



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD 241

“EL TALLER DE PEQUEÑOS ESCRITORES: UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER A ESCRIBIR EN
LA ALFABETIZACIÓN INICIAL”

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA
YULIANNA MABEL RODRIGUEZ GARCIA

DIRECTOR DE TESIS
MTRA. CRISTINA YAZMÍN LÓPEZ VÁZQUEZ

SAN LUIS POTOSÍ, S. L. P.

JUNIO, 2022.

Agradecimientos

Fue un reto profesional y personal culminar la maestría, más todavía lo fue finalizar el presente trabajo, pero nunca lo vi imposible. Durante el proceso he aprendido gran información, que sin duda me servirá para desempeñar una eficiente praxis educativa como docente. Además, sucedió algo trascendente, cambié mi rol pasivo el cual a mis 5 años de servicio se manifestaba con frecuencia en la práctica.

Por lo mencionado, agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional unidad 241 por darme la oportunidad de crecer como docente. A todos mis maestros que me acompañaron desde el inicio hasta el final de esta aventura. A mi asesora Cristina Yazmín que confió en mí, nunca me soltó, al contrario, su ánimo, guía y apoyo incondicional en todo momento contribuyeron para llegar a la meta final. Por su amistad, paciencia y comprensión en los momentos difíciles, sobre todo por los aprendizajes significativos que me brindó los cuales dejaron huella en mi persona, así como en mi práctica profesional.

Igualmente, doy gracias a mis padres que me acompañaron en las noches de desvelo, su apoyo, amor, cariño, motivación y que me enseñaron a no rendirme fue un factor esencial para no desistir. También a mis hermanos y familiares en general por la comprensión, paciencia y empatía que sintieron hacía mi persona en los momentos que era imposible convivir con ellos, debido al compromiso que adquirí para formarme como una mejor docente.

A mis estimados alumnos y padres de familia partícipes en el proyecto, sin ellos hubiera sido imposible el fructífero trabajo resultante. También agradezco a mis amigos docentes por sus consejos, amistad y ánimos para seguir adelante, en especial a Adriana y Leslie que vivieron conmigo este trayecto al estudiar juntas la maestría en Educación Básica. Su apoyo absoluto fue fundamental para mantener la motivación en conjunto, principalmente en los momentos de estrés. En definitiva, el esfuerzo valió la pena, ahora me llena de satisfacción y orgullo presentar esta tesis, fruto del trabajo realizado en tres años.

Índice

Introducción	1
Justificación	4
Capítulo 1: Contexto problematizador	8
1.1 Política Educativa	8
1.1.1 Panorama internacional	8
1.1.2 México y San Luis Potosí	10
1.2 Reformas Integrales Educativas	14
1.2.1 Cambios curriculares	16
1.3 Campo de formación Lenguaje y Comunicación	17
1.3.1 Organización pedagógica	19
1.3.2 Transversalidad	20
Capítulo 2. Problematización y fundamentación de la propuesta de intervención	22
2.1 Planteamiento del problema	22
2.2 Pregunta de intervención y supuesto	24
2.3 Propósito	25
2.4 Antecedentes sobre alfabetización inicial	25
2.4.1 Docentes en la alfabetización inicial	26
2.4.2 Ambiente alfabetizador	32
2.4.3 La escritura en la alfabetización inicial.....	33
2.5 Referentes conceptuales para la atención del problema.....	37
2.5.1 Constructivismo en la alfabetización inicial	38
2.5.2 La alfabetización inicial en la Educación Primaria.....	44
2.5.3 La escritura como habilidad comunicativa	47
2.5.4 El docente mediador ante la escritura desde la alfabetización inicial	51

Capítulo 3. Diseño de la propuesta de intervención educativa	56
3.1 Diagnóstico	56
3.1.1 Contexto	59
3.1.2 Comunidad	60
3.1.3 Escuela y docentes	62
3.1.4 Padres de familia	66
3.1.5 Alumnos	69
3.1.6 Práctica docente	77
3.1.7 Hallazgos.....	83
3.2 Propuesta de intervención	85
3.3 Formalización de la propuesta	88
Capítulo 4. Análisis y descripción de resultados	110
4.1 Sistematización y valoración de la experiencia	110
4.1.1 Sesión 1: La sensibilización ante la escritura.....	110
4.1.2 Secuencia 1: Superhéroe antiCOVID-19	120
4.1.3 Secuencia 2: “Y colorín colorado, han surgido cuentos propios”	141
4.1.4 Secuencia 3: “Mini detectives de las propias experiencias de vida”	159
4.1.5 Sesión de cierre: “Los escritos finales han sido publicados y leídos”	176
4.2 Resultados finales y evaluación de la propuesta de intervención.....	182
4.2.1 Sistema y proceso de escritura.....	182
4.2.2 Padres de familia.....	184
4.2.3 Rol docente	184
Conclusiones	186
Referencias bibliográficas	190

Introducción

Hablar, leer y escribir sobre algún tema son habilidades que dan cuenta de la alfabetización. Practicarlas con un fin permite la comunicación con los demás y adquirir conocimientos mediante la socialización. Por ello, es necesario, desde la escuela, retomar que la alfabetización no se refiere “únicamente a lo que subyace al 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” (SEP, 2017, p.196). Se trata de un proceso donde se trabaje de manera integral lo anterior, es decir, darle el mismo peso e importancia. Además, se integre a los padres de familia, para que cuenten con referentes de brindar un ambiente alfabetizador que también contribuya a un aprendizaje para la vida.

De acuerdo con lo mencionado, algunas experiencias de la infancia influyen en las acciones, así como en las decisiones personales que se toman cuando se ejerce la docencia y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en la labor. En mi caso, durante el tercer grado de preescolar aprendí a leer y escribir, no recuerdo cómo sucedió, pero mi madre sí. Ella relató que la maestra contribuyó a que aprendiera, utilizó la relación imagen-texto y el valor sonoro de las letras. En las clases primero enseñaba las vocales, su trazo y sonido, posteriormente, colocaba una ilustración en el centro de una hoja, arriba su respectivo nombre, lo leía, enfatizaba en el sonido, los alumnos repetíamos después que ella y al final remarcábamos las letras.

Con la práctica en casa, en colaboración con mi familia, logré ubicarme en la etapa alfabética, último nivel de conceptualización de la lengua escrita, en el cual leía y escribía con algunos errores ortográficos, desde la perspectiva de la docente. Ello, me permitió en la primaria presentar más facilidades para continuar con el proceso de alfabetización inicial. No obstante, me acostumbré a las planas, a la copia de palabras y oraciones aisladas. Eran las estrategias de enseñanza para la lectoescritura que usaba mi profesora en turno, pero se limitaban hasta ahí, carecían de prácticas para poner en juego las habilidades comunicativas.

Una vez que tomé la decisión de ser docente, al atender el primer ciclo de primaria, me di cuenta que la forma en la que aprendí a leer y escribir se reflejaba en las actividades que proponía a los estudiantes. Por lo tanto, me inclinaba más por las

estrategias tradicionales en donde el dictado, remarcar grafías, repetir palabras y oraciones eran las protagonistas en mi práctica. La lengua escrita, con propósitos y destinatarios reales, se encontraba ausente, los alumnos solamente realizaban las actividades para su revisión o salir pronto a casa, otros optaban por dejarlas inconclusas, lo que causó tedio hacía los actos de lectura y escritura.

Asimismo, pese a que la escritura implica la producción de textos, pocas veces lo fomentaba. Me cuestionaba, ¿por qué los niños no leían y escribían como lo esperaba? Si mi persona había aprendido de esa manera. Al contrario, observé que los educandos se alejaban de la escritura y dejé de lado las prácticas sociales del lenguaje, que forman parte del enfoque de la asignatura Lengua Materna. Español. En específico, las actitudes de rechazo de los alumnos de primer grado, que pasaron a segundo, ante el escribir, por encima del leer, eran más evidentes.

En relación con lo antes expuesto, el impulso para realizar un proyecto de intervención educativa se hizo más evidente. La situación era latente, además, los estudiantes necesitaban motivos y propósitos para escribir, por lo que un taller de escritura, en donde produjeran textos descriptivos, así como narrativos propios a partir de sus intereses y contexto en el que viven, se convirtió en la opción ideal para atenderla. Se le añade, que contribuye a la transformación de la práctica docente que también se buscó con el proyecto. Igualmente, los padres de familia se incluyeron en él porque su participación fue fundamental para acompañar, en casa, a sus hijos durante el proceso de escritura y favorecer su alfabetización inicial.

Debido a la pandemia por el virus COVID-19 se decidió llevar a cabo el proyecto en línea, en concordancia a la educación a distancia empleada para el ciclo escolar 2020-2021. Fue titulado como “El taller de pequeños escritores: Una oportunidad para aprender a escribir en la alfabetización inicial”. Se conformó por una actividad de inicio de sensibilización, tres secuencias didácticas de cuatro sesiones cada una y otra sesión final del proyecto. El tema u objeto de estudio redundaba en la escritura, como parte del proceso de alfabetización inicial.

El presente documento integra el proceso antes descrito. Se conforma por una justificación que detalla las razones por las cuales se llevó a cabo el proyecto, su impacto, viabilidad, relevancia y utilidad. Enseguida, se encuentra el capítulo uno que habla del

contexto problematizador, cuyo contenido permite entender por qué el tema sigue vigente desde el panorama internacional al estatal. Le continúan las reformas integrales educativas en México, que hacen un recorrido del Plan del Estudios 2011 hasta el actual 2017 en conjunto con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y por consiguiente el campo de formación Lenguaje y Comunicación, en el que se suscita el tema.

El segundo capítulo comprende la problematización y fundamentación de la propuesta de intervención. Como primer punto, se explicita el planteamiento del problema, después las preguntas de intervención con el supuesto y en consecuente se ubica el propósito del proyecto. También, se localiza un análisis de los antecedentes del tema, que dieron cuenta a las intervenciones que se han realizado en torno a la alfabetización inicial y la escritura. Posteriormente, los referentes conceptuales para la atención del problema que permiten reconocer la perspectiva teórica que enmarca el trabajo realizado.

El diseño de la propuesta de intervención educativa se convierte en el capítulo tres. Integra el diagnóstico que explica el origen de la problemática junto con la metodología que se siguió para abordarlo. Enseguida, la propuesta de intervención con la modalidad de trabajo, responsables, participantes, recursos, tiempo, tipo de evaluación empleada y las secuencias didácticas que la conforman. El cuatro aborda el análisis y descripción de resultados donde se recupera análisis, descripciones y reflexiones de las narrativas de las sesiones, los resultados finales, así como la evaluación obtenida de la propuesta.

Para concluir, se anexan las conclusiones que relatan las reflexiones que surgieron con base en los resultados, el papel docente, los padres y alumnos. Cabe destacar que el enfoque de la animación sociocultural predominó dentro del proyecto, del cual se hablará a lo largo del contenido. Sin duda, el trabajo que se presenta a continuación fue posible gracias a la colaboración y disposición de todos los involucrados en él.

Justificación

En la declaración de Incheon (2015) se planteó un objetivo global: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Para aprobarla se organizó un foro en la República de Corea con más de 1600 participantes de 160 países; se presentó una visión para el 2030 en los próximos 15 años con metas a lograr. La alfabetización se convirtió en una de ellas, lo que conllevó a plantearse lo primordial que es atender dicho proceso en los estudiantes que surge desde las políticas internacionales.

La alfabetización es un derecho de la sociedad que se formaliza en las aulas escolares, sin embargo, resulta alarmante que las políticas educativas aun la consideran como un reto. Aunque la alfabetización es un tema vigente, que se aborda con frecuencia y se puede encontrar varios proyectos en torno a ella, los resultados no han logrado radicar el analfabetismo que sigue predominando. Es un problema social, que requiere seguir atendiéndola; de tal manera que los alumnos sean más competentes para hacer uso de su lenguaje y el de los demás.

Con frecuencia se puede observar que, en concursos internacionales, nacionales y locales, los estudiantes compiten presentando textos escritos como lo son los cuentos y los comparten por medio de la expresión oral. En relación con lo mencionado, busco que al realizar un proyecto de intervención los niños se preparen desde pequeños para superarse y en un futuro logren dar a conocer sus trabajos. Igualmente, desarrollaren aprendizajes reales para que no solamente se apropien de los sistemas de lectura y escritura.

En mi práctica docente detecté un temor y nerviosismo por el reto que conlleva estar al frente de grupos de primer ciclo de Educación Primaria. Lo dicho ocasionó que quisiera encontrar la metodología perfecta, para enseñar a leer y escribir a los alumnos. En ocasiones, la necesidad que tuve por probar varios métodos dejó de lado la trascendencia de sus aprendizajes, incluso surgieron actitudes de tedio, hacia actividades que carecían de sentido. Los educandos tienen que estar diariamente en diversas prácticas sociales del lenguaje que inmersamente los guíen a la adquisición, avance o culminación de sus procesos de alfabetización.

A partir de lo anterior, la alfabetización inicial es uno de los principales aprendizajes que se desarrollan en la escuela. No obstante, me resultó preocupante identificar que la falta de estrategias de enseñanza propuestas en mi práctica no contribuía a ello. Al contrario, repercutía en el desarrollo del aprendizaje de la lectura y escritura poco significativo para los estudiantes. Era necesario reconocer que no se trataba solamente de enseñarlas, sino conlleva sembrar en ellos el sentido de practicarlas en los contextos socioculturales en los que se desenvuelven. De tal manera, que cuenten con dichas habilidades comunicativas para enfrentar las exigencias del mundo actual.

Con lo antes visto, se evidenció la necesidad de intervenir con un proyecto que beneficiara a los alumnos de segundo grado de primaria. Ello, para mejorar los ambientes de aprendizaje en la escolaridad, pero también en el hogar, para contribuir a su acercamiento a la escritura, así como a la lectura y los motive a hacer uso de ellas en diversas situaciones reales de comunicación. Asimismo, crecer profesionalmente lo que implica actualizarse, dejar las prácticas tradicionales para fungir como un docente mediador, que guíe a la construcción de aprendizajes y la formación de ciudadanos competentes para el lenguaje.

Los educandos no encontraban el verdadero sentido de practicar el acto de leer y escribir. Lo hacían sólo por cumplimiento escolar, derivado del tradicionalismo que predomina en mi práctica y el ambiente alfabetizador que en ocasiones poco favorecía; otra razón para la implementación del proyecto. Por tal motivo, era necesario crear conciencia en ellos y en sus padres de la magnitud que implicaba el desarrollo de tales habilidades, de grandes acciones que pueden lograr realizar al expresar ideas y sentimientos. Para hacerlo, como primer paso, era emergente la reflexión propia de la actuación docente, que encaminaba a la aceptación del cambio y a modificar las concepciones de enseñanza ante la alfabetización inicial.

Además, con el proyecto, se daría respuesta a la deuda social que año tras año sigue latente, no se puede dejar de lado la mejora de la alfabetización que se exige. Si se toma como punto de partida el contexto en el que se desenvuelve la problemática, existirá un acercamiento de los alumnos, sus padres y la comunidad para participar en las actividades que se propongan. Por consiguiente, surgirá un avance significativo que

contribuirá realmente a la mejora de los conocimientos y la animación de producir textos propios para compartirlos.

El proyecto era viable, se contó con el apoyo de la directora de la escuela, la participación de la mayoría de los alumnos (17 de 26), así como de los padres de familia y las plataformas de comunicación para el aprendizaje a distancia como meet y zoom, que en la medida de lo posible se usaron. Se utilizaron los recursos que se encuentren al alcance como: textos de bibliotecas virtuales, material impreso, manipulable y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Fue innovador debido a que no se ha implementado un proyecto en la zona escolar de manera virtual, con el enfoque de animación sociocultural. Además de que sus resultados constituyen un referente para los demás docentes, la supervisora y directora de seguir fomentando el uso social de la lectura y escritura en los alumnos. Lo anterior conlleva al diseño de posteriores proyectos donde se trabaje en colaboración; un aspecto que se ha dejado de lado en la escuela por falta de organización. De igual forma, cambiar las concepciones tradicionalistas que se tienen sobre la enseñanza de las anteriores habilidades.

