embargo, no debería ser el único agente de importancia, ya que el estudiante se desarrolla también en el ámbito privado, en el caso de la familia. Por esta razón, se incluye un segundo apartado que expone datos relevantes sobre la alfabetización inicial desde el hogar. No obstante, el ámbito público y social, también contribuyen en el aprendizaje de los alumnos, es por ello que se incorpora un apartado final, en el que se retoma contextos socialmente vulnerables en el que se desarrollan los estudiantes.

### **Intervención Docente.**

En México, la alfabetización inicial, es considerada como un tema prioritario. A pesar de que se ha investigado y formulado diversidad de métodos para su enseñanza, sigue representando un reto. Esta situación la exponen las autoras Carrasco, Macías y López (2017) desde donde señalan que, en la actualidad, la alfabetización inicial no puede ni debe reducirse al simple aprendizaje de códigos. Lo anterior resalta la intervención docente en el primer ciclo de la escuela primaria, en donde se ofrezcan experiencias de lectura y escritura con propósitos diversos. Ellas plasman sus aportaciones a través del artículo titulado: “Una experiencia de alfabetización inicial. Metodología, diseño didáctico y valoración docente”.

La propuesta aquí presentada es una iniciativa local de SEP Puebla, con el propósito específico de alfabetizar. Para ello proponen a los docentes una participación en eventos de lectura y de construir textos completos, en este sentido, se realizaron cuadernillos y el libro para el maestro, organizados en torno a cinco ejes de contenido, dos de escritura (palabra generadora y texto libre), dos de lectura (lectura libre y lectura dirigida) y uno de oralidad (conversación). Se implementó este material impreso en 200 escuelas primarias, de donde obtuvieron buenos resultados, ya que había niños en sexto grado de primaria que no estaban alfabetizados, se había intentado con muchos métodos, pero al final con este material lograron avanzar.

Así mismo el siguiente estudio, tiene que ver con la actuación que el docente lleva a cabo frente a la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Derivado del concepto limitado que se tiene respecto a la alfabetización y en relación con la intervención docente, se ha logrado catalogar a un “buen maestro” el cual será quien en poco tiempo tenga a un grupo de alumnos que digan y plasmen lo que se les indica. Lo cual promueve prácticas educativas mecanicistas y deficientes. Así lo expusieron las autoras Cruz y López (2019) en una investigación Mexicana que aplicaron en una escuela de San Luis Potosí, titulada: “Una evaluación de la intervención en la alfabetización inicial”.

Para ello, intervinieron desde la investigación acción, bajo un corte cualitativo con enfoque de la animación sociocultural de la lengua, en un grupo de 30 alumnos de segundo grado de educación primaria y sus padres de familia. Su propuesta se basó en el diseño de un taller de escritura con duración de cinco meses. Para ello, recuperaron referentes conceptuales dedicados al estudio de la alfabetización inicial en México, América Latina y España, tales como Ferreiro (1993), Kalman (2003), Teberosky (2003) y Kauffman (2010). El objetivo fue propiciar el desarrollo de la alfabetización inicial y mejorar la intervención docente a través de cinco situaciones didácticas sobre diversos tipos textuales y su proceso de producción al cual denominaron “Talladores de textos”.

En este se incluyeron actividades que promovieron el uso social de la escritura. Se incluyó una actividad de sensibilización sobre la importancia del aprendizaje de los alumnos, a través de encuentros con padres de familia, así como la escritura de texto personal, tertulia de leyendas de la comunidad, escritura de características de animales imaginarios y de cuentos inventados para darlos a conocer. Así como la elaboración de un libro artesanal con producciones realizadas a lo largo del taller.

Con ello se obtuvieron avances considerables en el proceso de alfabetización y escritura de los alumnos. Mejoró la participación de los padres de familia en actividades de aprendizaje de sus hijos. Se replanteó la práctica docente, donde se modificaron prácticas rutinarias y mecanicistas por situaciones que respondieron a los intereses de los alumnos.

Dentro de esta misma temática, los autores Fernández, Alvarado y Martínez (2018) coincidieron en el estudio de la intervención docente, ya que reiteran la postura del profesor como eje fundamental de la educación, dado que es el encargado de planear y administrar actividades para leer y producir textos. Esta aportación la hacen presente en una investigación de la Universidad Marista de Querétaro México, denominada “La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativo hablantes de español”, uno de ellos tenía como primera lengua (L1) el hñähñú (lengua indígena del centro del país) y el otro, el chino (mandarín). La intervención fue desarrollada a través del método

estudio de caso, aplicada en 8 sesiones de planeación asistida y 25 intervenciones en el aula.

La propuesta se caracterizó por excluir el entrenamiento sobre las relaciones sonoro-gráficas de la lengua y se enfocó en que el alumno tomara decisiones gráficas y de lectura a partir de resolver problemas comunicativos específicos. En la estrategia didáctica de intervención se consideró la ampliación del repertorio gráfico de los niños a través de la identificación estable de nombres escritos (tanto propios como otros sustantivos).

Se promovieron reflexiones sobre el sistema de escritura, por medio de la lectura de cuentos y producción escrita de palabras desconocidas a partir del uso de nombres escritos conocidos según lo propuesto por Teberosky (1992). También se propuso desarrollar el gusto por la lectura y descubrir las diferentes funciones sociales de los textos escritos, al menos, de géneros literarios y textos instructivos, mismos que tenían la intención de que los niños fueran haciendo inferencias respecto de lo escrito.

Al final de las 25 sesiones, se obtuvo que ambos niños presentaran escrituras alfabéticas. Con ello se comprobó que la alfabetización es producto de la interacción que los sujetos tienen con el sistema de escritura, misma que es potenciada a través de una intervención específica que promueve el uso y reflexión de dicho sistema de representación. Ambos alumnos lograron entender el principio alfabético que rige a la escritura en español, además presentaron un avance en su vocabulario y adquirieron gusto por la lectura y escritura.

Aunado a lo anterior, tuvieron mejores interacciones con sus compañeros y con su entorno. Es así como los autores dan cuenta de la relevancia que presenta la intervención docente, dado que amplía el panorama de inclusión y atención de los alumnos en un mundo cada vez más diverso, en el que la situación de migración se sigue incrementando y al que se debe hacer frente en las escuelas.

En este sentido, la práctica docente sigue representando un eje fundamental en el aprendizaje de los alumnos, y es que es el quehacer docente el que marca la esencia de un contenido. Porque pese a que existe una propuesta oficial de enseñanza, es el docente quien dirige la estrategia, que puede o no

corresponder a esta. Es decir, hay una diferencia entre lo que propone el currículum y lo que realizan los docentes en el aula, lo dice Gimeno y Pérez, (1992). Citado a través del estudio que se incorpora en esta investigación relacionado con la intervención docente.

Mismo que fue titulado “Alfabetización inicial: conocimientos y creencias de docentes mexicanos de educación primaria” el cual fue publicado en el año 2019, con autoría de Morales G. Cuyo objetivo giró en torno al análisis de lo que el docente de educación primaria cree o conoce en relación con la alfabetización inicial y a partir de esto, analizar las prácticas que guían la enseñanza en el aula de una escuela primaria rural multigrado del estado de Veracruz, en México. Para ello, la investigación se ubicó en un paradigma cualitativo, bajo la metodología de estudio de caso.

Los docentes en cuestión, contaban con seis y dos años de servicio como profesores, el primero con estudios de Licenciatura en Pedagogía y el segundo como docente comunitario con escolaridad de educación media superior. La indagación que se realizó, fue a través de una entrevista semiestructurada a cada docente. En la cual se incluyeron cuestiones relacionadas con sus datos de identificación, trayectoria personal y profesional de cada uno. Posteriormente se indagó sobre sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Para ello se desarrollaron dos sesiones de una hora aproximadamente por cada docente.

El autor guía su investigación bajo referentes conceptuales propuestos por Ferreiro y Teberosky (1979), alusivos a una perspectiva psicogenética. Y desde esa mirada rescata resultados que tienen que ver con la creencia de los docentes, sobre la existencia de etapas en la escritura. Ya que los docentes mencionan que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita es el paso de una escritura no convencional a una convencional. Comentan que la finalidad es que el niño aprenda a escribir de manera coherente. Así mismo, los datos muestran que ambos docentes reconocieron que hay un proceso de aprendizaje de la lengua escrita en el niño.

De esta manera, para que el alumno se inicie en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, es indispensable que esté motivado. Consideran que sin motivación no hay aprendizaje, por lo cual es un elemento importante. Aunado a lo anterior, los docentes, coincidieron en que para aprender a escribir es necesario que primero se aprenda a “trazar”, dado que priorizan el trazo como la primera parte del proceso de adquisición de la escritura. Además, los profesores mencionaron que el niño necesita conocer el alfabeto para poder aprender a leer y escribir. Señalaron que es un conocimiento indispensable.

Para los docentes en cuestión, enseñar a leer y escribir es un proceso que se desarrolla por etapas. Ellos consideraron que se requiere ir paso a paso para que el alumno lo asimile por partes y sea más fácil para él. También coincidieron en que lo más fácil es que aprendan las grafías por separado. Además, ambos docentes compartieron que el proceso de enseñanza ha de ser de la letra a la palabra y los enunciados. Al analizar las respuestas de los docentes, es posible corroborar que en la práctica se llevan a cabo acciones que difieren con las propuestas oficiales de la enseñanza de la lengua escrita.

La presente investigación es un claro ejemplo del reto al que se enfrenta cualquier docente en la enseñanza del proceso de alfabetización. El cual va en función de la preparación y creencias que este posee. Con el mandato de que, si esto se logra, socialmente es señal de que el profesor realizó una buena intervención. No obstante, si no se logra en su totalidad, la sociedad pone en duda su labor como maestro. Por ello, los docentes muestran preocupación en alcanzar que sus alumnos adquieran la escritura convencional.

Para lograr lo anterior, es fundamental que el docente disponga de estrategias de enseñanza en el proceso de alfabetización, ya que son acciones metódicas planificadas que contribuyen al aprendizaje de la lectura y la escritura. Mismas que deben ser emprendidas por el profesor desde el inicio de la escolaridad, las cuales, conformadas en conjunto, se denominan método de enseñanza (Bru, 2008). Este argumento se plantea De Mello y Porta (2017) a través de un estudio llevado a cabo en Brasil, titulado: “Estrategias pedagógicas de alfabetización y su efecto en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura”, el cual

fue de tipo ecológico y longitudinal en el que se incluyeron instrumentos de tipo cualitativo.

Dicha investigación se realizó con una muestra de 17 grupos, con un total de 367 alumnos de primer año de Enseñanza Fundamental que van en edades de los 6 a los 7 años de edad. A través de diversos datos obtenidos por diferentes fuentes de información, se identificaron cinco tipos de propuestas pedagógicas aplicadas por los docentes para la enseñanza de la lecto-escritura, los cuales integran el método global, el mixto constructivista-alfabético, mixto constructivista-fonológico, mixto constructivista-fonémico y fonémico.

En esta investigación, se logró señalar que cada propuesta de las antes mencionadas, logran efectos diferenciados sobre el nivel de alfabetización. Lo anterior debido a que los alumnos que trabajaron bajo el método fonémico de enseñanza demostraron el mayor nivel de alfabetización. Por otro lado, aquellos que recibieron la propuesta global (constructivista/fonológica) fueron los que manifestaron el nivel de lecto-escritura más bajo. Con ello se comprobó que la propuesta fonémica favorece en mayor alcance al nivel de alfabetización, en relación a los otros cuatro. Mientras que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura resulta menos favorecido por la enseñanza global y también por el constructivismo en cualquiera de sus combinaciones.

De acuerdo a los resultados antes mencionados, se mostró que el nivel de alfabetización obtenido al final del primer año, tiene estrecha relación con las estrategias didácticas que el docente promueve respecto a la conciencia fonémica. Misma que incluye la manipulación de los fonemas de las palabras, la ejercitación de los sonidos de las letras, el trabajo oral de los sonidos de las letras y juegos con sonidos de las mismas. En este sentido, los autores de la investigación concluyen con la importancia de implementar talleres de capacitación para concientizar a los docentes en relación a la importancia por desarrollar e integrar estrategias de conciencia fonémica dado que, de acuerdo a la investigación, facilitan la adquisición de la alfabetización inicial.

## **Alfabetización inicial desde el hogar**

La contribución del contexto, en específico del ámbito familiar; es determinante como primer ambiente del desarrollo lingüístico y cognitivo, e influye de manera directa en el aprendizaje escolar particularmente en el tema de alfabetización, así lo refiere Teberosky (2003). A lo anterior, sobresalen los estudios de Escamilla, Chacara y Ramos (2019) con su artículo titulado “Relación entre la participación familiar y el proceso de alfabetización Inicial en niños de primer grado”. Una investigación realizada en Sonora, México. Donde participaron 25 estudiantes que oscilan entre 6 y 7 años de edad, al igual que 25 padres de familia.

La investigación se llevó a cabo mediante un muestreo de tipo no probabilístico. El objetivo que se buscó fue determinar la influencia de la participación familiar en el proceso de alfabetización inicial de sus hijos. Para la recolección de la información se implementaron dos instrumentos: la prueba de alfabetización inicial (PAI), el cual evaluó cinco aspectos como: la conciencia fonológica, dividida en síntesis de fonemas, rimas, fonema inicial y segmentación de fonemas; conciencia de lo impreso; conocimiento del alfabeto; lectura y escritura para determinar el nivel de alfabetización de los niños.

Así mismo, el inventario de prácticas alfabetizadoras para padres de familia, se implementó con el fin de conocer el nivel de participación de los padres. Éste se organizó en 9 categorías: prácticas de lectura, compra de cuentos infantiles o libros, prácticas familiares del lenguaje, uso de lenguaje elaborado, lenguaje de control, tipos de juegos y uso de material didáctico, portadores de texto, modelos en el hogar y recursos físicos para alfabetizar.

Al analizar los datos arrojados por parte de estos dos instrumentos, se obtuvo que existen acciones realizadas por los padres que benefician significativamente el proceso de alfabetización de los alumnos, tales como el uso de lenguaje elaborado, el lenguaje de control y la práctica de lectura en casa. La lectura compartida de adultos y niños en el contexto familiar y en los centros educacionales a los que asisten, esta última ha sido identificada como la estrategia más efectiva para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el contexto de una actividad culturalmente significativa.

También se obtuvo que la participación de los padres tiene gran influencia en el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras. De acuerdo a estos resultados se creó la siguiente hipótesis: existe una relación entre el nivel de participación de los padres de familia y el nivel de alfabetización de los niños. A lo anterior se le atribuyen los intercambios orales entre padres e hijos y la función de la familia como portadores de texto, dado que estas acciones incrementan el éxito de los alumnos ante el proceso antes descrito.

Un estudio más dentro del apartado de la implicación de la familia en el proceso de alfabetización, demuestra que en muchas ocasiones la falta de escolaridad de los padres de familia afecta al no poder apoyar a sus hijos en sus deberes escolares. También se ven afectadas sus relaciones sociales y principalmente, su actitud frente a situaciones de la vida. Esta temática la expone Hilda Mena y Angélica Troyano (2019) en el artículo “Alfabetización funcional: más que un aprendizaje, una experiencia de vida”. Donde a través de una investigación de paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, describen los resultados obtenidos a partir de la implementación de un taller de alfabetización funcional, destinado a 21 padres de familia en un colegio de Chile.

Las autoras, lo denominaron alfabetización funcional porque las actividades estaban basadas en las realidades de los sujetos en forma holística y natural, comprendiendo así la sensibilidad de cada persona desde la experiencia de ser alfabetizado. Con este taller, se obtuvo que el 80% del total del grupo mejoró en su nivel de alfabetización respecto a la situación inicial. Además, se observó que el grupo mejoró su autoconfianza y se convirtió en un sujeto que comunica y comparte sus experiencias de vida. Así mismo, los adultos alfabetizados ayudan a mejorar el rendimiento académico de sus hijos y a su vez mejorar la calidad educativa. Es por ello, que las autoras concluyen con la necesidad de abrir espacios pedagógicos orientados hacia la formación del padre o madre de familia, en este caso escuela para padres, con el fin de orientar y favorecer el apoyo que pudiesen brindar a sus hijos.

## **La alfabetización en contextos vulnerables**

Una categoría más identificada en las presentes investigaciones se relaciona con el trabajo en grupos vulnerables, vinculado con el nivel económico y sociocultural. De inicio se integró un estudio realizado en Argentina, por Diuk, Ferroni, Mena y Barreyro (2017) en el cual se hace especial énfasis en las dificultades que presentan los alumnos de sectores socioeconómicamente bajos respecto de otros sectores sociales, frente al proceso de alfabetización. Dicho estudio fue denominado “Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados” en el cual se reconoció la presencia de alumnos que cursan el último año de la escuela primaria sin poder leer ni escribir palabras sencillas.

La intervención se llevó a cabo mediante un proyecto de implementación, aplicado durante seis meses, frente a 37 alumnos de 7 a 14 años de edad. El propósito fue analizar la respuesta a la intervención (RAI) en alumnos pertenecientes a contextos de pobreza con bajo nivel de alfabetización respecto de sus iguales. Los niños completaron una prueba de escritura de palabras al comenzar y al finalizar la intervención. Al principio el 16 % de los niños presentó baja RAI, lo que indicó que las dificultades de la mayoría serían experienciales y no resultado de déficit cognitivo.

Posteriormente, se trabajó bajo la propuesta DALE!, que significa Derecho a Aprender a Leer y a Escribir (Diuk, 2013) con el cual se ofreció una intervención pedagógica adaptada a las necesidades de los niños que no habían aprendido al ritmo de sus pares. Para ello se articularon aspectos socioculturales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Contempló la asistencia de los niños dos veces a la semana, en sesiones de entre veinte minutos y media hora cada ocasión.

Las sesiones presentaron una organización estructurada en algunos momentos, en el cual se propusieron actividades según el nivel de conocimientos y el ritmo de avance de cada alumno. Las sesiones de trabajo iniciaron a partir de conversaciones sobre aspectos significativos de la vida del niño, de la que surgió una oración o texto breve que el alumno escribió. Dicha actividad fue modificable en función del nivel de conocimientos de los alumnos. Incluyó correspondencias

hasta la adquisición de la ortografía. Cada final de las sesiones se caracterizó por la lectura de palabras o textos.

Los resultados que obtuvieron fueron considerados como exitosos, dado que la escritura mostró que la cantidad de sesiones del programa tuvo un efecto significativo. Cabe mencionar que, anteriormente al programa DALE!, no se habían logrado aprender a leer y a escribir en forma autónoma ni siquiera palabras muy sencillas. Sin embargo, al finalizar el programa, los alumnos escribieron correctamente. Con ello los autores concluyeron que, dadas las oportunidades educativas adecuadas, la mayor parte de los niños pudo aprender a leer y escribir. De igual manera, dentro del mismo apartado se incluyó un estudio más, titulado: “Fracaso escolar: las dificultades de lectura y escritura en niños en situación de pobreza desde la perspectiva de la respuesta a la intervención”.

Fue desarrollado en Argentina por Marder (2013) bajo un diseño explicativo, cuasi experimental, donde los implicados fueron 20 alumnos de 1° a 4° año de primaria que oscilan entre los 6 a los 11 años de edad. Pertenecientes a una escuela pública de la ciudad de La Plata, Villa Castells. Dichos alumnos fueron pre-seleccionados por los docentes en relación al desfasaje en el proceso de alfabetización, dado que muchos de ellos habían repetido algún nivel de escolaridad.

Y es que el bajo nivel de alfabetización que mostraron los alumnos, demostró que no solo no podían leer ni escribir fluidamente, sino que frecuentemente quedaban al margen de todo proceso educativo formal. En este sentido, la propuesta consistió en la elaboración de un programa ad-hoc “Leamos juntos” (Borzzone, Marder & Gasparini, 2013) el cual incorporó 50 sesiones de trabajo de 1 hora de duración cada una, y propuso una progresión muy pautada de textos originales y actividades según el nivel en el que se encontraron los alumnos.

Las sesiones se aplicaron 2 veces por semana en grupos de cinco o seis niños fuera del aula pero dentro del horario escolar, estaban coordinados por un docente experto y un alumno extensionista. Con ello se obtuvo que los alumnos involucrados obtuvieron resultados debajo del percentil 10 en reconocimiento de

letras y escritura de palabras en 1° y 2° grado, y en lectura de palabras en 3° y 4° grado.

Así mismo Guevara y Rugerio (2014) realizaron un estudio con el propósito de valorar la efectividad de un programa conductual (taller), el cual fue dirigido a profesoras de preescolar, con el fin de capacitarlos en la realización de actividades y estrategias encaminadas a promover en sus alumnos habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial, la investigación se tituló: "Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas". Esta fue de tipo cuasi experimental.

Las participantes fueron tres profesoras que impartían clases en tercer grado de preescolar en instituciones del Estado de México, ubicadas en zonas con nivel sociocultural bajo. Para la evaluación de dicha investigación se utilizó un diseño pretest-postest, agregando una de seguimiento. La intervención se desarrolló a través de actividades dentro de dos contextos específicos de interacción adulto-niño, aplicando lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres de guante. Para valor cada sesión se implementó la filmación de una clase de cada profesora.

El periodo de aplicación se llevó a cabo a lo largo de siete semanas, posteriormente se realizó una post evaluación, y dos meses después se aplicó la evaluación de seguimiento. Los responsables de impartir la sesión fueron dos psicólogos. El taller impartido a las profesoras incluyó explicaciones sobre desarrollo infantil, modelamiento de cada habilidad para promover alfabetización inicial, juego de roles, retroalimentación y práctica positiva. En esta intervención se logró identificar que las participantes poseían deficiencias importantes en las prácticas alfabetizadoras de las profesoras.

Con la implementación de este taller, se obtuvo que las profesoras incrementaron la duración de los episodios de lectura, se apropiaron de estrategias para ponerla en práctica de manera conjunta. Además, modificaron la estrategia aplicada en la lectura compartida, con el fin de los alumnos pudieran ver el libro, así como las letras y palabras que iban señalando mientras leían; llamaban la atención de los niños hacia las imágenes que ilustraban la historia y

posteriormente realizaban preguntas dirigidas a que mencionaran detalles de la historia y de las imágenes.

En cuanto a la actividad de juego con títeres, en los resultados se pudieron apreciar aspectos del programa en diversos aspectos, principalmente en encaminar los intercambios lingüísticos hacia la descripción de objetos, personajes, personas, animales o lugares, a la descripción de cadenas de eventos. Así como a la promoción de la expresión verbal de los alumnos; aunque tales efectos no fueron homogéneos en las participantes. En resumen, pudo afirmar que el programa tuvo efectos positivos sobre las prácticas alfabetizadoras de las docentes en un contexto sociocultural bajo.

Finalmente, gracias a esta investigación realizada, se logró obtener un panorama con mayor amplitud respecto a lo que concierne a la alfabetización, que si bien es un tema de gran relevancia al cual se le atribuyen conceptos, creencias, estrategias, e intervenciones que pocas veces tienen un sustento fundamentado. Sin embargo, autores como los que se analizaron, presentaron investigaciones que contribuyeron al proceso desde diversos contextos en los cuales se encuentran los alumnos.

La intervención docente, como ya se señaló anteriormente, forma parte elemental del proceso de alfabetización de los alumnos, ya que de este dependerá en gran medida el avance o estancamiento que se logre obtener. Esta actuación resulta de las creencias, conocimientos y experiencias personales de los profesores que han adquirido a lo largo de su vida.

De ahí la importancia de tener una buena formación para ofrecer espacios ricos en experiencias significativas en el proceso de alfabetización. En este sentido y de acuerdo a los estudios analizados se considera relevante a través de la propuesta propia, complementar la postura de las autoras Cruz y López (2019), en el ya mencionado enfoque de la animación sociocultural de la lengua. Sin embargo, un aspecto fundamental que se considera involucrar es el trabajo en una modalidad a distancia, situación que actualmente es la principal vía de acceso a los conocimientos.

Por otro lado, la participación de los padres de familia en el proceso de alfabetización es otra situación en la que se requiere dar seguimiento, no obstante es preciso retomaran como agentes directos del aprendizaje, donde más que guías, se incluirán y participarán de las actividades de sus hijos. De igual manera, al retomar las investigaciones acordes a contextos vulnerables, sobretodo referido al bajo nivel sociocultural en el que se encuentran inmersos los alumnos. Se considera viable la propuesta de promover programas que coloquen al alumno al centro, con el fin de favorecer la alfabetización de los alumnos, pero también de sus familias y las personas de la comunidad.

En conclusión, las investigaciones recuperadas como parte de los antecedentes de la alfabetización inicial, permitió ampliar el conocimiento y las creencias respecto a las acciones que se han llevado a cabo para combatir las diversas situaciones que atañen el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. De las cuales han existido aciertos y desaciertos. Sin embargo, la experiencia que se vive en torno a la pandemia a nivel mundial, brinda la pauta para dar seguimiento a las acciones ya analizadas, modificarlas o diseñar nuevas propuestas, que sigan promoviendo la alfabetización inicial, pero desde la modalidad de trabajo a la distancia.

## **2.5 Referentes conceptuales para la atención del problema**

El término de alfabetización inicial, ha sido un tema educativo vigente por mucho tiempo. Y es que sigue representando un reto desde las prácticas que se fomentan en el aula, derivado de concepciones limitadas sobre sus implicaciones. Desde las prácticas tradicionales que se promueven, en donde se reduce al trazo de letras y memorización de las mismas, situación derivada de antiguos enfoques y conceptos, donde solo se busca que el alumno de primer ciclo decodifique y así asegurar que aprendió a leer y escribir.

No obstante, con el paso del tiempo este concepto ha sufrido cambios y modificaciones que poco se han aplicado. Lo anterior referido de esa manera, dado que, aunque el término ha evolucionado en función de las demandas que existen respecto a la lectura y la escritura, padres de familia, alumnos, maestros y

la sociedad en general siguen arrastrando ideas, conceptos, métodos, prácticas y acciones que poco coinciden con el uso de la lectura y escritura en la vida cotidiana.

Reflejo de lo anterior, es la enseñanza de la lectura y la escritura que sigue bajo los mismos métodos y prácticas de hace varias décadas, lo cual ha contribuido a problemas en la formación de los estudiantes. Ejemplo de ello, es la carencia de sentido en las actividades de lectura y escritura, en las dificultades para leer y escribir de manera autónoma, lo cual ha provocado actitudes de rechazo hacia estas importantes habilidades. En consecuencia, son acciones que limitan el desarrollo de las personas dentro de la sociedad, donde se requiere usuarios competentes de la lengua escrita. Por ello, en el siguiente apartado, se incluyen conceptos, implicaciones y enfoques que giran en torno a la presente intervención y que contribuyen a comprender el proceso de alfabetización inicial en los alumnos de primer ciclo de educación primaria.

### **Conceptualización del término de Alfabetización inicial**

Dadas las consideraciones anteriores, es importante mencionar que tanto maestros como padres de familia ignoran aspectos fundamentales sobre la alfabetización inicial. Muchas veces los docentes recurren a su propia experiencia para poder enseñar a leer y a escribir a los alumnos y lo refiere Kaufman (2007) de la siguiente manera:

No solo los maestros, sino también la mayor parte de los adultos, independientemente de la profesión a la que se dediquen –creen saber cómo se enseña a leer y escribir. Esa creencia está edificada sobre el recuerdo de la propia experiencia y sobre un discurso colectivo mil veces escuchado (p.12).

Con el párrafo anterior, se reitera que existen prácticas que emergen de la experiencia, donde se deja de lado la preparación pedagógica y poco se consideran metodologías situadas que permiten a los alumnos desarrollar su aprendizaje. Así mismo, con el tiempo han surgido cambios, la experiencia que

adquirió un docente o los padres de familia de acuerdo a su alfabetización, dista de lo que hoy en día significa estar alfabetizado.

Un ejemplo de ello, es propuesto por Kalman (2018) donde expresa que anteriormente “ser una persona alfabetizada equivalía simplemente a saber leer y escribir y, en otros tiempos, la alfabetización estaba referida a la posibilidad de firmar un documento” (p. 39). Sin embargo, actualmente la sociedad exige más que eso. “Estar alfabetizado es “ser capaz de desenvolverse con autonomía en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que impera la lengua escrita” (Cassany, 2007, p.42).

En este sentido, existe una concepción amplia de alfabetización inicial que concuerda con lo propuesto por Cassany (2007). Ésta emerge del Plan y Programas de Estudio (SEP, 2017), documento que rige la educación básica actual, bajo el cual se sustenta el presente trabajo, mismo que reafirma un conocimiento que va más allá de la enseñanza aislada de las letras y su trazo, establecida de la siguiente manera:

La alfabetización no se refiere únicamente a lo que subyace a nuestro sistema de escritura; implica conocer los propósitos sociales y personales de la escritura, cómo se adapta el lenguaje para ser escrito, y qué recursos gráficos facilitan la eficiencia comunicativa (la puntuación, las variantes tipográficas, la distribución de la escritura en la página, el empleo de ilustraciones, la ortografía, etc.) (SEP, 2017. p.14).

Según se ha citado, la lectura y la escritura deben ser trabajadas como prácticas con propósitos sociales, donde no solo se enseñe a leer y escribir, sino que exista “la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social” (Kalman, 2018, p. 50). Este señalamiento coincide con la propuesta educativa vigente, es congruente con los usos sociales y personales que requiere la lectura pero también la escritura y responde a las características que enmarcan esta propuesta. Aunado a lo anterior, Kalman (2018) afirma que:

El proceso de alfabetización se ubica en aprender a participar en eventos comunicativos donde la lengua escrita tiene un papel fundamental y no simplemente el dominio de elementos aislados de la escritura que se

"aplican" en un momento posterior. Significa aprender a utilizar de manera atinada y pertinente la lectura y la escritura como recursos comunicativos (p. 23).

Lo anterior en conjunto, hace palpable la parte medular del presente trabajo, donde más allá de conocer las letras y saber sus sonidos se busca que los alumnos identifiquen la función de la lengua escrita dentro de la vida cotidiana y, que descubran el significado de los escritos que se encuentran presentes en los diversos contextos donde se desarrollan. No obstante, para lograrlo "es necesario que use cotidianamente la lengua escrita y reflexione acerca de su utilidad" (Kalman, 2018, p.21).

Con ello, el hecho de que un alumno esté alfabetizado es, tal como indica Wels (1986), "estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado" (Citado en Cassany, Luna & Sanz 1994, p.42).

Dados estos argumentos, la alfabetización inicial es entendida como un proceso largo que no tiene fin, ya que es un aprendizaje que se da a lo largo de la vida, donde no se limita a la enseñanza únicamente del trazo y decodificación de grafías. Sino lo que es capaz de construirse a partir de éstas, dando un uso personal y social a la lectura y la escritura, con el fin de participar activamente como miembros de una sociedad.

De acuerdo a lo antes afirmado, para considerar que un alumno que cursa el primer ciclo de educación primaria se encuentra en este proceso de alfabetización, debe ser capaz de leer y a su vez interpretar un texto. Tal como un anuncio, la etiqueta de un producto, un instructivo, una receta de cocina e incluso una lista de cosas por comprar o un mensaje de texto. Esto en función de cumplir con propósitos comunicativos sociales y personales determinados. Y así, propiciar la autonomía de los alumnos, necesaria en esta sociedad que cada vez está más alfabetizada y en la cual, desde el nacimiento registrado en un acta, hasta la muerte plasmado en un certificado, impera la lengua escrita.

## **Perspectivas teóricas de la alfabetización inicial**

Una vez que se refirió de qué manera se va a concebir el proceso de alfabetización inicial para efectos de esta intervención, es fundamental conocer las perspectivas teóricas que enmarcan este proceso. Ya que permitirán centrar la atención en las implicaciones que cada una refiere, con el fin de guiar el proceso de alfabetización inicial para su favorecimiento.

Respecto a ello, cada docente de manera consciente o inconsciente se encuentra inmerso en una perspectiva, desde donde desarrolla su práctica docente en función de la alfabetización inicial. Cada una de ellas tiene características muy particulares que inciden en la manera en que los alumnos vivencian el proceso.

En concreto, para Teberosky (2003) existen tres perspectivas que se han ido formando a través del tiempo. La cognitiva, la constructivista y la socioconstructivista. Así pues, la perspectiva cognitiva “sostiene que en el aprendizaje inicial, intervienen dos subprocesos que implican un procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras” (Teberosky, 2003, p.43). Es decir, la escritura, reconocida como un código de transcripción de los fonemas del lenguaje, así como la posibilidad de analizar y segmentar las palabras en unidades mínimas, sean sílabas o fonemas. De esta manera, se basa en una metodología experimental y cuantitativa, que parte de un punto de vista psicológico, donde “los componentes de la alfabetización los define como habilidades que se desarrollan e información que se aprende, y analiza” (Teberosky, s/a, p.43).

Es una teoría que se ha priorizado en algunas escuelas, sin embargo, es solo un primer paso en el proceso de alfabetización inicial, es un conocimiento importante, pero no es suficiente. En esta parte se hace visible la frase inicial del apartado, dado que algo tan infinito como el proceso de alfabetización inicial, no puede terminar en el solo conocimiento y reconocimiento de 28 letras.

Por otro lado, la perspectiva constructivista de la alfabetización inicial, es considerada como un proceso de construcción de hipótesis, tiene un carácter cualitativo y a diferencia de la anterior, más allá de reconocer las palabras e

identificar los sonidos, se centra en la intencionalidad de lo escrito, “en pensar que en los textos hay algo escrito, que dicen algo” (Teberosky, 2003, p.43). Esto en función de las interpretaciones que provienen del contexto en que aparecen los textos, y la elaboración de hipótesis. Es por ello que la perspectiva constructivista:

Estudia la escritura desde el punto de vista del niño que aprende, averigua cómo el niño asimila las informaciones y desarrolla los conocimientos sobre los textos, cómo resuelve problemas, en fin, cómo construye su conocimiento en el dominio del lenguaje escrito (Teberosky, s/a, p.44).

Con este argumento se afirma que la perspectiva constructivista ha priorizado la construcción personal e individual del alumno a través de una serie de actividades. Sin embargo, se ha dicho que la alfabetización inicial responde a los usos sociales de la lengua escrita. Por ello, si lo que se enfatiza en esta perspectiva es la construcción individual del alumno ¿de qué manera se pretende concientizar que la lectura y la escritura implican un uso social y comunicativo? La respuesta al cuestionamiento queda fuera de esta teoría, y es que la perspectiva socioconstructivista de la cual se habla enseguida, implica de manera íntegra éste y otros alcances, es por ello que bajo su enfoque se ha desarrollado la presente propuesta.

La perspectiva socioconstructivista considera el aprendizaje de la lectura y la escritura como una práctica social. Asimismo, impera la contribución del contexto, donde el ambiente familiar de la primera infancia es la base fundamental en el desarrollo lingüístico, cognitivo y social que implica el proceso de alfabetización inicial. De ahí que (Gordon Wells, s/a), refiere “el acercamiento al lenguaje escrito y el gusto por la lectura se aprenden “en los brazos del padre” (citado en Teberosky, 2003, p.44). En ella se señala el papel de la familia, como el primer grupo social con el que se relaciona el que aprende. Visto de esta manera, “para el socioconstructivismo, el aprendizaje tiene una base de interacción social” (Teberosky, 2003, p.44).

Conviene subrayar que la parte social referida como prioritaria en esta perspectiva, es la que facilita la relación entre el alumno y la cultura letrada, propiciado por adultos como los padres de familia y los docentes, pero también entre sus iguales. Con la finalidad de hacer palpable uno de los principios del constructivismo social, el cual tiene que ver con compartir con los otros el lenguaje de los textos escritos. De esa manera, participan en prácticas letradas, donde aprenden y se familiarizan con diversos tipos de texto. Aunado a ello “numerosos estudios han mostrado que las prácticas letradas no sólo crean una actividad placentera, sino que también inician al niño en el proceso de alfabetización” (Leseman y Jong, 1998; Purcell-Gates, 2003 citado en Teberosky, 2003, p.45).

Dicho esto, la perspectiva socioconstructivista, es congruente con el enfoque de la animación sociocultural, ya que implica las prácticas sociales como un medio para experimentar lo que se puede hacer usando las palabras. Y así, participar en diferentes contextos sociales y culturales para trascender del espacio escolar y vincularse con la comunidad.

### **Animación sociocultural de la lengua**

Para evitar el desajuste real entre las prácticas que se llevan a cabo en el aula y lo que ocurre fuera de los muros escolares, es pertinente retomar el enfoque desde el que se aborda la alfabetización inicial, por ello la animación sociocultural es hoy “una forma de actuar, de intervenir en/sobre una realidad, es una acción para transformar, para mejorar sustantivamente una realidad concreta (Úcar, 1994, p. 161). Y así erradicar el tradicionalismo y contribuir desde la escuela hacia una participación en la sociedad.

Según Ander-Egg, (2000) “la animación sociocultural combate la apatía impulsa la participación, movilizand o a la acción a los docentes, a los estudiantes y a los demás miembros de la comunidad, para transitar de un quehacer individual a uno colaborativo y en comunidad” (p.36). De este modo, la participación de las familias y de la comunidad será un detonante que permita usar la lectura y la escritura en diferentes contextos, con diversas intenciones y con destinatarios reales.

“Animar deriva de la palabra ánima, por tanto implica dar vida a las cosas” (Jiménez, 2019, p.35). En el enfoque de la animación sociocultural de la lengua dar vida al acto de leer y escribir en el proceso de alfabetización inicial, representa este sentido utilitario en el ámbito social y personal. Mismo que se desarrolla principalmente en relación con los otros y en el significado que se le atribuye a los diversos textos escritos. En concreto para Cano (2005):

El propósito principal es promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural, el objetivo central de la animación es fomentar en los individuos y en la comunidad una actitud abierta y decidida para involucrarse en las dinámicas y los procesos sociales y culturales que les afecten, y también para responsabilizarse en la medida que les corresponda (Cano, 2005, p.8).

Así mismo, el enfoque se sitúa en “una pedagogía amorosa que teje lazos afectivos mediante la promoción de valores humanos para un mejor futuro (Dueñas, 2016, p. 117citado en Jiménez, 2019 p.13). Un enfoque basado en lo cualitativo, se añade lo siguiente:

En la práctica de animación socio-cultural, lo importante no es manejar, ni pretender enseñar a los demás, unos lenguajes expresivos especializados, sino reconocer y valorar los que cada quien - de forma consciente o no - ya está manejando, y permitir que los vaya ejerciendo, con cada vez más libertad, gusto y beneficio. Las diversas técnicas, reconocidas o no como artísticas, a las cuales se puede recurrir, no son más que elementos coadyuvantes para fortalecer y enriquecer la capacidad propia de expresión de los sujetos (Chiapas, 2010, p.46).

De acuerdo a lo antes citado, la animación sociocultural representa un conjunto de técnicas sociales que, se sustentan en una pedagogía participativa. Su finalidad tiene que ver con la participación activa de los involucrados a través de la promoción de actividades y practicas voluntarias.

## Capítulo 3. Diseño de la propuesta de intervención educativa

*Los sueños son como el alfabeto... no pueden terminar en 28 letras*

*Gianni Versace*

### 3.1 Diagnóstico Pedagógico

Para reconocer la situación que era susceptible de transformación al interior del aula, se desarrolló un diagnóstico, el cual es referido como “una forma de investigación donde se describen y explican problemas con el fin de comprenderlos” (Astorga, 1991, p. 28). Según este autor, el diagnóstico incluye actividades de medición y evaluación, que describen y explican cierto problema de la realidad, con el fin de dar una orientación respecto a las causas que lo originan para intentar su posible solución, en este caso, dicho problema lo constituyeron las dificultades que presentaban alumnos de segundo grado de primaria en torno al proceso de alfabetización inicial.

Se siguió un enfoque cualitativo, el cual de manera general “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas en el proceso de interpretación” (Hernández, 2010, p. 7). Se desarrolló de esta manera, ya que fue fundamental incluir aspectos profundos sobre el proceso de alfabetización que vivencian los alumnos, para identificar aquello que es prioridad, los datos duros, sólo permitieron dar sentido a lo presentado desde una perspectiva interpretativa.

Así mismo, según Hernández (2010), se trata de un proceso inductivo, en el cual se pretende explorar o describir perspectivas y puntos de vista de los participantes, tal como emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos que permiten analizar e interpretar mayores elementos, ya que el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos.

Acorde a lo que refiere en el ámbito de la educación:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003. p.123).

En este sentido, y tal como lo refiere Sandin (2003), la investigación cualitativa es un conjunto de prácticas interpretativas de investigación, que a su vez integran un espacio de discusión. Es por ello que se habla de metodología de la investigación cualitativa.

Dentro del diagnóstico, se analizaron diversas situaciones que arrojaron las posibles causas que atañen a las dificultades sentidas en el proceso de alfabetización, principalmente en el sentido del uso social de la lectura y la escritura. Por esta razón fue necesario llevar a cabo una recogida de datos mediante diversas técnicas e instrumentos. Las cuales según Astorga (1991) responden a la pregunta del ¿Cómo? en este caso se implementó la observación, la encuesta, el análisis de documentos, en donde la característica principal fue obtener información sobre el proceso de alfabetización de los alumnos desde diversas aristas. Así mismo, se usaron instrumentos, donde según el mismo autor responden a la pregunta ¿Con qué? Y para ello se retomó el diario de campo, el cuestionario y una prueba pedagógica. A lo anterior se incluye el cronograma/plan de diagnóstico empleado para su puesta en práctica, en donde se enuncia el propósito de cada técnica e instrumento empleado.

Tabla 1. Plan de diagnóstico

Ámbito	Propósito	Técnica	Instrumento
Comunidad	Conocer el ambiente alfabetizador del contexto social.	Observación	Guía de observación.
Hogar	Conocer las prácticas de lectura y escritura que brindan los padres de familia en casa	Encuesta	Cuestionario

Escuela	Recuperar datos y percepciones de los docentes de la institución, respecto a la alfabetización de sus alumnos.	Encuesta	Cuestionario
Alumnos	Valorar los avances de los alumnos de 2° en relación a la escritura.	Análisis de documentos.	Indicadores (Sisat)
Alumnos	Valorar el avance que los alumnos muestran respecto a la lectura.	Análisis de datos.	Indicadores (Sisat)
Alumnos	Recuperar la percepción que poseen los alumnos respecto a las prácticas de lectura y escritura.	Entrevista	Cuestionario
Docente	Valorar la intervención pedagógica, frente al proceso de alfabetización inicial de los alumnos.	Observación participante	Guía de observación (Indicadores, libro para el maestro)

Fuente: Elaboración propia a partir de los propósitos del diagnóstico.

Por lo anterior, el propósito principal del diagnóstico fue identificar las causas por las cuales los alumnos presentaban dificultades en su proceso de alfabetización inicial. Por esta razón, se consideró pertinente describir el contexto donde se llevó a cabo el diagnóstico y los resultados obtenidos con el mismo. Con el fin de comprender el lugar donde se sitúa la intervención que se llevó a cabo.

### 3.1.1. Contexto

El estudio realizado se llevó a cabo con un grupo de segundo grado de primaria de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” con C.C.T 24DPR1354O, turno Matutino, ubicada en la calle Miguel Hidalgo sin número en la comunidad Cerrito de Rojas, perteneciente al municipio de Aqualulco, S.L.P, aproximadamente a 5.5 kilómetros de la cabecera municipal. Dentro del contexto se puede identificar dos tipos de

familias, la extensa (conformada por abuelos, tíos, padres y hermanos) así como de tipo Monoparental (ya sea madre, padre o algún abuelo).

### **La comunidad “Cerrito de Rojas”**

De acuerdo a los datos rescatados del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) obtenido de la base de datos 2020, se analizó el contexto social de la comunidad en congruencia con el enfoque de la animación sociocultural y con el fin de tener un panorama con mayor amplitud sobre el contexto social en el que se desarrollan los alumnos en torno a su proceso de alfabetización. Se rescató que dentro de la comunidad no se contaba con biblioteca pública, lo cual repercutió en el acercamiento a libros de diversa índole, puesto que de igual manera, la comunidad no disponía de señal para celular, aunque para comunicación sí existía teléfono público y solo en algunos hogares tenían acceso a internet.

Además de contar con la información propuesta por el INEGI, desde la observación, se determinó que en la comunidad no se disponía de mercado sobre ruedas o tianguis, lo cual priva al lugar de la exposición de carteles y anuncios para ofrecer un servicio o un producto. Es decir, se carecía de publicidad, que en su defecto pudiera favorecer al ámbito alfabetizador de la comunidad.

Fotografía 1. Calles de la comunidad.



Fuente: Archivo personal del autor.

Así mismo, dentro de la comunidad existen costumbres y tradiciones muy arraigadas, principalmente la fiesta patronal de la cabecera municipal, ya que la mayoría de la población formaba parte de la religión católica y dicha festividad era dedicada a la virgen de la candelaria el día dos de febrero. En los últimos tiempos, se había extendido la duración de la celebración, ya que durante dos semanas se realizaban actividades como: rosarios, misas, peregrinaciones, quema de juegos pirotécnicos, entre otras. Aunado a esto, la celebración que realizan el 12 diciembre a la virgen de Guadalupe en actividades desde las 6:00 a.m. hasta 12:00 p.m.

Éste también fue un factor determinante en la baja asistencia de los alumnos, situación que repercutió en las actividades del grupo, ya que regularmente en estas celebraciones, asistían entre uno y cinco alumnos en total. Por esta razón se realizaban adecuaciones al plan del día. Por otro lado, las personas del lugar generalmente se dedicaban a la elaboración de trapeadores, escobetas, mecates, estropajos y remesas, productos que eran comprados por empresas para su exportación.

Así mismo la producción de quesos de vaca y de chiva, comercializados entre habitantes de la comunidad y cabecera municipal. Sin embargo, la falta de empleo provocó actos delictivos en la misma localidad, así como emigraciones principalmente al país vecino de Estados Unidos. Aproximadamente el 50% de los padres de familia radicaba en aquel lugar, con el fin de mejorar la calidad de vida.

En cerrito de Rojas, había familias que se encontraba en una situación económica baja, en algunos casos se reflejó notoriamente en la alimentación, vestimenta y el incumplimiento de útiles escolares. Fue principalmente en dichas familias donde se demostraron bajas o nulas expectativas de sus hijos y por ende los padres no se involucraban en las actividades de la escuela, además existió gran falta de compromiso hacia el apoyo para el logro del aprendizaje de los niños. Lo anterior fue un aspecto detonante en el desarrollo de los alumnos, dado que los padres de familia forman parte esencial en el proceso de aprendizaje en casa.

Una vez descrito el contexto donde surgió la problemática, se dan a conocer de manera detallada las técnicas aplicadas con los instrumentos y los resultados obtenidos con cada una de ellas para el cumplimiento del propósito del diagnóstico. Para ello se comienza con la explicación desde la comunidad hasta la práctica docente.

Así pues, para recuperar la voz de los padres de familia, como parte importante de este trabajo, se aplicó la técnica de la encuesta dirigida a ellos para conocer el ambiente alfabetizador que les brindaban a los alumnos en casa, y así apreciar las prácticas de lectura y escritura que se llevaban a cabo desde el hogar, puesto que es donde pasan la mayor parte del tiempo.

Lo anterior, rescatado desde la propuesta según Rodríguez et al., (1999) donde la modalidad de encuestas, se plantea a través de cuestionarios que permiten realizar un sondeo sobre las opiniones, minimizando los efectos del entrevistador haciendo las mismas preguntas y de la misma forma a cada persona, por ello se plantearon 14 cuestionamientos (ver anexo A) que buscaron indagar sobre el ambiente alfabetizador en casa y sobre los hábitos de lectura y escritura que había en el lugar, mismos que aún en modalidad presencial, fueron entregados de manera individual a cada padre de familia, ya que:

Esta técnica se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. Allí se anotan las respuestas y en otros de forma codificada, suelen tener entre cinco y veinticinco preguntas abiertas – cerradas (Rodríguez et al., 1999, p.186).

Gracias a este cuestionario y tras el análisis de las respuestas brindadas, se comprobó que la totalidad de las madres de familia del grupo sabían leer y escribir, aunque ellas mismas compartieron que poseían abundantes carencias, tanto en lectura como en escritura, haciendo énfasis en ortografía. Sin embargo, el 64% del total, conoció de cerca a personas que no consolidaron el proceso de lectura y escritura, puesto que fueron familiares y conocidos que se encontraban cercanos a su contexto.

Cabe mencionar que todas las madres encuestadas consideraron sumamente importante el hecho de que sus hijos aprendieran a leer y escribir, no obstante el 79% del total, no contaba con libros en casa, ni variedad de materiales de lectura como aporte a su contexto alfabetizador. Situación que, de manera personal, creó una percepción de la escuela como la única responsable de generar y promover el aprendizaje de la lectura y la escritura. A lo anterior se sumó el acceso limitado que tenían los alumnos a materiales de lectura en su hogar, por lo que pudo ser un factor para que no practicaran la lectura y escritura desde su hogar.

Se consideró que, el ejemplo que lograran presentar como padres de familia, sería detonante para crear hábitos y actitudes en los alumnos, dado que la primera escuela está en casa. En este sentido, se logró identificar una falta de hábitos lectores, pues en casa el 57% de los padres de familia, no leía con frecuencia, no les gustaba, no les llamaba la atención y constantemente carecían de materiales de lectura. Aunado a ello, el 86% del total, no asistían a bibliotecas ni a ferias de libros, principalmente porque no estaban al alcance dentro de la comunidad. Situación que repercutía en el bajo interés y acercamiento a la diversidad de libros en sus tiempos de ocio. Con las situaciones antes descritas, se comprobó que el contexto no favorecía a las prácticas de la lectura y la escritura.

Como dato importante, el 79% de los padres de familia, tenía un nivel de estudios hasta secundaria, el resto solo terminó la primaria. Expresaron que lo anterior era una razón por la cual no se atrevían a participar e involucrarse en las actividades de sus hijos, ya que externaban su dificultad e inseguridad para guiar e intervenir en sus aprendizajes. Así mismo del total, el 60% de la población encuestada respondió que tenían altas expectativas sobre la educación de sus hijos, pretendían que ellos terminaran una carrera universitaria. Sin embargo, para ello es necesario que se comprometan con la educación de sus hijos, ya que algunos padres de familia no mostraban interés y compromiso, sobre todo en el

proceso de alfabetización que ellos consideran como eje primordial de la educación.

Lo anterior, formó parte de un dato rescatado de la encuesta aplicada, pues estaban convencidos que la habilidad lectora y escritora eran las más importantes de aprender en la escuela primaria, no obstante el 64% de ellos, identificó la existencia de algunas dificultades en la consolidación del proceso en sus hijos. Aspecto que permitió una reflexión sobre el avance que presentó cada alumno y las diversas causas que atañe el proceso.

## **Escuela**

Después de conocer la perspectiva de los padres de familia y retomar el ambiente alfabetizador de casa, se describe el segundo escenario de importancia para el desarrollo de los alumnos, el cual tiene que ver con la escuela primaria. Ésta es de organización multigrado, de tipo tetra docente. Se encontraba organizada de la siguiente manera: un docente que atendió a primer grado, un profesor a cargo de segundo, un maestro para tercero y cuarto. Se contó con directora comisionada que, a la vez tenía a los grupos de quinto y sexto. Como parte del personal de la institución, había dos profesores de educación física que asistían dos días a la semana, de igual manera una psicóloga y una profesora de educación especial que conformaron el grupo de Unidad de servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) dentro de la institución.

La población escolar estaba conformada por 80 alumnos, los cuales se encontraban organizados de la siguiente manera:

1° - 15 Alumnos

2°- 18 Alumnos

3° - 13 Alumnos

4°- 12 Alumnos

5° - 15 Alumnos

6° - 7 Alumnos

Algunos de estos estudiantes, según información propuesta por el equipo de USAER, presentaban alguna condición inherente que requería mayor atención relacionadas principalmente con el rezago, además existieron casos de dificultades severas de aprendizaje, como la discapacidad motriz. También revelaron que en la institución en general se observaban lazos afectivos deficientes entre las familias. Por otro lado, aledaño a este lugar se encuentra una comunidad llamada "Los Ruiz" misma que no contaba con escuela primaria, razón por la cual muchos alumnos asistían a la localidad de cerrito de Rojas, en donde el traslado es de aproximadamente 30 minutos caminado.

La infraestructura de la institución estaba conformada por 10 salones, algunos con techo laminado, de los cuales cuatro fueron utilizados por cada uno de los docentes con sus grupos antes señalados. También, había un salón destinado para el material de educación física y otro para fungir como biblioteca, que aunque no estaba en condiciones de ser visitada, contó con algunos materiales importantes de lectura. Además era un espacio que compartían las maestras de USAER, en donde atendían a ciertos alumnos de la escuela, motivo que en algunas ocasiones imposibilitaba el uso del lugar.

La escuela contó con dirección escolar, aula de medios con aproximadamente 18 equipos de cómputo en existencia, no obstante era poca o nula su utilización, debido a las condiciones en las que se encontraban los equipos. Por otro lado, dos aulas más carecieron de funcionalidad para los alumnos, puesto que les faltaban vidrios y pupitres en buen estado, por lo que se optó por utilizarlos como bodegas. También se hay dos sanitarios para maestros, el de hombres y el de mujeres, así como tres para alumnas y tres para alumnos, espacios que carecen de señalamientos o portadores de texto.

Dentro de la estructura, sobresale el patio cívico techado, un teatrino que contiene espacio para colocar el periódico mural el cual no se realiza, derivado de la organización como colectivo docente, situación que limita la exposición de textos o materiales de lectura y escritura que podrían ser de autoría de los alumnos. Existe una cancha de basquetbol y los comedores, (espacio con bancas y mesas de cemento para que los alumnos puedan consumir sus alimentos), todo lo anterior delimitado por barda y maya alrededor de la institución. Es importante mencionar que aunque el edificio escolar es muy amplio, su infraestructura es deficiente, dado que existen goteras, puertas deterioradas, escases de agua y fallas eléctricas constantes.

Lo anterior descrito, permite visualizar el panorama de manera amplia, hacia la situación que se vive en la escuela y la comunidad, puesto que son pocos los recursos visuales, tecnológicos y de apoyo, que pudiesen aportar al desarrollo de un proceso de alfabetización, desde la creación de ambientes de aprendizaje.

En cuanto a la relación entre los docentes, se puede catalogar como buena, lo cual favorece el aprendizaje de los estudiantes, dado que se comparten experiencias y saberes que fortalecen el trabajo colegiado, en ocasiones la organización para actividades escolares era deficiente. Para la presente intervención se solicitó del apoyo de los compañeros docentes, a través de algunas aportaciones en torno a la alfabetización, que han experimentado desde su postura en el grupo que atienden.

Dichas experiencias son compartidas frecuentemente en los consejos técnicos escolares y diversas charlas, en donde se encuentran coincidencias en la preocupación por el bajo nivel de logro en lectura y escritura a nivel escuela. Así pues, con el fin de recuperar las percepciones de los docentes de la institución sobre el proceso de alfabetización en grados superiores y las prácticas implementadas para favorecerlo, se aplicó la técnica de la encuesta, a través del cuestionario como anteriormente se mencionó, desde una óptica exploratoria, dirigido a los tres profesores que atienden los diferentes grados, con el propósito de analizar el problema de alfabetización inicial identificado así a nivel escuela.

“El cuestionario, es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio, en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan siempre con los mismos terminos”(Rodriguez, Gil y Garcia 1999, p.186). Se retomó esta técnica debido a la situación de pandemia que se vive a nivel mundial, por lo que no fue posible estar frente a los compañeros docentes. Por su lado el cuestionario según los autores antes mencionados, fue una forma de encuesta, que se caracterizó por la ausencia del encuestador (Ver anexo B).

De acuerdo a las respuestas obtenidas por parte de los docentes, se rescató que en grados superiores de tercero a sexto, se encuentran alumnos que no leen ni escriben, se considera como un problema ya que habiendo cursado varios años de escolaridad aún no logran leer y escribir de manera convencional. Sobre todo, porque según el programa de estudios vigente, establece que después del segundo año de educación primaria, el proceso de alfabetización debe ser consolidado en la totalidad de los estudiantes.

Sin embargo, de acuerdo a la información rescatada por parte de los docentes, se obtiene que al menos siete alumnos en total de grados superiores no han desarrollado su proceso de alfabetización, lo cual invita al análisis y reflexión sobre lo que se está haciendo desde el aula para disminuir esta cifra y que afecta principalmente al alumno que no ha desarrollado sus habilidades de escritura y de lectura, ya que difícilmente podrá culminar satisfactoriamente su educación primaria.

Según los docentes de la institución, coinciden en que la principal causa que da pie a esta situación, es derivada del contexto familiar. Debido a que no existe un compromiso e interés por parte de los padres, para motivar y apoyar a sus hijos. Por otro lado, desde la escuela y a través de la función docente se ha tratado de dar seguimiento para subsanar las dificultades, en este sentido los docentes explicaron y coincidieron que sus acciones van encaminadas hacia los métodos tradicionales como el silábico y el fonético. Mismos que priorizan la codificación, y se dejan de lado los usos reales de la lengua escrita; lo anterior se

ve reflejado en las dificultades al leer y escribir que persisten en los estudiantes de grados superiores.

## **Alumnos**

Después de recuperar el contexto social, familiar y escolar de los alumnos con los que se desarrollará el proyecto, se describe la población focalizada, que corresponde a segundo grado, conformado por un total de 18 alumnos, de los cuales 14 son niños y 4 son niñas, oscilan en edades entre 7 y 8 años de edad. Según los estadios del desarrollo infantil y juvenil propuesto por Jean Piaget, se encuentran en la etapa pre – operacional, en donde los alumnos muestran un importante desarrollo de la imaginación y sus lapsos de atención ahora son un poco más largos.

Como característica principal de este periodo, los alumnos deben apropiarse del lenguaje escrito, el cual se vuelve un reto al enfrentarse a la variedad de sistema de signos que lo integran y tienen necesidad de interpretar y producir textos. Los alumnos se encuentran en un grado transicional, porque es el primer ciclo que los estudiantes cursan en otro nivel educativo, en este caso nivel primaria.

Por lo antes mencionado, se decidió analizar la lectura y la escritura, con el propósito de valorar los avances en el proceso de alfabetización inicial específicamente en los alumnos de segundo grado. Para ello, se aplicó la técnica de análisis de documentos a partir de las producciones escritas de los alumnos. Ésta se define como: “examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (Bisquerra, 2009, p. 21). La actividad consistió en que a través de la asignatura de conocimiento del medio, se trabajó el tema de las fuentes de luz para producir un texto a partir de imágenes, con el fin de valorar el avance hasta la fecha.

Para ello, se colocaron las imágenes de las principales fuentes que brindan luz, en este caso de tipo natural y artificial. En el pizarrón se colocó un

rotafolio donde se plasmó un cuadro de doble entrada. Los alumnos, por turnos, pegaron las imágenes correspondientes (naturales – artificiales). Se finalizó la actividad con la elaboración de un cuento, el cual fue creado a partir de las imágenes que organizaron de manera grupal y que se encontraban a la vista de todos (Ver Anexo C). A través de éste, se valoró la escritura basado en indicadores propuestos por el sistema de alerta temprana (SISAT) aportando así, una valoración de tipo cualitativa, como a continuación se muestra:

Tabla 2.- Indicadores utilizados para evaluar la producción escrita de los alumnos.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EDUCACIÓN PRIMARIA						
FICHA DE REGISTRO						
Ciclo escolar:		Grado y grupo:		Fecha de aplicación:		
COMPONENTES E INDICADORES						
I	Es legible.	3	Es medianamente legible.	2	No se puede leer.	1
II	Cumple con su propósito comunicativo.	3	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo.	2	No cumple con su propósito comunicativo.	1
III	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones.	3	No relaciona correctamente algunas palabras u oraciones.	2	No relaciona palabras ni oraciones.	1
IV	Diversidad del vocabulario.	3	Uso limitado del vocabulario.	2	Vocabulario escaso o no pertinente.	1
V	Uso los signos de puntuación.	3	Utiliza algunos signos de puntuación.	2	No utiliza los signos de puntuación.	1
VI	Ortografía correcta.	3	Uso de algunas reglas ortográficas.	2	No respeta las reglas ortográficas.	1

Fuente: Manual de Exploración de habilidades básicas en lectura y producción de textos escritos.

Cabe mencionar que cada uno de estos indicadores especifican lo que corresponde al primero y segundo grado, es decir en el nivel I que considera la escritura como legible, se refiere a que el alumno escribe las palabras correctamente, en ocasiones las separa, esto en el mejor de los casos, puesto que el nivel que describe medianamente legible, presenta algunos errores de sustitución, omisión o adición de letras o sílabas, no separa algunas palabras.

En último nivel de este indicador que refiere a que no se puede leer, describe que se trata de una escritura pre – alfabética, es decir que son letras o

silábicas que no forman palabras. Es importante que los alumnos escriban, pero resulta necesario detenerse a revisar el cómo lo están haciendo, cabe señalar que el enfoque del español va en función de las prácticas sociales del lenguaje y su propósito es comunicativo.

En seguida se muestra una tabla con los resultados obtenidos, donde se estimó con valores del 1 al 3 según el nivel de logro.

Tabla 5.- Resultados iniciales de producción de textos escritos (SEPTIEMBRE 2019)

	Nombre del alumno	Resultados por componente						Total	Nivel
		I	II	III	IV	V	VI		
1	SANTIAGO	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
2	OBED	2	2	1	2	1	1	9	Requiere apoyo
3	IGAEL	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
4	RAMIRO	2	2	2	2	1	1	11	En desarrollo
5	ALEXANDER	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
6	BRAYAN	1	2	1	1	1	1	7	Requiere apoyo
7	DAYANA	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
8	MATEO	2	2	2	2	2	1	11	En desarrollo
9	MIGUEL	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo

10	ANGEL	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
11	DAVID	2	2	2	2	1	1	10	En desarrollo
12	AXEL	2	2	2	1	1	1	9	Requiere apoyo
13	NUBIA	1	2	1	1	1	1	7	Requiere apoyo
14	CELESTE	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
15	ROXANA	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
16	OMAR	2	2	2	2	2	1	11	En desarrollo
17	RICARDO	1	1	1	1	1	1	6	En desarrollo
18	HILARIO	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo

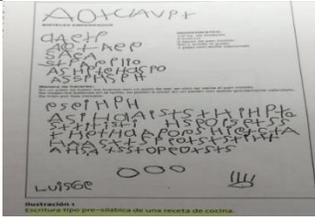
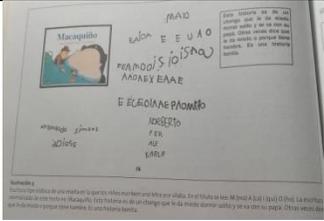
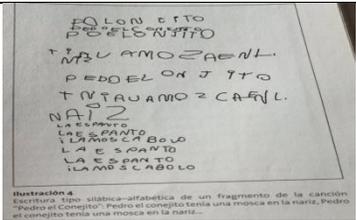
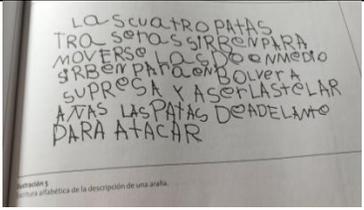
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de cada indicador.

Las valoraciones demostraron que de los 18 alumnos que conforma el grupo de segundo “A” la mayoría, posee dificultad para que se entienda lo escrito, puesto que las producciones no son legibles, no separan palabras, las escriben de manera incorrecta y el trazo no es el adecuado.

Se puede decir que este grupo de alumnos no cumple con el propósito comunicativo del texto, 16 de ellos pierden la secuencia y no se observa el tipo de texto que se solicita, porque a pesar de que se ha trabajado con la estructura del cuento en diversas ocasiones, sólo redactan oraciones, pero no se rescata la estructura de éste. Así mismo la totalidad del grupo no utiliza adecuadamente los signos de puntuación, en primero y segundo grado referido al punto final y la coma, así como el manejo oportuno de las reglas ortográficas, en este caso, específicamente el uso de mayúsculas.

De igual manera esta actividad, permitió valorar el avance sobre cómo están escribiendo los alumnos, para ello se realizó una comparación entre la prueba escrita realizada en el mes de septiembre, valorada a través de niveles de alfabetización que propone el programa de estudios aprendizajes clave 2017, mismas que organizan por niveles, como a continuación se muestra:

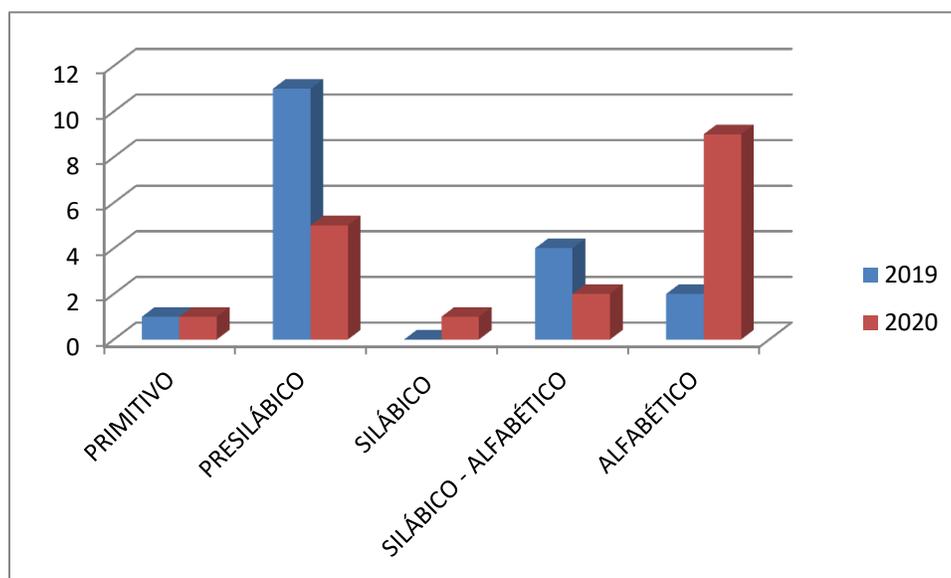
Tabla 4. Niveles de escritura.

PRIMITIVO	Son los primeros intentos de escritura.No hay diferencia entre imagen y texto.	
PRE SILÁBICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se requiere de dos o tres grafías (con una sola letra, nada puede ser interpretado).</li> <li>-Variedad entre las letras.</li> <li>-Cada cadena escrita le corresponde una interpretación personal.</li> </ul>	
SILÁBICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hay correspondencia entre la escritura y la oralidad.</li> <li>-Los niños, le asignan un valor de sílaba a cada letra.</li> </ul>	
SILÁBICO-ALFABÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manera más completa de representar un texto.</li> <li>-Escritura silábica con incorporación de valores sonoros convencionales.</li> </ul>	
ALFABÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escritura con incorporación sonoro – gráfica.</li> <li>-No separa palabras</li> <li>-No tiene ortografía convencional.</li> </ul>	

Fuente: Aprendizajes clave para la educación integral, SEP,2017.

Bajo este referente fue posible valorar el nivel de escritura en el que se encontraban los alumnos durante el diagnóstico realizado en el mes de septiembre del 2019 y Enero del 2020, mismos que se dan a conocer a través de la siguiente gráfica:

Gráfico 1. Niveles de escritura de los alumnos de primer grado



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de los niveles de escritura

Esta información revela el inicio del proceso de la lecto- escritura en los alumnos de primer grado, donde se identificó que la mayoría del grupo se encontraba en nivel presilábico y aunque ya había alumnos en nivel alfabético, carecían de segmentación y legibilidad, así mismo se observaron trazos primitivos en esta primera valoración.

De igual manera en el mes de enero se llevó a cabo una segunda valoración a los alumnos según sus producciones y tomando como referencia los niveles de escritura, se rescataó que la mitad del grupo se encontraba en un nivel alfabético, pese a ello, no eran capaces de crear por sí mismos los textos que se proponían, además se observó la persistencia de escrituras primitivas y el poco avance en el nivel presilábico, de ahí la necesidad de abonar oportunamente

al proceso descrito, para que los alumnos logaran un avance significativo y de esta manera evitar que se llegue a un rezago en este ámbito.

Ahora bien, desde la parte administrativa, resulta sencillo valorar las escrituras e identificar quién lo hace bien y quién presenta dificultad sin tomar en cuenta lo que hay detrás de cada ejercicio. Sin embargo, para este trabajo, se retomaron aspectos cualitativos como se mencionó anteriormente, puesto que además de analizar las producciones de los alumnos, se consideró de gran importancia tomar en cuenta el sentir de los estudiantes respecto a las actividades de lectura y escritura a las que se enfrentan y su perspectiva al respecto. Así como identificar la percepción que ellos tienen del ambiente alfabetizador de casa.

Todo lo anterior con la finalidad de obtener información útil y contextualizada para una mayor comprensión del problema y de esta manera desarrollar un proyecto de intervención adaptada lo más cercano posible a su realidad y a sus posibilidades contextuales para favorecer el proceso de alfabetización.

Para ello se realizaron sesiones virtuales de manera individual en el mes de Diciembre del 2020, mediante la aplicación de Zoom, con el motivo principal de responder una entrevista (Ver anexo D), la cual “se entiende como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas” (Tomás et al., 2009, p.67).Y debido a la pandemia que se vivía, la interacción fue a través de la pantalla, donde las indicaciones fueron responder de manera honesta y sin la intervención de los adultos.

A través de dicha entrevista, se logró identificar que la mayoría de los 18 alumnos que conforman el grupo, no contaban con una idea clara de lo que es leer y escribir, motivo por el cual tardaron un poco más en dar una respuesta. Ellos perciben el acto de escribir como una habilidad para hacer letras, dibujos, números y figuras para responder a una tarea, mientras que por su parte, para la mayoría de los estudiantes del grupo, leer es poder contar un cuento rápido y sin equivocarse. Son algunas percepciones que han ido construyendo a partir de sus experiencias en la casa y en la escuela, a través de las intervenciones de

maestros y padres de familia. En este sentido, es importante reflexionar sobre una intervención que brinde un uso comunicativo y social de la lectura y la escritura, así como la promoción de las prácticas sociales del lenguaje.

Además, del total de los alumnos, cinco de ellos están convencidos de que les gusta leer, expresaron esta respuesta debido a que existen textos que les parecen divertidos y lo consideran como una forma de aprender más cosas, sin embargo, hay 13 alumnos a quienes no les agrada leer, de inicio titubearon para responder con un “más o menos”, para finalmente decir que no, ellos lo atribuyen a que es difícil y que constantemente se equivocan por lo que es necesario leer y volver a hacerlo en repetidas ocasiones. Con estos resultados se comprende, que la lectura es un proceso que les desagrada principalmente por las dificultades que presentan en dicha habilidad y que quizá, se ha retomado poco.

Así mismo, la escritura, en relación con la lectura demuestra mayor gusto, ya que a 17 alumnos les agrada escribir, incluso a aquellos que aún presentan dificultades, lo atribuyen principalmente a la libertad de hacer trazos, porque les gusta cómo hacen la letra, o porque la pueden practicar en cualquier momento y escribir las palabras que quieran, no obstante hay un solo alumno que se inclina más por la lectura que por la escritura, puesto que argumenta que al escribir no logra encontrar las letras que necesita para plasmarlas en el cuaderno.

La mayoría de los alumnos expresaron que el acto de leer y escribir les parece un proceso complicado, primero porque al leer un texto que contiene letras pequeñas se cansan más y se aburren, así como el tipo de letra, ya que mencionaron que cuando está en cursiva se les dificulta comprenderla, además batallan porque no logran juntar las letras para descifrar una palabra o tratar de escribirla. Por el contrario seis alumnos responden que es un proceso sencillo, porque para ellos sólo se trata de copiar y repetir otras letras, palabras o bien escribir lo que se desee y es un ejercicio fácil porque ya lo han aprendido.

Al cuestionar a los alumnos sobre la existencia de materiales de lectura en casa, sin tomar en cuenta los libros de texto gratuito, fueron cinco estudiantes, quienes mencionaron que poseen alrededor de cinco ejemplares, como cantidad máxima y son los mismos alumnos que tienen hermanos mayores y que

regularmente pertenecen a ellos. Esta situación se relaciona con el poco hábito lector que existe en casa, pues si no hay un gusto, difícilmente se buscan los materiales. Y lo comparten los alumnos, ya que de los 18, solo seis de ellos han visto a alguien de la familia leer o interesarse por algún libro. Incluso también se dio la situación de no contar con libros pero al menos un miembro de la familia con agrado por leer.

Lo mismo sucedió al cuestionar sobre la frecuencia en que se compran revistas o periódicos para su lectura en casa, donde solo tres alumnos respondieron afirmativamente, lo cual evidencia la poca constancia de leer noticias. Sin embargo, hubo quien mencionó que en su familia se compra el periódico para limpiar o envolver objetos, por lo que este alumno tiene otra percepción sobre el uso del periódico. En este sentido resulta de gran importancia realizar una concientización hacia los padres de familia, ya que los alumnos aprenden más por lo que ven en casa, que por lo que se les recomienda o solicita. Como padres llevan la encomienda de ser modelos y predicar con el ejemplo.

Por otro lado, seis alumnos mencionaron que en casa leen en voz alta, ya sea papá, mamá o algún hermano mayor, mientras que el resto respondieron que no se lee ningún tipo de texto en casa. Con esta situación se infiere que los adultos en casa han olvidado el hábito de la lectura, que se pone en práctica dicha habilidad solo para las tareas escolares y que no existe un uso de la lectura y escritura como parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

Finalmente se resalta un dato que atrajo la atención en esta entrevista, en la cual se identificó que el 61% de los estudiantes realizan actividades de lectura y escritura por imposición, es decir, la mayoría del grupo lo hace porque lo pide mamá, papá o la maestra. Esto demuestra que no se ha logrado trascender más allá del aula y las actividades escolares.

Esta situación permite reflexionar sobre el trabajo que se está llevando a cabo, donde las actividades propuestas sean de interés y agrado de los alumnos, con el fin de que no lo hagan solo por cumplir, sino que estén interesados y vean la funcionalidad del ejercicio, para que poco a poco se adquiera un gusto y hábito de lectura, dado que es donde se demostró menor agrado por parte de los

alumnos, de ahí la importancia de fomentar el gusto, el uso y la aplicación de dicha habilidad.

De acuerdo a lo anterior, en el mes de enero del 2021, se consideró oportuno tomar lectura a cada uno de los miembros del grupo, con el propósito de valorar el avance que los alumnos muestran respecto a ello. Así pues, se implementó una rúbrica que contiene componentes e indicadores que tienen que ver con la fluidez, precisión, atención a palabras complejas, uso adecuado de la voz, la seguridad y disposición, así como la comprensión sobre el texto leído. Propuestos a través del material que ofrece el sistema de Aleta Temprana (Sisat) que a continuación se muestran.

Tabla 5.- Indicadores utilizados para valorar la lectura de los alumnos.

FICHA DE REGISTRO						
Ciclo escolar:		Grado y grupo:		Fecha de aplicación:		
COMPONENTES E INDICADORES						
I	La lectura es fluida	3	La lectura es medianamente fluida	2	No hay fluidez	1
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura	2	Falta de precisión en la lectura	1
III	Atención en todas las palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas que corrige	2	Sin atención a palabras complejas	1
IV	Uso adecuado de la voz al leer	3	Uso inconsistente de la voz al leer	2	Manejo inadecuado de la voz al leer	1
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo elevado ante la lectura	2	Inseguridad o indiferencia ante la lectura	1
VI	Comprensión general de la lectura	3	Comprensión parcial de la lectura	2	Comprensión deficiente	1

Fuente: Manual. Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos y cálculo mental (SEP 2018).

Para llevar a cabo la actividad en la modalidad de trabajo a distancia, derivado de la situación de pandemia que se vive a nivel mundial. Se tomó lectura de manera individual a través de una reunión mediante la aplicación de Zoom, desde donde se les solicitó dar lectura en voz alta al cuento titulado “Ramón preocupón” obtenido de los materiales que propone el manual para la exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos y cálculo mental como herramienta para la escuela (SEP, 2018).

Los datos que se obtuvieron se muestran a continuación, retomando la escala del 1 al 3 según sea el nivel de logro.

Tabla 6. De resultados de lectura (SEPTIEMBRE 2019)

	Nombre del alumno	Resultados por componente						Total	Nivel
		I	II	III	IV	V	VI		
1	SANTIAGO	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
2	OBED	2	2	2	2	1	3	13	En desarrollo
3	IGAEL	1	1	1	1	1	2	7	Requiere apoyo
4	RAMIRO	2	2	2	2	1	2	12	En desarrollo
5	ALEXANDER	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
6	BRAYAN OZIEL	2	2	2	2	1	2	12	En desarrollo
7	DAYANA	1	1	1	1	1	2	8	Requiere apoyo
8	MATEO	3	2	2	3	1	3	16	Esperado
9	MIGUEL AXEL	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
10	ANGEL DANIEL	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
11	DAVID	2	2	1	1	1	3	11	En desarrollo

12	AXEL EMMANUEL	2	2	2	1	1	2	11	En desarrollo
13	NUBIA VALENTINA	2	1	1	1	1	3	10	En desarrollo
14	MARIA CELESTE	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
15	ROXANA	1	1	2	1	1	2	8	Requiere apoyo
16	OMAR ALEJANDRO	2	2	3	2	1	3	15	Esperado
17	RICARDO EMANUEL	2	2	1	1	1	1	8	Requiere apoyo
18	HILARIO	2	1	1	1	1	1	7	Requiere apoyo
		20	26	26	24	29	34		

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de cada indicador.

De esta manera los datos propuestos por el Manual para la exploración de habilidades básicas en lectura (SEP, 2018). Se clasifican en tres niveles los resultados obtenidos.

El nivel esperado se logra cuando el alumno reúne de 15 a 18 puntos, es decir, lee de forma adecuada respecto a lo esperado en segundo grado y con buen nivel de comprensión, lo que favorece su seguridad y disposición al realizar la lectura, es señalado de color verde. Mientras que el nivel en desarrollo se obtiene de 10 a 14 puntos. Identificados cuando el alumno presenta en su lectura algunas características del nivel esperado junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que su desempeño es inconsciente. Un ejemplo sería que la lectura sea fluida, pero monótona o con poca comprensión de las ideas claves, se encuentra

de color amarillo en la tabla 6. Finalmente el nivel requiere apoyo es referido a los alumnos que han obtenido 9 o menos puntos, donde la lectura no es fluida y su nivel de comprensión es deficiente, además de mostrar inseguridad y frustración al enfrentarse al texto, se logra apreciar de un color rojo. A continuación se muestran los resultados graficados.

Gráfico 2. Niveles de lectura obtenidos por alumno



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de los niveles de lectura.

De acuerdo a la información obtenida se rescató que la mayoría del grupo se encontró en nivel requiere apoyo, seis alumnos en desarrollo y sólo dos estudiantes se ubicaron en nivel esperado. Con ello se obtuvo que 16 de los 18 estudiantes requieren apoyo para consolidar la lectura como parte del proceso de alfabetización inicial. Al triangular la información obtenida del anterior instrumento, en conjunto con las percepciones y actitudes de los alumnos a través de la encuesta, se logra comprender este bajo nivel de lectura en la mayoría del grupo, debido principalmente al desagrado por la lectura lo cual provoca una de las principales dificultades, así como la falta de hábitos lectores en casa.

Los anteriores datos, logran demostrar la necesidad por favorecer el proceso de alfabetización inicial de los alumnos de primer ciclo, en donde se retome la lectura, ya que en relación con la escritura presentan mayores dificultades para leer que para escribir.

Algunas de estas dificultades se encontraron en el componente número I, referido a la fluidez, ya que de los 18 alumnos, solo uno se posicionó en nivel esperado, puesto que dio lectura a palabras y frases completas, lo hizo con ritmo y respetando los signos de puntuación en su mayoría. Mientras que, por otro lado, 9 de ellos demostraron una lectura silábica, con dificultades para respetar la palabra como unidad, su lectura fue agrupando dos o tres palabras, con indecisiones o repeticiones al leer y solo se respetaron algunos signos de puntuación.

Así mismo, se identificaron ocho alumnos que no poseen fluidez lectora, es decir, reconocieron solo algunas letras o sílabas aisladamente. Presentaron errores e hicieron constantes pausas. Se identificó además una lectura de palabra por palabra e incluso sílaba por sílaba, lo cual contribuyó al poco entendimiento de la lectura.

En cuanto al componente II, la mayoría del grupo demostró precisión moderada en la lectura y se relaciona con los errores al leer, en donde agregaron, sustituyeron, omitieron o invirtieron sílabas y/o palabras. En el componente número III, la mayoría (11 alumnos) no atienden a las palabras complejas, es decir, cuando se equivocaron, no corrigieron o lo hicieron de manera incorrecta y aun así continuaron con su lectura.

De igual manera, 13 alumnos mostraron un manejo inadecuado de la voz, puesto que se identificó una lectura de manera monótona o inaudible, en donde de forma general presentaron mala dicción de las palabras. Así mismo se observó que la mitad del grupo presentó inseguridad ante la lectura, situación que interfirió en su desempeño, en estos casos se observó apatía y desinterés, corroborado desde las percepciones que externaron previamente los mismos alumnos.

Pese a que el componente con mayor porcentaje obtenido fue el referido a la comprensión de la lectura, con un 62%, con alumnos que destacaron ideas o detalles relevantes, donde reconocieron ideas, personajes y escenarios, se queda en un nivel inicial de comprensión literal, sin haber rasgos de un nivel más complejo como lo es el inferencial o crítico. También se presenciaron recuperaciones incompletas o nulas sobre algunos detalles o ideas de la lectura. Fue así como se llevó a cabo la valoración de la lectura, en donde se lograron

identificar diversas áreas de oportunidad manifestadas desde las actitudes de rechazo e inseguridad que mostraron los alumnos hasta el significado y uso que ésta tiene para ellos.

Se suma a lo anterior las dificultades que tienen los niños para leer, específicamente en descifrar e interpretar el texto escrito. Se añade a lo anterior los propósitos de lectura, se lee, en su mayoría, porque alguien lo solicita no por gusto o necesidad. Por lo anterior se resalta la necesidad de fortalecer sobre todo a la lectura, inmersa en la alfabetización inicial de los alumnos de primer ciclo de educación primaria.

### **La práctica docente**

De acuerdo a las percepciones obtenidas de los alumnos, se infiere que gran parte de estas creencias han sido derivadas de la práctica docente, la cual se pretende analizar con el propósito de identificar la intervención pedagógica, principalmente en la asignatura de lengua materna, español. Ya que como refiere SEP (2018) “La intervención docente es fundamental cuando se busca propiciar el aprendizaje” p.18. Por ello, se aplicó la técnica de observación participante durante una semana, la cual, consiste en “aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros” (Campoy y Gómez, 2009, p.277).

En este sentido, se implementó una guía de observación con indicadores rescatados del libro para el maestro, lengua materna. Español, segundo grado como instrumento para guiar el proceso de observación y análisis de la enseñanza, misma que se autoevaluó respecto a 15 indicadores observados, de los cuales se identificaron 4 en No logrado, 11 en proceso y ninguno logrado, de acuerdo la percepción personal del docente.

Tabla 7.- Guía de observación para valorar la intervención pedagógica.

Indicadores	Nivel de logro
El docente...	
1. Propone actividades de producción y lectura de textos, con motivos interesantes o importantes para los alumnos.	En proceso
2. Establece oportunidades que ofrezca a los alumnos pensar cómo se escribe, con qué letras y con cuántas, así como conclusiones que se escribe para comunicar algo a alguien.	En proceso
3. Acompaña y cuestiona hipótesis para que avancen hacia el conocimiento convencional.	No logrado
4. Propone actividades que les planteen un reto, es decir, un problema que esté en condiciones de comprender y comenzar a resolver.	En proceso
5. Interviene haciendo pensar a los niños, problematizando sus respuestas y animándolos a encontrar cada vez mejores soluciones.	En proceso
6. Crea ambientes seguros que incrementan la confianza de los niños para aventurarse a proponer respuestas, aunque no tengan la certeza de que son correctas, y a pensar juntos.	En proceso
7. Enseña cómo apoyarse en diferentes elementos escritos (Títulos, índices, palabras fijas como el nombre o el alfabeto del salón) para hacer anticipaciones o correcciones.	En proceso
8. Modela a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor más experimentado.	En proceso
9. Ayuda a escribir a los alumnos a través del dictado al docente.	En proceso
10. Genera momentos para que los niños lean por sí mismos.	No logrado
11. Solicita escrituras autónomas.	En proceso
12. Promueve el trabajo de reflexión y análisis de los niños.	En proceso
13. Genera momentos para que los niños confronten sus interpretaciones o producciones con otros textos.	En proceso

14. Habilita espacios de intercambio entre los niños sobre lo leído.	No logrado
15. Crea momentos para que los niños asuman diversas posiciones frente a los textos.	No logrado

Fuente: Elaboración propia a partir la observación de la intervención pedagógica

El primero que se clasificó en proceso, tiene que ver con “Propone actividades de producción y lectura de textos, con motivos interesantes o importantes para los alumnos”, se consideró en este nivel, porque se ha observado que en ocasiones las actividades propuestas no atraen la atención de los alumnos. En lo que respecta a la escritura, la mayoría de las actividades se caracterizaron por la falta de un propósito comunicativo, es decir, se escribía solo para cumplir la actividad, lo que implicaba que se distrajeran con facilidad o simplemente perdieran el interés. Mientras que en la lectura los textos propuestos eran frecuentemente seleccionados por la docente. Algunas veces atrapaban la atención de los alumnos, sin embargo existieron ocasiones donde se optó por cambiar de texto por otro.

Aunado a esto, se suma la carencia de sentido en las producciones y lecturas que se solicitaban, puesto que difícilmente se reflejaba un uso social o un gusto personal, se enfocaban únicamente a cumplir con una actividad dentro del aula. En lo que concierne a las actividades de lectura, éstas tenían que ver con el ejercicio en voz alta, uno a uno para continuar donde se quedó el compañero, situación que al ser repetitiva ocasionó aburrimiento y falta de interés. Además, para los alumnos eran limitadas las oportunidades para leer, debido a que la mayoría de las actividades eran guiadas por la docente. Y en repetidas ocasiones las lecturas compartidas eran elegidas y narradas por la profesora.