La implementación del proyecto permitiría ser un docente animador de la lengua y crear nuevas condiciones para adquirir aprendizajes. La comunidad encontrará su utilidad al ver fortalecidas las habilidades comunicativas tanto de ellos como de los alumnos. Se espera, que descubran el sentido de practicarlas al ver su efectividad en el ámbito social, académico, personal y laboral, tener mayores oportunidades de crecer en cada uno con el simple hecho de utilizar una comunicación asertiva.

Si la problemática no se atendía desde los grados inferiores, los docentes que continúen en los superiores tendrán dificultades para atender las respectivas características. Además, de las demandas de la alfabetización que se puedan presentar, la carga de trabajo será más alta, sin olvidar la descarga administrativa. La función docente cobra relevancia, es esencial; por ello es de suma importancia reconocer que existe un problema, intervenir en él y no contribuir en este caso al analfabetismo. Diversos niños que no desarrollan su competencia comunicativa se van quedando rezagados, en ese sentido, corren el riesgo de entrar en dicha categoría.

De acuerdo con los resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), la escuela en la que se realizará la intervención presenta un alto nivel de insuficiencia en el área de Lenguaje y Comunicación con un 54.41% en el 2015 y un 65.20% en el 2018. En tres años los porcentajes aumentaron, lo cual generó una preocupación que inclinó a mirar que la práctica docente es parte del problema y actuar para disminuirlo. Por tal motivo y de los expresados anteriormente, se fundamenta la necesidad de realizar un proyecto de intervención. Es indispensable implementar estrategias de enseñanza que atiendan las habilidades que conllevan la alfabetización inicial para después trabajar en los demás indicadores de logro, mejorar los aprendizajes de los alumnos, la práctica docente, sobre todo dar respuesta al para qué y por qué leer y escribir, que siguen estando en el olvido en algunas escuelas.

Capítulo 1: Contexto problematizador

1.1 Política Educativa

A nivel nacional e internacional, la educación sigue siendo una esfera que cobra relevancia en el desarrollo de los países. Cada uno diseña medidas compensatorias para erradicar las problemáticas que detectan en las diversas áreas de enseñanza. Ello representa la política educativa, por lo tanto, a continuación, se presentan algunas de las medidas que se han adoptado en el panorama nacional e internacional en lo educativo, específicamente en la alfabetización inicial.

1.1.1 Panorama internacional

Lograr la alfabetización en niños, jóvenes y adultos es uno de los objetivos principales que se proclamaron en la conferencia sobre una educación para todos en Jomtien, Tailandia en 1990, ya que se ha convertido en el núcleo de la educación desde lo internacional. Para atenderlo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO), diseñó el Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe (1993) donde dio a conocer su preocupación por los estudiantes que repetían grados escolares, debido a que desde primer grado no habían logrado aprender a leer y escribir. En ese año su enseñanza había perdido lugar en la Educación Básica y necesitaban un plan para retomarla.

Dentro del proyecto mencionado, se abordaron una serie de recomendaciones y aportes para atender la enseñanza de la lectoescritura con el fin de priorizar el aprendizaje significativo y reducir el índice de reprobación. Los precursores enfatizaron en ofrecer al docente los materiales adecuados para realizar actividades en bibliotecas, crear rincones de lectura, fomentar la comprensión, la crítica de diversos textos. Sin embargo, la realidad de las aulas de contextos vulnerables que carecen de materiales como libros obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes.

En dicho documento, Ferreiro (1993) mostró tal preocupación y lo hizo llamar, como una serie de fracasos donde no se observa un progreso escolar. Agregó que los niños están asistiendo a las aulas escolares, pero no existen prácticas donde se les proporcione instrucciones para que aprendan las destrezas básicas. De acuerdo con ello,

el fracaso en el primer año de primaria “implica fracasar en la adquisición de los conceptos básicos de la alfabetización” (UNESCO, 1993, p. 26).

A pesar de las propuestas metodológicas sobre el panorama, de acuerdo con el informe final del foro sobre la educación en Dakar (UNESCO, 2000) existían casi 1000 millones de adultos analfabetos y decenas de millones de niños sin escolarizar. Lo anterior conllevó a replantearse cuestionamientos sobre cómo estaban funcionando las prácticas de enseñanza en las escuelas y qué factores incidían para que el objetivo no se esté cumpliendo en su totalidad.

La situación encaminó a la Asamblea General de las Naciones Unidas a crear un movimiento para promover la alfabetización universal. En él, especialistas en el área brindaron sus aportaciones para preparar un marco preliminar que destacó su importancia en el desarrollo cultural, cívico, económico y social. Se trataba de rescatar el sentido de las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes y que el agente educativo fuera congruente con sus estrategias para combatir el analfabetismo, así como la reprobación.

Después de un tiempo de seguir con la misma problemática, en 2015 en la declaración de Incheon para la educación 2030 se enfatizó, nuevamente, en la alfabetización. Ésta se convirtió en factor importante para lograr el objetivo global que se mencionó en la justificación del documento. La meta 4.6 retoma el papel de la alfabetización “de aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados” (UNESCO, 2015, p. 44). La alfabetización sigue siendo un desafío mundial, se plantea que los planes y programas correspondan a las necesidades de los alumnos y de su contexto, pero es el docente quien realmente los adecúa a su aula a través de una enseñanza situada.

La meta 4.6 es ambiciosa si se toma en cuenta que quedan ocho años para su revisión, lograr que todos los jóvenes estén alfabetizados suena excepcional, pero desgraciadamente algunos lugares no cuentan con los recursos para hacerla cumplir. Los docentes trabajan en ella en el aula, curiosamente es necesario preguntar los que hacen para favorecerla, si toman en cuenta en contexto sociocultural, promueven prácticas sociales del lenguaje y tienen los materiales suficientes para alcanzar su logro.

Si la perspectiva fuera diferente y los gobiernos pensarán primero en dotar, asegurarse que todas las escuelas cuenten con internet gratuito, luz, equipos de cómputo, así como proporcionar a las comunidades personal capacitado para impartir cursos a los más necesitados la situación sería otra.

La información a nivel internacional expone la preocupación que surge al presentar la dificultad por cumplir los objetivos en cada una de las declaraciones y ver resultados favorables. Trabajar en y para la alfabetización ha sido prioridad para todos los agentes educativos, su importancia es vital para el desarrollo humano debido a la demanda del mundo actual que exige el desarrollo de las habilidades comunicativas tales como: leer, hablar, escuchar y escribir.

La problemática que surge al identificar en la práctica docente diversas dificultades para favorecer la alfabetización en los estudiantes es un proceso reflexivo, que conlleva un cambio y al mismo tiempo a la contribución de los objetivos desde el panorama internacional. Se trata de visualizar por qué sigue existiendo a pesar de todas las sugerencias para abatirla. Es contundente apropiarse de ello, reflexionar y modificar aquellas intervenciones que no están siendo favorables en las aulas para atender el problema desde la raíz.

1.1.2 México y San Luis Potosí

En el ámbito nacional, el tema de la alfabetización sigue siendo una preocupación que comparte con otros países de Latinoamérica y el mundo. Las nuevas, así como las viejas generaciones deben tener las oportunidades de ser alfabetizadas, de dominar y utilizar la lectura y escritura en su vida diaria. Al hacer uso de sus habilidades comunicativas pueden incorporarse significativamente a un contexto competitivo caracterizado por la globalización, neoliberalismo, con avances científicos y tecnológicos.

No obstante, la realidad es que existen niños que no asisten a la escuela y se puede comprobar encontrándolos en las calles, vendiendo productos o lavando automóviles para llevar comida a casa perdiendo la oportunidad de ser alfabetizados. Lamentablemente el estatus social, así como económico impide en diversas ocasiones que los alumnos tengan un crecimiento educativo y no se le da la debida importancia a la alfabetización. A pesar de que ellos presentan mayores carencias, algunas de las

prácticas de lectoescritura que llevan ciertos niños que se encuentran en contextos más favorables social y económicamente, tampoco propician el desarrollo de un proceso de alfabetización significativo.

El Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024 es un instrumento para enunciar los problemas nacionales y soluciones durante el sexenio, en él se integra la educación como una de sus prioridades. Se expone que durante el periodo neoliberal la educación pública fue puesta en segundo plano por el gobierno vista como una oportunidad de negocio, los costos para acceder a ella eran muy elevados privatizando su enseñanza, por consecuente se disminuyeron las oportunidades de avanzar en la mejora de la alfabetización. Ante ello el gobierno se comprometió a mejorar las condiciones de las escuelas garantizando el acceso a todos estudiantes y reconstruir con la Secretaría de Educación un marco legal para la enseñanza.

Sin embargo, algunas escuelas del país siguen en situaciones de marginación y sin materiales para acompañar el aprendizaje. Un ejemplo es la falta de libros que corresponden las asignaturas de cada grado. De acuerdo con el Informe de Políticas Educativas de Promoción de la Lectura y Escritura en Iberoamérica (2006) “México produce, edita y distribuye en forma gratuita los libros de texto para la enseñanza básica desde 1960” (p.43). Pero por alguna razón no llegan completos a diversas escuelas lo que dificulta el trabajo en el aula y en casa.

Lo anterior no significa que son el único recurso para adquirir y acompañar el aprendizaje. Existen diversos materiales para cada estrategia que se propone en el aula, en el caso de la alfabetización sería los alfabetos móviles, fichas de trabajo, memoramas, loterías, ilustraciones y/o títeres para narrar historias; mencionado algunos. Pese a ello, por la situación de marginación, en algunos lugares no se cuenta con la disponibilidad de dichos recursos y los libros de texto se convierten en los principales. Pero ¿Qué pasa con las prácticas docentes? en ese momento es donde debe surgir la innovación, retomar el papel como mediador del conocimiento para sacar provecho del material que se tenga.

En consecuencia, el gobierno mexicano debe asegurarse de la distribución completa y a tiempo de los libros en cada estado, aclarando que no es la solución ante el problema de la alfabetización, pero es uno de los recursos que se pueden utilizar. Por otro lado, en San Luis Potosí se puso en marcha un Plan Estatal de Desarrollo 2015 –

2021 (2016), propuesto en la gubernatura de Juan Manuel Carreras López del sexenio pasado. En él, se planteó realizar propuestas, proyectos y acciones recabadas durante el proceso de consulta ciudadana en donde los participantes expresaban la preocupación para la mejora de diversos temas.

Entre las demandas se encontraba la educación la cual se ubicó en el eje rector dos denominado San Luis incluyente. Para ella se propuso en el Plan (2016) avanzar en la “reforma Educativa para desarrollar competencias básicas, así como en el desarrollo del nuevo conocimiento, como el mejor instrumento para transformar la vida de las personas y de la sociedad” (p.29). Al hablar de competencias básicas se enfatiza en la lectura y escritura que forman parte de la alfabetización, pertenecen objetivo del plan mencionado en donde el gobierno, los agentes educativos, alumnos y padres de familia deben poner de su parte para lograrlo.

La vertiente 2.3 de educación, plantea líneas de acciones, en una de ellas se propone el fortalecimiento de las campañas de alfabetización y certificación en adultos. Es una oportunidad para iniciar, continuar o culminar un proceso que es indispensable, así como exigente para tener mayores oportunidades de trabajo y permite la superación de expectativas. Si se interviene y motiva desde el ámbito educativo a temprana edad fortaleciendo la alfabetización, se evitará en un futuro que muchas personas tengan que acudir a dichos programas y predomine el analfabetismo. Es por ello la necesidad de implementar un proyecto de intervención que coadyuve al proceso de alfabetización desde las aulas en la escuela primaria.

En el estado y a nivel nacional se aplica la prueba PLANEA, el cual es un instrumento de evaluación que mide los aprendizajes de los alumnos de último grado de educación primaria en dos áreas: Matemáticas y Lenguaje y comunicación. Se considera que también debería evaluar las demás asignaturas, debido a que contribuyen a la formación integral del estudiante y se convierte en una valoración completa de su conocimiento.

El objetivo de PLANEA es identificar las fortalezas y oportunidades de cada escuela, arroja resultados a nivel zona, entidad federativa y nacional. Además, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el sexenio anterior, fue el encargado de ofrecer el reporte a las escuelas para que analizaran sus resultados. En la

tabla 1, se muestran los resultados obtenidos (INNE, 2018) en diferentes años del área a la que pertenece la problemática identificada en la escuela Mártires de la Revolución, del municipio de Zaragoza, SLP, en la cual se labora.

Tabla 1. Comparativo del campo Lenguaje y Comunicación

Lenguaje y Comunicación		
Nivel/año	2015	2018
IV sobresaliente	1.47%	1.40%
III satisfactorio	7.35%	10.10%
II básico	36.76%	23.20%
I insuficiente	54.41%	65.20%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos tomados de PLANEA 2018.

La tabla comparativa muestra un incremento en el nivel insuficiente del 2015 al 2018 en el área de Lenguaje y Comunicación, por consecuente el porcentaje de alumnos en el básico baja, en el satisfactorio sube, pero en el sobresaliente vuelve a disminuir de manera mínima. Lo anterior permitió reflexionar sobre las prácticas educativas de los docentes de la escuela, debido a que los resultados reflejan un desnivel que no va de acuerdo con las metas que se plantean en los consejos técnicos escolares.

Una de las metas anteriores es avanzar en el proceso de alfabetización de los alumnos en los grados inferiores y consolidarla en los superiores. Las políticas educativas, tanto internacionales como nacionales, también priorizan la alfabetización en sus objetivos. Sin embargo, la presión que sienten algunos docentes por la exigencia de las autoridades de entregar resultados favorables en determinados tiempos, obstaculiza las prácticas de enseñanza y aprendizaje significativas. A pesar de lo expuesto, es necesario sobrellevar la situación, reflexionar en la práctica docente para poder cultivar conocimientos valiosos en los estudiantes.

La educación siempre formará parte de los objetivos desde internacionales hasta estatales, los educadores tienen la tarea de apropiarse y actualizarse sobre la reformación de planes, leyes y artículos. Las desventajas se presentan cuando los gobernantes expresan diversas formas de pensar y realizan dichas reformaciones de un momento a otro. Lo primordial es no olvidar que la educación es la base para el desarrollo integral de los estudiantes, atendiendo las problemáticas que ocurren en el aula mediante intervenciones que transformen a la par la práctica docente.

1.2 Reformas Integrales Educativas

En el Plan de estudios 2011 se encuentra que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es “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). Dicha política dio un giro desde el 2012 convirtiéndose en la Reforma Educativa durante el mandato del presidente Enrique Peña Nieto, en donde se implementó un nuevo modelo educativo publicado en el 2017 en el Diario Oficial de la Federación basado en el desarrollo de aprendizajes clave para la vida.

El Plan y Programa de Estudio 2017 se centra en la adquisición y logro de dichos aprendizajes clave, se definen como un “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). Buscan el desarrollo personal y social de los alumnos, brindando una formación integral atendiendo las necesidades de aprendizaje. Se basan en los principios de inclusión, excelencia, equidad, calidad y humanismo.

Su enfoque es humanista, es decir, fomentar en el aula actividades de reflexión donde los alumnos expresen su sentir al realizarlas, opinen sobre el mundo en el que viven, fortalezcan los valores, desarrollen el gusto por el estudio y encuentren el sentido de practicar la lectura, escritura, así como la expresión oral. Cabe destacar que, no se deja de lado el enfoque por competencias del plan anterior 2011, debido a que se busca formar ciudadanos competentes para la vida.