El siguiente indicador 2.- “Establece oportunidades que ofrezca a los alumnos pensar cómo se escribe, con qué letras y con cuántas, así como conclusiones que se escribe para comunicar algo a alguien” de igual manera considerada en proceso, se debe a que en repetidas ocasiones la docente aplicó actividades como el dictado de palabras y se piensa que si los estudiantes lo hacen correctamente, han consolidado el proceso de alfabetización, sin embargo

ésta no es una actividad determinante, aunque si bien propicia la reflexión en el alumno sobre el cómo escribir, carece de enfoque comunicativo y funcional.

Dentro de la práctica docente se proponen actividades que exigen la autonomía de cada alumno para su producción, tal es el caso la redacción de cuentos y cartas, porque exige un reto, o un problema que el estudiante debería de resolver, sin embargo se encuentra en proceso porque solo dos alumnos lo realizan de manera individual y sin solicitar apoyo, el resto de grupo para poder trabajar preguntan qué escribir y cómo hacerlo, muestran inseguridad y no se aventuran a la realización de sus propias producciones. Con ello se puede afirmar que los alumnos tienen dificultades para producir textos propios en la medida de sus posibilidades (acorde al nivel de lectoescritura en el que se encuentran), ya que constantemente requieren apoyo para saber qué escribir y cómo hacerlo.

Lo anterior va de la mano con el indicador 5.- “Interviene haciendo pensar a los niños, problematizando sus respuestas y animándolos a encontrar cada vez mejores soluciones” también considerado en proceso porque con las actividades antes descritas no se ha logrado que los alumnos escriban por iniciativa propia es decir lo hacen porque la docente se los pide o porque es una tarea a realizar, sin embargo se ha carecido de motivación y estrategias para atrapar la atención de los alumnos, con el fin de que se involucren por iniciativa propia y con cierto gusto hacia la actividad. Lo mismo ocurre con la lectura, que debido al contexto, los alumnos la identifican como una actividad propia de la escuela y derivado de ello tienen cierta renuencia a la práctica de la misma.

A pesar de que se trabaja de manera guiada con los alumnos que así lo requieren, no se ha logrado crear un ambiente completo de confianza en sí mismos, por esta razón el indicador 6.- “Crea ambientes seguros que incrementan la confianza de los niños para aventurarse a proponer respuestas, aunque no tengan la certeza de que son correctas, y a pensar juntos”, no se ha consolidado, puesto que hay alumnos que continuamente preguntan cómo escribir, dado que no quieren correr el riesgo de equivocarse y antes de iniciar una producción escrita preguntan cómo se escribe, qué letra sigue, entre otras situaciones de esa naturaleza. Cabe mencionar que esta situación se ha agravado en la modalidad de

trabajo a distancia, dado que en algunas situaciones son las madres de familia quienes se encargan de realizar las actividades y el niño se acostumbra a solo estar opinando pero sin involucrarse.

Existe apoyo para que los alumnos sean capaces de realizar anticipaciones o correcciones en sus escritos, como lo propone el libro para el maestro Lengua materna. Español, principalmente con el nombre de cada estudiante, colocado en la banca que ocupa, además, a través del uso del alfabeto que se encuentra a la vista de todos en el salón de clases, así como la implementación de tarjetas con letra e imagen que en ocasiones necesarias se les han mostrado como referencia a los alumnos.

En el nivel no logrado, se puede identificar principalmente el indicador de generar momentos para que los niños lean por sí mismos, dado que en lo particular se ha tratado de guiar todo el trabajo, sin embargo en segundo grado los alumnos deben comenzar a realizar sus actividades de manera autónoma a partir de lo que se lee, aun cuando no hay una lectura convencional. Se considera como un área de oportunidad el propiciar los espacios de lectura por sí mismos, porque no se plantean actividades de búsqueda o que implique un reto para ellos, el cual logre un desequilibrio que ayude a la reflexión y favorezca su proceso de alfabetización.

Y es que además, al solicitar la lectura por parte de los alumnos, en algunos casos se observa una actitud de rechazo, incluso se pierde el interés en la actividad que se está trabajando. Lo anterior es analizado y comprobado con las opiniones de los alumnos, al expresar que la lectura es difícil. Desde esta percepción que muestran los alumnos, el papel del docente cobra mayor relevancia, ya que según el libro para el maestro lengua materna, Español Segundo grado (SEP, 2018), el docente tendrá que interactuar con ellos, y apoyarles a que cuestionen sus ideas, elaboren otras para ponerlas a prueba hasta que lleguen a leer y escribir de manera convencional (p.18).

Así mismo, en proceso se consideró el indicador que tiene que ver con modelar a los alumnos a través de estrategias que usa un lector o escritor más experimentado. Catalogado de esta manera, puesto que como docente se practica

la lectura en voz alta, dando la entonación y ajustes a la lectura para darle sentido y que atraiga la atención de los alumnos, en algunas ocasiones son ellos quienes deciden el texto que será leído, sin embargo se considera una repetición constante de este ejercicio, y la guía para desarrollar otras actividades, lo cual ha limitado la lectura por sí mismos. En cuanto a la escritura, pocas veces se realiza a través del dictado al maestro. Sucede al contrario, ya que el profesor dicta palabras o frases para ser escritas por el alumno y posteriormente valorarla. No obstante, se está dejando de lado el referente de escritura que puede brindar el docente mediante sus propias producciones.

Aunado a lo anterior, el indicador que refiere al planteamiento de espacios para propiciar el intercambio entre los alumnos sobre algún texto leído, se ha observado deficiente, debido a que se reduce a simple exposición de las producciones, donde poco se reflexiona sobre lo que se podría mejorar o bien tener la confianza de opinar sobre el trabajo de los demás. Lo mismo sucede con los espacios para asumir diversas posiciones frente a los textos, ya que se carece de oportunidades para que los alumnos produzcan de manera autónoma, que ellos tengan la oportunidad de revisar, leer, comentar, exponer o actuar. Para que sean capaces de reflexionar sobre su propia escritura y lectura.

A continuación, en la Tabla 8, se describe de manera general las actividades propuestas en una semana de trabajo en la asignatura de Lengua materna. Español, en relación con las actitudes mostradas por los alumnos, así como el enfoque de la asignatura, los cuales dan claridad al nivel de logro que se establece en este indicador.

Tabla 8.- Observación general de clase.

<b>Actividades permanentes de escritura y lectura</b>	<b>Actitudes y desempeño de los alumnos</b>	<b>Relación con el enfoque</b>
<p>-Dictado de palabras / oraciones.</p> <p>-Estudio y repetición de sílabas con dibujo.</p> <p>-Visualización de videos musicales con métodos silábicos y fonéticos.</p> <p>-Copiado de textos.</p> <p>-Creación de oraciones a partir de un dibujo.</p> <p>-Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente.</p> <p>-Creación de palabras a través del recortado de letras en desorden, usando un dibujo como pista para descifrar la palabra escondida.</p> <p>-Trabajo guiado en la mayoría de las actividades.</p>	<p>-Al desarrollar las actividades que implican el uso de escritura y lectura el 50% de los alumnos del grupo muestra dificultad para realizar los ejercicios propuestos, mencionando (no puedo) incluso pierden el interés y optan por realizar alguna otra actividad.</p> <p>Mientras que los alumnos que logran realizar el trabajo muestran carencias en el mismo, pero se esfuerzan hacia el desarrollo de las actividades.</p> <p>-Los alumnos suelen hablar demasiado y por ende se les dificulta comprender, reflexionar y analizar lo que se les solícita de manera autónoma.</p>	<p>El enfoque de la asignatura de Lengua materna. Español propone que el elemento central del currículo son las prácticas sociales del lenguaje.</p> <p>Lo cual permite identificar una práctica tradicional y por ende las actividades que se proponen no van en función del enfoque establecido. Ya que el alumno escribe y lee para cumplir con la actividad, pero no se refleja un uso social.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de elementos observados

Al realizar un análisis general con los elementos antes descritos, se pueden identificar hallazgos de áreas de oportunidad dentro de la intervención pedagógica, puesto que a pesar de que se proponen actividades diseñadas acorde a los estilos de aprendizaje que predominan dentro del grupo, los cuales son el kinestésico, visual y auditivo, algunas de ellas no cumplen con el enfoque establecido por la asignatura de Lengua materna. Español, el cual, va en función

de las prácticas sociales del lenguaje y se ve reflejado en las dificultades y actitudes que los alumnos muestran hacia la lectura y escritura.

Gracias a la observación realizada, fue posible crear una reflexión acerca de cómo ha sido la práctica docente en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, lo cual permite identificar la aplicación de un procedimiento por ensayo y error. Referido de esa manera puesto que a lo largo del servicio como docente frente a grupo, se han puesto a prueba estrategias recuperadas de experiencias ajenas y diversas prácticas tradicionales, las cuales eran evaluadas a través del análisis de los avances en los alumnos, decidiendo si fueron funcionales o no y de ser posible presévalas o cambiarlas en una siguiente generación.

Desde la propia perspectiva, lo anterior es atribuido a la escasa formación o actualización docente, puesto que desde el inicio no se cuenta con un amplio conocimiento para la enseñanza de tan importantes habilidades como lo es la escritura y la lectura. Sin embargo, se considera que es una responsabilidad fundamental del profesor, dado que a pesar de que se establece la ruta a seguir mediante el plan y programas de estudio, es la labor del docente la que determina el medio para llegar a la meta.

Se considera que las prácticas tradicionales abundan en el aula antes descrita, estrategias como el dictado, el copiado, la memorización de sílabas, entre otras que carecen de sentido y que han formado parte de la enseñanza de lectura y la escritura desde años atrás, logrando quizá en algunos casos enseñar a leer y escribir.

Sin embargo, ahora la alfabetización es más que eso, es una habilidad que permite continuar aprendiendo y para lograrlo, es necesario mejorar la propia práctica, realizando una transformación al actuar con conocimiento y mediante estrategias innovadoras, funcionales y significativas, con el fin de trascender del ámbito escolar y que los alumnos logren insertarse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, haciendo énfasis en las prácticas sociales del lenguaje, para enseñar a leer y a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios.

Aunado a lo anterior, como docente se requiere transformar el papel, dando un giro hacia la mediación entre los niños y el conocimiento, el cual permita la motivación y desarrolle el gusto por aprender, rompiendo con los moldes tradicionales desde un enfoque de animación sociocultural que permita insertar a los estudiantes en situaciones contextualizadas de la escritura y la lectura, consideradas como habilidades básicas que van a permitir el logro de diversos aprendizajes, de ahí la importancia que el docente esté debidamente preparado para tener certeza y seguridad de su proceso de enseñanza.

Además, se considera pertinente mejorar la práctica desde el conocimiento sobre cómo involucrar a los padres de familia ya que forman parte de un recurso importante, sobretodo actualmente en la nueva modalidad de trabajo a distancia, puesto que en algunos casos existe la mejor disposición, sin embargo como docente se carece de herramientas para guiarlos e involucrarlos.

### **Hallazgos del diagnóstico**

A manera de cierre y englobando los hallazgos, se puede rescatar que, las dificultades en el proceso de alfabetización dependen de diversos factores, entre los cuales forma parte el alumno, considerado desde el contexto social en el cual se desarrolla, puesto que dentro de la comunidad no se cuenta con ambientes alfabetizadores en este caso biblioteca, mercados, puestos de revistas, periódicos o anuncios, que pudieran favorecer dichas prácticas en los alumnos. Lo mismo sucede en el hogar, ya que de acuerdo a la encuesta realizada a padres de familia, la mayoría de ellas no tiene un hábito por la lectura, y por ende no existen materiales en casa que sirvieran de vínculo para su beneficio.

A nivel escuela se identificó una problemática de rezago en el proceso de alfabetización, dado que, como se establece en el plan y programas de estudio aprendizajes clave para la educación integral 2017, se trata de una consolidación al término del primer ciclo de educación básica, sin embargo los docentes de la institución a través de una encuesta aplicada, respondieron que en grados superiores aún existen alumnos con deficiencias en el proceso de alfabetización inicial, lo cual permite identificar el compromiso que como docente de primer ciclo

se debe afrontar para intervenir oportunamente y prevenir situaciones de esta naturaleza.

En el ámbito de aula, y gracias a los resultados obtenidos de la valoración del proceso de alfabetización se observó el poco avance que han mostrado los alumnos de primer ciclo, porque aunque la mitad del grupo se identifica como alumnos en nivel alfabético, muestran carencias en sus producciones y la incapacidad para producir textos por sí mismos, pese a que se revisan como un contenido al interior de las clases, lo cual obstaculiza al enfoque de la asignatura, es decir no cumple con su propósito comunicativo y al igual que en el inicio del ciclo escolar, persisten alumnos con escrituras primitivas.

Además, en el ámbito de la práctica docente, se identificó que las estrategias utilizadas no han resultado funcionales, puesto que de los 18 alumnos del grupo, la mayoría muestran poco avance en lectura y escritura, y de acuerdo al análisis realizado en la práctica docente, no se les están brindando experiencias de aprendizaje que aporten al proceso de alfabetización inicial.

A manera de recapitulación se lograron identificar los siguientes hallazgos de manera enunciada:

- Carencia de ambientes alfabetizadores dentro de la comunidad y la escuela.
- Falta de hábitos de lectura y escritura en el hogar, e inexistencia de materiales de lectura en casa.
- A nivel escuela se identificó una problemática de rezago en el proceso de alfabetización inicial que se relaciona también con las prácticas docentes.
- Poco avance en los alumnos de primer ciclo, demostrado en las carencias de sus producciones principalmente en la legibilidad, y el uso diverso de vocabulario, así como en la dificultad para producir textos propios.
- Existe en los alumnos una falta de sentido utilitario hacia la lectura y escritura, leen y escriben cuando se les pide, más no cuando se les presenta una oportunidad para hacerlo.
- Percepción de los alumnos respecto a la lectura como habilidad compleja, demuestran desagrado y falta de interés por la lectura.
- Falta de estrategias de lectura y escritura con sentido y uso social.

De acuerdo a lo anterior, se logró identificar un problema latente en torno a las dificultades que muestran los alumnos en el proceso de alfabetización inicial, rescatado desde la influencia del ámbito social y familiar donde se encuentran los alumnos, puesto que se carece de hábitos y ambientes alfabetizadores. Aunado a ello, la escuela también carece de dichos recursos, incluso la biblioteca de la institución se encuentra sin funcionalidad, lo cual repercute en los estudiantes. Existen alumnos en los grados de cuatro a sexto con dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, identificado como un problema que surge en el primer ciclo y que no fue subsanado desde la observación del poco avance que muestran en los primeros grados, esto a raíz de la falta de interés de los alumnos hacia las actividades que se les presentan.

Se identificó que los estudiantes presentaron dificultades en el proceso de lectura y escritura, dado que la mayoría del grupo se encontró por debajo del nivel esperado de acuerdo al grado en que se ubicaban, esto aunado al desagrado y desinterés que poseen respecto a estas habilidades. Lo anterior se deriva de la falta de experiencias significativas e innovadoras en lectura y escritura desde un uso social para favorecer el proceso de alfabetización inicial, necesarias en todo el contexto donde se desarrollan los alumnos, lo cual ha ocasionado una falta de funcionalidad y uso en su vida cotidiana, respecto a las prácticas de lectura y escritura que se trabajan en el aula.

Lo antes expuesto, se triangula con la inexistencia de hábitos lectores en casa y la carencia en el acompañamiento de los padres de familia hacia los hijos durante su proceso de aprendizaje, donde la escuela y la comunidad poco favorecen en animar y alfabetizar el ambiente en el que viven, en conjunto con la práctica docente que se torna tradicionalista basada en el dictado, el copiado, la memorización de sílabas, entre otras alejadas de la innovación y la significatividad, carentes de sentido y uso social, mismas que contribuyen al desinterés y desagrado, principalmente en la lectura, sin embargo hay carencias en ambas habilidades.

Dicho esto, se encontró que existen dificultades en el proceso de alfabetización inicial de los alumnos que son derivadas de múltiples factores, entre

los que cobra relevancia la práctica docente que no ha respondido a las necesidades de los alumnos ni a las características necesarias para favorecer el proceso antes aludido, el escaso o nulo ambiente alfabetizador dentro del contexto social y familiar, así como las limitadas situaciones a las que se han enfrentado los alumnos entorno a la lectura y la escritura.. Aunado a lo anterior, la situación de pandemia que se vivenció limitó aún más las interacciones comunicativas con el texto escrito, tanto para la lectura y la escritura. Por ello, el problema principal se encuentra en que los alumnos tienen dificultades en el proceso de alfabetización inicial ya que la lectura y la escritura no resulta significativa y poco avanzan, dado que para ellos no representan tareas de relevancia.

De tal manera que el problema identificado radica en las dificultades mostradas dentro del proceso de alfabetización inicial, reflejado en las carencias que los alumnos demuestran en la lectura y escritura, la carencia de significado que éstas representan, así como en las actitudes de rechazo hacia ambas tareas y en la incapacidad para producir textos propios, derivado de factores escolares, sociales y familiares. Es por ello, que se plantea la siguiente pregunta que da pauta al proyecto de intervención propuesto:

¿Cómo favorecer el proceso de alfabetización inicial a través del enfoque de la animación sociocultural de la lengua en los alumnos de primer ciclo de la escuela primaria “Miguel Hidalgo durante el ciclo escolar 2020 - 2021”?

### **3.2 Propuesta de intervención**

Así pues, con el fin de dar respuesta a la pregunta antes planteada, se diseñó un proyecto de intervención, cuya finalidad fue favorecer el proceso de alfabetización inicial de los estudiantes de primer ciclo en educación primaria. Éste se denominó: “Radiocuento, vocecitas de emoción” y a continuación se desglosa a manera de cronograma las cuatro secuencias didácticas que lo conforman, organizadas en diez sesiones de trabajo, mencionando los responsables y fechas de cada una de ellas.

Tabla 9.- Cronograma

SECUENCIAS DIDÁCTICAS	SESIONES	RESPONSABLES	TIEMPO Y FECHA
1.- Sensibilización	Sesión: 1	-Docente	50 MIN.
	Sensibilización	-Padres de familia.	12 de Marzo 2021
2: « ¡En sus marcas!... Inicio»	Sesión: 2 – Conozco el proyecto	-Docente –Alumnos de 2° A	60 Min. 19 De Marzo 2021
	Sesión: 3 – Acercamiento al cuento.	-Docente –Alumnos de 2° A	60 Min. 22 de Marzo 2021
3: « ¡Listos!... El cuento»	Sesión: 4 – Las partes del cuento	-Docente –Alumnos de 2° A	60 Min. 13 de Abril 2021
	Sesión: 5 – Creamos un cuento	-Docente –Alumnos de 2° A -Padres de familia.	60 Min. 19 de Abril 2021
	Sesión: 6 – Revisamos los cuentos	-Docente –Alumnos de 2° A -Padres de familia.	60 Min. 26 de Abril 2021
	Sesión: 7 – La versión final del cuento	-Docente –Alumnos de 2° A -Padres de familia.	60 Min. 3 de Mayo 2021
4: « ¡Al aire!.. El Radiocuento»	Sesión: 8 – Leemos y grabamos los cuentos	-Docente –Alumnos de 2° A -Padres de familia.	60 Min. 11 de Mayo 2021
	Sesión: 9 – Grabamos la versión final	-Docente –Alumnos de 2° A -Padres de familia. -Sociedad en general	60 Min. 17 de Mayo 2021
	Sesión: 10 – Compartimos el radiocuento	Docente. -Alumnos de segundo grado. -Persona Cuentacuentos. -Autoridades educativas. -Padres de familia.	60 Min. 02 de Junio 2021

Fuente: Elaboración propia a partir del diseño de la propuesta.

### 3.3 Formalización de la propuesta

Enseguida se incluyen de manera explícita cada una de las sesiones que conforman el proyecto y las acciones que han de ejecutarse para cumplir con lo antes establecido.

**ESCUELA PRIMARIA “MIGUEL HIDALGO” CCT. 24DPR13540 ZONA ESCOLAR 09**

**CICLO ESCOLAR 2020 – 2021 SEGUNDO GRADO**

PLAN DE TRABAJO: EL RADIOCUENTO, UN PROYECTO PARA FAVORECER EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL DE LOS ALUMNOS DE PRIMER CICLO.

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 1</b>	<b>Sesiones: 1 de 1</b>
<b>Sesión 1: Sensibilización</b>	<b>Participantes:</b> Padres de Familia -Docente
	<b>Fecha de aplicación:</b> Viernes 12 de Marzo del 2021. <b>Hora:</b> 4:30 pm.

**PROPÓSITO:** Crear conciencia en los padres de familia sobre la importancia que implica el estar alfabetizado. Que reconozcan su compromiso como padres de familia para involucrarse y colaborar en el aprendizaje de sus hijos.

<b>SESIÓN DE INICIO</b>	<b>Materiales</b>
<b>¡Nos sensibilizamos ante el proceso de alfabetización inicial!</b>	
<p><b>INICIO:</b> (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Solicitar con anticipación a los padres de familia atender a una sesión virtual.</li> <li>-Colocar a la vista de todos, tres preguntas detonadoras para rescatar conocimientos previos (¿Para usted que significa estar alfabetizado? ¿Qué importancia tiene el saber leer y escribir? ¿Qué hace usted para ayudar a su hijo en el proceso de aprender a leer y escribir? Las cuales deberán ser reflexionadas y contestadas por los padres de familia.</li> <li>-Compartir de manera voluntaria las respuestas de algunos padres de familia y reflexionar sobre los comentarios emitidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diapositiva de preguntas detonadoras.</li> <li>-Diapositiva de escritura con códigos.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO:</b> (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentar una frase a través de códigos donde solo la docente conoce el significado de cada uno de ellos, solicitar que traten de descifrar que dice.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escritura a través de códigos.</li> <li>-Presentación en power point del radiocuento.</li> </ul>

<p>-Cuestionar ¿Qué necesitarían para poderlo leer? ¿Podrían escribir su nombre a través de esos símbolos? ¿Qué necesitarían para poderlo escribir?</p> <p>-Escuchar los comentarios y crear conciencia de que lo mismo ocurre con los alumnos al inicio del proceso de alfabetización. Cuando solo son símbolos que carecen de significado y hay una presión por descifrarlo.</p> <p>Hacer énfasis en lo que ellos necesitaron como el referente, el apoyo de otros, etc.</p> <p>- Presentar el proyecto de intervención “El radiocuento, una estrategia para favorecer el proceso de alfabetización de los alumnos.</p>	
<p><b>CIERRE:</b> (10 min)</p> <p>-El docente solicita aportaciones de (todos) los padres de familia, para reflexionar a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué les parece el proyecto?</p> <p>¿Tienen alguna sugerencia?</p> <p>Ustedes en casa, ¿cómo me pueden ayudar?</p> <p>¿Qué proponen?</p> <p>Concentrar las ideas, sugerencias y propuestas por parte de los padres de familia para integrarlas al proyecto.</p>	<p>-Propuestas de los padres de familia.</p>

<p align="center"><b>SECUENCIA DIDÁCTICA 2: EN SUS MARCAS... ¡INICIAMOS!</b></p>	<p><b>Total de sesiones:</b> ½</p>
	<p><b>Participantes:</b> Alumnos de 2° -Docente</p>
	<p><b>Fecha de aplicación:</b> 19 Marzo 2021</p>
<p><b>Propósito general:</b> Que los alumnos utilicen la lectura y la escritura para comunicar sentimientos y emociones mediante la estructura de cuentos.</p>	
<p align="center"><b>SESIÓN 1</b></p> <p><b>Propósito</b></p>	

<p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conozcan y aporten sugerencias al proyecto del radiocuento, para que se involucren de manera consiente y activa en las actividades.</li> </ul>	
<p><b>INICIO:</b> (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dar la bienvenida a los alumnos y agradecer su asistencia.</li> <li>-Colocar una plantilla con en imágenes del proyecto y la palabra radiocuento.</li> <li>-Jugar al teléfono descompuesto, pidiendo a los alumnos que mencionen lo que saben del proyecto, como resultado de la información procedente de los padres de familia.</li> <li>-Anotar en la plantilla lo que los alumnos externen para valorar saberes previos sobre las características del proyecto.</li> </ul>	<p><b>MATERIALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Diapositiva del radiocuento.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO:</b> (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentar el proyecto del radiocuento.</li> <li>-Platicar con los alumnos sobre la importancia de leer y escribir en casa. Con la oportunidad que tendrán para producir, inventar, crear, leer, compartir y explorar cuentos sobre las emociones a través de 10 sesiones. Dónde:</li> <li>-Enfatizar el propósito comunicativo del proyecto.</li> <li>1-Leerán cuentos sobre las emociones que les servirán de referente para la construcción de los propios.</li> <li>2. Podrán identificar la trama, los personajes, las emociones que manejan y las partes que integran el cuento.</li> <li>2 – Utilizarán un diario como actividad permanente para rescatar sus emociones cotidianas y posteriormente convertirlas en cuentos.</li> <li>3 – Recuperarán la estructura de los cuentos para saber cómo estructura uno propio a partir de sus vivencias emocionales recuperadas en el diario.</li> <li>4 – Elegirán las narraciones del diario para hacer su cuento.</li> <li>5 – Crear borradores de sus cuentos.</li> <li>6 – Corregir y mejorarlos, agregando ilustraciones pertinentes al cuento entre compañeros.</li> <li>7 – Leer en voz alta su propio cuento y grabarse con sonidos y efectos que ayuden a la comprensión del audio, mediante la ayuda de sus familiares.</li> </ul>	<p><b>MATERIALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentación del radiocuento en power point.</li> </ul>

<p>8 – Escuchar los cuentos de sus compañeros y realizar una recomendación a los diferentes cuentos para después ponerlos al aire.</p> <p>9 – Publicar los cuentos mediante un radiocuento y recuperar comentarios del trabajo realizado.</p> <p>10 – Compartir la experiencia de producir sus cuentos con un cuentacuentos que aporte ideas, sugerencias y experiencias en un evento con padres de familia y autoridades educativas.</p> <p>-Solicitar participaciones para dudas, preguntas y sugerencias sobre el proyecto. ¿Te gustó el proyecto? ¿Por qué? ¿Te gustaría agregar o cambiar algo? ¿Qué? ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que no te gusto del proyecto?</p>	
<p><b>CIERRE:</b> (20 min)</p> <p>-Animar a que los alumnos escriban y dibujen cómo se imaginan que será trabajar con el proyecto del radiocuento.</p> <p>- Agregar en el dibujo lo que les gustaría que se incluyera o modificara.</p> <p>-Exponer sus dibujos y compartir sus expectativas con el grupo, respecto al proyecto que se va a desarrollar.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>-Hojas blancas.</p> <p>-Colores.</p>

<p><b>SESIÓN 2</b></p>	<p><b>Total de sesiones: 2/2</b></p>
	<p><b>Participantes:</b> Alumnos de 2° -Docente</p>
	<p><b>Fecha de aplicación:</b> Lunes 22 de Marzo de 2021.</p>
	<p><b>Hora:</b> 7:00 pm.</p>
<p><b>Propósitos</b></p> <p>Que los alumnos:</p> <p>-Lean a través del maestro cuentos sobre emociones.</p> <p>-Escriban, compartan su interpretación, y saberes previos sobre el cuento, elementos de contenido y estructura de este tipo de texto. (Trama, personajes, relaciones causales y temporales).</p>	
<p><b>INICIO:</b> (15 min)</p> <p>-Dar la bienvenida a los alumnos.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p>

<p>-Retomar el proyecto, cuestionando ¿Qué recuerdan como primera actividad en el camino hacia la construcción del radiocuento?</p> <p>-Señalar la importancia de conocer diversos cuentos sobre las emociones que serán referente para sus propias producciones.</p> <p>Mostrar la pijama o ropa cómoda con la cual se encuentran para estar disfrutando la pijamada literaria, así como algún bocadillo del agrado de ellos y ubicados en el lugar favorito de la casa.</p> <p>-Recuperar saberes previos. A través de la participación de manera voluntaria para conversar lo siguiente:</p> <p>-¿Qué son los cuentos?</p> <p>-Para qué contamos cuentos?</p> <p>-¿Te gustan los cuentos?</p> <p>-¿Qué cuentos conoces?</p> <p>-¿Cuál es tu cuento favorito?</p> <p>-¿Crees que existen cuentos sobre las emociones de las personas?</p> <p>-¿Conoces alguno? ¿Cuál? ¿De qué trata?</p> <p>-¿Qué otras emociones se pueden incluir en los cuentos?</p>	
<p><b>DESARROLLO:</b> (30 min)</p> <p>- Presentar el cuento “El monstruo escondido en el armario”</p> <p>- Preguntar:</p> <p>¿De qué creen que va a tratar?</p> <p>¿Qué imagen se les viene a la mente con el título del cuento?</p> <p>-Presentar el cuento “El monstruo escondido en el armario”</p> <p>Preguntar:</p> <p>- ¿Te ha pasado a ti algo parecido? ¿Por qué?</p> <p>-¿De qué emoción se habla en el cuento?</p> <p>-Platicar si alguna cosa les ha producido miedo durante años sin siquiera haberse acercado y al final resultó no ser nada. Los miedos se superan.</p> <p>-Continuar con siguiente cuento:</p> <p>-Presentar el título “Fernando furioso”</p> <p>-Preguntar:</p> <p>¿De qué creen que va a tratar?</p> <p>¿Qué imagen se les viene a la mente con el título del cuento?</p> <p>-Presentar el cuento “Fernando furioso”</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>-Cuentos</p> <p>-Ruleta del cuento</p>

<p>-Al azar de acuerdo al número de lista elegir a un alumno, y con la ruleta platicar sobre lo siguiente:</p> <p>La lectura se trató de...</p> <p>Esta lectura presenta la emoción de...</p> <p>Mi parte favorita fue cuando...</p> <p>No me gustó cuando...</p> <p>¿Cómo se escribe Fernando? ¿Dónde dice furioso?</p> <p>¿En qué se parecen las palabras Fernando y furioso?</p> <p>¿Alguna vez se han sentido como Fernando? ¿Por qué?</p>	
<p><b>CIERRE:</b> (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Platicar con los alumnos si será posible que ellos inventen cuentos sobre sus emociones, como los que se acaban de leer.</li> <li>-Retomar el diario de emociones que se les solicitó la sesión anterior y presentarlo como un recurso importante para retomar emociones que día a día viven en casa.</li> <li>-Realizar la dinámica “Mi amigo el diario” que consiste en presentar un diario personal previamente forrado y decorado de acuerdo al gusto de cada alumno.</li> <li>- Explicar que el diario les servirá para elaborar su cuento. (En esta ocasión vamos a usar la escritura para comunicar nuestros sentimientos y que no se nos olvide cómo nos hemos sentido en la semana, nos sirve para desahogarnos y entender cómo nos estamos sintiendo, la escritura también nos sirve para muchas cosas.</li> <li>-Iniciar la docente, mostrar su diario y explicar la temática del decorado, mencionando el nombre y leer una hoja de su propio diario donde se expresan emociones para brindar un referente a los alumnos.</li> <li>-Solicitar la participación de manera voluntaria de tal manera que todos participen para presentar a su amigo diario y el uso que tendrá.</li> <li>-Para ello, mostrar el video “algo dentro de mí”. Como un ejemplo a las emociones que podrán redactar en sus diarios.</li> <li>-Solicitar participaciones donde los alumnos propongan el tiempo y modo de empleo del diario (establecer días de escritura emocional).</li> </ul>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>-Diario de emociones.</p>

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA 3: ¡LISTOS!... EL CUENTO</b>	<b>Sesiones: 1 de 4</b>	
	<b>Participantes:</b> Alumnos de 2° -Docente	
	<b>Fecha de aplicación:</b> Miércoles 14 de Abril del 2021.  <b>Hora:</b> 1:00 pm.	
<b>SESIÓN 1</b>		
<b>Propósitos</b> Que los alumnos: -Recuperen lo que saben acerca de las características de los cuentos. -Planeen la escritura de un cuento a partir de una anécdota real de emociones que integre la trama dividida en inicio, desarrollo y fin, personajes y características.		
<b>INICIO:</b> (10 min) -Dar la bienvenida a los alumnos. -Retomar el proyecto “El radiocuento” que se encuentra en marcha. Comentar que ya estamos en la etapa de escribir los cuentos, para ello es importante seguir la estructura de los mismos. -Mostrar imágenes con las portadas de algunos cuentos. -Solicitar la participación individual para comentar los títulos que ellos conocen y puedan agregar otros. -Preguntar sobre algunos aspectos que ellos encuentran dentro de los cuentos: ¿Qué características tiene un cuento? ¿Cómo se cuenta lo que va sucediendo? ¿Alguien sabe cuáles son las partes de un cuento? ¿Cuáles son? -Retroalimentar las aportaciones.	<b>MATERIALES</b>  -Imágenes de títulos de cuentos.	
<b>DESARROLLO:</b> (40 min) -Contar el cuento del erizo. -Completar una tabla, a través del dictado de los alumnos. Solicitando participaciones donde comenten lo siguiente: ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde sucede?	<b>MATERIALES</b>  -Cuento el Erizo.  -Tabla con elementos del cuento.	

<p>¿Cómo inicia el cuento?</p> <p>¿Qué sucedió después? ¿Cuál es el problema del personaje principal?</p> <p>¿Cuáles fueron las aventuras que vive al enfrentar el problema?</p> <p>¿Qué sucedió al final? ¿Cómo terminó el cuento?</p> <p>¿Qué emociones sintió primero?</p> <p>¿Qué emociones sintió al final?</p> <p>-Contar el cuento en desorden de acontecimientos y cuestionar a los alumnos si es que fue entendible, correcto y porque lo consideran de esa manera.</p> <p>-Resaltar la importancia de escribir cuentos cumpliendo con su estructura para mejor comprensión y para que la historia despierte el interés de quien lo va a leer y quiera pasar sus páginas para descubrir qué ocurre al final.</p> <p>-Mostrar tres imágenes sobre un personaje. En cada una se muestra diferente emoción en relación a una acción.</p> <p>-Solicitar a los alumnos que planeen la redacción de un cuento de acuerdo a éstas, iniciando con la escritura de frases para cada imagen que cumplan con las tres partes del cuento: inicio, desarrollo y final, así como el diseño de un título y personajes. Completando mediante un formato de apoyo para planear un cuento.</p>	<p>-3 imágenes del mismo personaje en diferentes actividades.</p>
<p><b>CIERRE:</b> (10 min)</p> <p>-Comentar los títulos diseñados, así como el orden y estructura del cuento en sus tres momentos.</p> <p>-Concluir con la importancia de estructurar los cuentos a través de las aportaciones de los alumnos.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p>

<p align="center"><b>SESIÓN 2</b></p> <p><b>Propósitos</b></p> <p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definan la anécdota emocional de su cuento.</li> <li>-Escriban su cuento con título, estructura de inicio, desarrollo y fin.</li> </ul>	<p align="center"><b>Sesión 2 de 4</b></p> <hr/> <p><b>Participantes:</b> Alumnos de 2° -Docente</p> <hr/> <p><b>Fecha de aplicación:</b> Miercoles 21 de Abril del 2021.</p>
---	---

	<b>Hora: 1:00 pm.</b>
<p><b>INICIO:</b> (15 min)</p> <p>-Retomar el proyecto que se está llevando a cabo, preguntando a los alumnos:  ¿Para qué van a escribir el cuento?  ¿Cómo debe estar escrito para que otros lo comprendan?  ¿Qué se va a hacer con el cuento que van a crear?</p> <p>-Contar una historia disparatada, donde se toman personajes, escenarios y situaciones de todos los cuentos sobre emociones que se han leído a lo largo del proyecto.</p> <p>-Brindar la pauta para que los alumnos imaginen y compartan ideas sobre los personajes que podrán incluir en sus cuentos, así como los escenarios, los problemas que deberán enfrentar y como los resolverán dentro de los cuentos.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>-Historia disparatada.</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> (30 min)</p> <p>-Revisar las narraciones en el diario.</p> <p>-Seleccionar la que más le haya gustado.</p> <p>-Escribir con la indicación de hacerlos solitos, como ellos puedan en su libreta de lengua Materna español y con base en la narración del diario previamente seleccionada crear su propio cuento que integre: Título, personajes, inicio, desarrollo y cierre del cuento.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>-Cuaderno</p> <p>-lápiz - colores</p>
<p><b>CIERRE:</b> (15 min)</p> <p>- Determinar criterios para valorar los cuentos creados por los compañeros.</p> <p>-Organizar a los alumnos para que intercambien sus cuentos con otros compañeros para que revisen el cuento de otro y les agreguen comentarios de retroalimentación.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>-Relación de alumnos para intercambiar cuentos.</p>

<p align="center"><b>SESIÓN 3</b></p> <p><b>Propósitos</b></p> <p>Que los alumnos:</p> <p>-Revisen y corrijan, con ayuda del profesor, la</p>	<p><b>Sesiones: 3 de 4</b></p>
	<p><b>Participantes:</b> Alumnos, padres de familia y Docente</p>

<p>coherencia y propiedad de su texto: secuencia narrativa, escritura convencional, ortografía, organización en párrafos.</p> <p>-Desarrollen su capacidad de comprender y valorar los textos de otros para proponer ajustes.</p>	<p><b>Fecha de aplicación:</b> Miércoles 28 de Abril del 2021.</p> <p><b>Hora:</b> 1:00 pm.</p>
<p><b>INICIO:</b> (15 min)</p> <p>-Presentarse en la clase con un sombrero. (El que tengan en casa) Señalar que es el sombrero sabio. Todos los niños que traigan sombrero tendrán el conocimiento de lo que se les cuestione.</p> <p>-Retomar el proyecto que se está llevando a cabo, preguntando a los alumnos: ¿Qué actividad estamos realizando con el proyecto? ¿Para qué van a escribir el cuento? ¿Cómo debe estar escrito para que otros lo comprendan?</p> <p>-Resaltar la importancia de la escritura para dar a conocer el cuento y que sea comprensible.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>-Sombrero</p>
<p><b>DESARROLLO:</b> (30 min)</p> <p>-Cuestionar a los alumnos ¿Cómo se sintieron revisando el cuento de un compañero? ¿Qué identificaron en el cuento de su compañero? ¿Quién les ayudó a revisar el cuento?</p> <p>-Jugar con la ruleta de participaciones. El alumno que resulte seleccionado, llamará a su mamá y le debe poner el sombrero. Las madres de familia que participen deberán responder alguna de las siguientes cuestiones:</p> <p>¿Cómo observó a su hijo en la revisión del cuento?</p> <p>¿Fue fácil o difícil revisar otro cuento y porque?</p> <p>¿Cómo fue el proceso de revisión del cuento?</p> <p>¿Qué identificó usted en el cuento del niño al que revisaron?</p> <p>¿Qué identificó su hijo al revisar el cuento de otro niño?</p> <p>-Mostrar los cuentos de cada alumno.</p> <p>-Solicitar a los alumnos que revisaron, externar sus observaciones con el fin de que el compañero mejore su producción, aunado a los comentarios de la docente.</p> <p>-Se brindan sugerencias y aportaciones para mejorar las producciones.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>-Cuentos de cada alumno.</p>

<p><b>CIERRE:</b> (15 min)</p> <p>-Regresar los cuentos a sus autores con las notas realizadas para comenzar con ayuda de su familia la tarea de corrección y elaboración final del cuento, tras la retroalimentación de compañeros y docente.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>-Borradores de cuento.</p>
--	--

<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN 4</b></p> <p><b>Propósitos</b></p> <p>Que los alumnos:</p> <p>Integren ilustraciones en los lugares adecuados para dar coherencia a la historia.</p> <p>Recomienden el cuento de un compañero.</p>	<p><b>Sesiones: 4 de 4</b></p> <hr/> <p><b>Participantes:</b> Alumnos de 2° -Docente</p> <hr/> <p><b>Fecha de aplicación:</b> Miércoles 5 de Mayo del 2021.</p> <hr/> <p><b>Hora:</b> 11:00 pm.</p>
---	---

<p><b>INICIO:</b> (15 min)</p> <p>-Retomar el proyecto y su propósito que se está llevando a cabo, preguntando a los alumnos:</p> <p>¿Qué actividad estamos realizando con el proyecto? ¿Para qué van a escribir el cuento? ¿Cómo debe estar escrito para que otros lo comprendan?</p> <p>-Mencionar la recta final rumbo al radiocuento, donde la escritura de los cuentos esté lo mejor posible, animar a la lectura de cuentos de sus compañeros.</p> <p>-Presentar sus producciones completas y corregidas.</p> <p>-Cuestionar sobre ¿Cómo otros niños podrían interesarse y conocer sus propios cuentos?</p> <p>-Recordar con preguntas clave sobre las recomendaciones de cuentos:</p> <p>¿Para qué sirve una recomendación de un cuento?</p> <p>¿Qué debe integrar?</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>Producciones completas y corregidas.</p>
--	--

<p><b>DESARROLLO:</b> (30 min)</p> <p>-Realizar el juego del tesoro escondido (Se le avisará previamente a las madres de familia esconder el libro de lengua materna debajo de la almohada donde duerme el niño) para ello, la docente dará pistas hasta que cada niño encuentre su libro.</p> <p>-Solicitar la revisión del libro de lengua materna español página 68 y recordar la recomendación realizada tiempo atrás.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>-Relación de alumnos para intercambiar cuentos.</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compartir tres ejemplos propuestos por los alumnos.</li> <li>- Organizar el intercambio de cuentos.</li> <li>-Trabajar en equipo con la familia para leer el cuento de un compañero y con ayuda de sus padres o hermanos, crear una recomendación a ese cuento y después grabarla en audio.</li> <li>-Reconocer el cuento y sus imágenes como parte importante para la coherencia de cada historia.</li> <li>-Leer nuevamente el cuento de su compañero y diseñar las ilustraciones que corresponden al cuento inventado por otro.</li> </ul>	
<p><b>CIERRE:</b> (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Compartir los audios de las recomendaciones en el grupo de whatsapp y a partir de escucharlas decidir qué cuento les parece interesante por la recomendación que se hace y cual les gustaría leer y retomar, ¿qué piensan de los cuentos de sus compañeros? ¿Cómo podemos darlos a conocer a otros? ¿De qué serviría conocerlos?</li> </ul> <p>Retomar las ilustraciones de los dibujos y preguntar al autor si se relaciona con el texto.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Grabadora de voz</li> <li>-Celular</li> <li>-Imágenes</li> <li>-Audios</li> </ul>

<p><b>SECUENCIA DIDÁCTICA 4:</b> <b>¡AL AIRE!... EL RADIOCUENTO</b></p>	<p><b>Sesiones: 1 de 3</b></p>
	<p><b>Participantes:</b> Alumnos de 2° -Docente</p>
	<p><b>Fecha de aplicación:</b> Miércoles 12 de Mayo del 2021.</p> <p><b>Hora:</b> 1:00 pm.</p>
<p><b>SESIÓN 1</b></p> <p><b>Propósitos</b></p> <p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conozcan e identifiquen las características de un radiocuento como un medio para compartir las producciones.</li> </ul>	

<p><b>INICIO:</b> (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dar la bienvenida a los alumnos.</li> <li>-Retomar el propósito del proyecto.</li> <li>-Solicitar participaciones para compartir lo que se ha realizado y lo que falta por realizar de acuerdo a las actividades planeadas.</li> </ul>	<p><b>MATERIALES</b></p>
<p><b>DESARROLLO:</b> (40 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mostrar ejemplos de programas de radio como una forma de motivar y visualizar la actividad a realizar.</li> <li>-Mostrar ejemplos de la narración de cuentos a través de audios.</li> <li>-Seleccionar el papel a desarrollar como parte del radio cuento:</li> <li>-Pequeño escritor (Autores) sus nombres.</li> <li>-Que los alumnos propongan ideas para integrar comerciales, donde se pueda destacar las recomendaciones de cuentos, Trabalenguas y canciones )</li> <li>-Comentarios respecto a los cuentos - (papás - hermanos)</li> <li>-Comenzar a ensayar el cuento para que salga de la mejor manera.</li> </ul>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p><b>Audio de la radio de niños.</b></p>
<p><b>CIERRE:</b> (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Que los alumnos propongan ideas para lograr la mejor forma de grabar su cuento y entre todos planificar una lista de cotejo con algunos aspectos que se deben retomar a la hora de grabar sus cuentos.</li> <li>-De acuerdo a lo trabajado en la sesión, practicar la grabación del cuento y cuando lo considere pertinente <b>enviar</b>.</li> </ul>	<p><b>MATERIALES</b></p>

<p style="text-align: center;"><b>SESIÓN 2</b></p> <p><b>Propósitos</b></p> <p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lean para otros cuidando el volumen de su voz y la entonación a partir de sus propias producciones.</li> <li>-Escuche atentamente la lectura en voz alta que realizan sus compañeros para compartir observaciones.</li> </ul>	<p><b>Sesión: 2 de 3</b></p>
	<p><b>Participantes:</b> Alumnos de 2° -Docente</p>
	<p><b>Fecha de aplicación:</b> Miércoles 19 de Mayo del 2021.</p> <p><b>Hora:</b> 1:00 pm.</p>

<p><b>INICIO:</b> (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Retomar el propósito del proyecto rumbo a la etapa final.</li> <li>-Presentar un ejemplo de audios de cuentos.</li> </ul>	<b>MATERIALES</b>
<p><b>DESARROLLO:</b> (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Que a partir de las recomendaciones de cuentos elaboradas por los alumnos, cada uno escoja el cuento que le gustaría leer.</li> <li>-Compartir los cuentos en audios con el compañero que haya decidido escucharlo.</li> <li>-Retomar la lista de cotejo realizada la sesión anterior para valorar si el compañero cumple con los aspectos de grabación.</li> <li>-Entregar las observaciones y comentarios</li> <li>-Ensayar y grabar los cuentos en la versión final, retomado los comentarios y observaciones sugeridas.</li> <li>-Conjuntar y editar los audios para dar origen al “Radiocuento”</li> <li>-Subir el radiocuento a la red.</li> </ul>	<b>MATERIALES</b>
<p><b>CIERRE:</b> (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pedir opiniones a los primeros radio escuchas respecto a la primera emisión del radiocuento.</li> <li>-Escribir en su diario, que les pareció el radiocuento de manera personal.</li> <li>-Compartir el radiocuento con familiares y amigos. Rescatar por escrito en su diario comentarios de otras personas respecto a lo escuchado.</li> </ul>	<b>MATERIALES</b>

<p><b>SESIÓN 3</b></p> <p><b>SESION DE CIERRE</b></p> <p><b>Propósitos</b></p> <p>Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Compartan con un cuentacuentos, la experiencia de leer y escribir cuentos para diversos destinatarios.</li> <li>-Retomen comentarios tras escuchar el radio cuento.</li> </ul>	<p><b>Sesiones: 3 de 3</b></p> <hr/> <p><b>Participantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos de segundo grado.</li> <li>-Persona Cuentacuentos.</li> <li>-Autoridades educativas.</li> <li>-Padres de familia.</li> </ul>
---	---

<p>-Valoren el trabajo realizado en el proyecto.</p>	<p><b>Fecha de aplicación:</b> Miércoles 02 de Junio del 2021.</p> <p><b>Hora:</b> 5:00 pm.</p>
<p><b>INICIO:</b> (15 min)</p> <p>-Agradecer la asistencia y dar la bienvenida a las personas que asistieron. (Padres de familia, alumnos, Prof. Héctor Cavazos Méndez (Supervisor de la zona escolar 09), la Profra. Deyanira Hernández Mendoza (Directora comisionada de la escuela primaria Miguel Hidalgo) y como invitada especial Profra. María Antonieta Rendón Medina (Lic. En educación física, con un diplomado en Mediación de la lectura, Narradora oral del taller de oralidad de UASLP, y otros congresos de la ciudad de México, Literatura infantil y juvenil de la CILELIJ. Entre otros talleres de poesía y escritura creativa de Cemillas en su tinta de Argentina. Promotora cultural altruista en S.L.P.</p> <p>-Presentar la necesidad de abonar al proceso de alfabetización en los alumnos de primer ciclo de educación primaria y rescatar la importancia del uso de la lectura y la escritura en la vida cotidiana.</p> <p>-Hacer la presentación de la sesión, con el propósito de compartir los resultados obtenidos a lo largo del proyecto implementado durante estos tres meses.</p> <p>- Solicitar la participación de dos alumnos para describir de manera general, lo que hicieron a lo largo del proyecto.</p> <p>-Retomar el diseño y cronograma de la propuesta y explicarla.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p>
<p><b>DESARROLLO:</b> (30 min)</p> <p>-Mostrar la presentación con evidencias de los avances logrados con la intervención.</p> <p>-Colocar una parte del Radiocuento que se encuentra circulando en las redes sociales y mencionar el alcance que ha tenido.</p> <p>-Invitar a la maestra María Antonieta Rendón Medina, que nos puede comentar sobre el radiocuento que han tenido a bien desarrollar los alumnos.</p> <p>-Invitar a la maestra Deyanira Hernández Mendoza como Directora de la institución que comentarios puede emitir.</p> <p>- Solicitar el uso de la palabra al supervisor de la Zona escolar 09 Héctor Cavazos Méndez, quien también tiene comentarios muy importantes respecto al proyecto elaborado por los alumnos.</p>	<p><b>MATERIALES</b></p> <p>-Presentación</p>

<p>-Presentar comentarios enviados desde las diferentes personas que tuvieron la oportunidad de escuchar el radiocuento.</p> <p>-Solicitar la participación de madres de familia y alumnos para que compartan como se sintieron, si les gustó, si hubo dificultades a lo largo del proceso y que avances observaron con la implementación de este proyecto.</p>	
<p><b>CIERRE:</b> (15 min)</p> <p>-Solicitar la participación de la maestra María Antonieta Rendón Medina, para deleitar al público con una narración de un cuento, para que ellos identifiquen la manera más pertinente de la narración.</p> <p>-Solicitar alguna participación final de cierre.</p> <p>-Agradecer a los asistentes por la participación e invitarlos a seguir compartiendo el radiocuento de los alumnos para un mayor alcance.</p> <p>-Solicitar a alumnos y padres de familia, elaborar una carta destinada a la docente del grupo, donde se plasmen aprendizajes y experiencias obtenidos a lo largo de toda la intervención. Puntualizar los siguientes aspectos:</p> <p><b>Alumno</b></p> <p>-¿Qué aprendí con el radio cuento?</p> <p>-¿Qué me gustó más hacer en el radiocuento?</p> <p>-¿Qué se me hizo más difícil al realizar el radiocuento?</p> <p>-Lo que no me gustó fue...</p> <p><b>Padre de familia</b></p> <p>Durante la preparación del radiocuento observe que:</p> <p>-Mi hijo se mostró (entusiasmado, enojado, aburrido, alegre, triste:</p> <p>-Lo que más me gusto del proyecto fue:</p> <p>-Lo que observé que se le dificultó más fue:</p> <p>-Lo que no me gustó fue:</p> <p>-Me hubiera gustado que:</p> <p>-Pienso que este proyecto le ayudó a mi hijo en:</p> <p>-En general, creo que este proyecto:</p>	<p><b>MATERIALES</b></p>

## **Capítulo 4. Análisis y descripción de resultados**

La alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento.

Paulo Freire

### **4.1 Sistematización y valoración de la intervención**

De acuerdo con el enfoque cualitativo, señalado al inicio del documento, se diseñó el ya explicitado proyecto de intervención, que se concibe como “prácticas de intervención organizadas institucionalmente con la finalidad de resolver determinados problemas y/o potenciar capacidades existentes en una población dada, para garantizar su subsistencia, su integración social (adaptación más transformación), su desarrollo cultural” (Souza 1997, citado en Barnechea & Morgan 2007, p.7). Así pues, la implicación del proyecto de intervención desde un enfoque cualitativo, supone la sistematización de la experiencia:

concebida como una manera de extraer y hacer comunicables los conocimientos producidos en los proyectos de intervención en la realidad con intencionalidad de transformación. Su finalidad principal es presentar un método que facilite la tarea a los/as profesionales de las ciencias sociales y a otras personas interesadas en desarrollarla (Barnechea y Morgan, 2007, p.3)

De esto modo, fue bajo la sistematización de la experiencia que se explicitó y organizó el resultado de la puesta en marcha del proyecto de intervención, donde se hicieron comunicables los saberes adquiridos en la experiencia, producto de una reflexión crítica sobre la práctica. Por esta razón, se comparten las narrativas de acuerdo a la experiencia que se vivenció en cada una de las sesiones que conformaron el proyecto de intervención denominado “vocecitas de emoción”.

## **Secuencia didáctica 1: “Sensibilización de padres de familia”**

La puesta de intervención presentada se enmarca bajo el enfoque de la animación sociocultural, vista como “una forma de actuar, de intervenir en/sobre una realidad, es una acción para transformar, para mejorar sustantivamente una realidad concreta” (Úcar, 1994, p. 161). Así pues, la primera sesión como parte de la intervención fue denominada “sensibilización” dirigida a los padres de familia, donde el propósito fue sensibilizar y crear conciencia en ellos sobre la importancia que implica el estar alfabetizado, que reconocieran su compromiso como padres de familia para involucrarse y colaborar en el aprendizaje de sus hijos.

Se identificó la necesidad de incluir esta sesión tras las implicaciones del enfoque de la animación sociocultural, el cual según Cano (2005), hace referencia al acto de sensibilizar a los participantes, como aspecto fundamental para involucrarse desde el ánimo y decisión de hacerlo posible. Así mismo a través de este enfoque se pretende sumar esfuerzos educativos, que incorpore y articule la colaboración de padres de familia desde una función que más allá de velar porque el alumno responda a sus deberes, sea un medio indispensable en esta nueva modalidad de trabajo a distancia para favorecer el proceso de alfabetización de los estudiantes.

La sesión fue organizada en tres partes: inicio, en el que se partió de las concepciones de los papás sobre el término, importancia y utilidad de la alfabetización inicial. Desarrollo, donde se narra la actividad fuerte de la sesión que involucró un ejercicio apegado a las vivencias que experimentan los alumnos durante el proceso de alfabetización inicial, así como la consistencia de la propuesta y la apertura para complementarla. Cierre, se incluyen aportaciones emitidas por los padres de familia respecto a lo trabajado durante la reunión virtual, misma que tuvo una duración total de 60 minutos.

La sesión de “Sensibilización” tuvo lugar el día 12 de marzo a las 5:30 p.m. a través de la aplicación Google Meet (ver imagen 2). Para iniciar, se dio la bienvenida a los participantes y se agradeció la asistencia y puntualidad. Enseguida se habló sobre las dificultades que presentan algunos alumnos ante las

prácticas de lectura y escritura. Se dio una breve introducción al tema y se enfatizó el propósito de la sesión.

Imagen 2 . Reunión virtual con madres de familia



Fuente: Archivo personal de la docente.

Posteriormente se consideró partir de las concepciones que tienen los padres de familia respecto al proceso de alfabetización inicial en el que se encuentran inmersos los alumnos. Para ello, se dio la oportunidad de participar de manera voluntaria a las madres de familia presentes, sin embargo no hubo respuesta y fue necesario invitar de manera específica la participación de la señora Rocío (Sra. Ro). A partir de ahí, se rescataron los siguientes diálogos:

Do-¿Para usted qué significa estar alfabetizado?

Sra. Ro- No sé muy bien maestra, pero pienso que es cuando un niño sabe leer y escribir.

Durante la participación de la señora se observó inseguridad en la respuesta emitida, se identificó también la voz de su esposo que se encontraba cerca, el cual complementó la aportación de la señora. Se entiende que para ellos el hecho de que un niño codifique letras, responde al concepto de estar alfabetizado. Posterior a ello, se añadió el comentario que ninguna respuesta era incorrecta, sino que lo importante era rescatar sus concepciones, para dar confianza e incitarlos a la participación sin temor. El siguiente cuestionamiento fue dirigido a la señora Raquel (Sra.Ra), el cual dio apertura al siguiente diálogo.

Do-¿Qué importancia tiene para usted el saber leer y escribir?

Sra.Ra - Yo pienso que es muy importante maestra, para los niños y para nosotros también porque se les facilitan más las cosas y aprender y todo.

La aportación de la señora Raquel fue pertinente en un sentido de congruencia con la política vigente, dado que según SEP (2017), la importancia de que los alumnos de primer ciclo aprendan a leer y a escribir, radica en obtener una herramienta necesaria para continuar aprendiendo en grados posteriores. Además, hace referencia que al comprender como funciona la lengua escrita, el alumno podrá participar e involucrarse en prácticas sociales que le rodean en diversos contextos de la vida cotidiana, tal como una visita a la ciudad, donde se hace uso de camiones urbanos que poseen letreros especificando la ruta a seguir, donde es imprescindible leer e interpretar el mensaje. Así mismo, el ejemplo de surtir una receta médica o una lista del súper.

Enseguida la señora Noemí (Sra. No) respondió la siguiente pregunta.

Do-¿Qué hace usted para ayudar a su hijo en el proceso de aprender a leer y escribir?

Sra. No -Lo que yo hago, más que nada es darle el ejemplo. Le leo cuentos en ocasiones le pregunto cuál palabra no conoce y le explico lo que es y conforme va conociendo las palabras va sabiendo de qué se trata la lectura o a qué se está refiriendo lo que está leyendo.

Con esta aportación se permitió reflexionar sobre la influencia del hogar en el avance escolar de los alumnos. La señora puntualizó desde su perspectiva que el padre de familia es un ejemplo para los hijos en el fomento a la lectura “un primer modelo a proponer es el del adulto que lee” (SEP, 2000, p.183). No obstante, ella se limitó a dicha habilidad, sin implicar prácticas de escritura, lo cual permite identificar que ésta se queda relegada en relación a la lectura. Con ello también se piensa que en el peor de los casos hay familias que excluyen estas importantes prácticas en sus hogares, situación que se ve reflejada en el desarrollo de los alumnos. En cuanto a este aspecto, la SEP (2011) refiere que:

Cuando los alumnos se encuentran en contextos familiares que favorecen las oportunidades para leer y escribir se facilita el proceso de alfabetización inicial, ya que van identificando el funcionamiento del sistema de escritura desde temprana edad. No obstante, en el país muchos niños no tienen estos ambientes alfabetizadores para interactuar con la lengua escrita y, por ende, para avanzar en sus conceptualizaciones acerca del sistema que la rige (p.42).

Con lo anterior, se da cuenta de un factor importante que repercute en el proceso de alfabetización inicial de los alumnos, mismo que contribuye al nivel de logro que presentan los estudiantes. Después de rescatar las perspectivas anteriores emitidas por las madres de familia, anclado a lo que se ha dicho desde la parte teórica, se dio paso al desarrollo de la sesión.

Para ello, se compartió una presentación que contenía un mensaje escrito a través símbolos chinos, solo la docente conocía el significado de cada uno de ellos.

Imagen 3. Diapositiva de códigos



Fuente: Diapositiva recuperada de la presentación a padres de familia.

Así pues, el objetivo de esta actividad tenía que ver con la experiencia a la que se enfrentan los alumnos de primer ciclo, cuando se les exige decodificar con elementos aislados, donde “la lógica infantil se ve interferida por la articulación de sílabas, a partir de las grafías que llenan las páginas de los cuadernos de los niños, pero que no les comunican nada” (González, 1991, p.1) reconocida como una acción repetida a través de los docentes y padres de familia.

La intención de la actividad, radicó en concientizar a los padres de familia sobre la propia vivencia de los alumnos, al enfrentarse a emociones de

desesperación y angustia, aunado a la carencia de sentido en la enseñanza aislada de letras. Se dio paso al ejercicio con la participación de la señora Mirna en el siguiente cuestionamiento:

Do – Señora Mirna, ¿me podría ayudar a leer la frase que está aquí?

La señora no logró participar, resultado del bajo alcance de internet en su área, por lo que no le fue posible visualizar la diapositiva, ésta fue una situación reiterada que obstaculizó el trabajo en la modalidad a distancia. Sin embargo, resultó conveniente hacer algunas modificaciones, en este caso al planteamiento, que dio origen al siguiente diálogo:

Do - ¿Podría la señora Mirna leer la frase?

Sra. Ra – No... (Ríe)

Añadió la señora Noemí:

- Si supiera el idioma, sí.

Do - ¿Qué necesitaría la señora Mirna para poder descifrar el mensaje?

No hubo participaciones al respecto, las señoras se mostraban tímidas e inseguras, incluso lo manifestaron de la siguiente manera:

Sra. So - ¡Ay maestra, hasta estamos sudando!

Con ese comentario, se identificó la necesidad de frecuentar estas prácticas de sensibilización ante el aprendizaje de los alumnos. Puesto que resulta normal convocar a los padres de familia para evidenciar alguna situación de riesgo o comunicar algún resultado negativo. No obstante, al hacer palpable el enfoque de la animación sociocultural brinda las pautas para diseñar sesiones de esta naturaleza. Que implica una charla para conocer lo que las madres de familia piensan respecto al proceso de alfabetización inicial en el que se encuentran los alumnos y sensibilizarse ante la forma de apoyarlos. Fue algo novedoso para ellas, aunado a la interacción que se dio a través de pantallas.

Por otro lado, al regresar a la actividad que se estaba ejecutando, respecto a la posibilidad de descifrar un mensaje expuesto mediante códigos chinos. Se retomó la necesidad de usar algún referente para decodificar la frase, en este aspecto se hizo alusión al alfabeto chino, como medio para relacionar el código con su letra o sonido y así descifrar lo escrito. Al realizarla con las madres de

familia, resultó algo confuso, difícil, incluso imposible y hasta gracioso en el comentario de la señora Raquel, ya que fue algo totalmente desconocido y sin sentido para ellas, porque no lo han utilizado antes y no tiene relación con lo que se vive día a día en la vida cotidiana.

A partir de ahí, se vinculó con la experiencia que atraviesan los alumnos de primer ciclo, cuando las letras se les enseñan como símbolos aislados que carecen de significado, no posee utilidad en la vida cotidiana y aun así se les pide que decodifiquen y peor aún, se exige comprender lo escrito.

Derivado de esta situación, se hizo énfasis en lo que podría ayudar al proceso de alfabetización inicial, tal como la implicación en actividades que involucren la lengua escrita, para que el alumno se familiarice con la variada utilidad que éste conlleva, sin dejar de lado los referentes y el apoyo de los otros. Para complementar la ejemplificación se cuestionó sobre aquellas madres de familia que han involucrado a sus hijos en la lectura de un mensaje de texto, en la redacción de un recado, de un letrero en la carretera o si han colocado algún referente de apoyo en el espacio que utiliza el alumno en casa.

Así pues, de las 14 señoras conectadas, solo dos levantaron la mano, refiriendo alguna práctica de las anteriores. Se demostró con ello que poco se habían percatado de la utilidad de la lectura y la escritura en diversos contextos de la vida cotidiana y que con prácticas sencillas en casa, abonarían al proceso de alfabetización inicial.

En esta parte, también fue necesario referir la concepción que tienen los alumnos del grupo respecto a lo que implica leer y escribir, ya que al retomar los resultados de una encuesta aplicada con anterioridad a los alumnos, la mayoría reconoce la lectura como una habilidad para decodificar con rapidez y sin trabas. Mientras que escribir está limitada a la posibilidad de copiar letras en la libreta. Al compartir esta información con los padres de familia se reflexionó la influencia de las prácticas docentes y el apoyo de las familias para crear esas percepciones en los niños, prácticas tradicionales que se siguen repitiendo, en las cuales se lee y se escribe para nadie y para nada.

Con lo anterior, se reafirmó la necesidad de participación de los padres de familia en conjunto con la práctica docente, para actuar en sintonía y de acuerdo a un enfoque comunicativo y funcional al que responde la alfabetización inicial. De este modo, la puesta en marcha de una estrategia de intervención atiende a la exigencia que es susceptible de transformar.

Con respecto a la intervención por proyectos, se dio a conocer la propuesta de “Vocecitas de emoción” un proyecto para favorecer la alfabetización de los alumnos de primer ciclo de educación primaria, para ello se englobó de manera general a través del cronograma planteado al inicio de este trabajo, especificando una totalidad de 10 sesiones, desarrolladas a lo largo de tres meses en una modalidad de trabajo a distancia. Al proponer las actividades sugeridas se abrió la posibilidad a los padres de familia de contribuir, modificar o complementar el proyecto. Dado que según Úcar (1992) la animación sociocultural “implica la participación del adulto en el diseño e implementación de estos programas” (p.10).

Enseguida se desglosó cada una de las sesiones, donde el fin prevaleció en trabajar la lectura y la escritura como uso social y personal, a partir de la redacción de hechos cotidianos al implementar un diario, las vivencias de su cotidianidad, por ejemplo existen días en los que todo marcha bien y existen emociones de felicidad, sin embargo también se hacen presentes situaciones que provocan enojo, tristeza, miedo, entre otras. Es por ello que se pretende utilizar la escritura para comunicar algunas de estas experiencias reales, en función de que:

Los niños dicen cosas maravillosas cuando se les permite hablar. Necesitan, además, ser escuchados, y el conocimiento que adquirieron ha de tomar como punto de partida sus propias palabras y experiencias. ¿Por qué no tomar en cuenta sus vivencias para iniciarlos a la lectura y a la escritura? (González, 1991, p.2).

Así, el alumno tendrá la libertad de escribir de manera autónoma las situaciones de su día a día, aun cuando no lo hace de manera convencional, se enfrentara al reto de escribir desde su experiencia, para ello es importante rescatar que “el complejo proceso de escribir significa mucho más que no cometer errores de ortografía” (SEP, 2000, P.169) Implica estrategias de escritura, tal como la elaboración de

organizadores de texto y borradores. Se asume que la ortografía y la puntuación son procedimientos importantes en el proceso de escritura, pero no son los únicos.

Al conformar el diario con redacciones reales, propias y significativas, el siguiente paso será elegir una de estas, para añadir elementos fantásticos e imaginarios y transformarlos en cuentos. Según Fons (2013) es una forma de discurso muy cercana al alumno y lo señala como la narración privilegiada que se encuentra al alcance de él, dado que “es una exposición breve, que tiene un principio y un final, el niño puede transportarse a un mundo fantástico, imaginario, con una serie de elementos comunes que lo identifican como cuento” (p.190).

Vista desde la mirada de la autora, los estudiantes aprenden a leer y a escribir a partir de cuentos que les agradan y a través de la interacción con la docente y sus compañeros, de esa manera “van apropiándose de la lectura como proceso mediante el cual se comprende el texto, en lugar de entenderla como actividad de decodificación” (Fons, 2013, p. 216). De ahí que el proceso para la construcción de cuentos será largo, dado que implicará la realización de borradores revisados para acceder a la creación de una versión final y lo refiere Fons (2003) de la siguiente manera:

El hecho de inventar un cuento y un título también puede comportar escribirlo, aunque nuestro alumnado no conozca aún todas las letras. Querer escribir implica la necesidad de averiguar cómo se hace, de consultar los libros de cuentos que conocen para saber cómo se escribe el título, qué se pone en la primera página, cómo se escribe lobo o cuál es la letra que suena [r] como la de Ratita. Escribir un texto inventado tiene muy poco que ver con un trabajo de copia y mucho que ver con un proceso de planificación, textualización y revisión (p. 216).

De modo, que desde el inicio de las producciones de los alumnos, se espera que “comprendan que se escribe y se lee con propósitos sociales y comunicativos determinados”. (SEP, 2017, p.166). Por esta razón el radiocuento, será el medio para compartir y socializar cada una de las producciones que estos tengan a bien desarrollar y con el fin de que otros alumnos, maestros y sociedad en general conozcan las situaciones que están viviendo muchos niños en el mundo. El

internet será una herramienta fundamental para hacer llegar el radiocuento a muchos lugares del estado.

Para lograr lo anterior, se habló de la importancia de acercar al alumno a la literatura infantil, que implique conocer cuentos emocionantes, aunado a la implementación de la mochila viajera, una estrategia pensada para que los alumnos reciban en sus hogares los libros de la biblioteca a través de una mochila que recorra los diferentes hogares. Las madres de familia se mostraron entusiasmadas con las propuestas realizadas y se explicó que era un medio para seguir disfrutando de los libros, pese a que no se cuenta con biblioteca pública y la escuela permanece cerrada.

Después de platicar sobre la consistencia del proyecto, se solicitaron aportaciones de las madres de familia, para conocer sus percepciones respecto a lo que se pretende lograr. En función de esto, se solicitó a la señora Socorro, intervenir en la sesión, de donde se recupera el siguiente diálogo:

Do - ¿Qué me puede compartir señora, que le parece el proyecto?

Sra. So - A mí me parece bien ese proyecto aparte de que, bueno a lo mejor si ya saben leer pero igual no entienden o no están entendiendo lo que escriben, igual escribe nada más por cumplir o porque necesitan aprender a leer pero ese proyecto creo que les servirá más para aprender a leer mejor y así ya no va a ser tan aburrido para ellos igual les va a servir.

Do - ¿Tiene alguna idea, sugerencia, algo que se pueda incluir?

Sra. So - Pues yo creo que se podría hacer esto nomás, lo que dijo usted que pueden escribir los cuentos con lo que les pasa en el día, ya ve que pues hay días que están contentos, hay días que lloran, hay días que están enojados y que realmente uno no sabe por qué.

En relación con el comentario de la señora, la escritura como medio para comunicar sentimientos, emociones y aspectos de la vida cotidiana a través de la redacción de un diario permite darle uso personal a la misma. En cuanto esto, Fons (2013) señala que “la narración de vivencias provoca un trabajo sobre la propia memoria para revivir las emociones y pone en funcionamiento la búsqueda de formas adecuadas para expresarlas en forma de texto narrativo. También

permite al niño participar en una producción en primera persona, algo que casi nunca sucede en las narraciones al alcance de los niños y niñas” (p 210).

El aporte anterior, es congruente con el proceso de alfabetización inicial, se vincula con los propósitos de la intervención y va en función de las vivencias actuales a las que se enfrentan los alumnos, por esa razón conviene retomar la narración de vivencias. Posteriormente, para comenzar el cierre de la sesión se llevó a cabo la dinámica “me voy, pero me llevo...” y mencionar un aspecto que le pareció relevante a lo largo de la sesión. Dio inicio la docente del grupo para ejemplificar la actividad:

Do- Me voy pero me llevo la satisfacción de haber compartido con ustedes esta sesión. Que compartieran algunos puntos de vista y saber lo que ustedes también piensan, de saber que se puede hacer algo en equipo para ayudar a los alumnos en el proceso de alfabetización inicial.

Sra.Ro. - Me voy pero me llevo que usted pues está pendiente tanto de los niños como de las mamás y pues ese es mi gusto, gracias por estar pendiente de nosotros y apoyarnos en todo, esta llamada me sirvió para darme cuenta de que usted piensa en nosotros también y más en los niños y a nosotros también nos va a servir.

Sra. Ros - (Ay que le digo) pues yo digo que nos va servir mucho maestra, yo creo que todo lo que hagamos siempre y cuando sea de buena manera les va a servir a todos los niños y principalmente nosotros que estamos cerca de ellos que podamos ayudarlos para que ellos salgan adelante, está aquí mi cuñada y solo de escuchar dice que quisiera cambiar a su niña con nosotros para que sea parte del proyecto.

Sra.Mi - Yo maestra, me voy pero me llevo que uno mismo debe tener buena actitud, porque si uno les ayuda a tener buena actitud ellos también van a pensar que todo debe ser positivo.

Sra. Fe - Es buen proyecto que nos puso a nosotros y a los niños, usted tocó muy buenos puntos y me hizo pensar en mi hijo.

Sra. Le - A mí me gustó el proyecto que tiene maestra porque así los niños van a enseñarse más bien a leer y a superar sus miedos que tienen de no

contestar las preguntas que les hacen porque si se enseñan a leer mejor pueden hacer sus tareas más mejor.

Sra.Ra - Pues yo me voy pero me llevo maestra una nueva idea para motivar a mi hijo a que le guste leer para que prenda más fácil, porque yo lo puedo poner pero si a él no le gusta no va a aprender y así ya motivándolo con algo, por decir que haga su cuento, lo va a grabar, lo va a mandar y lo van a escuchar otros niños, yo pienso que es muy buena idea para motivarlos y que les guste la escritura y la lectura.

Sra. No - Sí pues me voy pero me llevo, una satisfacción de saber que gracias a su compromiso este nos ayuda a nosotros también a comprometernos con nuestros niños para poder ayudarlos a que sigan aprendiendo y pues es un sentimiento de una emoción que me hace sentir feliz y qué es un gran proyecto el que tiene usted.

Sra. Ma - Me llevo pues con este proyecto que usted nos está dando, mi hija va saber escribir y leer y pues para mi es algo importante porque yo la veo a ella y tiene dificultad para hacerlo y así ya va tener una motivación que espero que le ayude y para mí también para ayudarla.

Sra. Na - Me voy pero me llevo este una alegría porque estoy con todas ustedes y como he estado batallando con mi niño, me parece muy bien el proyecto y más eso, de que sea el diario, porque así ellos van a poder escribir lo que ellos sintieron en el día y como dice usted, como ellos puedan y aparte sirve para sacar lo que uno tiene por dentro y me gusta el proyecto que usted está explicando ahorita para todos los niños.

Respecto a lo que las madres de familia comentaron en el cierre de la sesión, se lograron rescatar aspectos importantes de retomar. Uno de ellos, fue el hecho de incluir a los padres de familia en la participación del proyecto, puesto que más de una ocasión lo refirieron como una forma de que el docente piensa en los alumnos, pero también en los padres de familia, situación percibida como agrado al tomarlos en cuenta, esta idea emerge del enfoque de la animación sociocultural que permea la intervención, entendida como una “tecnología social que basada en pedagogía participativa, tiene por finalidad actuar en diferentes ámbitos de la

calidad de vida, promoviendo, alentando y canalizando la participación de la gente en su propio desarrollo socio-cultural” (Ander-Egg, 1988, p. 42 citado en Cano, 2005, p.4).

Asimismo, las madres de familia hicieron énfasis en la necesidad de apoyar a sus hijos promoviendo una buena actitud, elemento fundamental en el proyecto y según Ander-Egg (2000) “la animación sociocultural combate la apatía impulsa la participación, movilizand a la acción a los docentes, a los estudiantes y a los demás miembros de la comunidad, para transitar de un quehacer individual a uno colaborativo y en comunidad” (p.36), no obstante cuando sucede de otra manera, se limita la participación de los implicados y se obstaculiza el logro de los propósitos planteados.

Por otra parte, a lo largo del proyecto de intervención se atiende a la lectura y escritura desde su función social y personal, sin embargo al interior de los comentarios emitidos por las madres de familia, se encuentran suposiciones arraigadas que enmarcan a la lengua escrita como un contenido que se aprende para realizar actividades escolares, “de este modo, la lengua escrita deja de ser un instrumento de comunicación y un objeto de conocimiento para convertirse en un elemento cuya validez se restringe al ámbito escolar, porque sólo sirve para aprender, para recibir una calificación o para pasar de grado”(SEP, 2000, p.141).

La motivación, fue elemento mencionado en los comentarios y es que el radiocuento “vocecitas de emoción”, resultó ser motivante para las madres de familia. Incluso en un comentario se alude el proceso de escribir un cuento, leerlo para grabarlo y compartirlo con muchas personas a través de un radio de cuentos, acciones que desde el inicio buscan un propósito, dar a conocer el cuento.

De modo que para llevar a cabo esta serie de prácticas, las madres de familia consideraron ejes fundamentales que se requieren para la puesta en marcha del proyecto, tales como: la actitud positiva, la motivación, la participación y el compromiso. Visto desde esa perspectiva, las aportaciones concuerdan con lo propuesto por Cano (2005) alusivo a la animación sociocultural de la lengua:

Con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como

cultural, el objetivo central de la animación es fomentar en los individuos y en la comunidad una actitud abierta y decidida para involucrarse en las dinámicas y los procesos sociales y culturales que les afecten, y también para responsabilizarse en la medida que les corresponda (Cano, 2005, p.8).

Ya con rumbo al cierre, se reiteró la posibilidad de agregar o modificar alguna idea dentro del plan diseñado. Cabe mencionar que posterior a la sesión las madres de familia se dieron a la tarea de responder una escala de actitudes, (ver Anexo E) con el fin de valorar de manera personal su desempeño y actitud como padre o madre de familia en su intervención como parte importante del desarrollo escolar de su hijo, para de esta manera reconocer sus áreas de oportunidad y retomar el apoyo constante en las actividades del alumno.

### **Comentarios finales**

Finalmente, tras la vivencia de esta sesión, se identificó como una práctica acertada. Se cumplió con el propósito al trabajar desde el enfoque de la animación sociocultural, se permitió entablar una comunicación diferente a lo que se estaba acostumbrado con los padres de familia, en el sentido de escucha y guía para fomentar el uso de la lectura y la escritura en los alumnos de segundo grado.

Aunado a esto, la presentación del proyecto “Vocecitas de emoción” y el hecho de involucrar a los padres de familia a lo largo de la intervención, promovió la motivación y el compromiso de ellos, principalmente al saber que los cuentos se darían a conocer mediante un radiocuento que circularía en la red. De ahí se articula la importancia de escribir para destinatarios reales en beneficio del proceso de alfabetización inicial, situación que impactó y fue detonante en la motivación de los adultos. Un referente positivo para llevar la propuesta a los niños como segundo paso en el proyecto.

Respecto a la práctica docente, se resignificó el papel de los padres de familia, más allá de personas que exigen y obtienen resultados, sujetos que se involucran y participan en el desarrollo educativo de sus hijos. Son cómplices del aprendizaje y forman equipo con el docente. Así, al redoblar esfuerzos entre casa

y escuela, existen más oportunidades de trascender del ámbito educativo al contexto social, una búsqueda desde el enfoque de la animación sociocultural.

En cuanto a la escala de actitudes realizada por los padres de familia, se encontró que a la totalidad del grupo les agrada participar en actividades relacionadas con el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, desde la propia experiencia, la práctica docente carecía de oportunidades para involucrarlos. Además, se identificó una limitación por parte de las madres de familia, en cuanto a la promoción de una escritura autónoma, dado que en repetidas ocasiones se le decía al alumno qué y cómo escribir, incluso se denotaron prácticas que conllevan el dictado de letra por letra. No obstante, en estos casos particulares algunas madres de familia agregaron que esta sesión les había permitido identificar acciones de ellas que poco contribuían al proceso de aprender a leer y escribir con sentido utilitario.

### **Secuencia didáctica 2: “« ¡En sus marcas!... Iniciamos»**

La segunda secuencia didáctica que conforma el proyecto de intervención, denominada ¡En sus marcas... iniciamos! Se desarrolló con el propósito general que los alumnos utilicen la lectura y la escritura para comunicar sentimientos y emociones mediante la estructura de cuentos. Dicha intervención fue el punto de partida y preparación hacia la implementación del proyecto. Así pues, se desarrolló en dos sesiones de trabajo con una duración de 60 minutos cada una, divididas en inicio, desarrollo y cierre. En donde primero se consideró la necesidad de recuperar las ideas y conocimientos que los estudiantes poseían respecto al proyecto, para posteriormente presentarlo y comentarlo.

Finalmente se dejó el espacio para cambios, sugerencias o alguna modificación aportada por los participantes, derivado de la valoración y expectativas de los mismos. En este aspecto, las sesiones desarrolladas, se llevaron a cabo el 19 y 22 de marzo de 2021 respectivamente, mediante el uso de la aplicación Google meet. Se comenzó con la bienvenida a los alumnos, reiterando la virtualidad en la cual se desarrolló el trabajo escolar a causa del COVID – 19, pandemia mundial.

De inicio, se agradeció la presencia de todos los alumnos. Se expuso el motivo de la sesión, donde se explicó la necesidad de trabajar con la lectura y la escritura, ya

que son habilidades fundamentales para la vida, mismas que han sido detectadas con dificultad y es que:

Ya desde las primeras letras, los niños están sometidos a la ejecución de planas: de palitos, de vocales, de la eme, la be, la de ma, me, mi, mo, mu, la de bra, bre, bri, bro, bru. La lógica infantil se ve interferida por la articulación de sílabas, a partir de las grafías que llenan las páginas de los cuadernos de los niños, pero que no les comunican nada (González, México, 1991, p.1)

En este sentido, el propósito de la sesión consistió en que los alumnos conocieran y aportaran sugerencias al proyecto del radiocuento, para que se involucraran de manera consiente y activa en las actividades, de tal manera que ellos conocieran las implicaciones, alcances, actividades y conocimientos a desarrollar a lo largo del proyecto y así, seguir fortaleciendo la participación activa desde el enfoque de la animación sociocultural. Además, esta sesión se consideró como el momento oportuno para hacer alguna modificación, sugerencia, alternativa o complemento a la propuesta prediseñada e involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje, ya que según González (1991):

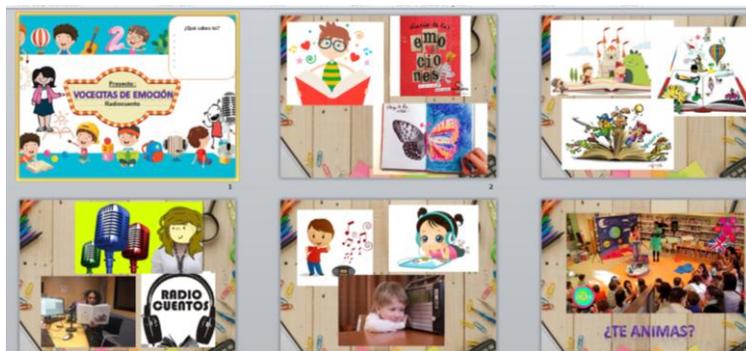
La escuela burocrática, regida por sus programas, exámenes y calificaciones, da muy poca oportunidad a los niños para que desarrollen el gusto por aprender. No permite que fluya su curiosidad, ni afloren sus incógnitas, ni que aprendan lo que fundamentalmente les interesa (p.1).

Es por lo anterior que se reitera la necesidad de abordar la alfabetización inicial desde el enfoque de la animación sociocultural de la lengua, dado que se requiere de una participación activa, donde se den los espacios para que los participantes se involucren y logren expresar sus ideas y sentimientos.

Así pues, la importancia de que los alumnos conocieran la consistencia del proyecto, radicó en la aportación de ideas sobre aquello que les interesa y genera un gusto, para que de esta manera se logre favorecer el proceso de alfabetización inicial y sea congruente con la animación sociocultural de la lengua, enfoque que rige la intervención.

Para comenzar, se mostró una presentación con imágenes (ver imagen 1) que contenían acciones que se llevarían a cabo a lo largo del proyecto, tales como escribir sus emociones diarias con la implementación de un diario, el leer diversos cuentos sobre emociones principalmente y más tarde producciones propias y de compañeros del grupo, para terminar con la escucha de cuentos grabados. Presentación del proyecto “Vocecitas de emoción” a los pequeños escritores.

Imagen 4. Presentación del proyecto



Fuente: Archivo personal de la docente.

Mientras se proyectó la presentación se propuso el plan a seguir para el desarrollo del proyecto, se observó agrado, emoción e incertidumbre sobre cómo iniciaría y cuál sería la primera participación. Conforme se fue avanzando se habló sobre la importancia de utilizar la lectura y la escritura con diferentes propósitos. Enseguida, con el fin de recuperar conocimientos e ideas previas sobre la consistencia del proyecto, se refirió la sesión anterior realizada con los padres de familia, los cuales ya se encontraban enterados de la forma de trabajo y del plan a seguir. Posteriormente se cuestionó a los alumnos sobre quien de sus padres les había comentado algo sobre el proyecto a implementar. Para ello se suscitaron las siguientes participaciones de manera voluntaria.

Mateo: Pues yo escuché así mientras que estaba la video llamada con mi mamá y escuché que se iba a tratar sobre escritura y hacer cuentos.

Axel Emmanuel: A mí me dijo mi mamá que haríamos cuentos de todo lo que pasa en el día.

Mateo: No, el cuento se debe tratar de nuestras emociones. Bueno pero de nuestras emociones que tenemos día a día.

Roxana: A mí me dijo mi mamá que vamos a escribir lo que hicimos cada día.

Dichos alumnos, ya tenían ideas simples sobre la principal actividad del proyecto, lo cual denotó comunicación, iniciativa e importancia hacia las actividades que se propusieron en conjunto con los padres de familia. Ejemplo de ello, fue la intervención de Mateo, alumno que estuvo pendiente de la propuesta y que se mostró emocionado y ansioso por iniciar las actividades.

Mateo: Bueno de eso se trata el cuento que tengamos que hacer, pero tendrá que ser de nuestras emociones que tenemos el día que tenemos que hacer el cuento y además el cuento se llamará vocecitas de emoción.

De inicio se aceptaron todos los comentarios y se agradeció la participación de cada uno. Con ello, se observó que al involucrar a los padres de familia los alumnos adquirieron una actitud de interés y sobretodo de motivación por participar en actividades que implicaban leer y escribir, aspecto que anteriormente no se observaba en los estudiantes y que obstaculizó en repetidas ocasiones la producción de textos y lectura de los mismos.

Se añadió una pequeña descripción de todo el proceso y el nombre tentativo de la actividad. Se dio la pauta para modificar el nombre o cambiarlo de ser decidido por todos los alumnos. Se señaló la importancia de poner atención sobre las etapas y pasos a seguir, para tener claro lo que se pretende diseñar, dado que algunas madres de familia previamente preguntaron para cuándo era el cuento, olvidando la sistematización del proyecto antes explicado.

Se señalaron las actividades destacadas en cada una de las sesiones posteriores para llegar a la publicación de los cuentos a través de la radio, se explicó el proceso a seguir para lograrlo. Al comenzar, se comentó con los alumnos la importancia de conocer los cuentos y la lectura de ellos, por lo que la primera actividad a realizar tenía que ver con una pijamada virtual, donde en la comodidad de los hogares y a través de la pantalla se disfrutara de algunos cuentos emocionantes. Los alumnos ya estaban contextualizados sobre las características

de la pijamada, dado que en el ciclo anterior se llevó a cabo la misma consigna, sin embargo ahora con la diferencia de la virtualidad.

Posterior a ello, se planteó la siguiente pregunta:

Docente: -¿A quién le gustaría estar en esta pijamada?

Alumnos: - Yo, yo, yo, yo maestra.

Docente: -¿Qué necesitaríamos para llevar a cabo la pijamada?

Vale: Primero necesitaríamos Cuentos.

David: - También una cobija y una almohada para estar cómodos.