La educación en México ha tenido cambios a lo largo de los años impulsados por presidentes, investigadores, educadores, así como las exigencias de la sociedad, rescatando cada uno de sus aportes para crear nuevas oportunidades en la enseñanza y adquisición de conocimiento. Tienen un fin común: continuar con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes con prácticas cada vez más innovadoras de acuerdo con cada contexto.

A pesar de todo, las modificaciones de los últimos años han quedado inconclusas debido a los cambios de gobierno. El docente es quien tiene que apropiarse de ello para

brindar un aprendizaje significativo a los alumnos; tal como es la alfabetización. En la actualidad trabaja con dos modelos: el plan 2011 y el 2017, lo cual ocasiona un ir y venir en lo que se plantea en cada uno y lo que realmente sucede en las aulas. Hasta cierto punto genera diversos sentimientos estar trabajando un ciclo escolar con uno y al siguiente retomar el otro.

En el 2019 surgió la Nueva Escuela Mexicana (NEM) del actual gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador. Según la secretaria de Educación Pública (SEP), es un plan educativo que va desde los 0 a los 23 años, su objetivo es “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de la formación de los estudiantes adaptándose a todas las regiones de la república” (SEP, 2019, p.3). Adquiere el compromiso de mejorar la calidad de la enseñanza, las capacidades y habilidades de los educandos para fortalecer su aprendizaje. En la problemática se pretende abordar el área comunicativa para favorecer el proceso de alfabetización inicial de los alumnos de segundo grado de Primaria.

Uno de los principios en los que se fundamenta la NEM (2019) es la participación en la transformación de la sociedad. En él se plasma la construcción de relaciones sociales, solidarias, educando a personas críticas, activas, para crear iniciativas innovadoras que mejoren la calidad de vida de todos. Se vincula con la problemática ya que la base para lograrlo es el lenguaje. Al practicarlo desde muy temprana edad, los educandos tendrán mejores oportunidades para escribir, leer textos de su agrado y como comunicarse con los demás por medio de un dialogo constructivo.

Durante dicha reforma que no se ha implementado totalmente, han comenzado a salir nuevos libros de texto como el de Formación Cívica y Ética y la asignatura: vida saludable. Ahora bien, es necesario preguntarse ¿qué pasa con los planes de estudio que no están actualizados y en los cuales se sigue trabajando? Ocurre un cúmulo de información; un desfase en lo que se quiere lograr y la realidad. Las autoridades deben visitar las escuelas, escuchen a los docentes y con base en ello reflexionen sobre la viabilidad de las propuestas antes de implementarlas.

1.2.1 Cambios curriculares

De acuerdo con la SEP (2017) la educación básica requería reformarse debido a que los organismos internacionales y nacionales planteaban que los aprendizajes de los estudiantes eran deficientes, su desempeño no cumplía con las necesidades de formación de los niños y jóvenes que la sociedad exige. Actualmente sostiene su argumento, uno de los factores que influyen en no alcanzar los aprendizajes esperados es la escuela al todavía existir prácticas tradicionalistas.

Pero no todo es responsabilidad de la institución, existen factores externos que obstaculizan el logro de los aprendizajes esperados y se encuentran fuera del alcance de los educadores. Algunos de ellos tales como: los problemas familiares, económicos, así como sociales. Del mismo modo, los integrantes de las políticas internacionales hasta locales deben ser congruentes con lo que se plantea. Cada vez se necesita más la utilización de herramientas tecnológicas, se pide que se trabaje con ellas, sin embargo, algunas escuelas no cuentan con equipos de cómputo, internet ni espacios para su implementación.

En la Educación Primaria se propuso implementar el Plan y Programas de Estudio 2017 como primera etapa en el ciclo 2018-2019 solamente para los grados de primero y segundo, en la siguiente etapa durante el 2019-2020 para los demás. Lo último no se concretó debido al cambio de gobierno; se realizaría por fases para que los docentes se familiarizaran y se prepararan con las nuevas formas de trabajo.

En ese sentido se trabajó con él en segundo grado en el campo de formación Lenguaje y Comunicación. Algunos de los contenidos se centran en la reflexión de la lectura y escritura, la problemática se vincula con ellos ya que principalmente se busca favorecer dichas habilidades. Dicho esto, la alfabetización conlleva a su uso social en contextos específicos, permite al alumno participar en momentos comunicativos donde leer y escribir se convierte en partes fundamentales de sus actividades esenciales.

1.3 Campo de formación Lenguaje y Comunicación

La organización curricular de Plan y Programas de Estudio 2017 se organiza en tres componentes: uno de autonomía curricular donde la escuela contaba con la libertad de implementar talleres llamados clubes sobre temas de relevancia o interés de los alumnos. Dos obligatorios, el primero es Formación Académica que contienen los campos de Lenguaje y Comunicación, así como Pensamiento Matemático, el segundo comprende la Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social (SEP, 2017). Cada uno busca, por medio de sus asignaturas, que los alumnos aprendan a aprender, es decir, que encuentren sus propias herramientas para adquirir aprendizajes que se vuelvan significativos.

La alfabetización inicial se desarrolla dentro del campo de Lenguaje y Comunicación. Es un aprendizaje clave que se encuentra presente cuando los alumnos practican su lenguaje con los demás, mantienen conversaciones, desarrollan su escritura al producir palabras, oraciones, textos como cuentos, poemas, adivinanzas, cartas donde expresen sus ideas y muestran iniciativa para leer frente a personas. La realidad es que, en ocasiones, cuando llega el momento de realizar lo anterior, los alumnos no encuentran la forma de hacerlo, no ocurre, debido a que como están inmersos en diversas situaciones mecanizadas de repetición y copias se olvida el sentido comunicativo de dichas prácticas.

En el campo se encuentran la asignatura de Lengua Materna. Español, su enfoque pedagógico de acuerdo con la SEP (2017) se centra en las prácticas sociales del lenguaje en sus tres ámbitos: estudio, literatura y participación social en la Educación Primaria; se agrega un cuarto llamado oralidad para Preescolar. Son una opción para abordar los contenidos de enseñanza del lenguaje, permiten que los estudiantes lo utilicen significativamente y culturalmente en actividades sociales relevantes dentro de su contexto. Por consiguiente, dichas prácticas son:

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, p.172 y 173)

En el plan 2017 se encuentra que el uso de prácticas incrementa el lenguaje para mediar las relaciones sociales, incorporan la lectura al igual que la escritura en la vida social y académica como herramientas para la comunicación, y al mismo tiempo se apropian de las reglas convencionales de la lengua escrita. No obstante, la alfabetización no se ha podido subsanar desde las aulas; es un trabajo en equipo que lo conforman las políticas internacionales, nacionales, locales, los maestros, alumnos y padres. Si todos logran hacer el papel que les toca, así como lo hacen algunos, el analfabetismo no predominaría en diversos contextos.

En el ámbito de estudio (SEP, 2017) se auxilia a los estudiantes en su desempeño académico fomentando la búsqueda de información por lo que se dirigen a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de otras asignaturas. En literatura, se comprende la intención creativa del lenguaje, amplía el conocimiento cultural, se valoran diversos modos de comprender el mundo. En participación social, se busca desarrollar, favorecer la participación en la sociedad, que se acerquen y entiendan a la información proporcionada por los medios impresos para después expresarla.

Se trata de tomar la esencia de cada ámbito, salirse de lo habitual, comprender lo que se pide que se realice en cada uno y contrastarlo con la realidad del contexto. Poner en práctica el ser docente que caracteriza a cada uno, actualizarse, investigar y aplicar las estrategias de enseñanza – aprendizajes convenientes en cuanto a la alfabetización. Para ello es necesario tener en cuenta que los niños cuando están pequeños aprenden a hablar mediante la interacción con las personas, primero en casa y después en el medio en el que se rodean. A partir de lo anterior es primordial planificar desde esos aprendizajes previos para lograr la adquisición de nuevos.

Darse cuenta si realmente se está trabajando bajo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje puede resultar abrumador, en algunas situaciones se centra sólo en los resultados derivados de la exigencia de las autoridades donde el alumno debe leer y escribir perfectamente a finales del año. Se dejan en segundo plano los propósitos comunicativos de la lectura, escritura y la expresión oral. La tarea de los agentes educativos que siguen con dichas ideas es trascender, apoyar a los docentes, comprender el proceso de enseñanza de cada uno, respetar las características de los

alumnos para que logren una comunicación significativa, es decir, utilizar el lenguaje de manera competente en la sociedad.

1.3.1 Organización pedagógica

Al dividirse en ámbitos, las prácticas sociales del lenguaje dan la facilidad al docente de elegir cuándo y cómo trabajarlas, 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 (SEP, 2017). De acuerdo con el Plan y Programa de Estudios (SEP, 2017) es el educador quien organiza y ve la viabilidad de seguir las sugerencias de acuerdo con su grupo. A partir de ello se proponen 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 una vez por semana, cada dos o una al mes. Sirven para abordar prácticas sociales que requieren trabajo sistemático, como la exploración de los textos de la biblioteca.
- **Proyectos:** Su duración es variable; puede ser de una o varias semanas, o todo el año como el periódico escolar. Integran las prácticas sociales del lenguaje de manera articulada y al final 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.

El papel del docente en las anteriores es conocerlas, elegir la que se adapte a su forma de trabajo en el aula y contexto. Él es indispensable para mediar, guiar, orientar y crear ambientes de aprendizaje en donde se hable, escuche, escriba y se lea fomentando una interacción entre los alumnos. En el plan (2017) se sugiere realizar actividades como: leer diferentes tipos de texto para generar comentarios e inferencias y motivar la escritura al planear descripciones de los mismos (SEP, 2017).

Ahora bien, realmente en algunos casos los estudiantes escriben por escribir y leen por leer. No existe un propósito personal como tal, cumplen en ocasiones con los

escolares y la motivación disminuye con el tiempo. El docente es una pieza clave para reanimar la importancia de practicar las habilidades comunicativas con un fin social, real; y al mismo tiempo favorecer la alfabetización con las estrategias de enseñanza que se diseñen.

Igualmente, para que el alumno avance en su proceso de alfabetización acercándose a la lectura y escritura por gusto, no por imposición; es indispensable rescatar el aspecto social además de cultural del lenguaje en las actividades escolares. La animación sociocultural de la lengua constituye un enfoque que puede dar respuesta a ello, se trata de apoyar con innovación a las problemáticas que siguen persistiendo durante varios años. Poner al centro a los estudiantes, a sus padres para que encuentren la finalidad de leer y escribir en el día a día.

En ese sentido la animación sociocultural es “una tecnología social que, basada en una 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. 5). Promueve el desarrollo de habilidades, en este caso de lectura y escritura de los niños de manera lúdica, dinámica y social. Desde la problemática de la alfabetización resulta necesario intervenir, innovar e involucrar a todos los agentes educativos y la animación se convierte una opción que puede contribuir a ello.

1.3.2 Transversalidad

Las prácticas sociales del lenguaje se vinculan con todas asignaturas. Con Conocimiento del Medio y Formación Cívica y Ética, en el caso de segundo grado, surge al momento en el que los alumnos presentan una exposición de los temas relevantes y preparan el material para realizarlo. En el caso de primer grado se inicia el desarrollo de la expresión oral académica para que los alumnos pierdan la timidez de hablar frente a sus compañeros. Con el paso del tiempo se expresan con mayor fluidez y agregan palabras nuevas a su vocabulario que aprenden a lo largo de su escolaridad.

En Matemáticas ocurre la transversalidad cuando los niños explican la manera de resolver operaciones y problemas, les dan lectura, los comprenden y practican la escritura al redactarlos. En Artísticas, así como en Educación Física predomina la

expresión oral al utilizar el diálogo para ponerse de acuerdo en la realización de las actividades propuestas en equipo. El lenguaje es la base para continuar con el desarrollo de las asignaturas mencionadas.

De acuerdo con lo anterior el campo de Lenguaje y Comunicación es transversal al resto debido a que se pone en práctica las habilidades comunicativas. Una situación como ejemplo es cuando los alumnos juegan a la tiendita, participan de manera oral, escrita y lectora al mismo tiempo que ponen en práctica el pensamiento matemático. Aplican lo aprendido en su vida diaria comprobando el conocimiento adquirido en las diferentes situaciones en las que se encuentren. De esa manera sobresale la necesidad de trabajar con la alfabetización debido a que la lectura y escritura son fundamentales para el aprendizaje de las demás asignaturas.

Con lo antes mencionado se identifica una necesidad de trabajar con la alfabetización desde las políticas internacionales, nacionales y locales, debido a las prácticas poco favorecedoras en las aulas. Además, sigue siendo un tema del cual se continúa hablando, se integra en las problemáticas y causa relevancia para el desarrollo de otras habilidades, así como el logro de los aprendizajes. Si la educación de acuerdo con el artículo 3° constitucional es un derecho que toda persona debe poseer, es momento de hacer valer la voz de niños, jóvenes y adultos que por distintas situaciones no lo ejercen. Las autoridades piden excelencia, pero ello implica que inviertan más en la educación, se empapen de la realidad y trabajen a la par con el docente para minimizar los problemas educativos.

Capítulo 2. Problemática y fundamentación de la propuesta de intervención

2.1 Planteamiento del problema

Las habilidades comunicativas como la lectura y escritura forman parte del proceso de alfabetización inicial de los estudiantes de educación primaria. De acuerdo con el enfoque del Español, se hace necesario que se desarrollen al participar en diversas prácticas del lenguaje (SEP, 2017). Las anteriores, les permitirán desenvolverse en diferentes situaciones para comunicarse con las personas de su entorno, sin dejar de lado el nivel de conceptualización de la lengua escrita en el que se ubiquen. Por tal motivo, es preocupante para los docentes encargados de dichos alumnos encontrar la manera de favorecer cada una de las habilidades y no se conviertan en un problema más grave en grados superiores.

Sin embargo, en algunas prácticas educativas no prevalece tal característica del enfoque del Español, lo que ocasiona una incongruencia entre la teoría y lo que se implementa en el aula. Es decir, los docentes se inclinan por la copia, memorización y repetición de sílabas, palabras, así como oraciones sin sentido donde lo más importante es que identifiquen el valor sonoro de las grafías para aprender a leer y escribir; ello tal vez derivado de cómo aprendieron en su infancia. Además, de las exigencias de padres y autoridades que delimitan que los estudiantes deben estar alfabetizados en primer grado en el mes de diciembre, lo cual hace presión para encontrar el mejor método, una receta que demuestre cómo enseñar la lectura y escritura desde del proceso de alfabetización inicial.

De acuerdo con lo mencionado, el uso de la lengua escrita para expresarse se mantiene alejado, la producción de textos carece, se le da más importancia a que el alumno escriba y lea palabras sin relevancia para querer compartirlas. Asimismo, se crea el hábito de necesitar ayuda para que alguien les diga qué y cómo hacerlo, el aprendizaje no se vuelve autónomo ni significativo para la vida. Se añade a ello que la alfabetización sigue siendo un problema internacional desde las políticas educativas, ya que es considerada entre las principales metas a lograr de cada país para disminuir el analfabetismo. No obstante, las prácticas tradicionalistas no contribuyen al logro de las mismas.

En la escuela primaria Mártires de la Revolución perteneciente al municipio de Zaragoza del estado de San Luis Potosí, se demostró por medio de observaciones al aula de los docentes que existe una dificultad en la práctica sobre la enseñanza de la lectura y escritura desde el proceso de alfabetización inicial. Se convirtió en un hallazgo que se reflejó en la propia intervención al proponer estrategias mecanizadas donde predominaban actividades sin sentido, enfocadas a la producción de palabras y oraciones, olvidándose del enfoque del Español. Ello, causó que los alumnos se alejaran de tener propósitos comunicativos y destinatarios reales para comunicarse (Kaufman, 2010), demostraran actitudes de rechazo, aburrimiento, estrés y desinterés.