Obed: - Y algo para comer, como palomitas o algún bocadillo.

Las aportaciones iban encaminadas a la comodidad para disfrutar de la lectura, dado que en el aula y principalmente en la modalidad de trabajo virtual, la lectura representaba un ejercicio tedioso, monótono e incluso aburrido, ya que fue visualizada como una actividad sin sentido y que poco les aportaba. Por esta razón se creó un espacio y momento cómodo que incitara a los alumnos a leer con agrado y placer.

Fueron ideas que les motivaron, ya que era algo completamente diferente a lo acostumbrado, con ello comenzaron modificaciones a la intervención docente, pese a la incertidumbre y el temor del impacto que se generaría en los alumnos tras la modalidad de trabajo virtual, sin embargo es importante que el profesor se atreva al cambio para romper con patrones tradicionales y se enfrente al reto de nuevos y mejores estrategias, ya que con ello se motiva al alumno para implicarse en la lectura y la escritura en diferentes contextos, no solo como actividad de la escuela y porque la maestra lo solicita, sino que se vea con agrado y sea práctica que se disfruta a través de una pijamada.

Se incluyó el poder participar con sus pijamas o ropa cómoda, aportación sugerida por Igael. Así mismo, Alexander propuso que fuera en un horario de noche, antes de dormir. De este modo se reincorporaron las aportaciones al plan prediseñado. Por otro lado, para no desviar el propósito de la sesión se reiteró la importancia de compartir cuentos para identificar aspectos como los siguientes: Escritura de nombres de los personajes, el tamaño y tipo de letra en el título, secuencias de los sucesos narrados, escenarios, entre otros.

Paralelo a este aprendizaje rutinario y aburrido, los niños sienten que la escuela es un sitio de rutina y aburrimiento, y que aprender a leer es un pequeño martirio al que hay que someterse en aras de lo que los adultos llaman cultura. No es de este modo como se pueden aficionar a la lectura, que pudiendo ser tan placentera, apenas si se revela como una insulsa obligación (González, México, 1991, p.1).

De este modo, resulta un espacio atractivo y emocionante para los alumnos, donde todos quieren participar y no solo hacer de la lectura algo limitada, monótona y obligada, sino crear un momento agradable que al mismo tiempo les permita asociar la lectura con el disfrute, la voluntad y el placer.

Además se retomó de las aportaciones de los alumnos el uso de un diario, se planteó la siguiente cuestión, con el fin de rescatar sus ideas respecto a ello:

Docente: ¿Alguien me puede decir para que se usa un diario?

Omar: Sirve para ver a qué hora podemos hacer la tarea y ver horarios.

Obed: No maestra, el diario sirve para poner las cosas que nos pasan.

Axel: En el diario también le podemos escribir a qué horas nos dormimos y nos levantamos para hacer la tarea.

Alexander: Y en el diario también podemos hacer dibujos.

De acuerdo a las ideas de los alumnos, se explicó que el diario será usado para escribir los sentimientos provocados respecto a las actividades cotidianas que suceden en casa, se manejó como un amigo al cual se le contarían de manera escrita las situaciones vividas, aunado a las emociones provocadas.

Para ello, se pidió forrar el diario de la manera que más les agrade a los alumnos, se mostró un ejemplo de ello, ya que la docente presentó el diario personal y sirvió de referente tanto en el forrado como la estructura de lo escrito. A los estudiantes les gustó la libertad de personalizar el diario al agrado de cada uno. Asimismo se explicó que a partir de las redacciones del diario, cada uno crearía un cuento sobre sus propias vivencias y para ello se haría uso de borradores. Después se comentó lo siguiente:

Docente: los cuentos no se van a quedar solamente en una libreta y se van a guardar. Vamos a escribir cuentos para compartirlos en un programa de

radiocuento y que muchos niños y maestros los puedan escuchar ¿Alguien sabe qué es un radio?

Omar: Sí, es donde se escucha música o cosas así.

Con ello, se hizo latente la importancia de tener un propósito comunicativo, que los alumnos desde el inicio estén conscientes de que sus textos tendrían destinatarios reales. Por esta razón se planteó la posibilidad de hacer un canal en YouTube para que toda la gente tuviera acceso a la escucha de los cuentos, por ello se pidió el máximo esfuerzo en todas las actividades del proyecto y al final ser pequeños escritores de cuentos que muchas personas podrían disfrutar.

Alexander: Maestra, también se puede poner los cuentos en el tic toc.

El alumno, sugirió otra forma de compartir los cuentos con las personas y se aceptó la idea, con el compromiso de revisar si era factible posteriormente.

Para finalizar los cuentos se agregó la posibilidad de crear ilustraciones que haga referencia a lo que trata el cuento del compañero y finalmente, con el cuento terminado e ilustrado, estará en posibilidades de grabarlo en familia. Por ello se enfatizó lo siguiente:

Se aclaró que podrían recibir ayuda de sus padres en cuanto a la creación de sonido dentro del cuento, y así dar vida al cuento grabado

Enseguida se habló de las fechas en que se estaría dando inicio y fin al proyecto. Se comentó la consistencia de la última sesión, en la cual se extendería la invitación a un cuentacuentos, al supervisor y a los padres de familia para reconocer el avance que mostraron en sus escritos.

Docente: ¿Les gustó el proyecto?

Hilario: sí, porque me voy a enseñar a leer y escribir bien.

Alexander: Le quería decir que yo también voy a aprender a leer y escribir en el proyecto, y ya también me estoy enseñando a mandar los mensajes escritos como usted me había dicho.

Dayana: Lo principal que a mí me gustó fue la pijamada virtual, para conocer y leer cuentos y me encantó el uso que le daremos al diario, lo que yo le agregaría sería incluir cuentos de terror.

Mateo: bueno pues a mí me gustó que podremos hacer cuentos y el diario como nosotros queramos, de que vamos a tener nuestra propia pijamada virtual y también me gustó lo de hacer cuentos y que toda la gente los vea, hasta tengo una opinión para la pijamada virtual, podríamos hacerlo como la otra vez, como en la escuela de que llevamos un peluche nuestro.

Brayan: A mí me gustó que vamos a poder leer el cuento de otro niño y hacer el dibujo de su cuento.

Con los diálogos anteriores se lograron identificar actitudes positivas y de motivación respecto a las actividades de lectura y la escritura que se pretenden realizar. Se consideró de esa manera debido al impacto que causaron las actividades presentadas, ya que la mayoría de los alumnos quería leer y escribir.

Para terminar se solicitó la elaboración de un dibujo sobre cómo se verían en el proyecto, es decir, cómo ellos se imaginan que van a participar, por ejemplo; grabando su cuento, escuchando con sus audífonos los cuentos de otros niños, o con el diario, escribiendo sobre sus emociones del día... etc. Se colocó música relajante y se dieron cinco minutos para hacer la actividad. Mientras tanto, Dayana realizó el siguiente comentario:

Dayana: Maestra, yo le quería preguntar: ¿Pueden participar mis hermanos en esto del dibujo y en la pijamada virtual? Es que escucharon lo que usted dijo y quieren saber si me pueden acompañar.

Con la aportación de la alumna, se hizo visible el acompañamiento y la participación de la familia, aspecto relevante que emerge del enfoque de la animación sociocultural de la lengua. Donde la voluntad e iniciativa para intervenir con los alumnos es fundamental, más allá de catalogar actividades meramente escolares, se visualizaron como una oportunidad para disfrutar y compartir, por ello fue una petición aceptada con satisfacción.

Al terminar el tiempo de la actividad, se solicitó a los alumnos que mostraran su dibujo (Ver imagen 5), donde la mayoría coincidió en dibujarse con recursos tecnológicos como celulares y audífonos, que tienen que ver con el trabajo a la distancia y difusión de las producciones, pero también algunos elementos de

escritura como libros, lápices y cuadernos. De esa manera fue como los estudiantes se visualizaron dentro del proyecto.

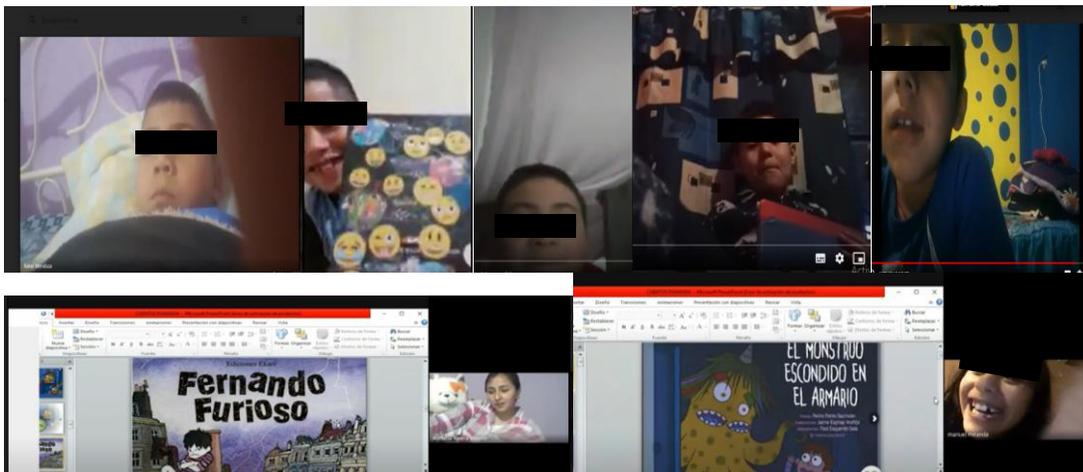
Imagen 5. Proyecciones de los alumnos dentro del proyecto



Fuente: Archivo personal de la docente

La segunda sesión de la secuencia fue la pijamada virtual que comenzó a las 8:00pm, fue novedoso para los alumnos, ya que ninguna sesión había realizado por la noche, el ver a los compañeros y maestra con pijamas y en compañía de un oso de peluche y su diario amigo, (véase imagen 6), ideas sugeridas por los alumnos, fueron aspectos que al inicio denotaron la alegría y motivación hacia la actividad.

Imagen 6. Sala virtual de la sesión



Fuente: Archivo personal de la docente

Así pues, se dio un momento para que la mayoría del grupo se incorporara a la sesión, mientras tanto, las madres de familia quienes son las responsables de establecer la comunicación mediante la aplicación Google Meet en el celular, estuvieron pendientes de la conexión desde donde aportaron lo siguiente:

Sra. Nohemí: ¡Ay maestra tan solo de ver lo que van a trabajar el día de hoy, hasta ganas dan de incorporarse a la sesión!

Sra. Socorro: Sí maestra, estamos muy emocionados Omar y yo, hasta construimos una casita con sábanas para que desde ahí escuche los cuentos que usted les va a leer.

Con dichos comentarios, se dio cuenta del entusiasmo y responsabilidad con que se iniciaron las actividades del proyecto, se identificó que la sensibilización de la primera sesión logró que los padres de familia le dieran la importancia a cada una de las acciones que se habían planeado. Posteriormente se dio la bienvenida a los alumnos y se presentó el propósito de la sesión, el cual consistió en que los alumnos leyeran a través del maestro cuentos sobre emociones, que escribieran, compartieran su interpretación y saberes previos sobre el cuento, elementos de contenido y estructura de este tipo de texto, (trama, personajes, relaciones causales y temporales).

Mateo: Maestra quería preguntarle, si podemos usar ya nuestros diarios. Es que a mí me gustó demasiado el mío y ya quiero presentarlo.

El alumno estaba emocionado y quería presentar su amigo diario, como él dos alumnos más preguntaron lo mismo a lo largo de la sesión, sin embargo se explicó que cada actividad llevaría un orden para no perder el propósito de la misma. Para dar inicio se reiteró la finalidad del proyecto, el cual consiste en producir un radiocuento con los textos de cada alumno. Para ello, se conocería algunos cuentos relacionados con emociones y que sirvieran de referente cuando llegara el momento de inventar sus propios cuentos. Se dio marcha con la siguiente cuestión:

Docente: ¿Que será un cuento?

Obed: es algo que sirve para leer

Docente: ¿para que leemos cuentos?

Mateo: para que los niños puedan leer

Docente: ¿David, a usted le gustan los cuentos?

David: Si

Docente: ¿Como cuáles conoce?

David: La noche de espanto, los tres ositos, los tres cerditos y ricitos de oro.

Docente: ¿Habrá cuento sobre las emociones Axel, usted qué piensa?

Axel: sí porque, puede ser que una persona esté triste y al final se puede convertir en una persona feliz.

Docente: ¿Quien conoce un cuento que hable sobre las emociones?

Alex: Yo conozco el del patito feo maestra. Él tenía la emoción de tristeza.

Se aceptaron todos los comentarios y se dio paso a la presentación de los cuentos a leer. Se mencionó el primero con el nombre de “El monstruo escondido en el armario”, y el segundo denominado “Fernando furioso”, para ello se trabajó en la comprensión lectora, haciendo inferencias y anticipaciones, con el propósito de conectar con la lectura y tener un referente de las emociones que están presentes en los cuentos, ya que sería fundamental para que los estudiantes logren producir el propio.

De este modo, para que los alumnos se adentren en la trama de un cuento, es fundamental que el docente intervenga haciendo pensar a los estudiantes, y así lograr animarlos en la búsqueda de respuestas cada vez más acertadas. Estas son afirmaciones que la SEP (2017) refiere de la siguiente manera:

Las anticipaciones de los niños estarán inspiradas en lo que saben que puede aparecer escrito en un texto de cierto género. Los niños sabrán dónde buscar el nombre porque están familiarizados y reconocerán que éste aparece con letras más pequeñas que las del título (estos son sus conocimientos previos), pero no todos podrán decir cómo se llama el autor. Recuperar el nombre es un problema que se resuelve mediante la lectura. Según su estado de conocimiento sobre la escritura, cada niño deberá poner en juego una estrategia al resolver ese problema. (p.18)

Derivado de los cuestionamientos realizados, se retomó la última aportación que señaló la trama del cuento, donde el sentir miedo será algo detonante a lo largo de la lectura, identificado en la portada del libro. Así pues, se comentaron algunas situaciones que causan el miedo y qué repercusiones existen. Cabe mencionar que las lecturas fueron a través del maestro. Principalmente porque según la SEP (2017) “escuchar leer al docente posibilita que los niños conozcan comportamientos de lectores expertos, como ajustar la forma en que se lee dependiendo del contenido” (p.20). Al mismo tiempo que se mostraron las páginas del libro con imágenes y letras.

Es importante señalar que dentro del proceso de alfabetización, con espacios para que los alumnos identificaran palabras seleccionadas, el título o alguna exclamación dentro del cuento. Principalmente porque es una acción que permite “Leer por sí mismo, promover la búsqueda y selección de textos de manera independiente, pero orientada. Así como la búsqueda de pistas que le permitan anticipar dónde dice lo que busca”. (SEP, 2017, p.20)

Con los cuentos antes presentados y las reflexiones comentadas sobre algunos aspectos de la lectura, se rescataron elementos fundamentales de comprensión que permitieron relacionar el contenido con situaciones asociadas a lo que conocen los estudiantes, de esta manera se hizo énfasis en la lectura que promueve la SEP (2017), donde:

Leer, en un sentido amplio, consiste en obtener información de un texto, poner en juego estrategias que ayuden a comprenderlo apoyándose en el conocimiento disponible para construir su sentido (lo que se sabe sobre el tema, las características del texto, la información de las letras que conforman textos conocidos, la información de los títulos...). Es en este sentido que sólo se puede aprender a leer leyendo una variedad de textos. Pero también hay que reconocer que se aprende a leer y a escribir pensando sobre el contenido y la forma de los textos (SEP, 2017, p.18).

Se trabajó de esta manera, ya que dentro del proceso de alfabetización inicial es necesario mostrar textos, darles la oportunidad de leer y acercarse a los libros.

Además, con esta actividad se mostró un referente para las producciones que los estudiantes crearan, derivados de alguna acción o situación donde los mismos alumnos serán los protagonistas. La lectura trabajada en la sesión fue a través del maestro, sin embargo para promover la lectura autónoma, así como en familia se consideró la idea de implementar la mochila viajera, misma que consistió en una mochila que contenía alrededor de 20 libros diferentes sobre cuentos y otros textos más, para disfrutar por turnos desde sus hogares (Ver imagen 7) . La respuesta a dicha actividad fue favorable, ya que los alumnos leyeron desde las comodidades de su hogar y en compañía de sus familias, así lograron conocer otros cuentos.

Imagen 7. Mochila viajera



Fuente: Archivo personal de la docente

Al continuar con la sesión, los alumnos se mostraron inquietos y ansiosos por presentar el diario y comenzar a escribir, situación que poco se observaba en ellos, se hizo énfasis en la utilidad que se le dará a la escritura para expresar sentimientos y emociones de manera escrita y hacer visible el concepto de escritura que propone la (SEP, 2017):

Escribir significa comunicarse, construir mensajes con sentido por medio de la escritura. Esto incluye, por supuesto, la escritura alfabética, pero también la producción de los mensajes, ajustándose a los propósitos comunicativos mientras se resuelven problemas propios de escribir, como decidir qué se va a decir; organizar cómo se va a decir para que el lector comprenda las ideas; considerar las características discursivas y estructurales de los textos que se producen; controlar las repeticiones; valorar el uso de recursos gráficos complementarios, etcétera.

Los niños escriben, en el sentido de ser autores; componen o redactan cuando le dictan al maestro, y resuelven en conjunto los problemas antes mencionados. Además, utilizan los conocimientos sobre la producción textual que adquieren en este tipo de situaciones, cuando se les permite *escribir* con el propósito de comunicarse con otro. (p.19)

Asimismo se reiteró el diario como la herramienta fundamental para la creación de cuentos. Posteriormente se comenzó la actividad denominada “mi amigo el diario” donde cada alumno mostró su diario a la cámara, explicando la temática implementada en el forrado, los tipos de texto que escribiría y el nombre que le asignó cada uno a su amigo diario (Ver imagen 8).

Para ello, comenzó la docente con la presentación del diario propio, con el nombre: soñador de letras, al cual se le contaría de manera escrita las emociones que experimenta de manera personal. De esta forma se realizó la actividad y se presentaron diferentes diarios con nombres diversos, donde la creatividad en el forrado estuvo relacionada a las diferentes emociones que los alumnos conocían.

Con esta intervención, se identificó el ánimo y entusiasmo del niño para conectarse a pesar de las circunstancias que se viven durante el trabajo a distancia. También, se logró percibir la motivación para escribir en un diario decorado libremente y que por esa razón adquiere un significado y valor distinto al resto de los cuadernos, ya que es del agrado de cada alumno (Ver imagen 8).

Imagen 8. Diarios



Fuente: Archivo personal de la docente.

Posteriormente, se presentó un audio con la descripción del sentir una emoción, con el fin de reconocerlas e identificarlas en la vida cotidiana para ser expresadas a través de la escritura del diario, titulado “Algo dentro de mí”.

Asimismo, se dio lectura al referente del diario de la docente haciendo preguntas de reflexión sobre que lleva primero el diario, tal como la fecha y una forma breve de comenzar a narrar. También se dio a conocer la oportunidad que tendrán las madres de familia al escribir cómo observan a su hijo. Finalmente, se abrió el espacio para que los mismos alumnos determinaran los días que les gustaría escribir sus vivencias, ya sería una actividad a la par de las actividades escolares y del proyecto. Así pues, algunos alumnos plantearon las siguientes propuestas.

Mateo: Propongo escribir dos días a la semana.

Obed: 2 días

Alex: Los fines de semana

Vale: 2 días

Omar: Yo propongo que escribamos toda la semana

Con lo anterior se reflejó la iniciativa de los alumnos al proponer momentos para escribir, no se trató de una imposición de la docente hacia la escritura, así ellos denotaron la importancia que le dieron a la escritura, sobre todo aquellas propuestas que iban encaminadas hacia la escritura de cinco días.

Al terminar de proponer las opciones anteriores, los alumnos votaron y la mayoría optó por escribir dos días a la semana, seleccionado el martes y jueves. Para ello, se hizo énfasis en la promoción de la escritura autónoma, donde logren escribir como ellos puedan, para no involucrar letras de otra persona. En esta parte Alexander, insistió en la posibilidad de hacer dibujos para complementar su escritura, ya que es uno de los alumnos que presenta dificultades al escribir.

Para ello, es importante intervenir didácticamente como lo propone la (SEP, 2017):

*Solicitar escrituras autónomas.* Esto implica que el docente proponga la producción de textos aun cuando los niños no dominen la manera convencional de escribir, o desconozcan los recursos, como la puntuación, para organizar el contenido de los textos, pues sólo escribiendo por sí mismos podrán enfrentar problemas como decidir qué letras son necesarias para escribir sílabas complejas, o cuál es la ortografía de determinadas palabras y con ello avanzar en la comprensión del sistema de escritura. (SEP, 2017, p.21)

Así pues, los padres de familia serán aliados en esta travesía, ya que en la sesión de sensibilización se habló sobre cómo apoyar a sus hijos, solo aportándoles información necesaria, y no respondiendo de manera completa el problema que presenta el alumno. Al término se agradeció la presencia de todos y la motivación para participar de manera activa, felicitando y agradeciendo a todos los alumnos y sus familias y de manera especial al alumno que seguía mostrando su casita de sábanas a lo largo de la sesión.

### **Comentarios finales**

De manera general, al culminar la segunda secuencia didáctica del proyecto vocecitas de emoción, se identificó un avance significativo en los alumnos, ya que el agrado, la motivación y las altas expectativas sobre las acciones que se

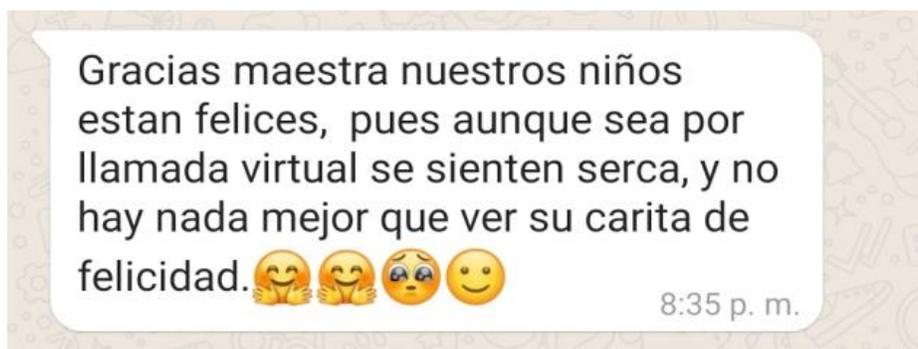
pretendían implementar, fueron denotadas a través de los dibujos, en las actitudes positivas, así como en la participación activa y constante de la mayoría de los estudiantes.

Dicho avance fue fundamental para que los alumnos mostraran iniciativa y voluntad en la práctica de la lectura y la escritura, aspecto que anteriormente era un obstáculo para involucrarse en actividades que les exigían leer y escribir ya que eran reconocidas como tediosas, aburridas y sin sentido. En cambio, ahora los mismos alumnos fueron quienes propusieron tiempos para la lectura y la escritura en la comodidad de sus hogares y en compañía de sus familias, con el propósito de leer y escribir para destinatarios reales.

En cuanto a la intervención docente, se identificó la importancia de seguir atendiendo el proceso de alfabetización inicial, aun cuando la modalidad de trabajo a distancia se desarrolló mediante la virtualidad y el reto docente que ello implicó, principalmente en el diseño de estrategias que fueron adaptadas a los escasos recursos tecnológicos con que contaban tanto alumnos como docente.

No obstante eso limitó algunas acciones, sin embargo tras la implementación de esta secuencia se dio cuenta de que pese a todas las circunstancias en fallas de comunicación, de falta de recursos, de apoyo familiar, de incertidumbre al desconocer el periodo de trabajo virtual, entre otras situaciones, se logró animar y motivar a los estudiantes para implicarse en actividades de lectura y escritura, donde el acompañamiento docente se hizo presente tras una pantalla de celular al que no dejaron de apoyar la mayoría de las familias. Ejemplo de lo anterior se demostró a través del comentario de una madre de familia emitido desde la aplicación de whatsapp, misma que fue utilizada para comunicar sus observaciones respecto a la actitud de su hijo ante la actividad realizadas (véase imagen 9).

Imagen 9, "Conversación"



Fuente: Archivo personal de la docente

Con el mensaje anterior se valoró una intervención pertinente y acertada desde la óptica de la madre de familia, quien observó alegría y animación en su hijo, lo cual coincidió con la observación docente ante la actitud positiva y la respuesta favorable frente al cambio de percepción respecto a la lectura y escritura que al inicio del ciclo era nula. Así mismo, derivado del mensaje antes presentado, y comentarios dentro de las sesiones, también se identificó que los padres de familia estuvieron muy pendientes de las actividades y trataron de que sus hijos atendieran de la mejor manera. Lo anterior da cuenta de la importancia que representó en los padres de familia el proyecto y por ende en los estudiantes ya que cobró mayor relevancia al informar a los padres de familia sobre cada actividad que contribuyó a favorecer el proceso de alfabetización inicial.

### **Secuencia didáctica 3: “« ¡Listos!... el cuento»**

La tercera secuencia que conformó el proyecto se integró por cuatro sesiones de trabajo, mismas que fueron aplicadas en los meses de abril y mayo, a través de la aplicación de google meet, herramienta utilizada durante la modalidad de trabajo a distancia. La sesión fue llevada a cabo con el propósito de que los alumnos utilizaran la lectura y la escritura para comunicar sentimientos y emociones mediante el conocimiento de la estructura de cuentos y el contenido de los mismos. Así pues, se inició la primera sesión el día 14 de abril del 2021, se les recordó a los alumnos la finalidad del proyecto, el cual consistía en crear un

programa de radio donde se compartieran los cuentos de los alumnos. Por esa razón se hizo énfasis en la escritura de los cuentos y sus implicaciones.

En ese sentido, el propósito particular de la primera sesión de la secuencia fue que los alumnos recuperaran lo que sabían acerca de las características de los cuentos, que planearan la escritura de un cuento a partir de una anécdota real de emociones que integrara la trama dividida en inicio, desarrollo y fin, personajes y características. Asimismo, se enfatizó de manera muy puntual la importancia de escribir para destinatarios reales entre ellos, maestros, padres de familia y personas en general que podrían dar lectura a dichos cuentos y que no quedarán solo en su cuaderno, sino que tuvieran un impacto en su comunidad. Por ello, se motivó a los alumnos para crear producciones que integraran emociones de ellos mismos, que contara con una estructura adecuada y sobretodo que fuera comprensible. Todo lo anterior con la finalidad de avanzar en el proceso de alfabetización inicial y las implicaciones de éste

Para ello según Fons (2004) “hay que ofrecer a los niños cuentos con variedad de temas, de ambientes y de personajes para que puedan entrar en contacto con una serie de situaciones que su experiencia cotidiana nunca les hubiera permitido imaginar” (p.190). Así pues se compartió en pantalla (Considerando la modalidad a distancia mediante la que se trabajó) una imagen que contenía los títulos de diferentes cuentos, véase imagen 10, misma que sirvió de apoyo para recordar algunos leídos anteriormente, se utilizó la siguiente pregunta para rescatar información: - ¿Cuáles cuentos de los que aparecen en la imagen han leído?

Imagen 10. Títulos conocidos.



Fuente: Archivo personal de la docente

La mayoría coincidió en haber conocido todos los cuentos, ya se habían expuesto antes en la pijamada y entre algunas sesiones, por esta razón ya tenían conocimiento de los títulos. De ahí se identificaron algunas características de los cuentos que ya conocían, en donde los alumnos destacaron la trama relacionada con emociones como el enojo, la tristeza, el miedo y la alegría. Aunado a ello, se cuestionó sobre la forma pertinente en que se describen los hechos y otras observaciones que ellos rescataron de los cuentos antes leídos, donde las aportaciones fueron las siguientes:

Obed: Maestra, los cuentos se organizan en inicio, desarrollo y final

Alexander: También llevan dibujos

David: Tienen título

Mateo: Tienen personajes

Se agradeció la participación y se observó que algunos alumnos tenían ideas claras y acertadas sobre el cuento, aunque era necesario fortalecer esos conocimientos, por ello se compartió un cuento corto titulado "El erizo", mediante el cual se pretendió identificar los elementos antes mencionados por los alumnos y darle seguimiento a éstos. Para recuperar las características del cuento, se utilizó una tabla a la vista de todos que integró interrogantes como: ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde sucede? ¿Cómo inicia el cuento? ¿Qué sucedió después? ¿Cuál es el problema del personaje principal? ¿Cuáles fueron las aventuras que viven al enfrentar el problema? ¿Qué sucedió al final? ¿Cómo terminó el cuento?

¿Qué emociones sintió primero? ¿Qué emociones sintió al final? Al solicitar la participación se fue llenando la tablita por parte de la docente con el dictado de los alumnos.

Mateo: me gustó el cuento porque uno de mis animales favoritos son los erizos y los personajes principales en este cuento son el erizo la ardilla y todos los compañeros de erizo.

Vale: Primero trata de que erizo cada día se sentía más triste al jugar con la pelota en la escuela, él no podía jugar porque si la pelota caía en su cabecita con las púas se pinchaba la pelota, después por eso hay cada vez estaba mucho más triste pero su amiga pues les preparo una sorpresa que después lo puso muy feliz.

Roxana: si, eso fue lo que pasó y al final le dieron una sorpresa en su casa que eran las bolitas blancas eran dentro de unas cajas.

Ramiro: Esas bolitas sirvieron para cubrir las púas de erizo y al fin pudieron regalarle un abrazo.

Con el diálogo anterior, se logró identificar que los alumnos reconocen elementos importantes del cuento, aplicado a las palabras que ellos conocen, es decir se refirieron a los tres momentos del cuento como (primero, después y al final) así como reconocimiento de los personajes y los lugares como la escuela, el autobús y la casa de erizo donde suceden los hechos.

De acuerdo a lo que los alumnos conocían se asociaron los términos con una breve charla sobre las partes que conforman el cuento, explicando el escenario como el lugar donde ocurren las situaciones, en este caso asociado primero a la escuela, patio y autobús. Durante el rescate de la información un alumno, al observar los elementos solicitados en la tabla, intervino con lo siguiente:

Mateo: Maestra, usted puso en la tablita que dice que pasó después, creo que eso significa el desarrollo del cuento ¿verdad?

Con este comentario, se identificó que el alumno, ya relacionó sus ideas construidas con lo que se acababa de explicar, por esta razón le fue más sencillo aportar su opinión respecto a esa parte del cuento. Lo cual también posibilitó a sus

compañeros para emitir comentarios al final. Posteriormente, para que quedara más explícito, se narró el mismo cuento pero en desorden, para promover en los alumnos la importancia de que la historia narrada tenga coherencia y seguimiento lógico. Actividad que de momento causó la siguiente reacción.

Omar: (ríe) Maestra, no se entiende muy bien, porque no es la forma correcta y es muy gracioso escucharlo así (ríe).

Con ello, se demostró cuán importante es que un cuento tenga sus tres partes para que sea fácil de comprender, reiterándoles como inicio, la parte donde se presentan los personajes y de qué va a tratar, también se comenta el conflicto o lo que viven los personajes. En el desarrollo, se amplía el asunto o el conflicto y se cuentan todas las aventuras que están viviendo, mientras que en el final se presenta la manera en cómo se da solución al problema que enfrentan. Lo anterior, resultó de gran importancia durante la secuencia, ya que se pretendía que los alumnos más adelante escribieran un cuento y que éste respondiera al propósito comunicativo y a las características de ese tipo de texto, por esta razón fue necesario que los estudiantes exploraran y conocieran diferentes cuentos, para analizar su estructura y características, pues de lo contrario carecerían de referentes textuales y la producción no cumpliría con los elementos que lo distinguen como cuento.

Y es que, en muchas ocasiones los alumnos no escriben porque no conocen cómo escribir ese tipo de textos. Por ello conviene preguntarse ¿Cómo se pretende que los alumnos escriban un texto que muchas veces no conocen como se conforma? La respuesta, se encuentra en esta sesión, al trabajar el conocimiento de la estructura de los cuentos y así, estar en calidad de producirlos como una forma de abonar al proceso de alfabetización inicial.

En seguida se mostraron tres imágenes de un mismo personaje, implícito en tres momentos diferentes, se dio la indicación de narrar a través de frases sencillas, donde se demostraran las tres partes del cuento.

La mayoría de los alumnos lograron organizar las imágenes de acuerdo a cada parte, su imaginación se mostró con mayor amplitud y en muchos casos utilizaron frase de inicio, como:

- Había una vez
- En un lugar lejano
- Hace mucho tiempo

Entre otras, así como palabras para el final entre ellas:

- Colorín colorado
- Y vivieron felices para siempre
- Fin, etc.

La siguiente sesión de esta secuencia tenía el propósito de que los alumnos definieran la anécdota emocional de su cuento, para que a partir de ésta escribieran su cuento con todas las características trabajadas en la sesión anterior. Para comenzar, se retomó la finalidad del proyecto desde la perspectiva de los alumnos, ya que se recuperó lo que sabían sobre éste y sus implicaciones. En respuesta a ello, se rescataron los siguientes comentarios:

Emmanuel: Estamos escribiendo en el diario para inventarnos unos cuentos y en el cuento ponerle las emociones que vivimos, después los vamos a grabar en audio.

Mateo: También esos cuentos deben llevar tres partes, bueno cuatro; el título, el inicio, el desarrollo y el final.

Se recapituló el proyecto de intervención del radiocuento. Donde se identificaron emociones de alegría, entusiasmo, seguridad y conocimiento por lo que se había llevado a cabo y lo que se pretendía realizar, ya que cada vez más alumnos opinaron respecto a la secuencia de actividades y se mostraron interesados en el seguimiento de las sesiones. Se describieron las actividades de manera secuenciada con el fin de que los alumnos recordaran la finalidad del proyecto, principalmente el propósito comunicativo que se le dará a los cuentos elaborados y posteriormente compartidos a través de audios en un programa de radio.

Para lograr lo anterior se brindaron referencias al utilizar las emociones resultantes de diversas situaciones que viven los alumnos día a día en la modalidad de trabajo a distancia. Posteriormente se permitió a los alumnos revisar las narraciones realizadas en el diario y al haberlo hecho, se dio paso a la

escritura y creación del cuento de acuerdo a dicha vivencia y con el referente de los cuentos leídos. Según Fons (2004):

Para entrar en el mundo de los cuentos y de las narraciones, en general, el niño debe conocerlos y también producirlos, y en ambos casos el texto escrito se hace indispensable. Por eso nuestra propuesta apuesta por convertir las situaciones de uso de la lengua escrita para finalidades literarias en situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. (p.191)

Se sugirió realizarlo de manera autónoma pero siempre con la guía de las familias en un lapso de cuatro días. Así pues, se crearon los primeros borradores del cuento, por ello se consideró pertinente valorar la escritura de los alumnos a partir de las producciones realizadas en el diagnóstico en contraste con el cuento inventado. En este aspecto, se rescató la producción de Roxana, quien se retomó como referente para valorar la escritura. (Ver imagen 11).

Imagen 11. Valoración en la escritura, contraste de producciones.



Fuente: Archivo personal de la docente

Con la escritura de cuentos de los alumnos se lograron apreciar diferencias respecto a las primeras producciones elaboradas, dado que como se observa en la imagen anterior, la alumna escribió grafías diversas y en cantidad sin segmentar para expresar sentimientos y opiniones en lo que pretendía ser una carta, que también careció de forma y estructura. No obstante, al presentar un propósito real para leer y escribir, no solo preparó y motivó la invención y escritura de un cuento

para compartirlo con los demás, sino que se favoreció el proceso de alfabetización inicial.

Para respaldar lo anterior, se reconoce que la alumna escribió palabras segmentadas, empleó mayúsculas y minúsculas, todo eso retomado desde la estructura del cuento. Pese a que la escritura aun mostró carencias, el avance respecto al inicio fue considerable, ya que logró el propósito de comunicar la idea del cuento, en donde principalmente conoció y cuidó su estructura. De esta manera al realizar un borrador fue el inicio para preparar la versión final y analizar de manera personal las áreas de oportunidad, así mismo fue un detonante para favorecer la alfabetización inicial.

Posteriormente, se comentaron en el grupo los aspectos necesarios que debían estar presentes en los borradores, esto de acuerdo a las características que corresponde a la estructura del cuento. Enseguida, se solicitó la participación de todos los alumnos para que ellos mismos propusieran aspectos a valorar en sus propias producciones y las de sus compañeros, ya que para llevar a cabo la revisión se haría a manera coevaluativa. Para ello los alumnos reconocieron las principales características del cuento como necesarias en las producciones de sus compañeros, ya que dictar al docente “los niños se pueden concentrar en otros aspectos de la escritura como el estilo de redacción, el contenido del mensaje o las características del tipo de texto” (SEP, 2011, p.21) . Lo cual permitió el llenado del formato para valorar:

Vale: Primero revisar que tenga un título

Alexander: Que tenga dibujos

Emmanuel: Que tenga el desarrollo donde explica las aventuras que viven los personajes, también el inicio y el fin.

Mateo: También debe describir el lugar donde sucede la historia.

Roxana: Revisarle en la escritura del cuento, que tenga muchas letras.

Brayan: Decir cómo son los personajes y cómo se sienten.

Obed: Que tenga el autor, para saber de quién es.

Omar: Revisar que no tenga errores de ortografía y usar los signos de interrogación y de admiración.

Se agregaron todas las aportaciones de los alumnos, ya que con sus propias palabras lograron identificar los elementos más importantes para incorporar en los cuentos, pese a que son alumnos de segundo grado, sabían qué valorar en la escritura de sus compañeros. También se hizo énfasis en la finalidad de revisar, más allá de criticar el trabajo de otro alumno y decir qué está mal, tener la idea de ayudarlo para que pueda mejorar y corregir su trabajo, así, al mismo tiempo cada uno a través del texto del otro lograría mejorar su propia producción.

Se consideró pertinente incluir esta revisión, dado que los alumnos fueron conscientes de las características que debía tener el texto, además se hicieron partícipes al emplear la lectura para dar paso a la valoración de sus escritos y el de sus compañeros. De esta manera también se les permitió afianzar la autonomía a los alumnos para valorar sus propios escritos y así otorgar importancia a la lectura y escritura que han realizado. Con ello se enfatizó que no solo el docente es quien sabe todo, sino que pueden aprender en colaboración con sus compañeros.

Al terminar las participaciones, se les comentó que se enviaría el formato para valorar el trabajo de algún compañero, actividad a cargo de la docente, debido a las formas de comunicación fue necesario hacer algunas adaptaciones y con base en ello, se decidió quien sería el alumno valorado y el alumno evaluador. Finalmente y a manera de cierre de la actividad, se abrió un espacio para comentar las experiencias que presentaron tras la lectura, escritura e invención de cuentos propios, de donde se obtuvieron las siguientes aportaciones.

Roxana: Maestra a mí se me hizo poquito difícil porque no sabía qué escribir, y del diario no había elegido nada, pero como tengo una coneja, salí a darle de comer y me dio una idea para escribir lo que estaba viendo y que me hace sentir feliz.

Mateo: Yo tampoco sabía que escribir, así que me base en lo que había escrito en el diario y de ahí fui haciendo mi cuento.

Ramiro: a mí se me hizo difícil escribir algunas palabras.

Omar: Maestra, a mí a veces se me dificultaba hacer cuentos porque a veces me llegan ideas y a veces no y mi mamá me ayudaba a darme ideas para seguir escribiendo.

Al finalizar, se reflexionó sobre las primeras experiencias en la escritura que presentaron los alumnos, donde la mayoría tuvo dificultades, sin embargo al escribir con otros, en este caso con los padres de familia, “el niño tendrá oportunidad de reflexionar sobre el sistema de escritura. Qué letras, cuántas y en qué orden, y con qué direccionalidad” (SEP, 2011, p.20). Dichas situaciones fueron solventadas a través del apoyo de la familia y elementos de la realidad plasmados en el diario, ya que el escribir con base en vivencias fue una guía fundamental para escribir con mayores elementos haciendo uso de un referente.

La sesión número seis se llevó a cabo el 28 de abril, comenzó de una manera muy amena y divertida, ya que la temática implementada fue mediante el uso de un sombrero, el cual, según una historia fantástica e imaginaria, era símbolo de sabiduría y conocimientos.

Para comenzar a hacer referencia a la temática del sombrero y partir de lo que sabían los alumnos sobre el proyecto y el avance hasta el momento, se interrogó a los estudiantes para no desviarse del proyecto de intervención y avanzar en la misma ruta con las actividades de la presente sesión

Docente: ¿Qué actividad estamos realizando con el proyecto? ¿Para qué van a escribir el cuento? ¿Cómo debe estar escrito para que otros lo comprendan?

Con esas preguntas, se logró identificar que la mayoría de los alumnos estaban conscientes de lo que se estaba realizando con el proyecto, sin embargo aún había dos alumnos que estaban un tanto descontextualizados. Los estudiantes se mostraron emocionados porque se visualizaron más cerca de compartir los cuentos a través de YouTube, fue algo que les motivó para continuar con actitud positiva. Posteriormente, se reflexionó sobre la actividad anterior realizada en casa, en donde ya tuvieron la experiencia de revisar a un compañero, intervención que según la SEP (2011), cobra relevancia ya que permite que los niños asuman diversas posiciones frente a los textos: en este caso la de lectores y escritores.

Los niños conocerán más y mejor el lenguaje escrito y se incorporarán más fácilmente a las prácticas comunicativas socialmente relevantes cuando produzcan, comenten, lean, revisen o recomienden textos. El docente favorece estos momentos cuando permite que todos los niños, en diversos momentos, sean autores, revisores, lectores, comentaristas, expositores y actores, entre otros (p.23).

De esta manera, los alumnos se enfrentaron al texto como revisores y lectores, con el propósito de identificar áreas de oportunidad para la mejora de los escritos. Fons (2004) señala que la “revisión: continúa siendo el subproceso más importante de la composición del texto, tanto mientras se va produciendo como al final, para controlar la transcripción grafofónica, los elementos léxicos y semánticos y la cohesión del texto” (p.200). Dicho en palabras de los niños y niñas, ellos revisaron que se entendiera y que cada suceso estuviera ligado, (ver Anexo F). Para llevar dicha intervención a cabo, se rescató el sentir de los alumnos respecto a esa actividad:

Mateo: se sintió bien revisarle a Emmanuel y aparte me sirvió para darme cuenta que escribió mal algunas palabras.

Vale: Me sentí bien, fue fácil, porque me ayudó mi mamá.

Brayan: yo me sentí bien, pero había unas palabras que estaban escritas mal.

Emmanuel: Yo me sentí bien y casi no hubo qué corregir, solo una palabra está mal escrita.

Roxana: Yo me sentí preocupada, porque eran muchas letras y no se entendía bien.

Mateo: Maestra, y yo ahorita escuché que Emmanuel dijo que encontró una palabra mal escrita en mi cuento y no se cual es.