En el grupo de 2° B en el cual se ubican los participantes del estudio se encontró que los alumnos muestran dificultades para producir textos propios de acuerdo con el nivel de la lengua escrita en la que se encuentran. Lo mencionado, debido a que por sí solos no se animan, prefieren la copia textual o esperan la ayuda de alguien para que les diga qué y cómo escribir. Se deriva desde el carente ambiente alfabetizador en casa donde la mayoría de los padres no manifiestan el hábito de promover prácticas de lectura y escritura, además cuentan con poco material y el existente no se aprovecha para fortalecer dichas habilidades. Aunado a lo anterior, la práctica docente que se ha implementado, donde prevalece la falta de estrategias de enseñanza significativas para favorecer la escritura dentro del proceso de alfabetización inicial.

Practicar la lectura y escritura carecía de sentido en el aula y en la vida cotidiana, ya que obtener una calificación se volvió más importante que hacerlo para comunicarse, expresarse, aprender en diversas situaciones comunicativas fuera y dentro de la escuela, por lo tanto, los usos sociales de la lengua escrita no predominaban. Si bien, son habilidades que van de la mano, según (Fons, 2004) “los conocimientos y procesos que se ponen en marcha a la hora de escribir o a la hora de leer no son los mismos” (p.18), por ello se decidió abordar principalmente la escritura dentro del proceso de alfabetización inicial, para centrar los aprendizajes en la producción de textos y analizar lo que implica realizarlos.

Además, cuando los alumnos realizaron un texto por sí solos en una prueba pedagógica, refutaron las dificultades y actitudes mencionadas anteriormente hacia la escritura. Igualmente, se identificó que es necesario trabajar en las convencionalidades

de la lengua escrita que se evaluaron en la misma. Al clarificar y apropiarse del problema expuesto se reflexiona ante el acto de intervenir desde el enfoque sociocultural, integrando a padres y alumnos. Lo expresado, para modificar en la medida de lo posible las concepciones, creencias, tanto de ellos como del docente que se han desarrollado ante la escritura y de la alfabetización inicial, de acuerdo con experiencias poco significativas desde la escuela.

Priorizar la escritura en la alfabetización inicial se convirtió en una demanda de los estudiantes del primer ciclo de educación primaria. Es el foco de atención para comenzar con la mejora de aquellas dificultades que demostraron en diversas situaciones. Y no las arrastren en los siguientes grados y/o niveles educativos, creando frustraciones por exigencias que cada vez son mayores. Además, la práctica docente se verá favorecida al accionar ante el problema y reflexionar sobre los resultados. En ese sentido, el planteamiento de la problemática que se localizó para el proyecto de intervención se encuentra a continuación.

2.2 Pregunta de intervención y supuesto

Pregunta

¿Cómo favorecer la escritura en la alfabetización inicial, en la modalidad a distancia, desde el enfoque de la animación sociocultural de la lengua en los alumnos de segundo grado de la escuela primaria Mártires de la Revolución durante el ciclo escolar 2020-2021?

Supuesto

Al implementar el taller de escritores, en un espacio de una hora a la semana en grupos de trabajo donde se escriban textos narrativos y descriptivos propios, con propósitos comunicativos y destinatarios reales, se estará en la posibilidad de favorecer la escritura como parte del proceso de alfabetización inicial.

2.3 Propósito

Favorecer la escritura como parte del proceso de alfabetización inicial de los alumnos de segundo grado de primaria en la modalidad de educación a distancia, desde el enfoque de la animación sociocultural para promover los usos sociales de la lengua escrita.

2.4 Antecedentes sobre alfabetización inicial

El tema de la alfabetización inicial se encuentra en diferentes estudios que abordan problemáticas en torno a ella, incluso forma parte de las metas de la política educativa tanto internacional como nacional. Ello da cuenta a que sigue vigente y principalmente se localiza en las aulas educativas. Los docentes, especialmente los de educación básica, vivencian y guían el proceso de aprendizaje de sus alumnos, no obstante, una de las preocupaciones que sigue latente es cómo hacerlo de manera significativa y a su vez disminuir el analfabetismo que prevalece. Debido a lo anterior, resulta necesario realizar una indagación documental, la cual permitirá conocer qué se ha encontrado, dicho y realizado en torno a la temática antes mencionada para constituirse en un referente para la intervención a realizar.

El presente apartado da a conocer los antecedentes del tema, en él se relatarán los resultados de cada uno. Se consideró un total de 10 artículos que fueron obtenidos de la biblioteca Científica Electrónica en Línea (SCIELO), de la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC), de la base de datos DIALNET que integra artículos de revistas académicas tales como educación y pedagógica, así como enunciación. También del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que diseña páginas web educativas como ECORFAN y el Instituto Superior Minero Metalúrgico (ISMM) que maneja la revista científica estudiantil Ciencia & Futuro donde publican sus propios trabajos.

A continuación, se encuentran las investigaciones recabadas, organizadas por temáticas, en primer lugar, se ubican las referentes al papel docente en la alfabetización y sus prácticas de enseñanza, enseguida se habla del ambiente alfabetizador en el cual los estudiantes continúan desarrollando su aprendizaje para finalizar con artículos sobre

las percepciones y concepciones de la escritura, habilidad comunicativa que forma parte del proceso de alfabetización inicial.

2.4.1 Docentes en la alfabetización inicial

Las prácticas de enseñanza que se han vivenciado con los alumnos, cómo fueron aprendidas y cuándo llevarlas a cabo son elementos esenciales para obtener una visión más amplia de lo que se ha realizado en torno a la alfabetización inicial a lo largo del tiempo. Es por ello, que sobresalen los estudios en España de Rodríguez y Clemente (2013) con el artículo titulado: “Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso”, donde exponen de manera cualitativa, cuáles son las tareas reales que lleva a cabo la educadora para instruir el objeto de estudio.

Los resultados refieren a que las estrategias de la profesora de primer ciclo, constituyen intuitivamente un buen ejemplo de cómo trabajar la alfabetización de manera integral de acuerdo el conocimiento teórico que presentó sobre el mismo. Su práctica atendía a dimensiones tales como: las funciones del lenguaje, enseñanza del código y comprensión textual. Sin embargo, se inclinaba por trabajar más la segunda al proponer actividades para la enseñanza explícita de las letras seguido de la conciencia fonológica, es decir, los alumnos las identificaban en los textos, leían el alfabeto y en otras ocasiones con menor medida descubrían el sonido por el que comenzaba una palabra.

Por otro lado, resaltó la narración de textos, la creación de ellos de forma oral y escrita, así como la lectura para otros, todo de acuerdo con experiencias contextuales, aspectos relevantes que incluye en su práctica para las funciones del lenguaje. Las autoras reconocen que el trabajo de la docente ha dejado aprendizajes significativos, no obstante, se puede mejorar tomando en cuenta los resultados. Los anteriores se le dieron a conocer a la docente y los tomó como una oportunidad para reflexionar y modificar su práctica.

Un artículo de investigación cualitativa, relacionado a lo antes expuesto fue: “Características de las buenas prácticas pedagógicas en enseñanza de la lectoescritura en los niveles de educación parvularia y primer ciclo básico” de Quiroz y Riquelme (2015) en Chile. Ellas relataron, cómo enseñan a leer y a escribir los docentes que tienen buenos resultados en el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Participaron educadores de escuelas municipales, centros educativos de educación inicial y primer ciclo de la Región Metropolitana en condiciones socioeconómicas vulnerables.

Los resultados se dividieron en seis categorías, en la primera titulada “Estrategias diversas de enseñanza de la lectoescritura” la mayoría de los docentes prefieren que los alumnos descubran su conocimiento dejando que opinen y debatan sobre algún tema. También, utilizan la lectura diaria para trabajar diferentes tipos de texto como el cuento o la poesía, se centran en hacer uso de la expresión de ideas y sentimientos para comunicar experiencias de acuerdo con su contexto.

La siguiente, “Evaluación sistemática y continua en el tiempo” se consideró como una oportunidad de aprendizaje para rediseñar la enseñanza a partir de sus resultados. Las estrategias de observación que realizan los docentes durante las clases, la comprensión lectora mediante una lectura de los padres hacia sus hijos para propiciar una conversación sobre lo que entendieron y las pruebas escritas han sido funcionales para evaluar las habilidades de lectura y escritura. Para lograrlo debe existir un “clima de aula disciplinado” que data a la tercera categoría, en donde se especificó sobre la prevalencia del respeto, el comportamiento flexible, fomentar las reglas de convivencia y evitar la improvisación de clases para no perder el control de los alumnos.

La “Enseñanza centrada en el marco oficial” se convierte en la posterior, en ella se demostró que los docentes planifican con un fundamento que se basa en los planes de estudios de Chile y aceptan las propuestas que contribuirán para organizar su enseñanza. En la quinta, “Expectativas de logros” los profesores concuerdan que la motivación, lo emocional y la parte afectiva son factores que contribuyen al buen aprendizaje de los alumnos. En la última, “Diversidad de recursos” utilizan con mayor frecuencia los audiovisuales, impresos, videos, juegos en internet, imágenes y material adecuado para alumnos que presentan alguna barrera en el aprendizaje y/o la participación.

A partir de los resultados encontrados, la autora llegó a la conclusión de que los docentes integran en su pedagogía: el sentido social de las prácticas de lectura y escritura, las estrategias de evaluación, recursos pertinentes, un buen ambiente de aprendizaje, la importancia del currículo y la motivación. Se enfocan a formar lectores,

escritores, críticos, autónomos, que logren analizar la información para su producción y comprensión.

Conocer las prácticas de los docentes anteriores ofrece referentes para autoevaluar la propia y de qué manera mejorarla. En ese sentido, resultó necesario comprender ¿Cómo aprenden los profesores a facilitar la alfabetización de sus estudiantes?, pregunta de una investigación cualitativa llamada “Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza” de Colombia por Guzmán (2017). Se buscó identificar las relaciones entre el saber teórico con el práctico de educadoras y normalistas de nivel inicial y primer grado, de sectores públicos, así como de privados para dar respuesta a las necesidades en el aula.

Los resultados arrojaron que las profesoras aprenden sobre los métodos de enseñanza de la lectura y escritura mediante la práctica, no obstante, las estrategias propuestas no responden a las necesidades de los niños. Consideran que lo obtenido en la evaluación refiere a que los estudiantes presentan problemas de aprendizaje por no demostrar avances esperados o lo atribuyen a complicaciones familiares. Lo mencionado encaminó a la autora a concluir que las educadoras no ven su práctica como parte del problema, pero si la de sus colegas, incluso comentaron que los estudiantes no fueron bien preparados para continuar al siguiente grado.

Se demostró que las docentes en formación carecen de conocimiento sobre los métodos de enseñanza para la lectura y escritura dentro de la alfabetización inicial, debido a que sólo los conocen por sus nombres y los emplean haciendo una combinación de ellos. Por otro lado, las que se encontraban en servicio si los ubican y en qué consisten, sin embargo, manifestaron confusión entre ellos al no mostrar concordancia con lo que realizan en el aula. Lo anterior demostró ausencia entre la relación entre teoría y práctica, era subjetiva. La autora concluyó que, aunque la enseñanza no se da sólo por métodos, es necesario saber sobre ellos, su historia, aportaciones e implicaciones.

Otro artículo más de una investigación con enfoque cualitativo sobre las prácticas de los docentes fue el realizado en España por Rodríguez (2017), el cual lleva por nombre: “Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes”. En el estudio se identificaron

las teorías que generan los educadores de primer curso de educación primaria para establecer sus intervenciones y afrontar el proceso de enseñanza de sus estudiantes.

Los resultados dieron a conocer que la mayoría de los docentes expresaron que a la edad de los cinco años los alumnos están preparados para comenzar con la enseñanza de la lengua escrita, conclusión que se deriva al tomar en cuenta el desarrollo infantil y el entorno familiar alfabetizador ya que los consideran como condicionantes que pudieran influir para determinar la edad. Ellos dedican tiempo específico para dicha enseñanza, aunque la autora comentó que pueden trabajar de manera indirecta involucrando la lectura y escritura en los diversos temas, prefieren el trabajo individual, utilizar material didáctico diseñado por sí mismos y no emplean un método concreto, sino que seleccionan distintas estrategias que recaen en los conocimientos teóricos adquiridos sobre la alfabetización inicial.

Asimismo, consideran que la mejor opción para desarrollar la lectura es leer en voz alta cuentos de interés, pero integran poco a los padres en las actividades. En cuanto a la escritura se inclinan por la enseñanza del código escrito (correspondencia fonema – grafema) y la grafomotricidad. Aunado a ello, expresan que el rol del profesor debe ser un agente motivador y animador. Lo anterior conllevó a la autora a concluir sobre la imposibilidad de afirmar que las creencias de los docentes, a partir de lo que saben, no establecen una relación con sus prácticas ya que si lo emplean. Sin embargo, se alejan de las funcionalidades del lenguaje.

El siguiente artículo realizado por Morales (2017), muestra una investigación de tipo descriptivo en el estado de México. Lo mencionado significa que exhibió en un primer plano la realidad tal como se presenta sobre las habilidades de los alumnos, para después atender sus dificultades con el diseño e implementación de un plan de intervención. El objetivo general fue crear una estrategia para la consolidación de la conciencia fonológica y de grafía para la lectoescritura aplicada a alumnos de primer grado de primaria, del cual se derivó el título del artículo.

Cabe mencionar que los participantes fueron tres estudiantes seleccionados directamente por medio de un muestreo intencional. En él se argumentó que habían recibido atención por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en preescolar y al ingresar a la primaria debido a las características y necesidades

similares que presentaban en relación al desarrollo de la conciencia fonológica. Por lo tanto, debían ser los protagonistas de la intervención; los resultados expusieron un avance significativo al demostrar que transitaron del nivel presilábico al alfabético.

Las estrategias funcionales que conformaron la propuesta consistieron en desarrollar motricidad fina, pronunciación correcta de fonemas, identificarlos con la enseñanza de vocales y consonantes mostrándoselas de manera gráfica, ubicar el sonido inicial de diversos objetos, relacionar la imagen con las letras, sonido para llegar a la lectura de la palabra completa, asociar imágenes con estructura silábica inicial y localizar el número de palabras de una oración. Las anteriores con sus respectivos materiales lúdicos como rompecabezas, loterías, cajas de arena, jenga, monopolio e imágenes visuales.

La construcción de la lectoescritura permitió que los estudiantes, al pasar el tiempo, mostraran la capacidad de escribir palabras dictadas, logran leer textos cortos, comprenden lecturas y responden preguntas de reflexión sobre ellas. La autora concluyó que al hacer uso de actividades lúdicas tomando en cuenta los conocimientos previos logró un interés de los alumnos por aprender ya que mencionó que en las clases lo perdían, tampoco concluían los trabajos y no participaban debido a que las consignas dadas por los docentes no eran claras para ellos.

Una última investigación de tipo cualitativa que forma parte de esta categoría se titula como: “Lectoescritura mediante la investigación como estrategia pedagógica apoyada en tecnologías de la información y comunicación” realizada por Varela, Barrios, Cabarcas, Carrillo, Mosquera, Pertuz y Suarez (2018) en Colombia. En ella se buscó fortalecer la lectoescritura de 40 alumnos de tercer grado primaria mediante las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a partir de las debilidades identificadas en los procesos de lectura y escritura.

Los resultados dieron cuenta que los alumnos desarrollaron prácticas de lectura y escritura significativas basándose en su contexto cultural y social con la manipulación de las TIC, con ello se llevó la teoría a la práctica desde sus vivencias. Es decir, el eje de la propuesta consistía en tomar los saberes de los estudiantes sobre su comunidad para asociarlos con las estrategias. Lo anterior se logró ya que partieron desde sus intereses

al indagar sobre gustos literarios mediante entrevistas hacía sus compañeros, que ellos mismos elaboraron con la guía de los docentes.

Éste primer inicio fue el punto de partida para crear comunidades (grupos) de aprendizaje según el interés literario de cada quien. Después buscaron cuentos y realizaron síntesis de ellos en el procesador de Word, donde se observaron motivados por usar la tecnología que comenzaban a conocer. Por otra parte, gracias a la actividad, se identificaron dificultades de comprensión lectora, fluidez verbal y articulación de palabras escritas que deben ser atendidas. En otra etapa de la propuesta, los alumnos trabajaron con los padres de familia al crear un cuento a partir de un problema identificado en su comunidad, integraron causas y consecuencias del mismo.

Al final participaron en una feria institucional en la cual dieron a conocer sus cuentos, ello les permitió generar sentimientos de alegría, análisis, críticas y reflexiones en torno al proceso logrado. Los autores expresaron que el cuento se convirtió en una gran oportunidad como método didáctico para favorecer el aprendizaje, también, avanzar en los procesos lectores y escritores. El apoyo de padres, así como de docentes fueron claves para continuar con las actividades, ya que los estudiantes sentían motivación al trabajar con los anteriores. Además, destacaron la importancia de integrar las herramientas digitales para mostrar a la comunidad otra forma de trabajo; fue efectiva, logró un impacto tomando en cuenta interés y el contexto vulnerable en el que se ubicaban.

Las investigaciones retomadas en cuanto al papel docente en sus diversas formas de enseñanza para favorecer la lectura y escritura dentro de la alfabetización inicial, el cómo toman la decisión de implementarlas y de qué manera influyen los conocimientos teóricos para llegar a ellas, se convirtieron en referentes para reflexionar sobre la propia práctica desde la de los demás. Asimismo, se extraen estrategias funcionales que dieron a conocer, como la utilización de las TIC para trabajar el cuento, ellas aportaron ideas, ampliaron el repertorio de actividades que se pueden diseñar en la propuesta de intervención.

En algunos de los educadores se detectó ausencia de la teoría como un factor para fundamentar su intervención, sus creencias los han encaminado a actuar ocasionando discrepancia entre lo que conocen y lo que hacen. Lo mencionado, desde

la perspectiva personal, se piensa es derivado de la formación docente en las escuelas normales, ya que, en ocasiones, los conocimientos que se ofrecen no son suficientes para afrontar la realidad educativa. Otros estudios lo demostraron, pero, aunque generaron aprendizajes, cumplieron sus objetivos, la mayoría se quedó hasta la adquisición, pocos consideraron las funciones de lectura y escritura, para un propósito. Cabe resaltar que el contexto sociocultural, características de los alumnos, sus intereses, padres y colegas son determinantes para la creación de una propuesta significativa, que contribuya junto con la teoría esencial a la mejora de las habilidades comunicativas.

2.4.2 Ambiente alfabetizador

Las características del contexto en el que crecen los educandos son pieza clave para construir conocimientos de manera informal, adquiridos mediante la interacción con sus familiares y con recursos que se relacionen con la lectura, así como la escritura. De acuerdo con lo mencionado, resultó fundamental añadir la presente categoría para dar a conocer un artículo sustraído sobre los “Elementos contextuales del hogar en la alfabetización inicial”, título del mismo. La investigación de carácter cuantitativa bajo el paradigma pospositivista, se realizó en Chihuahua, México por Castillo, Viramontes y Gutiérrez (2017).

El objetivo fue indagar sobre la relación que existe entre los elementos, situaciones y condiciones de casa como aspectos detonantes alfabetizadores y la eficacia de los mismos. Los participantes correspondían a alumnos de primer grado de primaria y padres de contextos rural, semiurbano y urbano lo que permitió realizar comparaciones entre ellos. Los resultados confirmaron que no importa el tipo de familia, su estructuración para lograr la alfabetización, debido a que demostraron disposición para contribuir al desarrollo de la lectura y escritura. Incluso, sostenían que entre más recursos didácticos tengan los hogares y sean aprovechados, los niños se interesarán con mayor medida en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, cuando el nivel socioeconómico no se los permite, encuentran la manera de apoyar.

En los tres contextos se encontró que la televisión es el recurso que predominaba con frecuencia, seguido de celular y Tablet en más de la mitad de los hogares inclinándose al urbano y semi-urbano. La mayoría de los encuestados contaban en ese

momento con otros básicos como: lápices, colores, cuadernos, hojas de máquina, libros, diccionarios, cuentos, periódicos, así como revistas, pero a la mayor parte del sector rural se le dificultaba consultar juegos, videojuegos, anuncios, computadora y enciclopedia. De acuerdo con el análisis, los sectores tenían la oportunidad de ofrecer ambientes alfabetizadores a sus hijos con las herramientas a su alcance.

Los padres, en especial las madres, expresaron realizar actos alfabetizadores hacia sus hijos, practican la escritura al realizar recados o cartas, leen periódicos, revistas y libros, todo frente a ellos, lo que motivaba al alumno para continuar en su aprendizaje. Afirmaron que su escolaridad influye en la construcción de la alfabetización de los alumnos, se observó que entre mayor nivel educativo poseían, eran más frecuentes las experiencias lectoras en los hogares. A pesar de las dificultades, algunos continúan tratando de ayudar e incluyen a hermanos, tíos o abuelos para participar en el proceso.

Los autores concluyeron que el contexto, grado académico y el nivel socioeconómico de las familias son factores que influyen para favorecer la alfabetización inicial. Además, son determinantes para que los alumnos se desenvuelvan en ambientes alfabetizadores, lo que crea aprendizajes previos que son aprovechados en la escuela. No obstante, el esfuerzo y apoyo hacia ellos prevalece en su mayoría. Gracias a la investigación, se reafirmó la importancia de considerar en su totalidad los elementos contextuales del hogar en las propuestas de enseñanza, para intervenir sobre algún tema educativo como lo es la escritura y continuación se hablará de ella.

2.4.3 La escritura en la alfabetización inicial

El último subtema trata sobre las percepciones, así como concepciones de docentes y alumnos sobre la escritura, habilidad que se pretende favorecer en los estudiantes, la cual forma parte de su proceso de alfabetización. Es por ello, que se determinó analizar investigaciones para retomar lo que se ha recabado y reflexionado en torno a ella. Un primer artículo fue la investigación cualitativa de Díaz y Price (2012) en Chile, ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?, título del anterior.

Se buscó examinar las creencias y motivaciones de niños de kínder y primer año de primaria de nivel socioeconómico bajo, en relación al concepto de escritura, la función

e importancia que le otorgan al lenguaje escrito, el contexto alfabetizador, el gusto y sus experiencias en torno a ella. Los resultados arrojaron que para los estudiantes la escritura está relacionado con el uso de letras y palabras, no la concibieron como medio de comunicación social. Consideraron que su función está ligada a obtener las mejores calificaciones, pero la minoría reconoció que sirve para aprender. Sin embargo, los anteriores carecían de indicios que indicaran su conocimiento acerca de las oportunidades comunicativas que puede brindar el escribir.

El nivel socioeconómico no fue impedimento para que se acercaran a un contexto alfabetizador ya que, aunque no contaban con la diversidad de materiales, demostraron escribir en sus hogares. En ese sentido, la escuela se convirtió en el principal referente para brindar en la medida de lo posible los recursos que contribuyeron al aprendizaje. Incluso, interactuaban con la escritura en la calle al leer anuncios, carteles, frases en las paredes y con las etiquetas de los productos. El gusto por dicha habilidad se hizo presente, se divertían al hacerlo, aunque las estrategias que les proponían sus docentes se inclinaban a la copia de palabras, ello encaminó a los alumnos a formular la hipótesis de que escribían para rendir en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, las autoras enfatizaron en dar propósitos a los niños para expresarse de manera escrita a partir de su interés, experiencias y motivaciones, por consiguiente, los docentes deben emplear propuestas de alfabetización que promuevan la producción de textos, en función al contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Exponen que cuando la transcripción se encuentra presente en el aula, sin sentido ni objetivo, la escritura no cobra importancia ni relevancia. De igual forma, priorizaron tomar en cuenta los conocimientos previos que ya se poseen, adquiridos mediante la interacción social informal fuera de la escuela para el logro de aprendizajes significativos.

Al conocer la percepción de los alumnos, resultó interesante y necesario saber la opinión de los educadores para comprender sus prácticas. Ante lo mencionado, el artículo llamado “Las concepciones de los docentes en primaria sobre la escritura y enseñanza” se convirtió en la siguiente investigación de carácter cualitativa desde el paradigma interpretativo, realizada en Colombia por Hernández (2012). El objetivo fue caracterizar las concepciones predominantes de los profesores de una institución pública

sobre la instrucción de la escritura, derivadas de la relación entre el discurso y la intervención pedagógica.

Los resultados se relacionaron con los del primer artículo debido a que los profesores demostraron concepciones tradicionales, similar a los alumnos, en donde se privilegia la enseñanza del código escrito, copia, transcripción, trazos y aspectos gramaticales como principales ejercicios para promover la escritura. Tales datos evidenciaron la necesidad de plantear propuestas de formación docente que siembren desde el estudio procesos analíticos, reflexivos y de transformación sobre la práctica, así como del lenguaje escrito, para verlo como una herramienta de comunicación con un fin común o propio.

Algunos docentes de la investigación no demostraron concordancia entre lo que dicen, piensan y hacen en el aula. Expresaron concebir la escritura como fuente comunicativa, incluso como un proceso, sin embargo, al momento de dar cuenta de sus estrategias para promover la escritura, se evidenció una preferencia hacía el rol docente pasivo, en el cual sus clases se tornaban a la enseñanza del grafema – fonema e identificación de grafías. Además, se encontró que aprendieron de dicha forma, lo que conllevó a concluir que siguen la misma línea de instrucción, inculcada de pequeños. Por lo tanto, prefieren tal manera para propiciar el aprendizaje de la escritura, alejada de la producción, aun cuando la pedagogía ha evolucionado.

Este apartado termina con el análisis del artículo “Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de educación básica”, en Chile de Silva, Tapia y Ibáñez (2016). Es una investigación cualitativa, que aparte de explorar las concepciones de los educadores de una escuela, también las compararon con las que poseían los estudiantes de la misma, de clase media baja. Los resultados revelaron que los profesores manifestaron la idea de un lenguaje escrito basado en un modelo de destrezas, es decir, conseguir una buena escritura convencional asociada a aspectos gráficos como el trazo de la letra, ortografía y que sirve para mejorar el desarrollo motriz.

Lo anterior repercutió en los estudiantes ya que expresaron negación e inseguridad ante la escritura, debido a que comentaron que sólo sabían escribir las palabras enseñadas en clase sin darse la oportunidad de descubrir nuevas. La mayoría preguntaba sobre qué letras llevaban y buscaban una autorización para saber si se

encontraban en lo correcto. Además, se preocupaban por la calificación que obtendrían, era su motivación para realizar las actividades, por lo cual perdieron el objetivo de producir textos. Concebían la escritura como la transcripción de lo que ya conocían, lo que indicó relación con las opiniones de sus maestros.

Se concluyó en la investigación sobre lo fundamental que resulta dejar de mirar la escritura como un proceso mecánico. Para comenzar a lograrlo, los autores propusieron ofrecer a los docentes teoría que los guíe a la reflexión de la práctica para rescatar aquellos conocimientos significativos que develaron en conversaciones con ellos, los cuales dan cuenta que escribir es producir textos. Asimismo, los investigadores comentaron que las concepciones de los educadores no son exclusivas de los mismos, derivan de la práctica de otros y de la formación en universidades o escuelas normales. También, hicieron un llamado a la Educación Superior a revisar el rol de la escritura, enfatizar en él y hacerlo llegar a los niños.

De acuerdo con las investigaciones vistas de esta categoría pertenecientes a diferentes países, tanto los docentes como los alumnos carecen del concepto de escritura como medio de comunicación dentro y fuera de la escuela. La función del lenguaje escrito se muestra ausente, las prácticas tradicionalistas como la copia prevalecen, lo que aleja a los estudiantes al gusto e interés por escribir textos propios. Los resultados en su mayoría concuerdan que lo hacen por una calificación, no para expresarse, ni desarrollar habilidades comunicativas. Si bien, existe mucho por hacer, reconocer qué se inculca en las aulas, en los hogares y cómo impacta en el quehacer de los estudiantes.

Gracias a la búsqueda que se efectuó, se obtuvo un panorama más amplio del conocimiento que se tenía acerca de la alfabetización inicial y una de las habilidades que se desarrollan dentro de ella, tal como lo es la escritura. Continúan siendo temas vigentes a lo largo de los años por las implicaciones en la práctica docente que repercuten en el aprendizaje y la forma en la que los alumnos las conciben. Además, siguen existiendo un sinnúmero de investigaciones que aparte de demostrar que las prácticas de lectura y escritura deben ser modificadas, plantean propuestas y las aplican para intervenir en ello.

Se encuentran vacíos en los artículos que deben ser retomados en próximas investigaciones, ya que, aunque las estrategias que proponen son funcionales para el

logro de los objetivos, les falta inculcar más los usos del lenguaje. Lo anterior para cambiar la idea, en la medida de lo posible, tanto de alumnos como de docentes, de relacionar la escritura como la transcripción de palabras. Igualmente, propiciar con frecuencia la producción de textos por sí solos en estudiantes de primer ciclo de primaria, sin dejar de lado los niveles de conceptualización de la lengua escrita. No obstante, las actividades compartidas muestran referentes de lo que se puede hacer para lo que se pretende lograr de acuerdo con intereses, aprendizajes previos y contextos.

La manera de mecanizar la enseñanza debe ser transformada porque aleja a los estudiantes de animarse a desarrollar sus habilidades comunicativas para la vida. Se considera que conocer el ambiente alfabetizador es necesario para comprender actitudes, preferencias y complicaciones para motivar a los padres a reforzarlo de acuerdo con sus posibilidades, debido a que, en lo personal, es esencial para encaminar al educando a su proceso de aprendizaje. Las tecnologías se convierten en un ejemplo claro para animar, han logrado captar el interés, por lo tanto, es necesario usarlas a favor, ahora más que nunca en la modalidad de educación a distancia para favorecer en este caso la escritura, que se abordará en la propuesta de intervención.

2.5 Referentes conceptuales para la atención del problema

La alfabetización inicial implica encaminar a los estudiantes desde temprana edad a los usos sociales de la lectura y escritura para desenvolverse no sólo en el aula sino en la vida cotidiana. Sin embargo, todavía existen diversas formas de concebirla desde quien enseña y a su vez de quien aprende que poco favorece lo anterior. En ocasiones, los alumnos y las personas generan ideas de ya saber leer, así como escribir por el simple hecho de lograr decodificar letras y plasmar palabras.

En ese sentido, lo saben, pero no visualizan más allá de su utilidad, pensamiento que, si no se intenta modificar, quedará arraigado no solamente en su escolaridad, también en el trayecto de vida. Ello en parte se deriva desde las prácticas tradicionalistas que fomentan algunos docentes, las cuales requieren ser modificadas para favorecer el desarrollo integral de los educandos en la actualidad.

Si bien se habla de alfabetización inicial, proceso que involucra los primeros acercamientos del aprendizaje de la escritura y lectura de manera formal, la escritura se

convierte en el foco central de este trabajo de acuerdo con los hallazgos del diagnóstico. Desde la visión de Ferreiro (1993), citado en UNESCO (1993), “es de la más alta importancia hablar de la escritura (y no sólo de la lectura) cuando hablamos de alfabetización ya que la escritura ha sido (y sigue siéndolo, en escuelas tradicionales) la actividad más reprimida y mal interpretada” (p. 28). Suele relegarse a un segundo plano y requiere de una atención particular.