Con los anteriores comentarios, se identificó que algunos alumnos se esforzaron por realizar sus producciones escritas y al darse cuenta que hubo un error, el alumno estaba impaciente por saber cuál era, eso demostró la animación y preocupación para que su escritura fuera la correcta. Así pues, al continuar se implementó la ruleta de las participaciones, en la cual el alumno seleccionado

participó con la intervención de su mamá, a través de la dinámica del sombrero, en donde cada alumno lo compartió con ella, a fin de rescatar aspectos observados durante la revisión de cuentos. Lo anterior, en concordancia con el enfoque de la animación sociocultural de la lengua, según Jiménez (2019) dado que se rige bajo un principio comunitario, el cual integra la participación constante y colaborativa de las madres y padres de familia en las actividades escolares y áulicas, quienes logran establecer un vínculo entre el interior y el exterior del contexto y con ello se plantearon las siguientes preguntas:

Docente: ¿Cómo observó a su hijo en la revisión del cuento?, ¿Fue fácil o difícil revisar otro cuento y por qué?

Sra. Mirna: Hola maestra, pues yo observé a Roxana que se le dificultó un poco, porque dijo que estaba muy largo el cuento y la verdad si nos dio mucho trabajo para revisarlo, porque no se entendía unas palabras y no tenía signos.

Sra. Socorro: Maestra, pues Omar estuvo muy a gusto, se le hizo fácil yo le ayudé en alguno que otro punto, pero casi él identificó lo que le faltaba y lo que sí tenía, por ejemplo le faltaron dibujos y los signos de admiración y de interrogación.

Sra. Raquel: ¿Sí me habla maestra? No le creía al niño... Pero se le hizo fácil y recuerdo que le faltaron los signos porque había cosas que le sorprendían pero no se entendía así, (interfiere David) acuérdate que faltaba el autor mamá... También le faltaba el autor, algunos puntos y comas (vuelve interferir el niño) -También recuerda que la faltaban los dibujos.

Señora Rocío: Hola maestra, pues yo vi como que al principio, Dayana tenía flojera como que no quería hacerlo porque se le hacía difícil, pero con la lista que fueron haciendo fue más fácil revisarlo. Pero bueno, entonces los dejo maestra porque ahorita no creía que me estaba hablando pensé que solo estaba jugando

Sra Dora: Pues bien, nosotros identificamos que al cuento que revisamos le faltaban los signos, pero casi nadie le pone ¿o sí maestra? Y pues no encontraron mucho que corregir nada más los signos de interrogación.

Sra Nancy: Pues nosotros sí batallamos poquito maestra, porque no se le entendía muy bien, le faltaban letras, tenía faltas de ortografía y le faltaban signos de admiración y de interrogación y no tenía dibujos, estaba interesado en el cuento solo que me decía que yo le ayudara a leérselo y batallamos mucho porque tenemos que componer primero las palabras para poder entenderlo.

Sra. Nohemí: pues nos fue bien maestra, solo que Mateo no quería que le ayudara me dijo que quería revisar el cuento él solito. Sí ya está nada más le dije que solo iba a revisar que le faltaba y me di cuenta que él solito había identificado algunas aspectos que le faltaban al cuento del otro niño. De hecho, le dije que cómo había dicho usted que no era una crítica para mal sino que le iba a ayudar al niño a que se diera cuenta y dónde estaba mal.

Sra. Griselda: No se le dificultó maestra porque de hecho era muy pequeño el cuento. Sí tenía el inicio, el desarrollo y el final y solo le faltaban los signos de admiración y de interrogación, Obed estaba muy contento porque su cuento era divertido y le gustó mucho leerlo.

Sra. Rocío: Pues estaba medio triste maestra porque no le entendía muy bien ella tenía toda la disposición de leerlo, pero se le dificultaba entonces ya me pedía ayuda y ya yo le decía qué palabra decía donde ella no podía leerle aparte que estaba medio junto la letra casi se lo leí todo yo.

Después de recuperar las aportaciones de las madres de familia, se identificaron aquellos elementos que ellas observaron cómo dificultades para los alumnos, principalmente la poca legibilidad en la mayoría de las producciones, la carencia de sentido en el texto respecto al uso de signos de puntuación como la coma y los signos de admiración e interrogación. Incluso se percibió la forma en como los adultos escriben, ya que están conscientes de que no usan los signos de interrogación y admiración, entre otros. Así mismo, la actividad permitió a las

madres de familia corregir y poner atención en la escritura de sus hijos y en la propia, sobretodo en aspectos observados en otros textos.

Fue así como se habló de la importancia de usar borradores como una forma de planificar el texto y que la versión final se encontrara lo mejor escrita posible. Así pues, en cuanto a lectura, los cuentos representaron un medio para leer y erradicar esas actitudes de miedo y rechazo ya que era un temor que limitaba a los alumnos, sin embargo poco a poco y con la intervención de las familias eso fue afianzando la práctica de la lectura y de la escritura.

A continuación en la última sesión, se inició con comentarios y felicitaciones a los alumnos por la respuesta favorable mostrada tras la aplicación de la secuencia anterior y se rescataron las ideas construidas a lo largo del proyecto.

Docente: Ricardo ¿Usted sabe para qué estamos realizando el proyecto de escribir cuentos?

Ricardo: sí, para escribirlos y dárselos a los niños en las escuelas

Emanuel: Pero no se los vamos a dar, vamos a hacer un radiocuento y eso trata de grabar nuestro propio cuento para que los demás niños lo puedan escuchar.

Docente: ¿Alguien sabe cómo le podríamos hacer para que los niños conozcan los cuentos de ustedes como los podríamos invitar a que lean los cuentos?

Mateo: pues podríamos ponerle partes interesantes al cuento

Hilario: Podríamos hacer un cartel

Ramiro: hacer una exposición

Obed: Pero como son cuentos se podría hacer una recomendación. Como las que hemos hecho.

Al recibir cada aportación se fue analizando cada una de ellas, hasta identificar que la respuesta de Obed era la adecuada. Para recordar cómo se elaboran las recomendaciones, se necesitó el libro de lengua materna español, sin embargo, para dar un poco de emotividad a la actividad éste se encontraba escondido fue encontrado en casa siguiendo algunas pistas.

Se explicó que la finalidad de escribir recomendaciones, fue para que las personas conozcan los cuentos, con ayuda y orientación del libro de lengua materna español, también se visualizó una presentación con la cual se explicó y recordó la forma correcta de elaborar recomendaciones. De ahí que se rescató una aportación fundamental de referencia hacia este tipo de escritos.

Mateo: Debe ser así porque si se escribe todo el cuento, los niños ya no van a querer leer todo el cuento.

Se hizo énfasis en el comentario del alumno y se mostraron ejemplos, principalmente con el cuento de Caperucita Roja, para que posteriormente realizaran un ejercicio de manera individual al recomendar un cuento. De acuerdo a esta actividad se reafirmó que la recomendación lleva tres partes, entre ella el título del cuento que se va a recomendar lo más importante del cuento, las aventuras pero sin contar el final porque así se despertará la curiosidad por leer. Así pues se platicó sobre la importancia de realizar una recomendación adecuada para los cuentos de cada niño y ahí poder decir qué cuento les gustaría leer (Ver anexo G).

Finalmente, con esta última sesión de la secuencia, se lograron identificar avances importantes que permitieron llevar a cabo cada una de las actividades propuestas, además fue posible valorar aquellos aspectos que limitaban a los alumnos en la práctica de la lectura y la escritura, y que poco a poco se fueron modificando. Para concretar lo anterior, se plasmó la siguiente tabla:

Tabla 9. Avances en el proyecto

	Al Inicio (Diagnóstico)	Avances (Al término del proyecto)	Evidencia
	-Escribir y leer sin propósito comunicativo en el aula	-Uso de la lectura y la escritura para diferentes fines y propósitos desde la promoción con la práctica docente	Desde el diseño de la propuesta se plantearon actividades que permitieron que los alumnos escribieran y leyeran en

<p>Generalidad</p> <p>De</p> <p>los</p> <p>textos</p>		<p>-Uso de la lectura y la escritura para redactar y dar a conocer sus propias producciones,</p> <p>-Escritura autónoma</p> <p>-Escritura con propósito comunicativo, tal es el caso de la recomendación.</p>	<p>diferentes situaciones con diferentes propósitos: el diario personal, la recomendación, el cuento.</p>
	<p>Escritura poco legible.</p>	<p>-Reconocimiento y aplicación de los signos ortográficos. Mejora en el manejo de la segmentación. Así como el uso de vocabulario ampliado.</p>	<p>Se logra evidenciar con la comparativa de las producciones en forma de borrador en contraste con la versión final presente en los anexos. De igual manera en otros textos de diversas asignaturas llevadas en el curso.</p> <p>El trazo de las grafías tuvo mayor seguridad. En cuanto a signos de puntuación sobresalió el uso de puntos, comas, uso de mayúsculas y en algunos casos signos de admiración.</p> <p>El vocabulario se observó en la diversidad de palabras tales como: adjetivos,</p>

			onomatopeyas...
	-Textos carentes de estructura (carta, cuento)	-Planeación y producción de la estructura de un cuento.  -Uso de borradores	-Se reflejó a través del uso de borradores presentados en anexos. Donde se muestra el inicio de la escritura a través de códigos aislados, sin estructura y propósito. Mientras que en la versión final se aprecia un cuento en su forma y estructura que se trabajó desde el reconocimiento del tipo textual.
	Actitudes negativas al enfrentarse al texto, tales como: temor, rechazo, angustia e inseguridad.	-Actitudes positivas, los alumnos se mostraron motivados, con iniciativa, gusto y disposición.	Esto se evidenció a través de mensajes, comentarios por parte de los alumnos y también de los padres de familia, tales como los siguientes:  -“Hay [Ay] maestra de ver la actividad hasta dan ganas de incorporarnos también” (Sra.

			<p>Nohemi )</p> <p>Cabe mencionar que los padres de familia fueron quienes guiaron el trabajo en la modalidad a distancia.</p>
	<p>-Falta de participación por parte de las familias-hacia las actividades escolares en casa.</p> <p>-Falta de interés</p>	<p>-Acompañamiento en el proceso de alfabetización inicial en modalidad de trabajo a distancia.</p> <p>-Mayor atención en la escritura de los alumnos</p> <p>-Apoyo en actividades de lectura.</p> <p>-Involucración en todas las actividades requeridas.</p> <p>-Disposición y participación en clase con su hijo.</p> <p>-Actitud positiva</p> <p>-Participación activa y constante</p>	<p>-La evidencia radicó en el trabajo realizado entre familias para obtener el producto final del proyecto, reflejado también en diversas actividades externas a la intervención.</p>
	<p>En el rol docente se mostró inseguridad en la práctica.</p> <p>-Bajas expectativas hacia los alumnos.</p>	<p>-Involucrar a los padres de familia</p> <p>-Altas expectativas hacia los alumnos.</p> <p>-Confianza</p> <p>-Seguridad</p>	<p>Se observó en el nivel de complejidad de las actividades propuestas ya que fue mayor. Se observó en la disposición al tipo de consignas que se les propusieron, donde el rol docente</p>

		-Respaldo y fundamento en las actividades propuestas.  -Dinamismo  -Trabajo en equipo	dejó de ser impositivo para transformarse en guía y mediador reflejada en el diseño y en la recuperación de las narrativas anteriores.
	-Desconocimiento para tratar la alfabetización inicial.	-Reconocimiento de las implicaciones del proceso de alfabetización, desde el enfoque teórico, metodológico, pedagógico y didáctico.	-Evidenciado desde la elaboración y puesta en marcha de la propuesta de intervención.
	-Aplicación por ensayo y error.	-Fundamentación teórica sobre aspectos importantes para abordar la alfabetización inicial como un proceso.	-Diseño, intervención y recuperación de la experiencia.
	Tipo de texto "cuento"	-El cuento se convirtió en un medio para erradicar el rechazo a la lectura y la escritura.	-Se cuenta con las producciones escritas presentes en los anexos. Dan cuenta de las producciones de los alumnos. Mismas donde se observa mayor cantidad de palabras escritas, mayor coherencia y respetando una estructura de inicio, desarrollo y cierre correspondiente al cuento.

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

### **Comentarios finales**

De manera concreta en la tabla anterior se lograron reflejar aquellos aspectos que se favorecieron tras la puesta en marcha de la secuencia dos del proyecto alusivo al radiocuento, el cual es una forma de intervenir en el proceso de alfabetización

inicial de los alumnos de primer ciclo. Así pues, de inicio se valoraron los cuentos elaborados por los alumnos, en donde se encontró de manera general un avance en cuanto al uso que se le dio a la lectura y escritura, primero para expresar y compartir ideas, sentimientos, anécdotas y posteriormente con ello, un cuento.

Dentro de éste, se identificó el conocimiento en los alumnos sobre la estructura del cuento, la segmentación de las palabras, el uso de signos ortográficos, la legibilidad y el uso de un vocabulario más amplio en la narración del mismo. (Ver Anexo H).

Lo anterior debido a que el tipo de texto empleado, en este caso el cuento, permitió que los estudiantes se enfrentaran ante un texto como lectores, escritores y revisores, donde poco a poco se fueron desarrollando y con ayuda de sus familias lograron erradicar actitudes de temor y rechazo. Dado que, de inicio, fueron las principales limitantes para la relación alumno – texto.

Como ya se mencionó, gran parte de este avance se debió a la actitud positiva de las madres de familia principalmente, quienes fueron conscientes del proceso de aprendizaje en el que se encontraban sus hijos, respecto a la alfabetización inicial. Derivado de esto, resultó una participación activa de las familias, ya que estuvieron siempre pendientes en las actividades de casa, así como en las sesiones que implicaron la intervención en las clases virtuales. Aunado a ello, las observaciones que las madres de familia aportaron fueron de gran utilidad para interpretar el avance particular de cada alumno, la objetividad en los comentarios permitió analizar el nivel de logro que los alumnos alcanzaron y también las áreas de oportunidad que presentó cada uno.

Del mismo modo, a lo largo de la secuencia se logró identificar un avance significativo en el rol docente, puesto que al trabajar el proceso de alfabetización, es el docente quien debe dirigir el aprendizaje, sin embargo cuando no se cuenta con una preparación adecuada, es posible que se actúe sin conocimiento y por ende existe inseguridad y desconocimiento hacia la idea de plantear metodologías con base en experiencias. Es por lo anterior, que al desarrollar la secuencia resultó muy enriquecedor contar con el conocimiento para abordar la lectura y la escritura como prácticas sociales que promuevan un uso tanto para los alumnos

como para sus familias y el lugar donde se desarrollan. De ahí que la práctica se torna interesante, motivadora y siempre fija en un propósito comunicativo para los alumnos. Aspecto que brindó seguridad y afianzó el rumbo del proyecto para seguir avanzando en la misma dirección con la participación de las familias, aspecto que difícilmente se observaba en la práctica docente y que si bien, ha contribuido en la mejora del proceso.

#### **Secuencia didáctica 4 - ¡Al aire!... El radiocuento**

La última secuencia del proyecto, denominada ¡Al aire!... el radiocuento, se conformó de tres sesiones en donde la primera se llevó a cabo el 12 de mayo del 2021. La modalidad que se implementó hasta el final de éste fue a distancia. Para efectos de la presente sesión se utilizó la aplicación de google meet en donde a través de una sala virtual se obtuvo interacción entre los alumnos de segundo grado y la docente titular del grupo. Dicha sesión, se diseñó con el propósito de que los alumnos conocieran e identificaran las características del radiocuento como un medio para compartir las producciones.

Al comenzar la sesión, se dio la bienvenida a los alumnos y se comentó que había llegado la parte final del proyecto, pues ya era necesario leer y grabar los cuentos realizados, de momento fue una frase que provocó emoción en los alumnos, dado que tenían el propósito de leer bien para grabar y ser escuchados por muchas personas, de ahí que la lectura dejó de ser una actividad temida y sin sentido, y es que en muchas ocasiones sucede lo que refiere Solé (2002), “más bien parece que lectura se identifica con tarea, con deberes, con situaciones tediosas y poco gratificantes; en mucho menor medida, se la asimila al ocio, la diversión y el bienestar personal” (p.87) y en este caso el radiocuento representó una actividad de diversión e interés para los alumnos y sus familias.

Además, con el fin de incrementar esa emoción y actitud positiva por la lectura, se comentaron los alcances que estos textos podrían tener al compartirlos por la red de internet, para lo cual se explicó que debería ser una grabación bien realizada. Para ello, se recomendó practicar la lectura de su cuento y así, conocer

el texto para agregar efectos de sonido, adaptar el volumen y entonación al mismo.

Lo anterior con la finalidad de que los textos fueran comprensibles en su lectura a través del radiocuento. En ese sentido, se proyectó un programa de radio como referente para los alumnos y que sirviera para aportar ideas sobre lo que se pretendía realizar con sus grabaciones. Así pues, al final de ésta se solicitó la participación de los estudiantes para compartir sus observaciones al respecto. Ellos identificaron que el radio debería tener música fondo, la voz de un narrador, comerciales, los nombres de cada niño que participa, estas como las más sobresalientes.

Posteriormente, se sugirió practicar la lectura para enseguida grabar el cuento. Para ello se mencionaron aspectos relevantes a considerar para tener una lectura comprensible, tal como lo señala Margarita Gómez Palacio (2002):

El lector debe atender a los siguientes aspectos del texto durante la lectura:

- La forma gráfica, la tipografía, la extensión y la distribución espacial del texto; los títulos y subtítulos, entre otros.
- El tema, la coherencia y la cohesión.
- El sistema de escritura, las letras y sus secuencias, la segmentación, la ortografía y la puntuación.
- La organización o estructura textual, de acuerdo con las tramas y funciones del lenguaje (tipos de texto) (p.110).

Con este referente, se expuso la necesidad de atender dichos aspectos al momento de dar lectura a su propia producción, y así como se valoró la escritura de los cuentos en sesiones anteriores, de la misma forma se valoraría la lectura, por esta razón cada alumno propuso un elemento a considerar, de ahí que se rescató lo siguiente:

Mateo: Maestra en el audio, el compañero debe leer correctamente

Obed: Si, eso implica leer rápido

Aron: y que no se trabe al leer

Axel: también debe leer con entonación

Alexander: y tener buen volumen

Emmanuel: se podrían usar sonidos especiales y respetar los signos de admiración y de interrogación.

Derivado de estas aportaciones, se creó una rúbrica que consideró los aspectos que los alumnos mencionaron (ver Anexo I), para ello a partir de las recomendaciones que escucharon seleccionaron el cuento a valorar y plasmaron las observaciones como se observa en la Imagen 12.

Imagen 12.- Valoración de la lectura con elementos propuestos por alumnos

¿Cómo se escucha mi cuento? ¿Qué puedo mejorar?		SI	NO
Nombre del alumno: Omar Alejandro Silva Hernández			
Título del cuento: El Constructor de Letras			
Mi nombre: Axel Emmanuel Ruiz Cerda			
Aspectos a revisar			
Marca con una palomita los elementos que sí tiene y los que no.			
Menciona el título del cuento	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lee correctamente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lee muy rápido	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lee tranquilo y con entonación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se traba al leer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hace cambios en los tonos de voz (Fuerte, bajito)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usa sonidos especiales (música, gritos, llantos, otros)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hace la entonación de los signos de admiración o interrogación	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliza sonidos reales como pasos, voces u otros.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se entiende el cuento	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escribe alguna sugerencia para tu compañero ¿Cómo podría mejorar su grabación?			
que lo hace muy bien solo se traba pero muy poquito casi nada pero todo lo de mas muy bien			

¿Cómo se escucha mi cuento? ¿Qué puedo mejorar?		SI	NO
Nombre del alumno: Roxana Ruiz Vázquez			
Título del cuento: La Niña con su Cuento			
Mi nombre: Omar Alejandro Silva Hernández			
Aspectos a revisar			
Marca con una palomita los aspectos que sí tiene y no.			
Menciona el título del cuento	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lee correctamente	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lee muy rápido	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lee tranquilo y con entonación	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se traba al leer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hace cambios en los tonos de voz (fuerte, bajito)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usa sonidos especiales (música, gritos, llantos, otros)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hace la entonación de los signos de admiración o interrogación	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliza sonidos reales como pasos, voces u otros	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se entiende el cuento	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escribe alguna sugerencia para tu compañero ¿Cómo podría mejorar su grabación?			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• trata de leer varios veces tu cuento</li> <li>• te puedes poner un poquito más de emoción</li> <li>• te puedes poner sonidos, puedes encontrar la música de fondo y sonidos en internet, también tu mamá te puede ayudar a hacer los sonidos reales</li> </ul>			
¡vamos Rox! ¡tu puedes!			

Fuente: Archivo personal a partir de las valoraciones de los alumnos.

De acuerdo a las valoraciones realizadas por los alumnos, se puede decir que ellos identificaron la posibilidad de leer correctamente como una forma de leer rápido, sin trabarse y respetando los signos de puntuación. Para ello los alumnos consideraron con mayor importancia la sugerencia de practicar el cuento para apropiarse del mismo y hacer de la lectura algo más fluido. Sin embargo, se hicieron señalamientos sobre la lectura, que va más allá de no cometer errores, sino de otorgarle un significado al texto.

Se enfatizó en hacer cambio de voces para atraer la atención de los que escuchan, la importancia de respetar los signos de admiración y de interrogación, se les comentó la forma de editar las voces para que el radio se escuchará con

efectos diversos, ese aspecto motivó a los alumnos y tras la pantalla se observaron sonrisas debido a la posibilidad de escuchar su propia voz con arreglos de sonido. Si bien menciona Solé (2002), “Se trata sobre todo, de articular las condiciones que conducen a sentir el placer de leer; y como hemos visto, en la escuela esas condiciones no deberían dejarse al azar” (p.92). Por esa razón el proyecto vocecitas de emoción fomentó ese acercamiento a la lectura como una forma de favorecer el proceso de alfabetización inicial.

Así pues, los alumnos participaron de manera activa y sugirieron agregar música entre algunos lapsos de tiempo, ejemplo de ello se muestra a continuación:

Emmanuel: -Maestra podríamos agregar música espantosa cuando es de miedo alguna parte del cuento.

Se aceptó el comentario y se complementó la idea con aportaciones de otros alumnos, donde propusieron agregar también música de sorpresa, felicidad, emoción, misterio, tristeza, de tranquilidad, entre otras de acuerdo a lo que se dice en la narración. Aunado a ello se consideró el uso de sonidos de la realidad, como el cierre de puertas, animales, movimientos, etc. Al concluir, se solicitó tomar en cuenta los elementos sugeridos y mencionados en la presente sesión para que se dieran a la tarea de enviar el cuento grabado en su versión final.

La sesión número dos de la última secuencia trabajada en el proyecto del radiocuento “vocecitas de emoción”, se llevó a cabo el día 19 de mayo del 2021, con el propósito de que los alumnos dieran lectura, cuidando el volumen de voz y la entonación a sus propias producciones, con el fin de dar a conocer los diferentes cuentos creados por ellos mismos. Así pues, se hizo énfasis en la escucha de lectura en voz alta que realizaron los compañeros para estar en condiciones de realizar y recibir observaciones.

Derivado del trabajo a distancia, modalidad en la cual se desarrolló el proyecto, debido a la pandemia por Covid – 19, la presente sesión se llevó a cabo a través de la aplicación de whatsapp, en donde se creó un grupo con los contactos de las madres de familia, medio por el cual se interactuó para efectos de la sesión número dos. Así pues, para esta sesión la docente ya contó con las grabaciones de cada alumno respecto a su propio cuento. De igual manera, se

recabaron también las recomendaciones de cuentos grabadas de acuerdo al cuento del compañero asignado. A continuación se solicitó a los alumnos enviar al grupo mediante un audio la recomendación de cuento del compañero.

De esta manera, todos los integrantes del grupo tuvieron acceso a los audios con las recomendaciones de los diversos cuentos creados, por esta razón cada uno tuvo la posibilidad de escucharla y elegir el cuento de su agrado. Así pues, cada alumno recibió de manera particular el cuento seleccionado y tuvo a bien escucharlo para posteriormente valorarlo de acuerdo a los aspectos que anteriormente fueron considerados por todo el grupo.

Más tarde, cada alumno recibió una lista de cotejo con las observaciones y consideraciones que de manera coevaluativa fueron rescatadas. Fue así como cada estudiante tuvo la oportunidad de grabar la versión final de su cuento, tomando en cuenta cada una de las sugerencias que los compañeros, junto a las familias consideraron pertinentes para mejorar el audio del cuento de cada uno. Para ello, las madres de familia se comunicaron vía mensaje mediante la misma aplicación de whatsapp, en donde externaron algunas observaciones durante las grabaciones. De ahí se rescataron los siguientes mensajes.

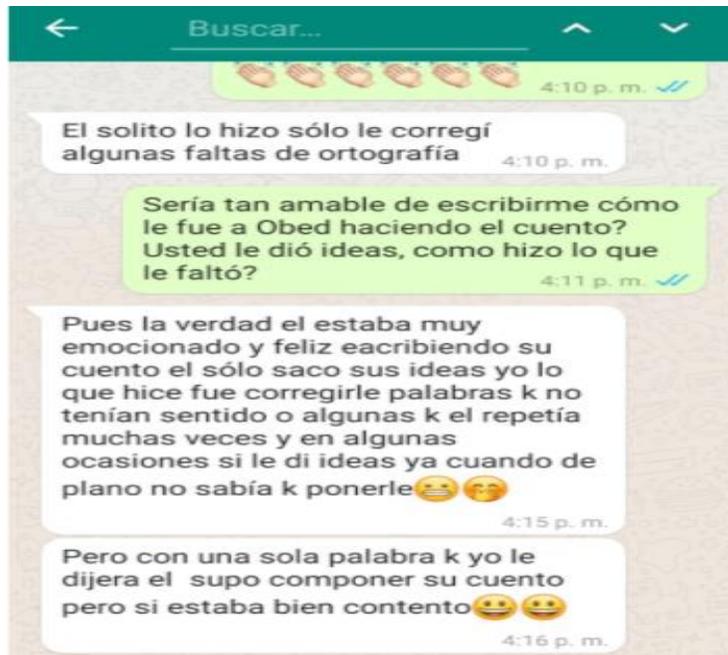
Sra Griselda: Maestra, Obed estuvo muy emocionado grabando, practicó y practicó hasta que le gustó como quedó, porque la historia estaba basada en una situación muy triste de mi familia.

Sra Raquel: Maestra David se emocionaba mucho al escuchar su propia voz en la grabación, lo vi contento.

Con los mensajes recibidos de las madres de familia, se logró identificar que el proceso de grabación en general fue un tanto complicado pero que tuvo un impacto en los alumnos, dado que estaban conscientes de la importancia de grabar de manera correcta y comprensible porque sabían que posteriormente sus audios serían publicados y escuchados por muchas personas, es decir el tener un propósito desde el principio fue detonante en la calidad y motivación con que se llevó a cabo la actividad. Incluso Obed, quien no estuvo presente en la primera sesión de sensibilización, fue quien entregó primero el audio, antes del tiempo

establecido, la señora comentó que le agradó realizar y grabar su cuento (Ver Imagen 13).

Imagen. 13 “Mensaje textual. Sra. Griselda”



Fuente: Archivo personal de la docente

En ese mensaje se logró identificar que pese a las dificultades que se presentaron desde la creación, invención y grabación de los cuentos, los alumnos siempre contaron con el apoyo de las familias y mantuvieron una actitud positiva, agrado y emoción por hacer de sus producciones, algo emocionante y original. Por otro lado, Omar quien en su cuento mencionó la presencia de un helicóptero, comentó la señora que de casualidad a la comunidad avisaron que irían personas a grabar una película, aterrizaría en el campo deportivo del lugar precisamente en helicóptero. Para ello, Omar acudió con su celular y grabó los sonidos que necesitaba para incorporarlo a su cuento para darle ese toque de realidad al escucharlo. De ahí que la señora comentó lo siguiente:

Imagen. 14 - Mensaje whatsapp Sra. Socorro



Fuente: Archivo personal de la docente

De este modo se dio cuenta del impacto que tuvo el grabar el cuento, ya que con iniciativa y motivación de los mismos alumnos y sus familias, se buscaron los medios tecnológicos, materiales y humanos para que la producción auditiva quedara de la mejor manera posible. Aunado al esfuerzo que cada uno realizó por escribir y leer su texto, se logró percibir alegría y disfrute al desarrollar las actividades en conjunto con la familia.

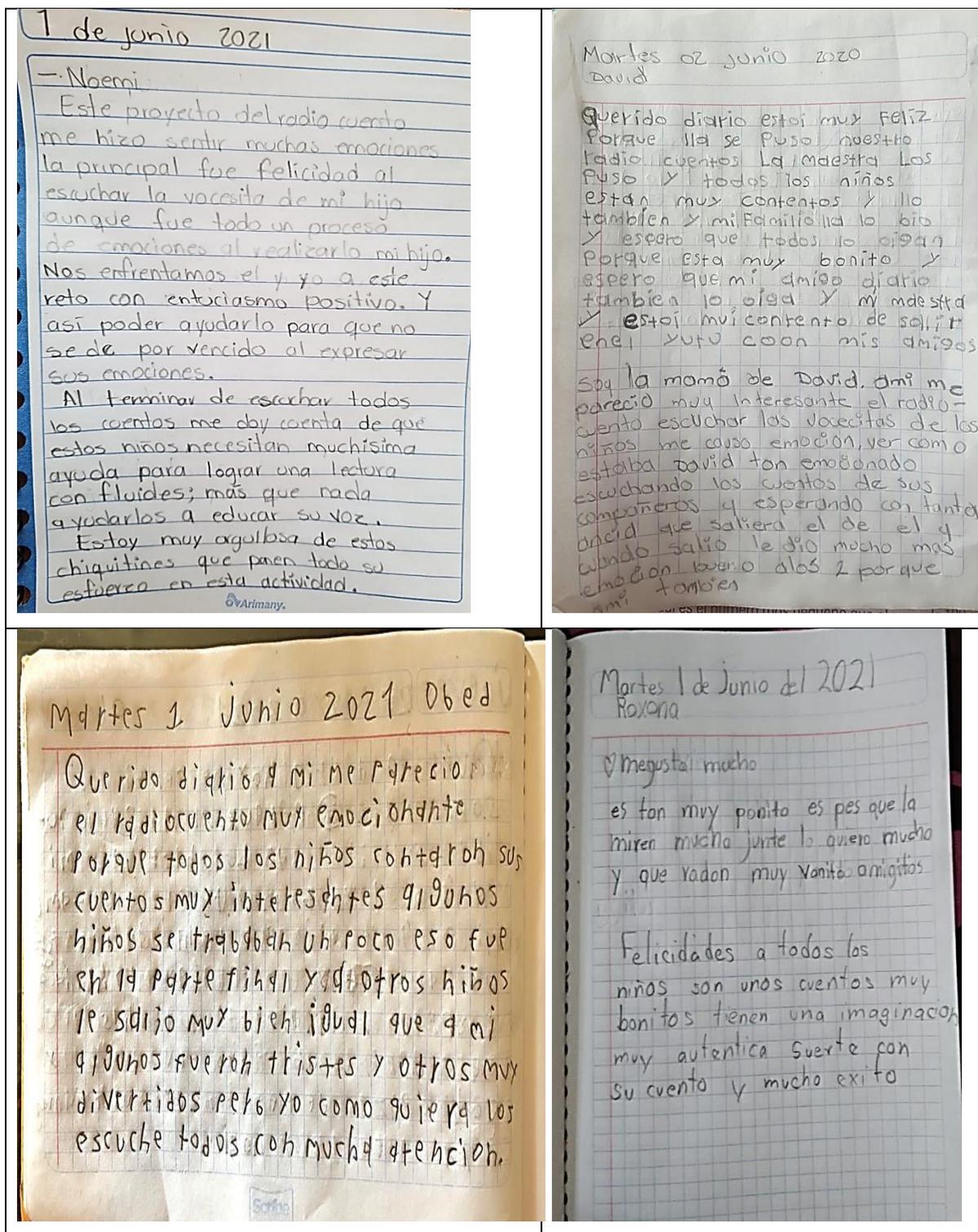
Finalmente y después de varios intentos, cada estudiante envió su audio cuento en versión final, hasta contar con la totalidad de los audios para dar continuidad a la creación y edición del radio, actividad que correspondió a la docente para dar forma y sentido a lo que más tarde tendría la estructura de radiocuento.

Sin duda, fue una tarea fuera de lo común, ya que como docente se pusieron en práctica habilidades informáticas y tecnológicas que no se habían puesto en práctica y con ello se reflexionó sobre la infinidad de acciones que se pueden realizar con ayuda de la tecnología para darle otro sentido y significado a lo que hacen los estudiantes, para que ellos sientan la valoración hacia su trabajo y tengan un propósito para mantenerse motivados. En el rol docente fue necesario investigar, buscar y elegir los programas aptos y adecuados para crear y producir un programa de radio, mismo que integró todos los audios de los alumnos. Así mismo se trabajó en la red para subir el programa a YouTube, con la finalidad de que estuviera al alcance de todas las personas con acceso a internet. Cabe mencionar que a lo largo de este proceso, fue necesario buscar la asesoría pertinente para lograr el objetivo y compartir el trabajo de los estudiantes.

Al término de ello, se comenzó la difusión del radiocuento denominado “Vocecitas de emoción” primero con los pequeños escritores, donde se trató de recuperar la impresión al escuchar su propia voz en internet, para esto se solicitó a los familiares grabar las reacciones de los alumnos en el momento de su escucha. De dichos videos se logró identificar en la mayoría del grupo, una cara de sorpresa, emoción, felicidad, incluso sonreían con nerviosismo cuando en algunos casos sus familiares les mencionaron que ya estaban en YouTube, muchos de ellos iban repitiendo sus cuentos a la par del audio. Se notó satisfacción por el esfuerzo realizado aunado al gozo de poder escuchar a todos los compañeros después de estar por un año trabajando a la distancia.

Así pues, para no perder el sentido en la utilidad de la escritura y la lectura, se solicitó a los alumnos plasmar en su diario amigo las emociones que vivieron al escuchar el radiocuento terminado, así como la escritura de algunos familiares que tuvieron la posibilidad de escuchar el radiocuento y que vivieron de cerca el proceso de escribir y leer el cuento junto a su hijo. Enseguida se muestran algunos ejemplos de la escritura en el diario.

Imagen 15.- "Escritos del diario, perspectiva del radiocuento"



Fuente: Archivo personal de la docente a partir de la escritura en el diario.

Como los textos de la imagen 15, se rescataron 14 escritos más de donde se retomó el sentir de los alumnos respecto al radiocuento terminado como programa que incluyó la participación de todos los alumnos, en donde identifican un gran esfuerzo propio y de compañeros. De igual manera, algunos escritos demostraron la importancia de escribir y leer de manera convencional para que los otros logren comprender lo que se estaba tratando de dar a conocer. Lo refirieron así debido a que en la parte final del radiocuento escucharon dificultades en la fluidez y pronunciación de algunas palabras. Sin embargo desde la propia perspectiva y respecto al diagnóstico, se rescató un avance significativo, ya que no solo se trata de leer fluidamente, o como señala Solé (2002), “leer, más que leer rápido, es un proceso que requiere necesariamente la participación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria” (p.88). En congruencia con lo anterior, la actividad realizada fue un buen comienzo para que los alumnos lograran enfrentarse a diversos textos.

Para culminar el proyecto del Radiocuento “Vocecitas de emoción” se llevó a cabo la sesión número tres, misma que tuvo lugar el día 02 de junio del 2021. Se reiteró la modalidad de trabajo a distancia bajo la cual se enmarcó todo el proyecto. La presente sesión se realizó mediante Google Meet, la aplicación que permitió visualizar a los participantes a través de una reunión virtual, realizada con el propósito de que los alumnos compartieran con un cuentacuentos, la experiencia de leer y escribir cuentos para diversos destinatarios, así como retomar comentarios tras escuchar el radiocuento. Aunado a esto, se buscó que los alumnos valoraran el trabajo que desempeñaron a lo largo de todo el proyecto.

Cabe mencionar que para esta sesión los participantes fueron principalmente los alumnos de segundo grado, la maestra Maria Antonienta Rendon Medina, quien fue invitada como cuentacuentos y quien se desempeña como Lic. En educación física, con un diplomado en Mediación de la lectura, Narradora oral del taller de oralidad de UASLP, y otros congresos de la ciudad de México, Literatura infantil y juvenil de la CILELIJ. Entre otros talleres de poesía y escritura creativa de Cemillas en su tinta de Argentina. Promotora cultural altruista en S.L.P, asimismo,

se contó con la asistencia virtual del profesor Héctor Cavazos Mendez, supervisor de la zona 09 a la cual pertenece la institución y finalmente pero no menos importantes los padres de familia de segundo grado, quienes estuvieron al pendiente de cada actividad y colaboraron en lo que se les solicitó.

Se dio la bienvenida y se retomó lo realizado dentro del proyecto, para lo cual se proyectó una presentación que dio cuenta de las diez sesiones en las cuales se desarrolló el radiocuento. Posteriormente se solicitó la participación de algunos alumnos para compartir lo que ellos habían realizado. De donde se obtuvieron las siguientes participaciones:

Vale: Escribimos en el diario las emociones y después las hicimos en un cuento.

Con ello, se reiteró la importancia de que los alumnos tengan oportunidades reales para leer y escribir, ya que aun en pandemia fue posible escribir situaciones que diariamente se viven en el hogar como una manera de favorecer el proceso de alfabetización inicial, ya que se buscó que los alumnos tuvieran motivos reales para involucrarse en la lectura y la escritura y que a partir de estos ejercicios lograran identificar los diferentes usos que se le da a estas importantes habilidades.

Se explicó que la duración concreta del proyecto abarcó tres meses de trabajo, ya que se inició el día 12 de marzo y se culminó el día 02 de junio, ésta última narrada como sesión de cierre. Asimismo, se hicieron explícitas las 10 sesiones de trabajo, organizadas en cuatro secuencias didácticas y desglosadas de la siguiente manera:

Imagen 16.- Cronograma de actividades

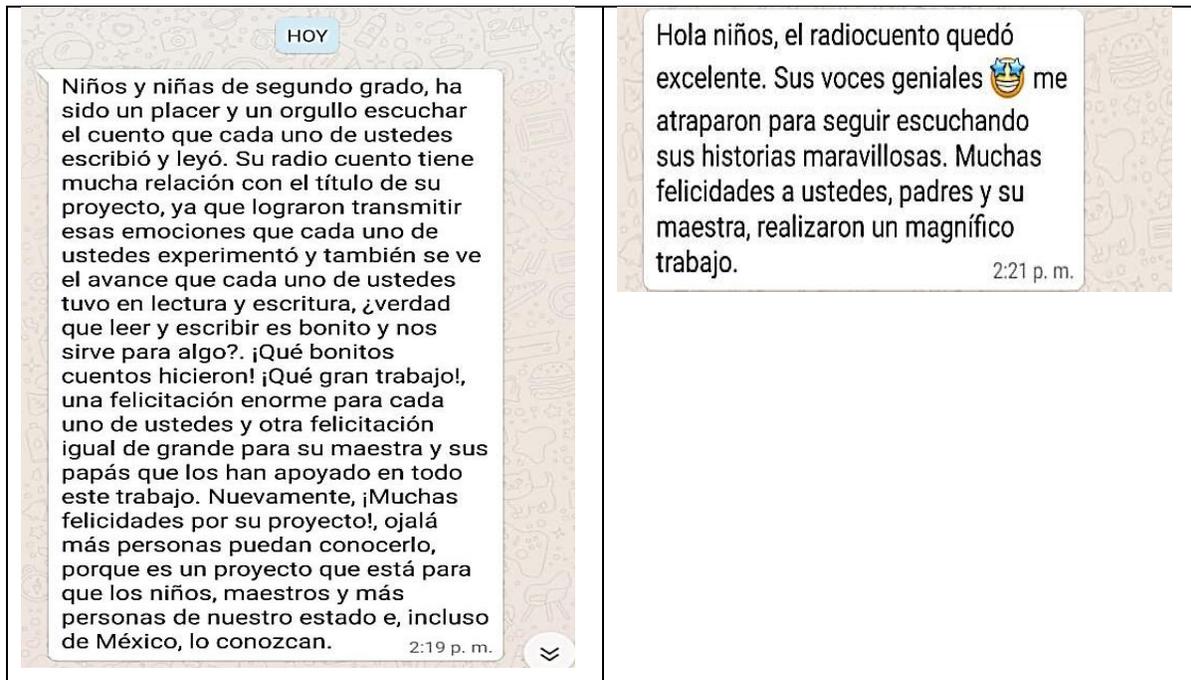
SECUENCIAS DIDÁCTICAS	SESIONES	RESPONSABLES	TIEMPO Y FECHA
1.- Sensibilización	Sesión: 1	-Docente -Padres de familia.	50 MIN. 12 de Marzo 2021
2: « ¡En sus marcas!... Inicio»	Sesión: 2	-Docente -Alumnos de 2º A	60 Min. 19 De Marzo 2021
	Sesión: 3	-Docente -Alumnos de 2º A	60 Min. 22 de Marzo 2021
3: « ¡Listos!... El cuento»	Sesión: 4	-Docente -Alumnos de 2º A	60 Min. 13 de Abril 2021
	Sesión: 5	-Docente -Alumnos de 2º A	60 Min. 19 de Abril 2021
	Sesión: 6	-Docente-Alumnos de 2º A	60 Min. 28 de Abril 2021
	Sesión: 7	-Docente-Alumnos de 2º A	60 Min. 3 de Mayo 2021
4: « ¡Al aire!.. El Radiocuento»	Sesión: 8	-Docente-Alumnos de 2º A	60 Min. 12 de Mayo 2021
	Sesión: 9	-Docente-Alumnos de 2º A	60 Min. 17 de Mayo 2021
	Sesión: 10	Docente. -Alumnos de segundo grado. -Persona Cuentacuentos. -Autoridades educativas. -Padres de familia.	60 Min. 01 De junio 2021

Fuente: Archivo personal a partir de la calendarización de actividades.

Se dio a conocer el proceso llevado a cabo durante el proyecto, con el fin de que las personas invitadas tuvieran un referente de las acciones implementadas y tomaran en cuenta la sistematización del mismo, además se rescataron algunas experiencias exitosas y otras de dificultad que vivieron las familias a lo largo de las actividades, posteriormente y para terminar la descripción de las actividades se expuso un parte del radiocuento finalizado y se mencionó que ya se encontraba en YouTube, Facebook y otras aplicaciones que ampliaron su alcance.

Derivado de ello, ya había algunos comentarios respecto al radiocuento terminado y el cual fue recibido a través de mensajes de la aplicación de whatsapp (Ver imagen 17).

## Imagen 17.- Comentarios sobre el radiocuento “vocecitas de emoción”



Fuente: Archivo personal de la docente

Los comentarios anteriores fueron rescatados de profesoras que tuvieron la oportunidad de escuchar el radiocuento en la red. Al escuchar y leer las aportaciones, los alumnos y padres de familia se observaron emocionados y satisfechos con el trabajo realizado.

Posteriormente se solicitó la participación de la maestra María Antonia para que brindara sus observaciones respecto al radiocuento, ya que también conoció un poco del proceso realizado para obtener como producto final el programa de radio.