No obstante, en el presente apartado, se hace necesario comprender lo que implica la alfabetización inicial para después avanzar a lo que explicitan los conceptos principales por los que se fundamenta cada aspecto involucrado en el proceso de escritura. Ello, desde las perspectivas teóricas hasta la intervención docente, que también fundamentaran las acciones con los alumnos.

2.5.1 Constructivismo en la alfabetización inicial

2.5.1.1 Perspectivas teóricas

Hablar de constructivismo en la educación, significa que el alumno aprenda de sus experiencias, conocimientos, saberes previos y construya su propio aprendizaje a partir de ello, así como de las herramientas que proporciona el docente con base en sus estrategias de enseñanza. En relación con lo antes mencionado, existen diversas perspectivas teóricas que enmarcan dicho concepto.

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, 2003, p.44). Para desarrollar tal construcción es necesario considerar que no se trata solamente de aprender letras, sonidos, palabras, frases y textos, es fomentar en ellos la construcción, utilidad e interpretación de los mismos. Se infiere que estas actividades solamente se logran cuando se tiene una escritura convencional, no obstante, en ocasiones sin estar en el último nivel de adquisición de la lengua escrita los niños son capaces de realizar hipótesis de que los escritos dicen algo (Teberosky, 2003), incluso su propia escritura.

Se considera que la constructivista, integralmente, busca “poder mostrar a los niños lo que es una cultura letrada. Es decir, realizar actividades con diferentes tipos de textos para que los pequeños puedan descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito, puedan saber qué es lo que se escribe” (Vernon, 1996, p.4). Se trata de que interactúen con ellos, aprendan de sus características; no es lo mismo inventar un cuento oral que hacerlo por escrito, porque implica el conocimiento del sistema de escritura. Igualmente, saber qué se quiere comunicar, para quién y con qué propósito comunicativo a partir del tipo de texto.

Para enriquecer la perspectiva constructivista aparece la socioconstructivista, indica que la base del aprendizaje es mediante la interacción social, es decir, “la alfabetización no puede encararse fuera de los contextos culturales, históricos y sociales en que tiene lugar” (Teberosky, 2003, p.44). Se concuerda que las actividades para acercar a los estudiantes a la lectura y escritura deben ser de acuerdo con el lugar donde viven ya que se toma en cuenta lo que conocen, sus experiencias.

Dicha perspectiva plantea que “las interacciones sociales relacionadas con lo escrito son numerosas, por ejemplo, las interacciones tempranas con textos dentro de la familia que permiten al niño la participación en prácticas letradas” (Teberosky, 2003, p.44). ¿Qué significa prácticas letradas? De acuerdo con Teberosky (2003) son actividades realizadas entre el adulto y el niño, donde el rol del primero es de agente mediador que manipulará el texto con el alumno que todavía no es lector ni escritor con autonomía. La socialización facilitará el acercamiento del niño a la cultura de la lengua escrita. Por lo tanto, el ambiente familiar es indispensable para favorecer la alfabetización inicial y a su vez escritura, así mismo hacerlos partícipes en las actividades escolares.

Una vez explicitado lo anterior, ¿qué pasa en los ambientes familiares donde no ocurre esto? puesto que, prácticas como leer cuentos en voz alta o invitar al niño a observar la escritura de un recado carecen en algunos hogares. Es necesario hacer conciencia desde el ámbito familiar, de tal manera que la alfabetización inicial se estimule a temprana edad. No obstante, cuando existen dificultades para que esto suceda la escuela tiene dicha tarea. La interacción entre alumnos con sus pares, con maestros y padres de familia en diversas actividades, proyectos, enriquece aún más el aprendizaje de la lectura y escritura.

Por otro lado, existe una tercera perspectiva llamada cognitiva la cual 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, el primero se inclina a los procesos de memoria a partir de la repetición de fonemas y la segmentación o unión de palabras en sílabas. El segundo se interpreta que tiene que ver con los niveles de conceptualización de la lengua escrita donde el educando, al transitar por cada uno, va reconociendo las letras gráficamente, cuál es la que sigue de la última, para escribir y leer palabras correctas y revisar la ortografía de ellas en los textos.

Aunque lo dicho forma parte de la alfabetización inicial de los alumnos, porque el proceso cognitivo se encuentra presente en el aprendizaje de la lectura y escritura, surge la necesidad de no centrarse solamente en la perspectiva mencionada. De lo contrario continuarán predominando las prácticas mecanicistas, donde el estudiante se acostumbra a la copia y dictado de palabras sin hacer uso de ellas en actividades comunicativas inmediatas.

Por consiguiente, desde el punto de vista constructivista los aprendizajes que los niños generan desde pequeños deben ser verdaderos, construirlos poco a poco para la vida y no ser vistos sólo para la escolaridad (Teberosky, 2003). Dicha visión es la que se adopta para el proyecto de intervención con los estudiantes, en donde descubran que la escritura forma parte de su día a día y es necesaria para comunicarse. Igualmente, se añade la postura socioconstructivista debido a que el contexto y el trabajo en conjunto con los padres son elementos esenciales para motivar a los alumnos a la construcción de sus conocimientos.

Aunado a lo antes visto, el enfoque sociocultural viene a complementar las posturas descritas desde las construcciones personales a partir de la teoría. Se concuerda que la interacción entre las personas con el medio en el que se relacionan contribuye, en este caso, a favorecer la lectura y escritura inmersas en la alfabetización inicial. Por ende, se aborda a continuación.

2.5.1.2 Enfoque sociocultural

La palabra sociocultural se entiende de forma personal como la relación entre la sociedad de un contexto y la cultura del mismo. Una combinación que remite a las formas de comunicarse con los receptores, al tipo de lenguaje, a las perspectivas y concepciones que se generan de acuerdo con lo que se conoce, a lo vivido. Con relación a ello:

Aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales. De acuerdo con Wertsch (1991:1) su meta principal consiste en construir una versión de los procesos mentales humanos que da cuenta de estos procesos y su relación con los contextos culturales, históricos e institucionales. (Kalman, 2003, p.41)

En ese sentido, el conocimiento se construye mediante la interacción social y cultural de cada contexto, lo que conlleva aprender también de los demás mediante prácticas de lectura y escritura. Dicho pensamiento se origina desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la cual plantea que “a través de la interacción con otros, el aprendiz se acerca a las prácticas sociales e internaliza los procesos sociales externos como una parte orgánica de la práctica” (Kalman, 2003, p.44). De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje de la alfabetización inicial se va dando en la participación de actividades sociales donde se generen los usos de la lectura y escritura.

La escuela es uno de los ambientes que fomentan tales actividades con la mediación del docente, la participación de los padres y la comunidad, ella adopta un enfoque sociocultural a partir de la teoría. Según Vygotsky (s/n), citado en Gómez (1995) “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicología) y después en el interior propio (intrapsicológica), se originan con relaciones entre seres humanos” (p.33). La convivencia, experiencia y motivación de agentes externos, más alfabetizados, acercan a los alumnos a construir su propio conocimiento.

Sin embargo, en ocasiones la enseñanza de la alfabetización inicial se inclina por ser conductual y tradicionalista. Es decir, se continúa por una sola línea, un método donde el alumno sigue instrucciones, se espera que las cumpla al pie de la letra, sin darle oportunidad de generar sus propios procedimientos y conocimientos. Asimismo, los ejercicios de memorización, repetición de grafías y sus sonidos siguen presentes; por lo

tanto, existe una carencia ante el enfoque sociocultural y comunicativo, inmersos en prácticas sociales del lenguaje. Para modificar lo antes mencionado, se concuerda con lo siguiente:

En los eventos comunicativos donde se lee y escribe se crean oportunidades de acceso a la lengua escrita; en ellos se despliegan los aspectos de la vida social que intervienen en su uso, así como los usos de la lectura y escritura que intervienen en la vida social. (Kalman, 2003, p.41)

Se reafirma el hecho de que los actos de leer y escribir se convierten en herramientas necesarias para lograr propósitos comunicativos (Kalman, 2003). Y como refiere Gómez (1995) que cita a Vygotsky (s/n), los individuos, en este caso, los niños alcanzan su zona de desarrollo potencial con ayuda de la mediación de un adulto, que en la escuela se convierte en el docente. Es decir, logran comprender el uso de la lectura y escritura para comunicarse como ciudadanos competentes dependiendo del contexto y con la guía de alguien más.

Por consiguiente, para una intervención docente significativa se apropia del enfoque sociocultural, que siembre en los alumnos los usos sociales de la lengua escrita como parte del proceso de alfabetización inicial. No obstante, surge la necesidad de encontrar una forma de hacerlo, por ello se recurre a la animación sociocultural de la lengua, conocer sus implicaciones y los aspectos favorables que se pueden obtener al implementarlo como una forma también de innovación.

2.5.1.3 Animación sociocultural de la lengua

La animación sociocultural es una de las formas que da pauta para favorecer la lengua escrita desde una perspectiva social. Es definida 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), en este caso la alfabetización inicial de los alumnos. “Definida y caracterizada como una tecnología social” (Ander-Egg, 1986:177 citado en Úcar, 1994, p.162) ya que se apoya en el conocimiento científico. De esa manera, es entendida como una innovación pedagógica que se apega totalmente a los estudiantes y permite trabajar los usos sociales de la lectura y escritura. A lo anterior, se le añade que se justifica como:

Respuesta a un «problema social» (necesidad o deseo de mejora en algún aspecto de la vida) en una comunidad concreta. La/s acción/es a realizar (intervención) para resolver el problema comunitario concreto (definido). Estamos hablando de diseño, de elaboración de un producto artificial (programa de intervención) que dé la respuesta óptima a un problema social. (Úcar, 1994, p.166)

En cuanto a la alfabetización inicial, se considera que impulsa al docente al diseño de estrategias de enseñanza e intervenir con ellas, las cuales motiven a los alumnos al acercamiento de la lectura y escritura por decisión propia y a su vez mejorar una problemática identificada en un contexto educativo. Se convierte en un enfoque a seguir ya que el educador, quien, como agente activo, en colaboración con sus pares, estudiantes y padres de familia, decide el rumbo que desea tomar en la intervención y los anime en conjunto con la comunidad.

De acuerdo con Jiménez (2019), desde el enfoque de la animación sociocultural, la lectura y la escritura, son procesos totalmente situados que se originan y utilizan en los lugares, así como en épocas en las que viven las personas. Es decir, las habilidades se manifiestan a partir de los conocimientos previos que se poseen y de acuerdo con experiencias vividas en cualquier etapa de la vida. El siguiente paso es potenciarlas, para hacer uso del lenguaje correcto en cualquier situación comunicativa conforme al contexto.

Para ello, se reafirma la importancia de involucrar a “madres y padres de familia en las actividades de las escuelas y las aulas, quienes pueden actuar como puente entre el interior y el exterior” (Jiménez, 2019, p.36). Se convierten en participantes con más experiencia que nutren con sus ideas y a su vez en destinatarios reales, que tienen la oportunidad de socializar las producciones escritas de los niños para enriquecerlas.

La animación sociocultural conlleva una acción social con la intervención de un conjunto de personas que comparten una misma realidad, tal como lo es la alfabetización inicial. Es cultural debido a los saberes, a lo que conoce cada uno y lo abonará en cada intervención. Así mismo, es considerada como educativa puesto que las dos anteriores se conjuntan para favorecer los aprendizajes de lectura y escritura de los educandos (Úcar, 1994). Por consiguiente, cobra relevancia para hacer uso del enfoque, algo nuevo

que genere ambientes de aprendizaje significativos en donde se practiquen los usos sociales de las habilidades comunicativas antes mencionadas.

Cabe añadir que, en cuanto a la alfabetización inicial, se trata de una animación sociocultural de la lengua, la cual “centra su enfoque en el desarrollo de la cultura escrita y la oralidad. Toma los principios de la animación sociocultural (asc) y los traslada a la lengua no sólo como objeto de estudio, sino como un objeto para accionar” (Jiménez, 2019, p.27). Lo anterior, refiere a la necesidad de partir ante las formas de comunicación de los alumnos con sus pares, de una persona a otra de un mismo lugar, para impulsarlos a participar en actividades con propósitos comunicativos. Además, involucra:

Un proceso en el que las personas de la comunidad escolar, que bien pueden ser además de docentes, directivos, estudiantes, trabajadores, padres de familia o alguna persona de la comunidad, impulsan acciones con infinidad de objetivos. Entre ellos: impulsar proyectos, salir de lo monótono y lo cotidiano, motivar la recreación, compartir conocimientos, mejorar la calidad de vida de todas y todos, recuperar las relaciones, favorecer la comunicación, recuperar tradiciones y costumbres. (Jiménez, 2019, p.34)

En ese sentido, se considera como un enfoque idóneo a implementar en la alfabetización inicial debido a que “la aplicación de la Animación Sociocultural a la enseñanza de la lengua, permite la utilización de diferentes técnicas y está abierta a muy diversas posibilidades” (Badillo, 2018, p. 90 citado en Jiménez, 2019, p.37). Es decir, intervenir mediante proyectos, talleres, seminarios o secuencias didácticas, que con el aporte de la perspectiva socioconstructivista, ayudan a atender un área de oportunidad como lo es la producción de textos propios dentro del proceso de alfabetización inicial, cuyo concepto se analiza enseguida.

2.5.2 La alfabetización inicial en la Educación Primaria

2.5.2.1 Conceptualización

La alfabetización es un concepto que debe esclarecerse para guiar el rumbo del proyecto de intervención. Según Kalman (2002) es la “la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de

escritura, pero no se limita a ella” (p.15). Como construcción personal, es visualizar más allá de aprender sonidos, letras, sílabas, palabras, oraciones, ortografía y gramática de forma aislada, involucra la participación en prácticas sociales del lenguaje para hacer uso adecuado del mismo en cualquier situación de su vida familiar, social y/o laboral.

Se trata de fortalecer el aprendizaje en la escuela a partir de los conocimientos previos de los alumnos que ya traen consigo desde casa, de su entorno; se aprende de la sociedad y su cultura. Por consecuente, la alfabetización “implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; en la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa” (Kalman, 2002, p.15).

Dicho esto, la alfabetización es un proceso inicial que se determina así porque comienza desde los primeros años de vida, se formaliza en las instituciones y en ellas es necesario proponer actividades significativas donde se fomenten los usos de la lectura y escritura. Sin embargo, ¿qué sucede cuando lo antes mencionado carece de práctica? algunos estudiantes pueden reflejar actitudes de tedio, los ejercicios no tienen sentido, utilidad y las concepciones de lo que es la alfabetización pasan a ser limitadas. Los métodos de enseñanza se vuelven más importantes, a veces se olvida que forman parte del proceso. Ante lo expuesto, se encuentra que:

La alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida. Solo si remontan con éxito este reto y alcanzan un dominio adecuado de la lectura y la escritura, contarán con la herramienta esencial para continuar satisfactoriamente sus estudios. (SEP, 2017, p.73)

Y no solo sus estudios, se le agrega la capacidad de ser un ciudadano competente, usuario de las habilidades comunicativas para su vida cotidiana. En ese sentido, a partir de la teoría, la alfabetización se ha reconstruido, ampliado para no reducir su conceptualización a la adquisición de elementos aislados de la lectura y la escritura. Se

trata de fomentarlo en los estudiantes, padres de familia y comunidad en general para reflexionar sobre qué es la alfabetización y cómo se usa, para actuar en un mundo cada vez más exigente (Kalman, 2018).

Asimismo, “es un proceso cambiante en la evolución cultural e histórica que se co-construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano” (Braslavsky, 2004, p.70). Por lo tanto, estar alfabetizado no es un aspecto que se desarrolla de la noche a la mañana, implica tiempo para su aprendizaje y diversas cuestiones que posteriormente se dan a conocer.

2.5.2.2 Qué significa estar alfabetizado

Según Kalman (2018), “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). Actualmente esos pensamientos han ido modificándose, ya no es suficiente saber el código escrito, el desafío es usarlas en situaciones comunicativas reales dentro y fuera de la escuela donde la lectura y escritura cobren sentido. Conlleva encaminar a los estudiantes a ser personas letradas, que se refiere a la posibilidad de emplear las habilidades de comunicación para participar en un mundo social (Kalman, 2018).

A menudo se felicita constantemente a los alumnos por lograr descifrar palabras, oraciones y textos, escribirlos sin omitir grafías. No obstante, ahora se sabe que ello no debe quedarse hasta ahí, aunque los motiva, se trata de impulsarlos a producir escritos para compartir, a comprender aquello que leen y a enfrentarlos a escenarios reales como escribir notas, mensajes, adivinanzas, chistes, poemas, textos narrativos y cualquier otro que satisfaga sus necesidades. Participar en una sociedad alfabetizada significa:

Acceder a la cultura escrita y apropiarse de la escritura como una opción comunicativa. Al elegir la lectura o la escritura como recursos comunicativos se crea y recrea también la cultura de usar la lengua escrita, sus formas, funciones y significados. En este sentido, la noción de cultura escrita significa cuando menos tres procesos de producción cultural que se logran de manera simultánea: La cultura de leer y escribir. La cultura que lee y escribe. La cultura que se produce al leer y escribir. (Kalman, 2002, p.17)

Para efectos de una intervención docente significativa, se adopta la cita antes presentada y se espera contribuir a la formación de educandos que se encuentran en un proceso de alfabetización inicial. Resulta alarmante que, “se reconoce que el término “alfabetizado” o “letrado” connota un nivel bajo de conocimiento y uso de la lectura y escritura” (Braslavsky, 2004, p.63). A causa de lo citado, es contundente trabajar en el concepto para disminuir esa limitante a la que se refiere Braslavsky, puesto que, gran parte de la sociedad se consideran personas alfabetizada por solo descifrar lo leído y plasmar palabras, pero sin otorgar un uso social y comunicativo. Para contribuir a la mejora, es preciso hablar de la escritura como una de las habilidades que conforman la alfabetización y de la cual se centra el proyecto de intervención, cuyo concepto ha modificado a lo largo del tiempo.

2.5.3 La escritura como habilidad comunicativa

2.5.3.1 ¿Qué es la escritura?

La escritura es la habilidad que practican los alumnos al realizar sus textos propios durante el desarrollo del proyecto. Por ello, es necesario clarificar su significado para dar sentido al acto de escribir y compactarlo con el concepto de alfabetización visto anteriormente. Por lo tanto, la escritura “es el proceso mediante el cual se produce el texto escrito. Producción en el sentido de elaboración del escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que quiere manifestarse quien escribe, etc.” (Fons, 2004, p.20).

Escribir ya no se trata de plasmar solamente palabras y oraciones sin objetivo, va de la mano con la alfabetización ya que se busca formar personas que se expresen de manera escrita, desde el ámbito escolar hasta la vida cotidiana, con propósitos y destinatarios. Los niños son capaces de hacerlo aun cuando su escritura no es convencional, algunos lo demuestran al intentarlo e interpretan que lo que escriben ya sea con grafías o trazos comunican algo. En relación con lo expuesto, la escuela posee la tarea de mantener y fortalecer esas intenciones que los alumnos manifiestan, no alejarlas con ejercicios mecanicistas donde predomina la copia y la transcripción.

En concordancia con Kaufman (2010), se aprende a escribir escribiendo y para hacerlo posible es indispensable acercar a los estudiantes a la producción de textos propios. Sin embargo, no es escribir por escribir, implica tener en cuenta qué se quiere comunicar y cómo hacerlo. Por tal motivo, la escritura “es un medio de organizar y de crear algo que se puede trabajar para pulirlo y perfeccionarlo, hasta el punto de aclarar un pensamiento o una idea en la medida en que es capaz de ponerlo por escrito” (Álvarez, 2010, p.21). Conlleva un proceso que vivencian los alumnos y a la par desarrollan su alfabetización inicial. Además, se le añade que:

La escritura es un proceso social y cognoscitivo en el que el autor transforma sus ideas en un discurso escrito coherente, pensando en los posibles destinatarios o audiencias, en sus experiencias con los diferentes textos y en los contextos (escolares, recreativos, laborales, etcétera) en los que se encuentra. De esta forma, la escritura es el resultado de la interacción entre el individuo y su sociedad. (Jiménez et al., 2008, p.33)

Con base en lo anterior, el enfoque sociocultural se hace presente debido a que se escribe de acuerdo con lo que se conoce, a las experiencias, al lugar donde se vive y a la sociedad con la que se convive, es una escritura situada. Por otro lado, se apropia del concepto de escribir de manera persona y se alude a una práctica en la cual se producen textos con una finalidad, considerando al lector. Asimismo, se comprende que es un proceso, el cual abarca el sistema de escritura y como tal es pertinente revisar a qué se refiere con eso.

2.5.3.2 Sistema y proceso de escritura

Escribir implica conocer y utilizar una serie de grafías, así como signos. No obstante, en diversas ocasiones, se queda hasta su conocimiento y su utilidad permanece ausente. Por ejemplo, un niño puede llegar a la escuela primaria con el aprendizaje de las vocales y consonantes, pese a su logro, presenta dificultades para comunicarse haciendo uso de ellas ya que carece de propósitos y destinatarios. Además, tal vez solo escribe palabras que ha aprendido en clase mediante la copia, por lo que surge la inseguridad cuando desea plasmar otras, aunque conozca los elementos que conforman el sistema de escritura o parte de él.

Por tal motivo, es prudente saber que el sistema de escritura no es solamente una “notación gráfica cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las que se rigen” (Kaufman, 2010, p.19). Se trata de una “representación de estructuras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación, tiene una función social. Es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad. Éstos comunican por escrito ideas, sentimientos y vivencias” (Gómez et al., 2000 citado en SEP, 2000, p.135).

Con las citas anteriores queda con mayor comprensión que se hace uso del sistema de escritura para comunicarse con las personas. La concepción propia cambia debido a que queda claro que es más que letras y signos. En ese sentido, tal transformación contribuye para darle la misma importancia a las convenciones de la escritura tales como la segmentación, la puntuación, el uso de mayúsculas y la ortografía (SEP, 2017), así como su utilidad en la producción de textos propios, de acuerdo con el nivel de conceptualización de la lengua escrita de los alumnos.

La totalidad de lo antes expuesto se aborda y se mejora en el proceso de escritura que requiere tiempo de escribir, planear, organizar, producir, corregir hasta obtener el producto final. A su vez, hacer uso de las convenciones de la misma para darle forma, lo que se convierte en un trabajo integral, en conjunto. En la escuela es donde se vivencia de manera más formal, por ello, se encuentra inmerso en el proyecto de intervención del presente trabajo. Asimismo, los textos de los alumnos nacieron con la ayuda de dicho proceso, que a continuación se analiza.

Según Jiménez et al., (2008), existen tres etapas que conforman el proceso de escritura: planeación, producción y revisión. Camps et al., (2003), concuerda con lo anterior, simplemente sustituye el término producción por textualización, pero es igual. La planeación consiste en la realización de varias actividades como lo es establecer la dirección de lo que se aspira escribir, es decir, para qué, para quién y cómo hacerlo; seleccionar el contenido, recurrir a lo que se conoce del tipo de texto y usar esquemas, imágenes, cuadros o mapas que ayuden a plasmar las ideas que se incluirán (Jiménez et al., 2008). Se considera que, antes de comenzar con esquemas u organizadores de ideas, es conveniente visualizar ejemplos del escrito a producir para tener referentes de lo que se hará.

En la producción se interpretan las ideas, se desarrollan agregando más información que ayude a hilarlas, reconstruirlas y enriquecerlas para la elaboración del texto. También, se puede consultar fuentes externas con el objetivo de complementar lo que ya se tiene, de vincular lo recabado para obtener ideas nuevas (Cassany, 1998 citado en Jiménez et al., 2008). En lo particular, es la etapa que pone en juego la habilidad de escribir lo que se desea comunicar, al mismo tiempo utilizar las convenciones de la escritura y así crear la primera versión del texto. Para un educando de segundo grado de primaria puede resultar complejo, sin embargo, se busca que se adentre en la fase para que comience a generar escritos propios.

La revisión “implica procesos de reflexión que sólo se desarrollan cuando los alumnos comprenden la importancia de la corrección tanto para quien escriben (audiencia) como para su propio desarrollo lingüístico” (Jiménez et al., 2008, p.74). Reflexionar sobre el texto conlleva una relectura del mismo entre el estudiante, el docente y los padres de familia que a veces se incluyen en el proceso. Estos dos últimos ayudarán al alumno a detectar aquellos aspectos que son convenientes modificar o agregar para conseguir una mejor coherencia, hasta llegar a realizarlo de forma autónoma. Al corregir y pulir el escrito a modo de borrador, se escribe y se presenta la versión final, la cual debe cumplir con su función comunicativa.

En síntesis, es así como se transita por las tres fases del proceso de escritura, la teoría vista aportó sustentos para comprender las implicaciones de cada una, ponerlas en marcha en el proyecto de intervención y guiar a los estudiantes en la construcción de sus textos. El docente es una de las personas quien tiene la tarea de trabajar lo antes mencionado. Para realizarlo, requiere dejar de lado la enseñanza tradicionalista y transformar sus concepciones. Se trata de aprovechar los recursos que se tengan al alcance, la oportunidad de implementar otras formas de trabajo, animar a los estudiantes, darles libertad de escribir textos de su gusto o proponerles otros que puedan interesarles para que se dispongan a practicar. Por ese motivo, el papel docente se revisa a detalle a continuación.

2.5.4 El docente mediador ante la escritura desde la alfabetización inicial

2.5.4.1 Etapas de conceptualización de la lengua escrita

Cuando un docente labora en los primeros grados de educación primaria se encuentra con el reto de trabajar la alfabetización inicial, por lo que algunos recurren en primera instancia a los métodos de enseñanza o las estrategias más favorables. No obstante, se piensa que para favorecer la alfabetización y las habilidades comunicativas que se encuentran inmersas, es indispensable conocer las etapas de conceptualización de la lengua escrita por las que transitan los alumnos para comprender el tipo de escritura que presentan y cómo interpretarlas. Después, con tal información se podrán diseñar actividades apegadas a ellas, sin olvidar el enfoque del Español que se inclina a las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2017), de las que se hablaron en el apartado antes visto.

Con base en lo establecido, Ferreiro y Teberosky (1995) categorizaron cinco niveles de conceptualización de la lengua escrita, a partir de estudios realizados a niños recién ingresados a primer grado de primaria. En ellos analizaron las interpretaciones que los participantes generaban al escribir y las denominaron hipótesis. Su objetivo era descubrir cómo los pequeños construían su escritura desde lo que conocían, por lo que describieron el proceso que presenciaron hasta determinar las etapas. Años más tarde Kaufman (2010) las retomó en sus escritos, solo que las distribuyó a su manera sin perder lo señalado por las autoras, lo mismo lo realizó la SEP (2017) en los planes y programas de estudios que se han actualizado con el tiempo. Por consecuente, los niveles a los que se refieren Ferreiro y Teberosky (1995) son grafismos o primitivos, presilábico, silábico, silábico – alfabético y alfabético (ver tabla 2).

Tabla 2. Niveles de conceptualización de la lengua escrita

Primer nivel o grafismos primitivos	Segundo nivel Presilábico	Tercer nivel Silábico	Cuarto nivel Silábico – alfabético	Quinto nivel Alfabético
<p>Aparece la primera escritura.</p> <p>Si es de imprenta tendrá curvas y rectas.</p> <p>Si es cursiva tendrá grafismos ligados con líneas onduladas y curvas cerradas.</p> <p>También se añaden dibujos</p>	<p>Las letras aparecen en la escritura.</p> <p>Hipótesis de cantidad: las escrituras deben tener, al menos, tres letras para que digan algo.</p> <p>Hipótesis de variedad: la escritura debe tener variedad de letras, no la misma letra repetida.</p>	<p>Se le otorga valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura, cada letra vale por una sílaba.</p> <p>Ejemplo: eo - perro.</p> <p>Algunas grafías pueden representarse con o sin sonido.</p>	<p>Fase de transición de la escritura.</p> <p>Escrituras que contienen una o más letras para cada sílaba de la palabra.</p> <p>Ejemplo: map – mapa, picula – película.</p>	<p>Cada una de las grafías de la escritura corresponde a valores sonoros convencionales.</p> <p>Las dificultades de ortografía aparecen.</p> <p>Ejemplo: sapato – zapato.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los niveles de escritura.

Las escrituras de los niños constituyen indicadores para identificar las formas en las que se van apropiando de la lengua escrita. Se confirma que conocer los niveles sirve de referencia para saber cómo avanzan los educandos en la adquisición convencional y sobre la toma de decisiones al momento de diseñar estrategias de enseñanza, que igual, vayan a la par del proceso de escritura. Es una situación compleja que todo docente de primer ciclo de primaria afronta. La incertidumbre, miedo, estrés y desesperación predominan en la práctica por lograr que los alumnos concluyan las etapas y se olvida de lo que son capaces de realizar. Se trata de favorecer la habilidad de escribir para que cumpla con su función comunicativa, por eso más adelante se continúa hablando sobre el papel docente.

2.5.4.2 El papel docente para favorecer la alfabetización inicial

El maestro, como parte de la comunidad educativa, es una de las personas que transmiten conocimiento a los alumnos. Una responsabilidad inmensa, que puede resultar complicada, en los primeros años de servicio y a veces en los posteriores, decidir por las mejores formas de trabajo que contribuyan al aprendizaje. Para la alfabetización inicial es semejante, por ejemplo, se reciben grupos heterogéneos desde primero de primaria que manifiestan varios niveles de la lengua escrita. Aunado a ello, mientras algunos “pueden haber tenido amplias oportunidades de experimentar con libros, revistas, periódicos y modelos adultos que realizan cotidianamente y con diversos fines variadas actividades de lectura y escritura; otros han tenido pocas ocasiones o han carecido de ellas” (SEP, 2017, p.73). Además:

Durante muchos años, se consideró que el contenido que se ha de enseñar para que un niño se iniciara en la lectura y la escritura eran las primeras letras. La idea subyacente consistía en que el texto era una suma de palabras que, a su vez, constituía una suma de letras; de modo que bastaba con enseñar las letras y cómo "juntarlas" para ir formando palabras, luego oraciones y, por último, textos. (Kaufman 2010, p.17)

En la actualidad dicha enseñanza se considera como tradicionalista, no se apega a la implementación de prácticas sociales del lenguaje, tampoco menciona el contexto de los alumnos, características o interés de los mismos. Todavía se practica en las aulas por falta de actualización, opiniones distintas o es el método que ha funcionado, pero no es significativo, útil para la vida futura de los alumnos. Si bien, es complejo inclinarse por unas estrategias, por otras o diseñar las propias por el cúmulo de información existente, es importante reflexionar sobre lo que se busca lograr, para qué, revisar la teoría, propósitos de la educación y así decidir.

De acuerdo con Fons (2004), “es el momento en que el maestro asuma el papel de orientador en la búsqueda de referentes, de dar pistas, de encaminarlos a consultar y a preguntar” (p.46). Se entiende que su función es guiar, en el caso de la alfabetización inicial, a los educandos a utilizar las habilidades comunicativas, como la escritura para expresarse. De acompañarlos en el proceso para evitar que se queden atrás, de mediar

las acciones para que él no sea solo quien proponga la enseñanza, sino, también los estudiantes al ser escuchados.