Antonia: quiero decirles que también escuché todos sus cuentos y me parecieron muy pero muy buenos muy fantásticos muy tristes algunos y otros muy apegados a la realidad los felicito aparte de que tienen una voz muy buena de narradores que me sorprendieron porque no creí que fueran niños de segundo grado. Sí me dejaron boquiabierta me sorprendieron bastante. Fascinante su trabajo que hicieron, me pareció muy maravilloso su trabajo no me resta más que felicitarlos y que continúen con ese bonito proyecto que no lo vayan a abandonar. Veo iniciativa de parte de la maestra y siento que sus niños han madurado mucho, tienen bien cimentada lo que

es alfabetización, un niño que aprende a leer y escribir en tan corta edad es un niño fantástico y al escribir su propia historia ya está accediendo un poco a la lectura y de ahí va a partir muchas cosas. Lo que debemos hacer ahorita es introducirnos un poquito más en la literatura, o sea leer más historias, leer más cuentos y dónde los vamos a leer en nuestras bibliotecas, en nuestros libros de primaria ahí mismo vienen muchos cuentos. Entre más lean ustedes su imaginación va a ir creciendo. El primer cuento que escuché que viene ahí en el radiocuento que de verdad tan fantástico está muy soñador, habla de los sueños y ese sí me parece muy desarrollado y vivenciado, el chico tuvo imaginación para crear fantasía y eso es lo bonito, a eso nos va llevando la literatura y la lectura, si ustedes se concentran en la lectura y la literatura cuando estén en sexto grado van a ser unos grandes narradores de cuentos y porque no, narradores orales porque tiene muy bonita voz y saber la pronunciación porque ya tienen bien cimentado eso con el radiocuento y además saben el significado de cada una de las cosas que van escribiendo, yo de mi parte me resta felicitarlos y que continúen así.

La maestra María Antonia emitió comentarios de felicitación, hizo algunas sugerencias para que los niños continúen escribiendo, ella expuso que si en esta ocasión se trabajó sobre las anécdotas de los estudiantes para hacer cuentos, en una próxima se podría escribir poesía infantil y así poco a poco favorecer la alfabetización inicial, no solo conociendo las letras, sino desde el uso y aplicación de las palabras. Esta aportación coincide con lo que propone la SEP (2019):

Tradicionalmente se ha pensado que se puede alfabetizar a los niños si se les proporciona información directa sobre las letras o las sílabas de manera aislada: si aprenden “carretillas”, o el nombre de las letras y los fonemas con los que se asocian. Sin embargo, esto no es suficiente; es indispensable que los niños entiendan la lógica del sistema e integren su información sobre el valor sonoro de las letras, para poder ponerla en práctica (p.14).

De esta manera se fortaleció el comentario de la maestra y se reafirmó el buen rumbo que tomó el proyecto con el uso y aplicación de la lectura y la escritura en la vida cotidiana de los estudiantes. Posteriormente se solicitó la participación del supervisor para que a partir de lo escuchado, también externara sus opiniones respecto al trabajo de los alumnos.

Supervisor: Buenas tardes maestra María Antonia, Maestra Adriana, alumnos y padres de familia, su servidor el profesor Héctor Cavazos les agradece a todos y les quiero mandar una gran felicitación, para mí fue muy grato escuchar cada uno de sus cuentos y la verdad es que me quedé impresionado esto es el claro ejemplo de que cuando trabajamos en equipo padres de familia, alumnos y maestros se pueden hacer cosas maravillosas. Cuando tenemos gente tan comprometida con su trabajo como la maestra Adriana y tenemos papás que apoyan y quieren tantos a sus hijos, se dan productos tan hermosos. Quiero comentarles que realmente es sorprendente porque ustedes son niños de segundo grado pero desde el año pasado desde el mes de marzo estaban en primer año, ustedes dejaron de ir a la escuela en presencial tenían muy poco tiempo trabajando con su maestra y el día de hoy estamos escuchando el gran avance en sus aprendizajes que han tenido, lo que significa que nada nos va a detener ni una pandemia, ni la distancia nos va a detener cuando queremos hacer las cosas pero sobre todo cuando queremos hacerlas bien sale algo tan hermoso tan maravilloso nos decía la maestra Antonia las voces, los sonidos las mamás que también hacían alguna voz ahí de la hermanita que contestaban y esto es algo muy sorprendente, yo me siento muy orgulloso del trabajo de la maestra Adriana me siento muy orgulloso de ustedes y de sus papás y muy contento de qué la distancia nos hace más fuertes la distancia nos ha enseñado a ser mejores. Tenemos que sacar todo lo mejor de nosotros. Fueron pequeñas narraciones maravillosas, realmente es muy padre, disculpen la palabra pero de verdad es padrísimo escuchar sus cuentos. Quiero felicitar a sus mamás porque son unas expertas junto con

ustedes en grabar, son expertos en el manejo de la tecnología créame que yo no lo sé hacer.

La maestra María Antonia nos acaba de decir algo muy importante los conceptos que tenemos en el aprendizaje de la lectura se aprende leyendo y se aprende escribiendo. No vamos a hacer lectores si no nos gusta leer, sino nos gusta escribir pero si combinamos a ambas, la lectura con la escritura salen productos tan hermosos como los que ustedes hicieron nos es muy grato realmente ver que en la escuela Miguel Hidalgo se están haciendo cosas muy muy bonitas. Yo creo que la maestra Adriana se siente muy contenta muy satisfecha se le nota en la cara su trabajo verdad y hoy quiero decirles que pues nos lo está presumiendo y con mucho orgullo porque cosas así no se pueden guardar no se pueden quedar guardadas nada más en el salón o con ustedes hay que compartirlo entonces ustedes también compartan su trabajo compártanlo con toda su familia hagan el compromiso que cada uno de sus familiares lo comparta con alguien más que no sea de la familia y así su trabajo vaya este siendo cada vez escuchado por más por más personas y este y realmente me pasó lo que decía uno de los comentarios de las maestras. Escuché el primer cuento y dije esto está maravilloso, seguí con el segundo y dije excelente, el tercero qué bien y así me fui y cada uno hasta que se terminó. Dura 45 minutos, pero prácticamente se le va uno este tiempo escuchando cada una de sus experiencias entonces pues los felicito me siento muy orgulloso de ustedes de sus papás y de su maestra. Sigán echándole muchas ganas sigán leyendo y sigán escribiendo, y haciendo cosas extraordinarias como las que han hecho. Maestra mis felicitaciones y reconocimiento, padres familia y un gran aplauso a sus niños un aplauso la distancia Gracias Muchas felicidades.

Se agradeció la intervención del supervisor y se hizo énfasis en la posibilidad de seguir compartiendo la página del radiocuento para que éste obtuviera mayor alcance, ya que al momento se registraron 239 visitas en el canal de YouTube.

El sentir de ellos como padres y de niños que en este caso fueron los protagonistas principales de este de este proyecto, de tal manera que se dio paso a la intervención de las madres de familia.

Señora Noemí: Pues como dice usted maestra, escuchar los cuentos me llena de emoción porque fue todo un proceso y ellos se esfuerzan mucho, uno quiere ayudarlos pero uno se da cuenta que ellos con tanta energía, con tanta emoción logran hacer las cosas ellos solos, a veces uno quiere darles una opinión una palabra para ayudarlos y ellos dicen, no mamá eso no me agrada y ponen al final de cuentas su propia versión y bueno me pasó a mí eso con mi niño y fue una gran experiencia y aunque estaba de repente enojado que no sabía que poner aun así fue un proceso muy muy importante porque lo vi crecer en cuestión a su escritura y su lectura y narración y pienso que cada una de las mamás está orgullosa de su niño.

Sra. Nancy: Bueno maestra pues a mí me gusta mucho que los niños más que nada escribieron puras cosas que ellos estaban pasando ahorita y lo formaron el cuento, gracias a todos por escuchar a nuestros niños, ojalá sigan escuchando más personas y vamos a invitar más para que los escuchen.

Sra. Socorro: Yo me sentí muy a gusto trabajando con mi niño, la verdad pues son cosas nuevas para nosotros este bueno nosotros en la escuela nunca hicimos nada de eso y pues para hacerlo primera vez yo creo que pues no nos fue tan mal y pues vamos a compartir para que más niños lo vean y pueda seguir el proyecto

Después de recuperar las aportaciones de los maestros participantes y de las madres de familia, también algunos alumnos hicieron comentarios respecto a su desempeño a lo largo de la realización del proyecto de intervención.

Omar: Yo me sentí muy feliz porque mi mamá me ayudó y me ayudó a grabarlo y me sentí muy feliz de poder trabajar con ella.

Mateo: Bueno me sentí muy feliz al hacer este proyecto, solo que pues primero estaba muy enojado con mi mamá porque no quería hacer otra vez el cuento en la versión final porque estaba largo pero al final me gustó

mucho como quedó el último, y además también me sentí feliz con él, pues me gustó mucho hacer este proyecto de vocecitas de emoción y de hecho maestra me gustó mucho de que cuando yo hice ladrido de mi perrito Dylan pues usted le hizo algunos toques para que se oyera aún más real.

Posteriormente el supervisor Profr. Héctor, tras las señalizaciones que realizó Mateo, refirió la importancia de hacer las cosas lo mejor posible, aunque en ocasiones el primer intento necesita ser mejorado y eso tiene que ver con la realización de borradores, ya que se explicitó como la forma pertinente de preparar un texto para su mejor versión. Además reiteró la emoción que se vivenció al escuchar los diferentes cuentos y propició la valoración autónoma de los alumnos, con el fin de que ellos mismos reconocieran su esfuerzo realizado.

Los maestros que emitieron sus comentarios respecto al radiocuento elaborado, coincidieron en que fue un gran trabajo por parte de los alumnos, dado que difícilmente identificaron una lectura y narración de estudiantes en edades de 6 y 7 años de edad. Lo anterior, fue resultado de un trabajo en colaboración, donde maestro titular y padres de familia mantuvieron una comunicación constante, donde ambas partes participaron de manera positiva y propositiva. Así pues se rescató la necesidad de seguir esforzándose y tratando de empezar poco a poco hasta lograr grandes resultados, fue por ello que se invitó a los estudiantes a que sigan leyendo y escribiendo para que cada vez las producciones y lecturas sean mejores, para ello, se felicitó e invitó a los padres de familia a no dejar de apoyar a sus hijos porque con dedicación, amor y constancia lograron obtener un gran producto.

Posterior a los comentarios, se dio continuidad a la sesión con la participación de la maestra María Antonia, quien tuvo a bien compartir tres cuentos narrados en su propia voz, quien a su vez, brindó sugerencias para la lectura, en la cual señaló el volumen, la entonación y otros aspectos relevantes para la narración. Los alumnos se mostraron atentos y emocionados por la trama del cuento, sin embargo se dio cuenta de la importancia de leer bien para que los otros puedan comprender lo que se lee y no perder la atención hasta el final del cuento.

Finalmente se culminó la sesión con la encomienda de elaborar una carta, tanto alumnos como padres de familia dirigida a la docente titular del grupo, con el objetivo de compartir a través de la escritura aspectos como:

-¿Qué aprendí con el radiocuento?

¿Qué me gustó más hacer en el radiocuento?

-¿Qué se me hizo más difícil al realizar el radiocuento?

-Lo que no me gustó fue...

Eso por su parte los alumnos, mientras que para los padres de familia fue muy valioso recuperar sus observaciones a través de puntos guía que permitieron la reflexión y análisis de las acciones desarrolladas como las siguientes:

Durante la preparación del radiocuento observe que:

-Mi hijo se mostró (entusiasmado, enojado, aburrido, alegre, triste):

-Lo que más me gusto del proyecto fue:

-Lo que observé que se le dificultó más fue:

-Lo que no me gustó fue:

-Me hubiera gustado que:

-Pienso que este proyecto le ayudó a mi hijo en:

-En general, creo que este proyecto:

Derivado de esta actividad, se obtuvieron algunas evidencias como las siguientes:

Imagen 18 – Carta Alumnos

Ayudvico 512, 3 de Junio del 2021

Querida maestra:

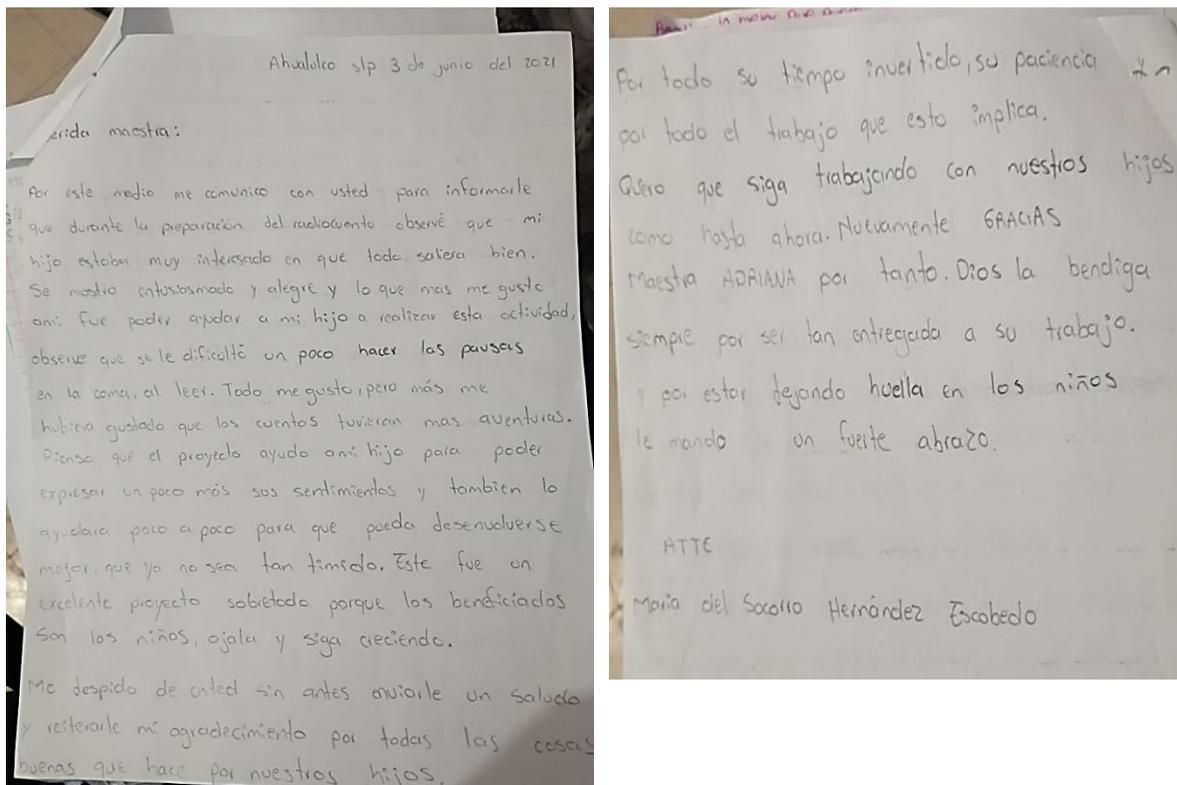
Hay quiero practicable que defendi con el radio cuento, mas ideas para hacer otro cuento, que lo pueda hacer aun mejor y pueda darte mas aventuras para que es mas emocionante. tambien lo que mas me gusta de mi cuento fue grabar el audio lo mas dificil fue conseguir los telefonos para los sonidos y pues ami todo me gusta no vbo nada que no me gustara. ahora estoy feliz por que mi cuento esta en You tube y mucha gente podra verlo.

le mando un abrazo y espero verlo muy pronto

ATTE. Omar Alejandro Silva Hernández

Fuente: Archivo personal de la docente

Imagen 19 – Carta padres



Fuente: Archivo personal de la docente

Con ello se logró apreciar algunas percepciones que tuvieron las madres de familia, desde la innovación que observaron en las actividades, dado que mencionaron fue una manera diferente de trabajar con los alumnos, algo que no se había visto anteriormente. Además, identificaron acciones que les implicaron compartir y pasar más tiempo con sus hijos. No obstante también hicieron mención de actitudes de frustración cuando se les dificultaba algo a los estudiantes pero ellas estuvieron presentes y vivenciaron el proceso ante las actitudes que presentaron los alumnos.

### **Comentarios Finales.**

Gracias a la implementación del proyecto radiocuento “Vocecitas de emoción”, fue posible identificar avances en el proceso de alfabetización inicial de los alumnos de segundo grado. Uno de ellos y de los más relevantes sucedió principalmente en el rol docente, y es que como profesor de primer ciclo es frecuente preocuparse

por cómo enseñar a leer y escribir a los estudiantes y en ese afán se desarrollan prácticas limitadas al conocimiento y dominio de letras. No obstante como se mencionó anteriormente, la puesta en marcha de las cuatro secuencias antes desarrolladas brindó una práctica basada en la confianza, la seguridad y el conocimiento. Aunado a ello, el reconocimiento del aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso, el cual no tiene fecha de caducidad y poco a poco se va consolidando, pero es sumamente importante que se les brinden las oportunidades de aprendizaje que les permita a los alumnos enfrentarse a retos que les impliquen involucrarse desde la motivación, el ánimo y la participación activa y voluntaria de los estudiantes.

Hoy se puede decir que el plantearse un propósito comunicativo, es aquello que le da veracidad, valor y objetividad a las producciones de los estudiantes y les permite hacerse responsables de su propia lectura y escritura para comunicar lo que deseen. Por esta razón el colocar a los alumnos en su papel de escritores, revisores y lectores fue detonante para construir una actitud crítica, una lectura y escritura más consciente y dirigida, más controlada, más pendiente de un objetivo ya sea en sus propias producciones o la de otros compañeros.

Además, como docente se reflexionó sobre la responsabilidad que se tiene al hacer que sucedan las cosas, es decir, al buscar los medios para que los alumnos realicen actividades innovadoras que despierten el interés sobre aquellas habilidades que les causa tedio, aburrimiento y frustración, tal como sucedió al inicio de este proyecto respecto a la lectura y la escritura, ya que son aspectos que obstaculizan el logro de los aprendizajes. Sin embargo la motivación de preparar un programa de radio, dio vida a la escritura y a la lectura para comunicar sus ideas, sentimientos, emociones y anécdotas a través de la estructura de un cuento.

Por otro lado, el trabajar bajo una modalidad a distancia permitió el descubrimiento de una intervención voluntaria de los padres de familia, ya que tradicionalmente eran citados para dar a conocer alguna mala conducta o para corregir en casa lo que no salió bien en la escuela. Así pues, se logró involucrar a los padres desde el conocimiento de saber por qué y para que se hace lo que se

hace, donde ellos participaron y apoyaron a los alumnos con ideas al escribir, con la búsqueda de los medios para leer y grabar sus propias producciones. El estar pendientes de cada actividad para responder de manera activa y pertinente, por esta razón al publicar el radiocuento tanto padres de familia como alumnos se mostraron satisfechos con el esfuerzo realizado y se logró percibir orgullo al escuchar la voz de su hijo en una plataforma virtual.

#### **4. 2 Resultados finales y evaluación de la propuesta de intervención**

Tras la aplicación de las 10 sesiones que conformaron el proyecto de intervención “Vocecitas de emoción” con el propósito de favorecer el proceso de alfabetización mediante la escritura de cuentos de autoría de los alumnos, con base en experiencias reales. Se obtuvieron los siguientes resultados.

La lectura y la escritura fueron habilidades que se trabajaron de manera conjunta como parte del proceso de alfabetización inicial, favorecido a lo largo del proyecto y por lo tanto se realizaron valoraciones al final de este para analizar los resultados y con ello identificar el avance que se obtuvo tras la puesta en marcha de actividades enmarcadas bajo un enfoque de la animación sociocultural de la lengua. Así pues, se valoraron todos los cuentos de los alumnos mediante la rúbrica de producción de textos que emite la SEP (2018), en el manual para la exploración de habilidades básicas como lectura y producción de textos, utilizada desde el diagnóstico de este proyecto.

Para ello, se reiteraron los componentes e indicadores que permitieron dicha valoración en cuanto a la producción de textos se refiere, mismo que incluyó la legibilidad en la escritura, el cumplimiento del propósito comunicativo en los textos, la relación adecuada entre palabras y oraciones, la diversidad de vocabulario, el uso de los signos de puntuación y finalmente el empleo de una ortografía correcta. Todo ello utilizado y demostrado a través de la estructura del cuento. Fue así, que bajo dichas características fueron valoradas las producciones en la versión final del cuento inventado por los alumnos, de ahí se rescataron los siguientes resultados:

Tabla 10.- De resultados finales de producción de textos escritos (MAYO 2021)

	Nombre del alumno	Resultados por componente						Total	Nivel
		I	II	III	IV	V	VI		
1	SANTIAGO	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
2	OBED	3	3	3	3	3	2	17	Esperado
3	IGAEL	2	2	2	2	1	1	10	En desarrollo
4	RAMIRO	3	3	2	2	2	2	14	En desarrollo
5	ALEXANDER	2	2	2	1	1	1	10	En desarrollo
6	BRAYAN	2	2	3	2	2	2	13	En desarrollo
7	DAYANA	2	2	2	2	2	2	12	En desarrollo
8	MATEO	3	3	3	3	3	3	18	Esperado
9	MIGUEL	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
10	ANGEL	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
11	DAVID	3	3	3	2	2	2	15	En desarrollo
12	AXEL	3	3	3	2	2	2	15	Esperado

13	NUBIA	3	3	3	2	2	2	15	Esperado
14	CELESTE	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
15	ROXANA	2	2	2	2	2	1	11	En desarrollo
16	OMAR	3	3	3	3	3	3	18	Esperado
17	RICARDO	3	3	3	2	2	2	15	Esperado
18	HILARIO	2	2	2	2	2	2	12	En desarrollo

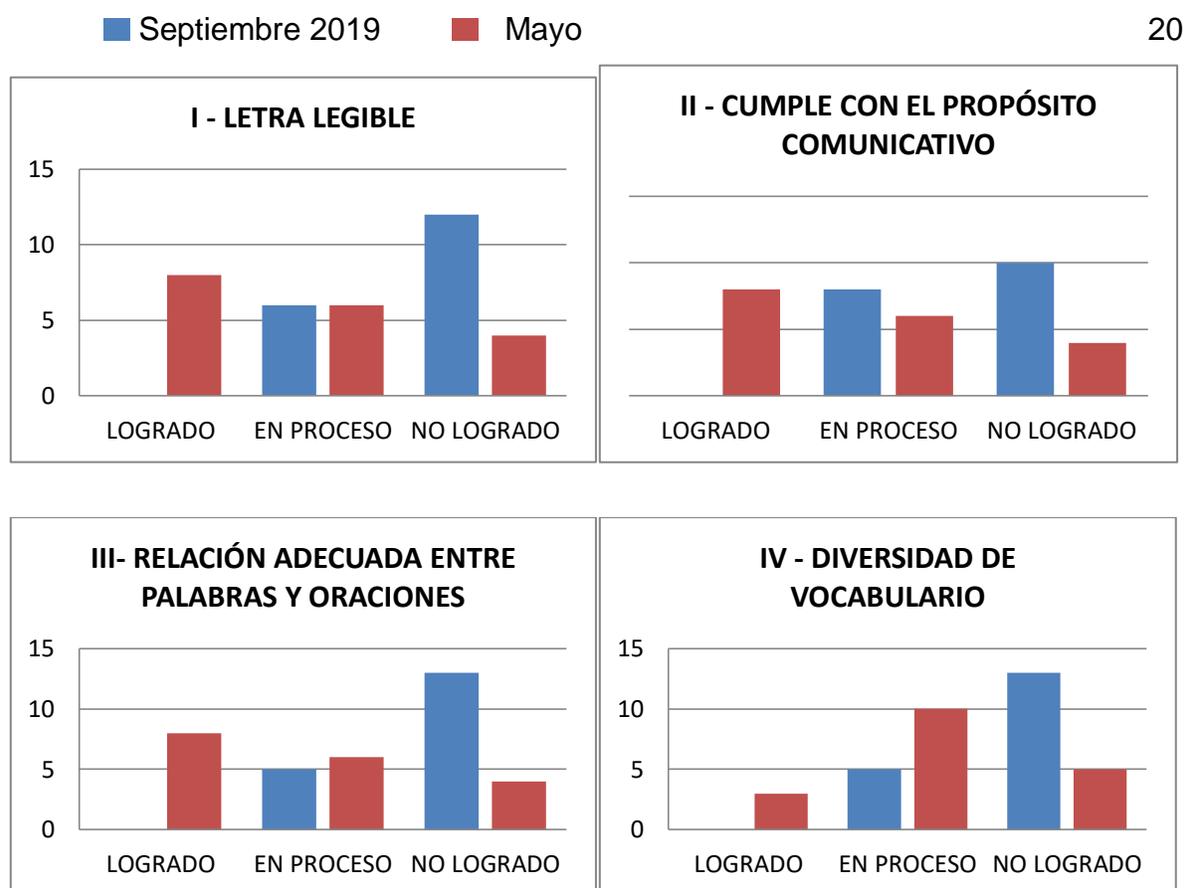
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de cada indicador.

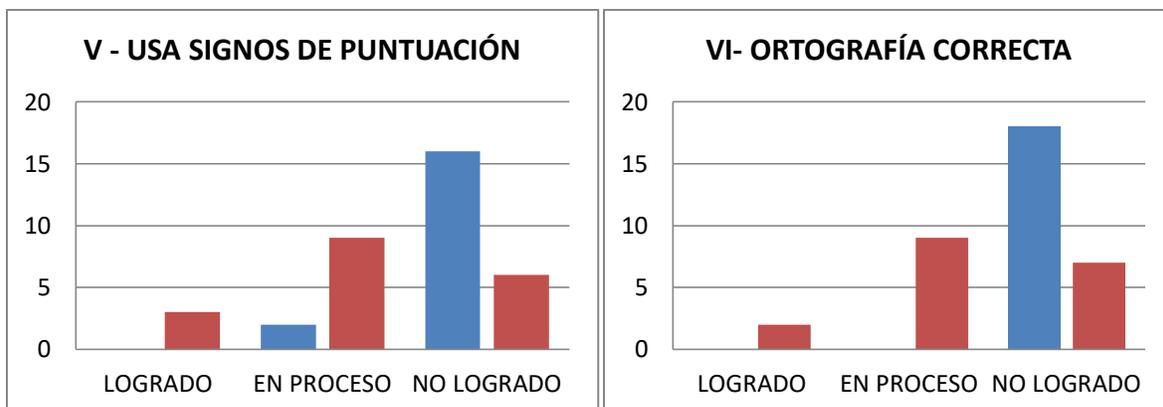
Con la tabla anterior, se demostró el nivel de escritura en el cual se ubicaron los alumnos al finalizar el proyecto, ya que cada sesión se trabajó de manera sistematizada y al final se logró valorar el nivel de alcance en la lectura y escritura como parte de un todo. En esta se logró identificar una mejora en la legibilidad de los escritos, ya que de los 18 alumnos, ocho se encuentran en nivel logrado, mientras que seis están en proceso y cuatro aun presentan dificultades para que su escritura se logre comprender. De ahí que la estadística anterior, coincide con el cumplimiento del propósito comunicativo en los textos y en la relación adecuada entre palabras y oraciones, ya que se reflejaron los mismos niveles y dieron cuenta de un avance en la escritura de los estudiantes.

En cuanto a la diversidad de vocabulario, es un componente que en su mayoría se encuentra en desarrollo, dado que se observó el uso de las mismas palabras de manera constante y donde solo tres alumnos han logrado ampliar su vocabulario al incluirlo en sus textos. Además, el uso de signos de puntuación y el empleo de una ortografía correcta, fueron indicadores en los cuales el nivel promedio se encontró en desarrollo. Cabe mencionar, que aun cuando la escritura de todos los alumnos del grupo no se realiza de manera convencional, se ha

logrado un avance significativo en la mayoría de los estudiantes. Esto se puede reflejar mediante una comparativa respecto a cómo se encontraban los alumnos antes de la intervención pedagógica aplicada. Es por lo anterior, que se muestran a manera de gráfico, los niveles de logro en que se encontraban los alumnos en una fase diagnóstica realizada en el mes de septiembre del 2019, contrastados con los resultados obtenidos al término del proyecto de intervención en el mes de mayo del 2021.

Gráfico 3. Comparativa de componentes e indicadores de la escritura (SISAT)





Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

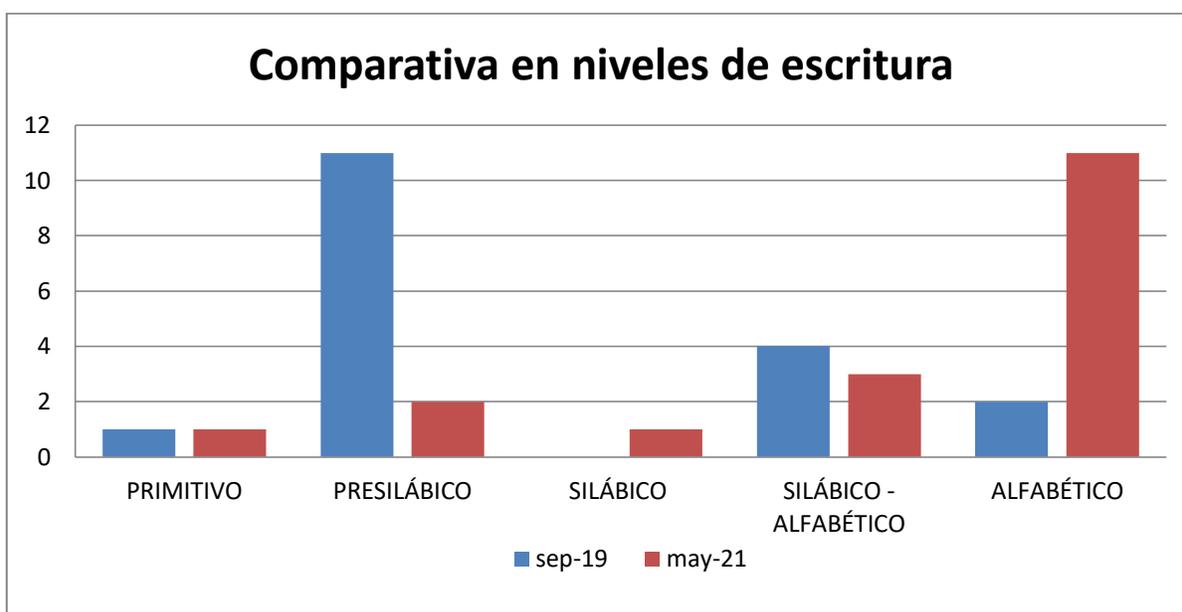
De acuerdo con los datos comparados, se estima que la escritura como parte esencial del proceso de alfabetización inicial, se conforma de aspectos que permiten dar un significado a lo que se encuentra plasmado. Cabe mencionar que al inicio de la intervención la mayoría del grupo presentó escrituras sin legibilidad y que poco cumplían con su propósito comunicativo, sin embargo a través de las gráficas mostradas, se logra percibir que al final del proyecto dichos componentes fueron mejorando hasta posicionar alrededor de 8 y 9 alumnos en nivel logrado, mientras que al inicio, no se identificaron estudiantes en dicho nivel, la mayoría se clasificó en proceso y no logrado.

De igual manera, la relación adecuada entre palabras y oraciones, así como la diversidad de vocabulario, fueron indicadores en los cuales la escritura de los alumnos se valoró deficiente, ya que durante el diagnóstico aplicado se observaron elementos aislados que carecieron de sentido, mientras que el vocabulario empleado fue limitado y poco pertinente. No obstante, tras la implementación del proyecto se logró reducir la demanda del nivel “no logrado” para clasificar en proceso y comenzar a formar parte de un nivel logrado.

Así mismo, al valorar nuevamente el uso de signos de puntuación y la ortografía correcta dentro de los textos de los alumnos, se dio cuenta que en los dos indicadores el total de grupo mostró dificultades. Pese a que se trabajó durante la aplicación del proyecto. Se consideraron estos dos componentes como los menos favorecidos, ya que al finalizar el proyecto persistieron seis alumnos

catalogados en nivel “no logrado”. Sin embargo, es importante destacar que existió avance respecto a los resultados obtenidos en el diagnóstico. Así pues, se visualizaron los avances comparativos del inicio y termino de la intervención respecto a los indicadores implementados para valorar la escritura de los estudiantes en su proceso de alfabetización inicial. Aunado a esto, se realizó también la comparativa de niveles de escritura, que propone la SEP, y bajo el cual se clasificaron en el diagnóstico realizado en septiembre del 2019 y al final en el mes de mayo del 2021.

Gráfica. 4 Comparativa en niveles de escritura



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Respecto a la gráfica mostrada, se da a conocer que persiste un alumno en nivel primitivo desde el diagnóstico y al término del proyecto, lo cual se atribuye a diversos factores económicos, familiares, psicológicos y sociales que influyeron durante la intervención. Asimismo, se aprecia en el diagnóstico el realce de alumnos en nivel presilábico que más tarde alcanzan el nivel alfabético.

Del mismo modo que la escritura, la lectura también forma parte importante del proceso de alfabetización inicial de los alumnos, ya que como se mencionó anteriormente son habilidades interrelacionadas que se desarrollan durante el

proceso. Así pues, también se valoró la lectura de los estudiantes al término del proyecto, con el fin de identificar los avances. Para ello, se retomó la rúbrica empleada durante el diagnóstico, misma que fue rescatada del manual de exploración de habilidades básicas en lectura y escritura que propone la SEP (2018), de tal manera que se consideraron seis componentes e indicadores, enumerados de la siguiente manera y valorados con escala del 1 al 3:

I – Lectura fluida (3) medianamente fluida (2), No hay fluidez (1)

II – Precisión en la lectura (3) Precisión moderada en la lectura (2), Falta de precisión en la lectura (1)

III – Atención en todas las palabras complejas (3), atención en algunas palabras complejas (2), Sin atención a palabras complejas (1).

IV – Uso adecuado de la voz al leer (3), Uso inconsciente de la voz al leer (2), Manejo inadecuado de la voz al leer (1).

V – Seguridad y disposición ante la lectura (3), Seguridad limitada y esfuerzo elevado ante la lectura (2), Inseguridad o indiferencia ante la lectura (1).

VI – Comprensión general de la lectura (3), comprensión parcial de la lectura (2), Comprensión deficiente (1).

De acuerdo a dichos indicadores y valores, se obtuvieron los siguientes resultados (Tabla 11:

Tabla 11.Resultados finales

	Nombre del alumno	Resultados por componente						Total	Nivel
		I	II	III	IV	V	VI		
1	SANTIAGO	1	1	1	1	1	2	7	Requiere apoyo
2	OBED	3	3	3	3	3	3	18	Esperado
3	IGAEL	2	1	2	2	2	2	11	En desarrollo
4	RAMIRO	2	2	2	2	2	3	13	En desarrollo
5	ALEXANDER	2	2	1	2	2	2	11	En desarrollo
6	BRAYAN	2	2	2	2	3	2	13	En desarrollo
7	DAYANA	2	2	2	2	2	2	12	En desarrollo
8	MATEO	3	3	3	3	3	3	18	Esperado
9	MIGUEL	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
10	ANGEL	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
11	DAVID	2	3	2	3	3	3	16	Esperado
12	AXEL	3	2	3	3	3	2	16	Esperado

13	NUBIA	3	2	3	3	3	3	17	Esperado
14	CELESTE	1	1	1	1	1	1	6	Requiere apoyo
15	ROXANA	2	2	2	2	2	2	12	En desarrollo
16	OMAR	3	3	3	3	3	3	18	Esperado
17	RICARDO	2	3	3	2	3	2	15	Esperado
18	HILARIO	2	2	2	2	2	2	12	En desarrollo

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de cada indicador.

Al escuchar el programa de radio donde intervinieron con la lectura de sus propias producciones, todos los alumnos fueron valorados de acuerdo a la rúbrica antes referenciada. Con los datos obtenidos se identificó que de los 18 alumnos que conformaron el grupo, de manera general en lectura siete se ubicaron en nivel esperado, siete en nivel de desarrollo y cuatro en requiere apoyo. Así pues, al desglosar la información y analizar cada componente, se logró percibir que en cuanto a la fluidez lectora, cinco alumnos se encontraron en nivel logrado y nueve en desarrollo, mientras que cuatro alumnos se mantuvieron en la mayoría de los componentes en nivel requieren apoyo.

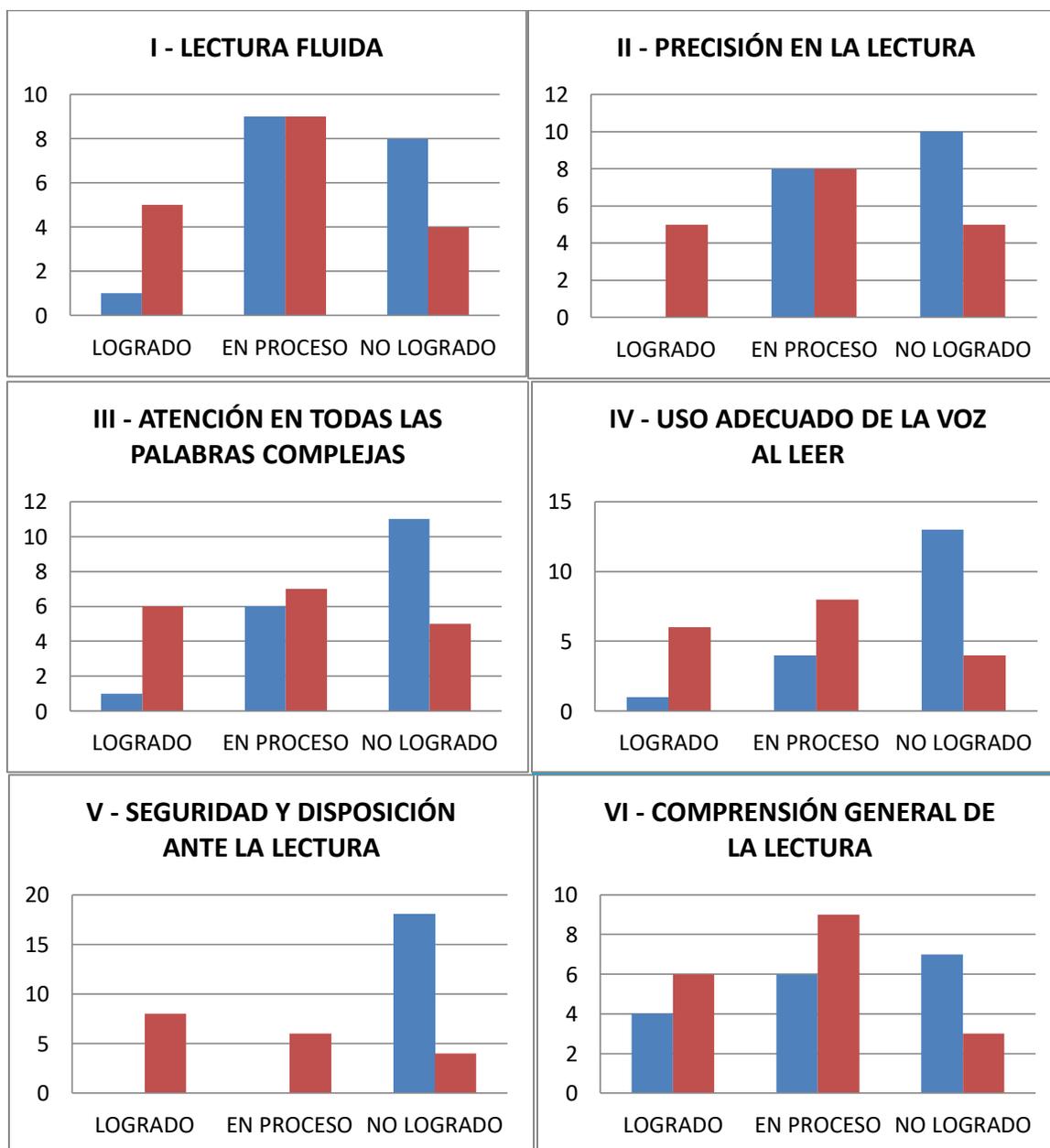
En cuanto a la precisión en la lectura, ya se posicionaron alumnos en nivel esperado, dentro de los cuales fueron cinco y nueve en desarrollo, no obstante persistieron cuatro estudiantes en nivel requiere apoyo. De igual manera sucedió en el componente III, ya que no todos atendieron en su totalidad a las palabras complejas, de ahí que solo seis alumnos lo hicieron de manera convencional y por ello se ubican en nivel esperado, siete en desarrollo y cinco en requiere apoyo.

Por otro lado, indicadores como el uso adecuado de la voz al leer, así como la seguridad y disposición ante la lectura, radicó en los seis y ocho alumnos en nivel logrado, aspecto que denotó un avance particular, dado que el desinterés y desagrado ante la lectura fueron obstáculos identificados en el diagnóstico que si bien, no permitían el progreso en componentes como los ya mencionados. Finalmente en la comprensión de la lectura, en promedio seis alumnos lo hicieron de manera general, lo cual les permitió alcanzar un nivel de logro “esperado”, nueve en desarrollo y tres en no logrado.

La lectura, al igual que la escritura de los alumnos, fue comparada respecto a los resultados del diagnóstico, valoración llevada a cabo en el mes de septiembre del 2019 y así, se visualizó que tanto se produjo avance al término del proyecto concluido en el mes de mayo del 2021. Para ello se retomaron los seis indicadores que se mencionaron anteriormente. A continuación se muestra a través de gráficos la comparativa en ambos momentos.

Gráfico 5. Comparativa de componentes e indicadores de la lectura (SISAT)

■ Septiembre 2019    ■ Mayo 2021



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados comparados.

De acuerdo a las gráficas comparativas, se identificó que en la primera valoración el nivel alcanzado respecto a la fluidez y precisión en la lectura se concentró en proceso y no logrado, en donde se observa que de inicio el nivel esperado fue poco o nulo, no obstante conforme se fue desarrollando la intervención, se obtuvo

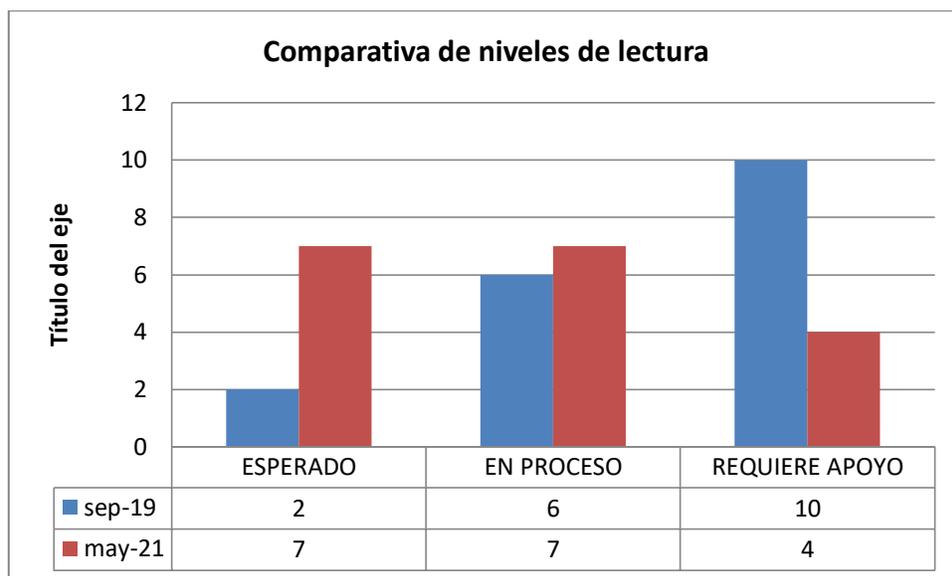
un realce en este nivel y aunque en desarrollo siempre se mantuvo al mismo grado, poco a poco se redujo el índice de alumnos que no habían logrado un desempeño favorable en cuanto a su lectura fluida y precisión en la misma.

Así mismo, la atención a palabras complejas y el uso adecuado de la voz al leer, fueron aspectos a los que se les otorgaba poca importancia, esto se refleja en los datos donde el nivel fue mínimo de los alumnos que lo hacían de manera esperada, mientras que en los valores al término del proyecto, demuestran que hubo un avance significativo, y esto se comprobó en el producto final de la intervención, ya que al escuchar los audios, cada alumno se esforzó por adecuar la voz a los requerimientos de su texto, principalmente por las características del producto, ya que se consideró como elemento fundamental en la radio.

Aunado a lo anterior la seguridad y disposición ante la lectura se vio favorecida respecto a la conceptualización que se tenía en el diagnóstico. Principalmente por el nivel alarmante en que se encontraba la totalidad del grupo, referido al no logrado. Sin embargo, el cambio de didáctica fundamentado en la animación sociocultural de la lengua fue detonante para erradicar la inseguridad, rechazo e indisposición a la lectura. Y aunque no se han eliminado en su totalidad dichas actitudes, es reconocido el avance que posiciona a la mayoría del grupo en niveles de desarrollo y esperado. Además, este avance permitió también un mejor desempeño en la comprensión de los textos, ya que se refleja un realce en los niveles de desarrollo y esperado, dejando un porcentaje mínimo en no logrado, todo esto respecto a la primera valoración realizada.

Fue así como se visualizó la comparativa entre cada componente que integran la lectura esperada. En seguida se muestra una gráfica que presenta de manera general los niveles de logro en que se encontraban los alumnos al inicio y término del proyecto “Vocecitas de emoción”.

Gráfica 6 . Comparativa general de lectura (2019 – 2021)



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados comparados.

Finalmente, tras analizar el producto final de los alumnos se logró identificar el alcance de cada uno de ellos, lo que permitió categorizar y con ello analizar el avance en lectura, que si bien aún falta mucho por hacer, el logro hasta el momento consistió en el aumento de alumnos que han dado un paso al nivel esperado y así disminuir el requerir apoyo.

Por otro lado, la práctica docente representó un elemento central para el favorecimiento de la alfabetización inicial de los alumnos y los alcances que estos presentaron en cuanto a la lectura y escritura. Por esa razón, se consideró pertinente valorar la intervención pedagógica que se desarrolló a lo largo del proyecto, sustentada en los indicadores que se proponen desde el perfil de un docente mediador, así como la propuesta en el papel del docente que emerge del libro para el maestro, primero y segundo grado (SEP, 2019). En ese sentido, se comparte una guía de observación realizada como autoevaluación al término de la aplicación para analizar el nivel de logro respecto a 15 indicadores que se valoraron en el diagnóstico.

Tabla 12.- Guía de observación para valorar la intervención pedagógica.

Indicadores	Nivel de logro
El docente...	
1. Propone actividades de producción y lectura de textos, con motivos interesantes o importantes para los alumnos.	Logrado
2. Establece oportunidades que ofrezca a los alumnos pensar cómo se escribe, con qué letras y con cuántas, así como conclusiones que se escribe para comunicar algo a alguien.	Logrado
3. Acompaña y cuestiona hipótesis para que avancen hacia el conocimiento convencional.	En proceso
4. Propone actividades que les planteen un reto, es decir, un problema que esté en condiciones de comprender y comenzar a resolver.	Logrado
5. Interviene haciendo pensar a los niños, problematizando sus respuestas y animándolos a encontrar cada vez mejores soluciones.	Logrado
6. Crea ambientes seguros que incrementan la confianza de los niños para aventurarse a proponer respuestas, aunque no tengan la certeza de que son correctas, y a pensar juntos.	Logrado
7. Enseña cómo apoyarse en diferentes elementos escritos (Títulos, índices, palabras fijas como el nombre o el alfabeto del salón) para hacer anticipaciones o correcciones.	Logrado
8. Modela a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor más experimentado.	Logrado
9. Ayuda a escribir a los alumnos a través del dictado al docente.	Logrado
10. Genera momentos para que los niños lean por sí mismos.	Logrado
11. Solicita escrituras autónomas.	Logrado
12. Promueve el trabajo de reflexión y análisis de los niños.	Logrado
13. Genera momentos para que los niños confronten sus	Logrado

interpretaciones o producciones con otros textos.	
14. Habilita espacios de intercambio entre los niños sobre lo leído.	Logrado
15. Crea momentos para que los niños asuman diversas posiciones frente a los textos.	Logrado

Fuente: Elaboración propia a partir la observación de la intervención pedagógica

De acuerdo a la lista de observación, se identificó que la mayoría de los indicadores se percibieron en nivel logrado y en proceso. El primero de estos, indicó que la docente propuso actividades de producción y lectura de textos, con motivos interesantes o importantes para los alumnos, aspecto marcado como logrado, ya que la producción de textos se vio reflejada en la escritura autónoma de anécdotas vivenciadas por los estudiantes en tiempo de pandemia, lo cual propició el aumento de situaciones significativas vivenciadas en casa por un periodo en que se retomaron las clases en una modalidad a distancia. Además, ese texto más tarde fue estructurado bajo las características de un cuento, que finalmente fue leído y dado a conocer por el mismo alumno, a través de un programa de radio que se compartió con en diversos contextos, generando así momentos para que los estudiantes leyeran por sí mismos.

Así pues, al poner en marcha lo que explicitó en el párrafo anterior, se brindó a los alumnos una oportunidad que dio la pauta para pensar cómo se escribe, con qué letras y con cuántas, así mismo, desde el inicio, los estudiantes estuvieron conscientes de que sus producciones serian dadas a conocer en diversos ámbitos de la comunidad, es decir que tendrían destinatarios reales. Por ello, este indicador se consideró en nivel logrado. No obstante, al desarrollarse el proyecto en una modalidad a distancia, se suscitaron ciertos aspectos que obstaculizaron la ejecución de la actividad. Pese a ello, se trató de acompañar y cuestionar hipótesis para que los estudiantes avanzaran hacia el conocimiento convencional, desde la medida de las posibilidades docentes y familiares, por esta razón el indicar fue identificado en un nivel de “desarrollo”.

Las actividades diseñadas, fueron aptas para que alumnos y padres de familia las llevaran a cabo, pese a que en todo momento representaron un reto, ya que era algo totalmente desconocido y que aun así, estuvieron en condiciones de comprender, resolver y responder de la mejor manera posible, para ello fue necesario intervenir haciendo pensar a los estudiantes, problematizando sus respuestas y sobretodo animándolos a encontrar cada vez mejores soluciones con el apoyo de sus familias, ya que eso se reflejó principalmente en la selección de la anécdota a narrar, la corrección de su estructura, el uso correcto de la ortografía y la forma de darlo a conocer a través de audios, ya que cada familia apoyó a sus niños para emitir sonidos que pudiesen favorecer la comprensión de sus propios textos, por ello se consideraron como indicadores logrados.

De igual manera, al crear las sesiones virtuales grupales, así como la atención docente de manera particular en diversas situaciones, permitieron la creación de ambientes seguros que incrementaron la confianza de los estudiantes para aventurarse a proponer respuestas aunque no fueran del todo correctas, y se visualizó principalmente en las revisiones entre compañeros, sustentada en el respeto hacia el trabajo de los demás y la colaboración para aportarle ideas en función de la mejora de su propia producción e interpretación. De esa manera se generaron momentos para que los niños confrontaran sus interpretaciones o producciones con otros textos.

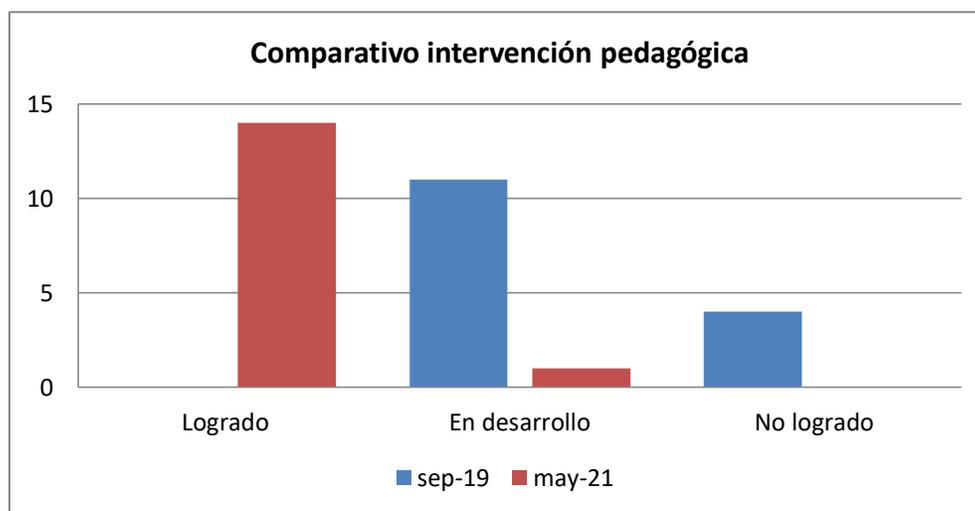
Para lo lograr lo anterior, fue necesario apoyarse de diferentes elementos escritos para estar en calidad de hacer anticipaciones o correcciones y así, el alumno además de ser escritor y lector de su propio cuento, obtuvo oportunidades para ocupar diversas posiciones frente a los textos, en este caso como revisor y evaluador, con el fin de promover el trabajo de reflexión y análisis de los estudiantes. Por dichas situaciones, se identificaron estos indicadores como logrados.

Del mismo modo, a lo largo del proyecto el docente fue quien modeló estrategias que utiliza un lector y escritor más experimentado, sin embargo fue necesario compartir y sensibilizar a los padres de familia, para un total y oportuno

apoyo, quienes en la modalidad de trabajo a distancia ocuparon un papel fundamental y directo con cada estudiante, lo cual permitió avanzar y apoyar a los lectores y escritores, con ello se obtuvieron grandes resultados que posibilitaron la identificación de estos elementos como logrado.

Cabe mencionar, que gran parte de estos indicadores no se encontraban presentes en la práctica docente o bien solo se consideraban en desarrollo, sin embargo con la puesta en marcha del proyecto “vocecitas de emoción” la práctica docente se vio favorecida respecto a la valoración inicial. Para dar cuenta de ello, se graficaron los resultados obtenidos al término de la intervención en conjunto con los datos registrados en la valoración llevada a cabo en la fase del diagnóstico. Ver grafica 8.

Grafica 7. Comparativo de la intervención pedagógica



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultado obtenidos.

Respecto a la gráfica anterior, se identifica una mejora general de la práctica docente, ya que se erradicaron los posicionamientos del nivel no logrado para posicionarse en desarrollo y en su mayoría logrado. Situación que se vio reflejada en los resultados de los alumnos en función de las actividades implementadas, dado que se fundamentó la práctica en el papel del docente que proponer la SEP, así como aspectos de un docente mediador.

## Conclusiones

Tras la experiencia de haber culminado el proyecto denominado “vocecitas de emoción”, llevado a cabo con el propósito de favorecer la alfabetización inicial de los alumnos de segundo grado de la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, se generaron reflexiones que permitieron dar cuenta del crecimiento que se obtuvo bajo una actuación con conocimiento y su influencia en el desarrollo de los alumnos, en la intervención familiar y en el rol del docente.

Un punto relevante por rescatar, es el cambio de concepto sobre la alfabetización inicial, ya que, desde la perspectiva de este trabajo, ésta implica utilizar la lectura y la escritura en diferentes situaciones con diferentes fines, respetando el nivel de desarrollo y las condiciones de los alumnos. Desde esta postura, se aprendió a reconocer la alfabetización inicial como un proceso, que si bien se da de manera gradual (natural), depende en gran medida de las oportunidades que como docente o padre de familia logren ofrecer.

De este modo, el radiocuento “Vocecitas de emoción” se implementó como una oportunidad para leer y escribir de una manera distinta a la que tanto el docente, como el alumno y el padre de familia estaban acostumbrados. Y es que, el enfoque de la animación sociocultural de la lengua, bajo el cual se enmarcó la intervención, dio origen a una nueva visión de la lectura y la escritura, mismo que permitió romper con el esquema tradicional, ese de repetir, memorizar, copiar, entre otros que carecen de sentido.

Así pues, al seguir ese patrón, los alumnos de segundo grado escribían y leían porque se les solicitaba, no porque ellos tuvieran la necesidad, el gusto o la intención de hacerlo, no se le daba uso a la lectura y a la escritura, tenían miedo y mostraban cierto rechazo a la hora de poner en práctica dichas habilidades. Por estas razones, al término del proyecto se valoraron las actitudes que dieron un giro de 90°, dado que al trabajar actividades con sentido, reales y del interés de los alumnos, fue posible mejorar la disposición ante estas importantes habilidades.

Lo anterior, se reflejó principalmente en el gusto, motivación, goce y sobretodo utilidad a la lectura y escritura, donde los alumnos se dieron cuenta de que ellos son capaces de escribir no solo para cumplir con una tarea y dejar sus textos olvidados en el cuaderno, sino que otras personas por medio de la lectura pueden conocer lo que hay detrás de la imaginación, de la necesidad o los intereses de un niño. Además fue posible observar el acercamiento a diversos textos que sin ser una imposición, se ejecutó en los hogares principalmente por la modalidad de trabajo a distancia en la que se desarrolló el trabajo. Al estar solos o acompañados, en casa o en el jardín, al revisar textos del contexto o solo porque les agradó, es un logro que se encuentra en la percepción de disfrute ante estas acciones.

De esta manera, lo anterior se consideró como uno de los principales avances de la intervención, por el carácter que conlleva la alfabetización inicial para efectos de este trabajo, así como el enfoque de la animación sociocultural de la lengua que guió al proyecto. Y, aunque al final la lectura y la escritura no todos los alumnos la realizan de manera convencional, se logró el propósito del proyecto, mismo que radicó en favorecer el proceso de alfabetización inicial de los alumnos, evidenciado en la existencia de avances significativos respecto a cómo lo hacían antes y cómo lo hacen ahora.

Además no solo se obtuvieron resultados satisfactorios en las producciones específicas del proyecto referida al cuento, sino que se reflejó el avance ante diversos tipos de texto que se encuentran presentes en las distintas asignaturas cursadas en el grado. Se afirma lo anterior, puesto que en la escritura inicial de los alumnos, se reflejó una segmentación realizada de manera incorrecta, los textos no tenían coherencia, presentaban grafías aisladas, con poca o nula legibilidad y las producciones eran cortas y permeaban las actitudes de rechazo hacia dicha tarea. Asimismo, en la lectura no había fluidez y mostraban inseguridad, lo cual repercutía en el inadecuado uso de la voz la dificultad para la comprensión general del texto y la negativa a llevar a cabo actividades que la involucraran.

No obstante, al término de la intervención los avances se identificaron principalmente en la legibilidad de los textos, producciones con una extensión considerable ya que se atendió a la estructura de un cuento, donde de manera puntual y coherente desarrollaron un inicio, desarrollo y final. Además, la elaboración de recomendaciones que también resultaron oportunas y coherentes, ambos textos se vieron favorecidos con el uso de signos de puntuación y buen manejo de la ortografía en algunos casos.

En cuanto a la lectura, el principal avance fue la disposición ante esta habilidad, que tiene que ver con las actitudes que se comentaron al inicio de las conclusiones. Derivado de ello, se consideró un uso adecuado de la voz al leer, ya que al escuchar el radiocuento, la mayoría de los alumnos utilizó efectos y tonos de su voz para una lectura adecuada y comprensible de su texto, aspecto que les generó seguridad al escucharse a través de las grabaciones. De igual manera, al redactar y leer recomendaciones, los alumnos pusieron en práctica otras habilidades como la interpretación del texto de un compañero y la síntesis de su contenido con el fin de compartirlo y persuadir al público para su lectura.

De este modo, el radiocuento como producto final, evidencia algunas habilidades desarrolladas en los estudiantes y es posible identificar alcances de los cuales se habló en párrafos anteriores. Cabe mencionar que el proyecto, fue resultado también de la intervención de los padres de familia. Ya que a lo largo del proceso estuvieron presentes apoyando a sus hijos desde la interacción, el aporte de ideas, sugerencias y sobretodo acompañaron el progreso de los estudiantes, situación que antes era poco observable. Así pues, los padres de familia se hicieron parte de cada una de las actividades realizadas, y no solo fueron espectadores que exigen a los hijos, sino que, intervinieron desde la concientización.

Ahora, los padres de familia se van con otra visión de lo que significa apoyar a sus hijos, a involucrarse en el aprendizaje de ellos y a trabajar en conjunto con el docente. Y, es que en repetidas ocasiones son los docentes quienes brindan pocas oportunidades para que las familias intervengan. En este

caso se debió principalmente al desconocimiento en la forma de hacerlo. Sin embargo, al trabajar bajo el enfoque de la animación sociocultural de la lengua, se concientizó a los padres de familia sobre el proceso de aprendizaje al que se enfrentaron sus hijos, acción detonante que propició el involucramiento desde el interés, el conocimiento, la voluntad y desde luego la motivación.

Aunado a lo anterior, la implementación de este proyecto de intervención enmarcado bajo el enfoque de la animación sociocultural de la lengua, permitió generar competencias docentes que antes no se habían desarrollado, ejemplo de ello fue el dar cabida a la flexibilidad, a la preocupación y ocupación por el cómo, el cuándo, y con qué aportar mayor y mejor aprendizaje a los alumnos, y no solamente seguir actividades para cumplir con un programa. Desde esa perspectiva, el ser docente ha tomado otro sentido. Antes se caracterizaba la propia práctica por el uso constante del cuaderno y el libro como principales recursos. Ahora se posee un papel de animador al leer y escribir, pues se ha descubierto que se puede hacer infinidad de cosas con ello y se trasciende del cuaderno y el salón de clases a un uso social y personal de la lectura y la escritura.

Ésta, es una de las razones por las que se vivió un proceso de profesionalización, ya que surgió una transformación docente que conllevó una etapa de diagnóstico, diseño y aplicación de un proyecto, basado en necesidades de los alumnos y sustentado en teorías que aunque han estado ahí, poco se han tomado en cuenta. Por ello, se consideró como un proceso que permitió mudar de un rol de transmisor a uno de facilitador o mediador de la alfabetización inicial en un primer ciclo de educación primaria.

De acuerdo a lo anterior, se retoma la pregunta ¿Cómo favorecer el proceso de alfabetización inicial en los alumnos de primer ciclo de educación primaria?, dado que fue el planteamiento guía a lo largo del proyecto y finalmente se da respuesta gracias al diseño de actividades acordes al enfoque de la animación sociocultural de la lengua, donde el primer paso consistió en reconocer la alfabetización inicial como un proceso, el cual se da de manera gradual siempre y

cuando el docente ofrezca experiencias que permitan al alumno enfrentarse a diversos tipos de texto, bajo acciones que generen un sentido, motivación y utilidad de la lectura y la escritura en el contexto donde se desarrollan los estudiantes con la participación de destinatarios reales.

Con lo descrito anteriormente, es posible señalar la necesidad de seguir diseñando y promoviendo proyectos que despierten el interés de los alumnos pero también de los padres de familia, para que participen de manera activa en el aprendizaje colaborativo de los alumnos. Además, es importante que a través de dichos proyectos se siga fomentando la utilidad de la lectura y la escritura en contextos de la vida cotidiana y no solo como parte de una tarea escolar que será olvidada en cuadernos viejos. Por ello, es preciso abandonar las prácticas tradicionalistas como la repetición y la memorización, para generar un sentido real en lo que se lee y se escribe. Así pues, se requiere de la constante actualización docente para promover proyectos que derivan de múltiples actividades sociales y personales que se pueden realizar entorno a la alfabetización inicial.

En este caso un programa de radio, considerado como una oportunidad para trascender de los muros escolares, principalmente por la modalidad de trabajo a distancia que se vivenció en ese periodo. Sin embargo, resulta factible una amplitud en el proyecto, donde sea aceptable la incorporación de otros tipos de texto y no solo el cuento, sino cartas, noticias, poemas, leyendas, canciones y otros escritos que pudieran ser producidos por los alumnos y comunicables a la sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Astorga, A. (1991). Manual de diagnóstico participativo. Argentina. HVMANITAS.
- Campoy, T y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Eos.
- Aravedro, M. (2012). *Aprender a leer y escribir más allá del abc. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es*. España. Secretaria General Técnica.
- Banda, M. (2017). Aprender a leer y escribir: una experiencia compartida en el grupo 1ºA. (Tesis de maestría). Universidad pedagógica nacional unidad 094. México.
- Benítez, L. (2016). *Las prácticas de escritura en los primeros años de escolaridad: su papel en el proceso de inclusión en el caso del alumnado en situación de riesgo social*. (Tesis doctoral). Universidad complutense de Madrid, Madrid.
- Bisquerra, R. (2009). Capítulo 11. Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Ed.). Metodología de la investigación educativa. Madrid. Editorial la Muralla.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2004). La adquisición de herramientas de la mente y las funciones mentales superiores. México, D.F. Pearson Prentice, hall. SEP.
- Cano, A. (2005). Generalidades sobre la animación social. Tema 1. Bloque 1.
- Coll, C.; Palacios, J. Marchesi, A. (1999). Capítulo 6. Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. Madrid. Alianza Editorial.
- Chapital, O. (2013). Analfabetismo: su concepto en el mundo y su forma de cálculo en la construcción de indicadores. *XII congreso nacional de investigación educativa. No. 12, 1 – 12*. Recuperado el día 12 de junio del 2020 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1449.pdf>

Díaz, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México. IISUE-UNAM.

Díaz, F. (2006). Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. Mccraw-hilljnteramericana.

Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México. Siglo veintiuno editores.

Ferreiro, E. (2002). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Reflexiones pedagógicas*, (17), 28 -39.

Ferreiro, E. (1991). *Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis*. Buenos aires: Aique.

Flores, L. (2007) Los conocimientos previos en la alfabetización inicial. *Educare. Volumen XL (2)*, 143 – 155.

Fons, M. (2013). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona: Graó.

Gómez, C. (2018). Propuesta de intervención para la mejora de la lectoescritura a través de la psicología positiva y fortalezas personales. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid. España.

INEE (2019). *Políticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en México*.

Recuperado de:

<https://historico.mejoredu.gob.mx/?s=políticas+para+mejorar+el+aprendizaje+de+los+estudiantes&type=all>

Jiménez, A. (2019). Aulas para la imaginación. México. UPN.

Kalman, J. (2018). Leer y escribir en el mundo social. México. Paidea Latinoamericana 5.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen (8), 37 – 63.

Marchesi, A. (Ed.) Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Editorial.

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M, (2004) Estrategias de recogida y Análisis de la información, en metodología de la investigación (pp.329 – 352), España. La muralla.

Morales, E. (2017). Estrategia fonológica y de grafía a la lectoescritura con alumnos de 1er grado. *Ciencia y futuro. Volumen 7 (4)*, 109 – 128.

Navarro, J., y Navarro,D.(2012) Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, Datos y espacio revista internacional de estadística y geografía, Volumen (3)*, 5 -17.

Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>

Orozco, J. (2015). *Secuencia didáctica y marketing como estrategias metodológicas para el desarrollo de la lecto – escritura en 1° de primaria*. (Propuesta pedagógica en licenciatura). Universidad pedagógica nacional unidad 162. Michoacán, México.

Ortiz, M. (2006) Alfabetización inicial en la escuela. Caracas. IESALC UNESCO.

Rodríguez, I.,& Clemente,L.(2013).Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes Estudio de caso. *Revista Electrónica*

Rodríguez, I.,& Clemente,L.(2013).Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes Estudio de caso. *Revista Electrónica*

*Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1),41-5

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179431>

Serna, R. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de acceso a la lectoescritura para alumnado con graves problemas de aprendizaje*. (Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación). Universidad de Murcia. España.

SEP, (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP, (2017). *Libro para el maestro, Lengua Materna. Español primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP, (2018). *Libro para el maestro, Lengua Materna. Español segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP, (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: Secretaria de Educación Pública.

SEP, (2011). *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP, (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México.

SEP, (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado el día 8 de agosto del 2019 de <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

SEP, (2019). *Plan de estudios 2019*. México: Secretaría de Educación Pública

Sobrino, M. (2016). *La diversidad en los procesos de alfabetización: un análisis centrado en población infantil de primer ciclo de educación primaria*. (Tesis doctoral). Universidad complutense de Madrid, Madrid.

Teberosky, A. (2003) *Alfabetización inicial, aportes y limitaciones* en Cuadernos de pedagogía, ISSN 0210-0630, N° 330, 42 - 45. Recuperado el día 12 de mayo del 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760304>

Úcar, X. (1992) *La animación sociocultural*. Ed. Ceac. Barcelona. ÚCAR, X. (1993) *Proyecto docente: Programas de animación sociocultural*. Inédito. Universitat Autònoma de Barcelona.

Úcar, J. (1994). *El estatuto epistemológico de la animación sociocultural*. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, Vol. VI (1994) pp. 161-183.

Forero, J. y Céspedes, F. (2018) *La radio*. Colombia. Manizales – Caldas.

UNESCO. (2017). *EDUCACION 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. PARIS, FRANCIA: UNESCO.

## Anexos

### Anexo A

ENTREVISTA A MADRES DE FAMILIA DE PRIMER GRADO  
NOMBRE DEL MADRE, PADRE O TUTOR: \_\_\_\_\_

	SI	NO	Comentarios
1. ¿Sabe usted leer y escribir?			
2. ¿Cree que es importante saber leer y escribir?			
3. ¿Tiene libros en casa?			
4. Alguna vez ha ayudado a alguien a aprender a leer y escribir?			
5. ¿Conoce a personas que no lean ni escriban?			
6. ¿Visita usted ferias de libros o bibliotecas?			
7. ¿Usted motiva a su familia a leer y escribir?			
8. ¿Usted lee con frecuencia a su familia?			
9. Usted le pregunta a la maestra, ¿Cómo está el proceso de escritura y lectura de su hijo?			
10. ¿Apoya a su hijo a hacer la tarea?			
11. ¿Identifica alguna dificultad en su hijo para leer y escribir?			
	Primara	secundaria	Superior
12.-¿Qué grado de escolaridad tiene usted?			
	1.- Me gustaría que hiciera una carrera universitaria	2.-Me gustaría que hiciera lo que le guste	3.- Me gustaría que solo estudiara la secundaria
13.-Del 1 al 3 ordene la importancia que usted le da a las expectativas de la vida de su hijo en el futuro			
	Es más importante a aprender a convivir	Es más importante aprender a leer y escribir	Es más importante aprender a sumar y restar
14.-Ordene del 1 al 3 el orden de importancia que usted le da a las actividades que aprenden en la escuela			

## **Anexo B**

### **ENTREVISTA ESTRUCTURADA A DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA "MIGUEL HIDALGO"**

**1.- ¿Qué grado atiende y cuántos alumnos conforman el grupo?**

**2.- Al interior de su aula, ¿Existen alumnos que no saben leer y escribir o dichas habilidades son deficientes?**

**3.- ¿Cuántos alumnos no han desarrollado el proceso de alfabetización?**

**4.- ¿Cuántos alumnos muestran carencias en la lectura y la escritura?**

**5.- ¿Qué considera que es la base de ese problema?**

**6.- ¿Qué método o actividad emplea usted para la enseñanza del proceso de alfabetización?**

**7.- ¿Por qué emplea esas prácticas?**

Anexo C

Escritura de un cuento (Diagnóstico)



## Anexo D

### ENCUESTA A LOS ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA "MIGUEL HIDALGO"

NOMBRE DEL ALUMNO:

**Propósito:** Identificar y conocer el ambiente alfabetizador de casa. Lo anterior con la finalidad de obtener información útil para desarrollar un proyecto de intervención acorde a sus posibilidades contextuales para favorecer el proceso de alfabetización.

Instrucciones: Es importante que pongas atención e interés y, sobre todo, que respondas con sinceridad a todo lo que se te pregunta

¿Para ti, qué significa saber leer y escribir?			
PREGUNTA	SI	NO	COMENTARIOS
¿Te gusta leer?			
¿Por qué?			
¿Te gusta escribir?			
¿Por qué?			
¿Te parece difícil leer y escribir?			
¿Por qué			
¿En casa tienes libros? (que no sean de los de texto gratuito)			¿Cuántos?
¿En tu casa, a alguien le gusta leer libros?			
¿En casa, te ayudan a que leas y escribas mejor?			
En tu casa ¿Se compran periódicos o revistas para leer?			¿Con qué frecuencia?
En casa, ¿te leen libros?			
¿Qué tipo de textos te gusta leer más? cuento Leyendas Adivinanzas Fábulas Revistas Otro ¿cuál? _____			
¿Qué es lo que más te gusta escribir?			
¿Lees y escribes porque te gusta o porque te lo pide mamá, papá y la maestra? Gusto ( ) Imposición( )			
¿Qué se te dificulta más cuando lees y escribes?			

## Anexo E

ESCALA DE ACTITUDES					
PADRE O MADRE DE FAMILIA: <i>Marisol Medina Palomo</i>			FECHA: <i>23-03-2021</i>		
No.	Indicadores	TA <small>Totamente de acuerdo</small>	PA <small>Parcialmente de acuerdo</small>	NA/ND <small>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</small>	TD <small>Totamente en desacuerdo</small>
1.	Me preocupo porque mi hijo lea y escriba mejor.	✓			
2.	El radiocuento me parece un proyecto interesante.	✓			
3.	Creo que con este proyecto mejorarán las habilidades de lectura y escritura de mi hijo (a).	✓			
4.	Me comprometo a participar en las actividades que me involucren como padre de familia.	✓			
5.	Me gusta la idea de intervenir en un proyecto para que mi hijo mejore.	✓			
6.	Me gusta formar parte de las actividades que se pretenden realizar.	✓			
7.	Soy consciente de que mi hijo se encuentra en un proceso que no debo forzar.	✓			
8.	Tengo disposición para participar en lo que se necesite con mi hijo.	✓			
9.	Le dicto a mi hijo letra por letra para que escriba lo que yo le digo.				✓
10.	Dejo que mi hijo escriba como pueda y lo animo a seguir esforzándose.	✓			
11.	Motivo a mi hijo para que realice las actividades con gusto y con propósito.	✓			
12.	Muestro desagrado por las actividades y me quejo por el trabajo que se le pide a mi hijo, poniéndome en contra de la maestra por solicitar más trabajo.				✓
13.	Dejo que mi hijo piense y decida como quiere hacer su trabajo, solo lo guio cuando tiene dudas.	✓			
14.	Reconozco que la lectura y la escritura son importantes para la vida de mi hijo y lo apoyo para lograrlo.	✓			
15.	Yo le digo a mi hijo qué hacer y cómo hacerlo, le ayudo a escribir para que se vea mejor la letra.				✓
16.	Estoy al pendiente de las clases y actividades que se le envían a mi hijo.	✓			
17.	Me aseguro de que mi hijo realice todas sus actividades.	✓			
18.	Estoy al pendiente de las sugerencias y observaciones que hace la maestra y ayudo a que mi hijo lo aplique.	✓			
19.-	<p><b>De acuerdo a lo que se me explicó del proyecto, pienso que:</b>  <i>Es muy importante para que ella se interese por la lectura y la escritura. Se vaya expresando como se siente o lo que piensa.</i></p>				

## Anexo F

Hoy es lunes 26 de abril del 2021

-Lee el cuento de un compañero. Con ayuda de mamá y papá, revisa el cuento. Tienes la tablita para hacerlo. Recuerda que no se trata de criticar, sino de ayudar a tu compañero para que su cuento quede mejor.

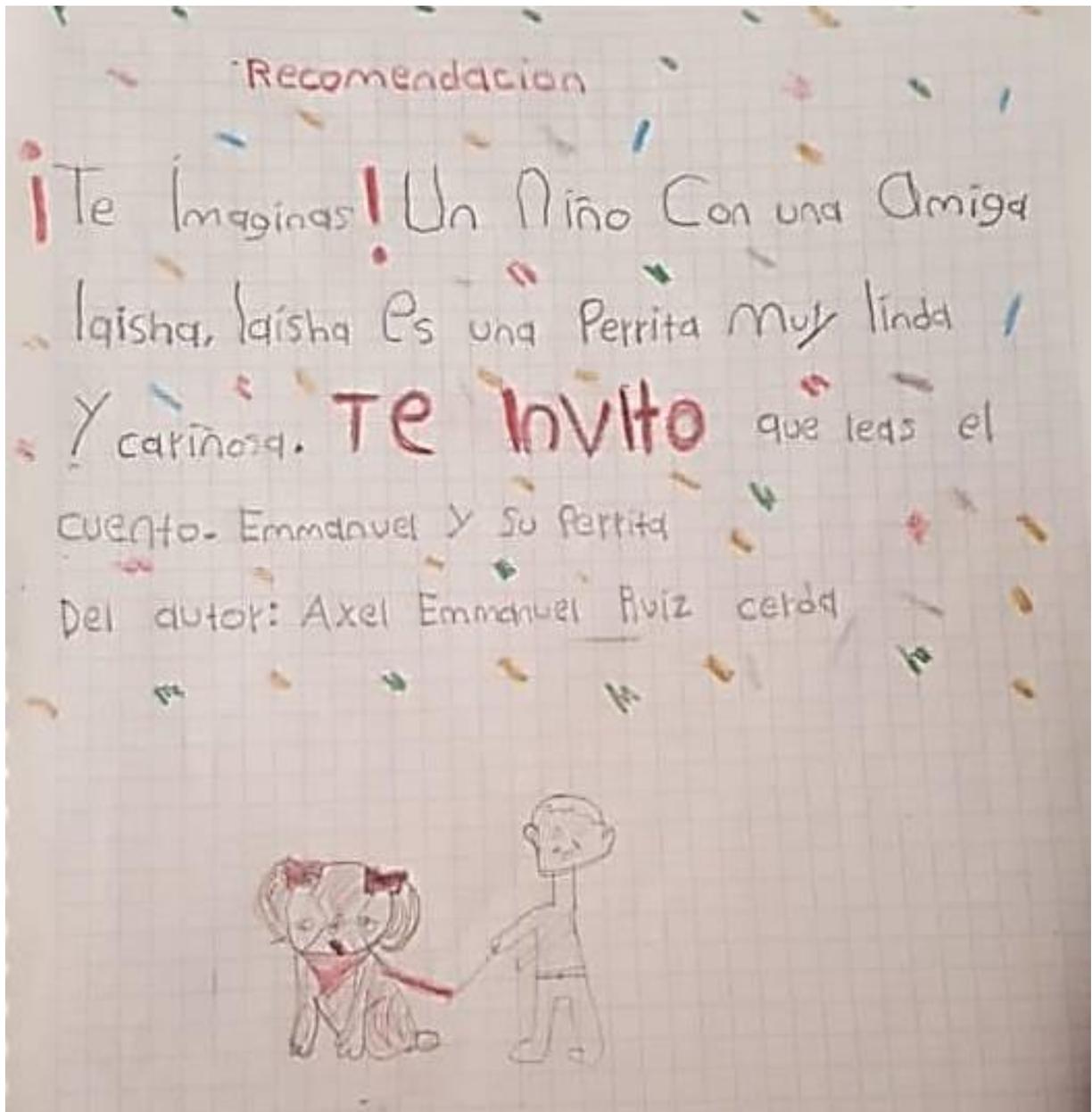
Nombre del alumno:	Axel Emmanuel Ruiz Cerda.	
Mi nombre:	Mateo Miranda Barbosa.	
Aspectos a revisar	Si	No
1.- ¿Tiene título?	✓	
2.- Tiene dibujos	✓	
3.- Describe los personajes	✓	✓
4.- Explica el lugar donde ocurre la historia.	✓	
5.- Tiene inicio	✓	
6.- Tiene Desarrollo (Explica las aventuras que viven los personajes)	✓	
7.- Tiene un final (Se soluciona el problema de la historia)	✓	
8.- Explica una emoción en el cuento	✓	
9.- Tiene autor		✓
10.- Tiene signos de interrogación		✓
11.- Tiene signos de admiración		✓
12.- ¿Tiene faltas de Ortografía? Márcalelas con rojo	✓	

Escribe algunas ideas que tengas y que le podrían ayudar para mejorar su cuento.

podría describir los personajes  
 podría ponerle el autor,  
 podría ponerle signos de puntuación  
 podría ponerle signos de interrogación y de admiración.

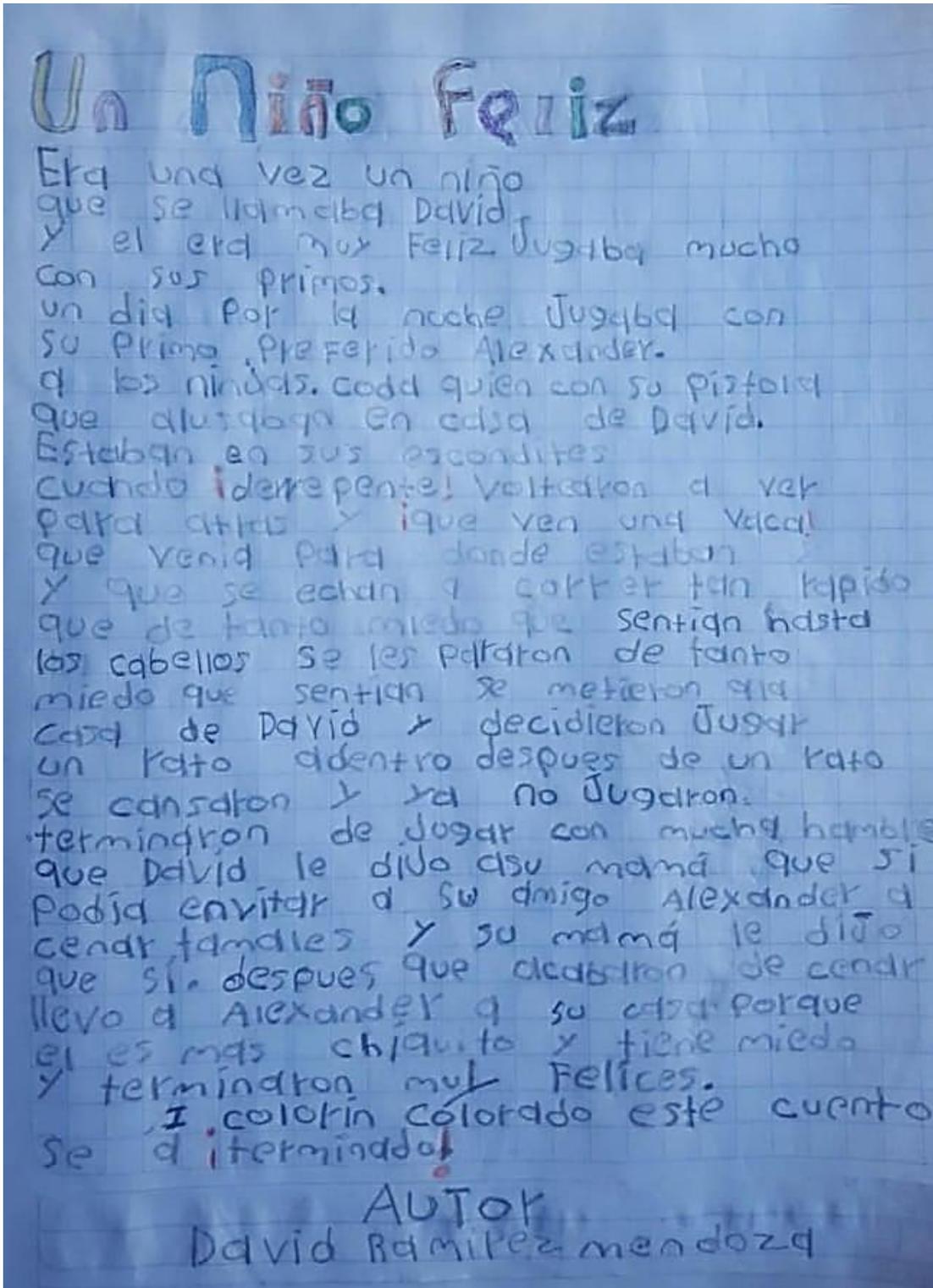
Tú puedes hacer un cuento muy bonito sobre tu perrita, aunque el final será triste, será un cuento muy bonito. No digas (yo tenía mi casa y vivía con mis papás) Pon estas contando el cuento.  
 Puedes escribir (Emmanuel era un niño muy amigable que tenía una perrita a la que quería mucho, él vivía en cerrito de Rojas con sus

## Anexo G



## Anexo H

### Ejemplos de cuentos elaborados



## EL CONSTRUCTOR DE LEGOS

Había una vez un niño muy inteligente, que vivía en una casa en un barrio de todos, que le gustaba hacer legos hacia carros, camiones, barcos, helicópteros y muchos más.

Un día el niño comenzó a aburrirse tenía un sueño se quería comprar unos legos nuevos porque le gustaba construir, pero también a veces estaba triste porque no podía hacer lo que se imaginaba, por las tallas se acordaba en su mente que tenía en su mente imaginarse como sería un paseo en un helicóptero de legos, y así comenzó a soñar que volaba, volaba y volaba en su helicóptero de plástico un pájaro enorme volaba sobre él y lo sujetaba con sus grandes garras, entonces comenzó a gritar ¡Ayuda, alguien ayúdame! ¿alguien me escucha? Pero nadie lo escuchaba y entre más y más el pájaro lo llevaba más alto, el niño ya estaba muy triste porque no podía regresar a casa.

El pájaro ya cansado de tanto volar lo soltó y al mismo tiempo se dio un resaca que este se desató y el niño cayó desde las alturas y fue cuando despertó y era la mamá que se había desatado, y se levantó asustado y era vez feliz porque fue un bonito paseo.

## Emmanuel y su Perrita

Emmanuel era un niño amigable que tenía una perrita a la que quería mucho, él vivía en Cerrito de Rojas con sus papas y sus hermanas y su perrita.

¡Pero un día se me enfermó!  
Y no quería comer y yo me puse muy triste porque era siempre jugaba con mído y ese día no quería jugar y le pregunte a mi mamá ¿ave que le pasaba a mi perrita laisha?  
Y mi mamá tampoco sabía por eso decidió llevarla a Ahualuco para que la checaran pero el veterinario le dijo que estaba muy mala de su gargantita!  
Y le dio medicina pero no se compuso y cada día se ponía más mala.

¡Pero al final mi perrita no se me compuso con la medicina que le dio y yo ¿me preguntan por que mi perrita? si yo la quería mucho  
¡mi perrita se me murió!

AUTOR: Axel Emmanuel Ruiz Cerda

## Anexo I

¿Cómo se escucha mi cuento? ¿Qué puedo mejorar?

Nombre del alumno:

Título del cuento:

Mi nombre:

Aspectos a revisar

si

No

Marca con una palomita los elementos que si tiene y los que no.

Menciona el título del cuento

Lee correctamente

Lee muy rápido

Lee tranquilo y con entonación

Se traba al leer

Hace cambios en los tonos de voz (Fuerte, bajito)

Usa sonidos especiales (música, gritos, llantos, otros)

Hace la entonación de los signos de admiración o interrogación

Utiliza sonidos reales como pasos, voces u otros.

Se entiende el cuento

Escribe alguna sugerencia para tu compañero, ¿Cómo podría mejorar su grabación?