Es el papel docente que se busca desempeñar en el proyecto de intervención y en la práctica personal. Significa ser un educador activo, que brinde el apoyo pertinente, acepte que sus estrategias carecen de funcionalidad y las modifique para tener mayor probabilidad de aportar aspectos positivos, tanto en la vida escolar como en la cotidiana de los estudiantes. Al adoptar la visión expuesta, se contribuye al progreso del aprendizaje, a la transformación de la práctica y al logro de las metas educativas, así como lo se refiere Lerner (2001):

Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores, formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. (Lerner, 2001: 85 citado en Kaufman, 2010, p.17)

En definitiva, se persigue un fin común y para favorecer la alfabetización inicial se coincide con la implementación de las prácticas sociales de escritura como principal habilidad a abordar en el proyecto, sin dejar de lado la lectura ya que se encuentra inmersa cuando los alumnos comparten sus trabajos y leen los de los demás. El rol docente es ser un mediador, guía, animador que motive a los alumnos a participar, a escribir textos sin importar el nivel de conceptualización de la lengua escrita. Por ello, enseguida se describe una de las tantas maneras de intervenir activamente.

2.5.4.3 Escritura a través del maestro

Una de las opciones para que los educandos se acerquen a la escritura es escribir a través del maestro. Consiste en “planificar un texto determinado, dictarlo al maestro y luego, a partir de la lectura del docente, proceder a efectuar revisiones y correcciones” (Kaufman, 2010, p.44), es un trabajo en equipo que va desde la primera fase del proceso de escritura hasta la última. Puede resultar un alivio para los alumnos por no tener que pensar en cómo se escriben las palabras, mejor enfocarse en otros aspectos como la calidad, cuidar la cohesión, la coherencia y cómo atrapar al lector (Kaufman, 2010). A lo

citado se le incluye la segmentación, el uso de mayúsculas, puntos, comas u otros signos que conforman el texto.

Es una oportunidad de aprender a escribir, más que eso, de comunicar ideas con ayuda para que después se realice sin ella. Igualmente, “permite a los niños poner en juego lo que saben pero que, además, implica un desafío, un problema en cuya resolución irán aprendiendo lo que ignoran” (Kaufman, 2010, p.72). Se relaciona con el sistema de escritura que descubren sobre la marcha y que, en esta ocasión, corre a cargo del educador, pero los estudiantes con sus perspectivas opinan sobre su uso.

Sucede algo más significativo, están "aprendiendo a tomar en cuenta el propósito y el destinatario, a elaborar un texto que se adecue a las características del género” (Kaufman, 2010, p.44). Cobra sentido cuando saben que sus textos serán leídos por alguien más, hasta por ellos mismos como es el caso del diario y que poseen una razón para redactarlos. Aparte, aprenden cómo estructurarlos, así como las particularidades a tomar en cuenta para cada uno.

Tener un apoyo como el del docente puede motivarlos a la producción de textos. En ese aspecto, se contempló implementar la actual opción presentada para el taller de escritura a causa de que es un ejercicio enriquecedor entre los involucrados que encamine a la redacción propia de los aprendices. Por otro lado, se suma al compendio de estrategias que son útiles para adaptarlas a grados escolares inferiores, que favorecen la alfabetización inicial y a la par la práctica educativa.

En conclusión, con los temas y subtemas abordados en el actual apartado se comprende que la alfabetización no se trata nada más de saber leer y escribir. Es utilizar tales habilidades en situaciones de la vida, inmersas en una cultura escrita que demanda ciudadanos competentes para comunicarse en cualquier ámbito de su contexto. Por tal motivo, se hace necesario intervenir bajo el enfoque de la animación sociocultural de la lengua que contribuya a dar respuesta a un problema educativo y social, encontrado en los educandos de primer ciclo de primaria ante la escritura en el proceso de alfabetización inicial. Planteado gracias a la aplicación de un diagnóstico, del cual se enfatiza posteriormente a detalle.

Capítulo 3. Diseño de la propuesta de intervención educativa

3.1 Diagnóstico

El diagnóstico es “una forma de investigación donde se describen y explican problemas con el fin de comprenderlos” (Astorga, 1991, p.28). Según el autor su punto de partida es cuando se reconoce que existe un problema, después comprenderlo e intervenir para encontrar la solución. Algunas veces se infieren, de manera subjetiva las causas, pero si se cuenta sólo con esos conocimientos sin demostrarlos es probable que las acciones no cambien la situación. Por lo tanto, es necesario realizar un diagnóstico que evidencie la problemática del presente trabajo.

Para dar pie a lo expuesto se determinó la metodología a seguir de acuerdo con el propósito del mismo, que permitiera realizar un análisis con los datos recabados para identificar hallazgos, detectar áreas de oportunidad en los participantes y así delimitar la problemática. En ese sentido, el enfoque que lo caracteriza es mixto que consiste en “procesos sistemáticos, empíricos y críticos, implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, su integración, discusión conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008 citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.546).

De esta manera no existieron limitaciones en usar los instrumentos que permitieron recabar información, tanto para el diagnóstico como para las evaluaciones del proyecto. Por lo anterior, se optó por el enfoque mixto con el fin de exponer reflexiones y análisis de lo obtenido a partir de los resultados. Además, se compactó con el carácter interpretativo, ya que, Eisner (1998), citado en Sandín (2003), señala que la interpretación se da cuando el investigador justifica los hallazgos de acuerdo con la teoría y los antecedentes del tema. También, da voz a los participantes para examinar la experiencia desde su perspectiva.

La metodología mixta permitió “datos más “ricos” y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis. Se rompe con la investigación “uniforme” (Todd, Nerlich y McKeown, 2004 citado en Hernández et al., 2010, p.550). En ese sentido, resultó

factible para compactar las acciones cuantitativas y cualitativas que se realizaron durante la intervención y obtener una mejor comprensión de los resultados.

El propósito del diagnóstico fue identificar las causas por las cuales los educandos mostraban dificultades en su proceso de alfabetización inicial. Se aplicaron diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos en dos etapas (ver tabla 3). Del 23 de enero al 21 de febrero del 2020 se empleó una entrevista semiestructurada por medio de un guion de preguntas abiertas, una observación participante con un guion para el mismo, el análisis de documentos personales y oficiales con el diario de campo y una prueba pedagógica respectivamente. Del 3 al 18 de diciembre del mismo año, dos encuestas con cuestionarios y se reestructuró la prueba pedagógica para analizar la producción de textos a través de un escrito.

La segunda etapa fue necesaria para realizar una indagación más sobre la situación que experimentan los alumnos en torno a los procesos de lectura y escritura. Ello con el fin de reconocer la naturaleza multifactorial de la problemática identificada y considerar el contexto sociocultural en donde se desenvuelven los estudiantes. Los participantes fueron alumnos de primer ciclo de primaria, con los que se trabajó en primer y segundo grado, los padres de familia, así como el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) de Lenguaje y Comunicación que perteneció a la zona donde se labora, durante los ciclos escolares 2018 – 2019 y 2019 – 2020.

Tabla 3. Cronograma del diagnóstico

PRIMERA ETAPA				
Técnica	Instrumento	Objetivo	Participantes	Fecha
Entrevista semiestructurada	Guion de preguntas abiertas.	Conocer la perspectiva del asesor técnico pedagógico en el campo formativo lenguaje y comunicación, para identificar formas de intervenir en el proceso de	ATP del campo lenguaje y comunicación	23 enero 2020

		alfabetización en alumnos de primer ciclo.		
Documentos personales	Diario: Registro descriptivo y reflexivo de lo sucedido	Analizar el desenvolvimiento de los alumnos ante la intervención docente en el proceso de alfabetización para reflexionar sobre la práctica que se llevó a cabo.	Docente	27 de enero 2020
Observación participante	Guion de observación	Analizar la aplicación de una planificación de clase con la participación del ATP de lenguaje y comunicación, para identificar las características de la metodología que emplea el docente al abordar el proceso de alfabetización inicial de los alumnos.	ATP del campo lenguaje y comunicación	21 de febrero 2020
Análisis documental Oficial interno	Prueba pedagógica	Ubicar a los alumnos en el nivel de conceptualización de la lengua escrita para conocer las etapas por las que transitan.	Alumnos	Del 4 al 7 de febrero 2020

SEGUNDA ETAPA				
Encuesta	Cuestionario de preguntas cerradas	Conocer el ambiente alfabetizador en casa para identificar las prácticas de lectura y escritura en las que se encuentran inmersos los alumnos.	Padres	2 al 4 de diciembre 2020
Encuesta	Cuestionario de preguntas cerradas	Indagar sobre las prácticas de lectura y escritura de los alumnos para conocer su perspectiva sobre ellas.	Alumnos	7 al 10 de diciembre 2020
Análisis documental Oficial interno	Prueba pedagógica: Producción de textos.	Ubicar a los alumnos en el nivel de conceptualización de la lengua escrita para conocer su tipo de escritura.	Alumnos	7 al 10 de diciembre 2020

Fuente: Elaboración propia a partir de las técnicas e instrumentos del diagnóstico.

La tabla anterior ayuda a ubicar con mayor precisión las técnicas, instrumentos, objetos, participantes y fechas que conforman el diagnóstico en sus dos etapas. Por consiguiente, se presenta el contexto en donde se llevó a cabo y los resultados del mismo por categorías, los cuales contribuyeron para delimitar hallazgos que concretaron el planteamiento del problema que emerge desde la alfabetización inicial.

3.1.1 Contexto

El proyecto de intervención se llevó a cabo en la escuela Primaria Mártires de la Revolución perteneciente al municipio de Zaragoza del estado de San Luis Potosí. Su aplicación comprendió desde el mes de marzo hasta junio del presente año. Participaron en él 17 alumnos de segundo grado de primaria y sus respectivos padres. Cabe

mencionar que la totalidad del grupo es de 26 estudiantes de los cuales 14 son hombres y 12 mujeres, ellos oscilan entre los siete y ocho años de edad, sin embargo, por la falta de comunicación a la distancia no fue posible la colaboración de todos.

3.1.2 Comunidad

El principal escenario que dio pie a la aplicación del diagnóstico fue el municipio de Zaragoza perteneciente al estado de San Luis Potosí. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en la encuesta intercensal del 2015 contaba con un total de 26, 236 personas, de los cuales 48.8% eran hombres y 51.2% mujeres. En el ámbito educativo, el 69.7% de la población de 15 años o más cursaron hasta la educación básica, su tasa de alfabetización era de 83.7% y desde la edad de 15 a 24 años fue de 98.9%.

Los datos señalan que la mayoría de adolescentes, así como adultos saben leer y escribir en el sentido de decodificar y plasmar grafías. No obstante, hace falta profundizar en cómo leen y escriben, es decir, el proceso que llevan a cabo para utilizarlos con fines comunicativos con sus respectivos destinatarios. Por ejemplo, la ortografía, usos de signos de puntuación, vocabulario en la escritura o comprensión en cuanto a la lectura.

En el municipio se encuentra una biblioteca pública, equipada con un área digital, pero carece de acervos actuales; por lo regular la visitan adolescentes. Se observó, que la han promovido en campañas de lectura y escritura en las cuales se invitó al público en general con las escuelas presentes. El gobierno actual propuso en su plan municipal de desarrollo 2018 – 2021: “implementar una biblioteca digital con apoyo de las dependencias gubernamentales y la iniciativa propia” (p. 53); funcional para el 2021. Se espera el alcance de la meta en su totalidad, que sea una fuente de motivación para que alumnos, padres y maestros visiten el espacio por decisión propia con mayor frecuencia en la medida de lo posible. Al mismo tiempo van a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura.

Zaragoza se caracteriza por sus tradiciones y costumbres como: la fiesta patronal a San Antonio de Padua la cual se lleva a cabo el día 13 de junio. En ella se aprovecha para realizar la feria municipal que tiene una duración de una semana y por lo general la

mayoría de los alumnos se ausentan de las actividades escolares. Lo anterior causa modificaciones en la planeación, donde se opta por impartir repasos de aprendizajes que no han sido adquiridos en su totalidad. Otra tradición es el festejo del día de muertos donde cada año se efectúan concursos de altares, se invita a participar a toda la comunidad en general e incluyendo a las instituciones educativas. Las fechas patrióticas se festejan con desfiles y actos cívicos.

La situación social que se vive en el municipio es preocupante, diariamente ocurren robos y actos de vandalismo en casas, instituciones educativas, plazas públicas, eventos y establecimientos de comercio. Se han tomado acciones por parte de la presidencia municipal y la comandancia de policía, pero la población se encuentra dividida en dos bandos, uno apoya a la presidenta y el otro se encuentra en su contra. Algunos de los integrantes de este último son los que participan en actos de delincuencia y como consecuencia perjudican el lugar en donde viven.

Las personas de la comunidad trabajan en empresas cuya ubicación se localiza principalmente en el municipio y otras en la zona industrial del estado. Se dedican a la actividad minera enfocadas en la extracción de fluorita, cal viva, cal hidratada, carbonato de calcio y roca fosfórica. Dichas empresas son: Triturados Gramol S.A. de C.V en la cabecera de Zaragoza, Cal Química Mexicana S.A. de C.V. de la comunidad Los Matías en la Sierra de Álvarez y Mexichem Servicios Flúor, S.A. de C.V en la comunidad de Salitrera. Otros laboran como operarios de taxi o rutas de camiones, comercio, agricultura, carpintería, albañilería y actividades del hogar.

También, practican a la elaboración de hamacas, bolsas y objetos elaborados por ixtle (fibras vegetales que se emplean para fabricar tejidos o cuerdas). Con relación a la escuela, durante el trabajo en ella, se observó que quienes forman parte de los padres de familia no son participativos en la mayoría de las actividades escolares, solamente acuden con frecuencia a juntas grupales o citatorios individuales, pero cuando se les convoca a mañanas de trabajo, capacitaciones o talleres la asistencia es mínima.

3.1.3 Escuela y docentes

La Escuela Primaria Mártires de la Revolución turno matutino fue un escenario más para el diagnóstico. Se ubica a orillas de la cabecera municipal de Zaragoza, en la colonia Perpetuo Socorro, calle Juventud No 1. Su acceso se realiza por medio de la carretera Rio Verde hasta la gasolinera total de Santo Domingo, en el entronque se gira la derecha y se recorren diez minutos. Antes de llegar a ella se observa el Colegio de Bachilleres N° 29, la Secundaria Técnica N° 28 y el Centro de Atención Múltiple (CAM) Prof. Joaquín Baranda. La mayoría de los alumnos se transportan en vehículos familiares, otros lo hacen caminando ya que viven a su alrededor y algunos se trasladan en los autobuses del municipio los cuales llegan en un horario de 7:45 y 8:00 am.

Es una institución de organización completa, es decir, un maestro para cada grupo y el director de la institución. Cuenta con un total de 458 alumnos ubicados en 17 aulas. Existen tres grupos para cada grado con excepción de primero en donde solo existen dos debido a que su matrícula es mínima. De la misma manera, se ubica la dirección con un cubículo para el área administrativa, sanitarios para mujeres y varones que se comparten con la plantilla de personal, un espacio para desayunos escolares, otro para la cooperativa escolar, una bodega de intendencia, otra de educación física, un aula de apoyo para el equipo de USAER (Unidad de Apoyo a la Educación Regular) y una biblioteca escolar.

Esta última no funciona en su totalidad, el espacio es reducido, sólo se puede trabajar en grupos pequeños dentro de ella, por lo que se ha optado hacer con frecuencia el préstamo de libros con los que cuenta. Tales como los literarios predominando los cuentos, los relacionados a la ciencia, historia, geografía, instructivos, diccionario y educativos para los docentes. Cabe mencionar, que se almacena en la biblioteca otro tipo de material didáctico, causa por la que tampoco se logra hacer uso correcto de la misma. A pesar de ello, se promueven actividades de lectura y escritura por mes, donde la comisión encargada propone realizar un tipo de texto para compartir con otros grupos, con apoyo de los materiales, en relación a las festividades y de acuerdo con las características de cada grado.

La infraestructura de dichas aulas se encuentra en regular estado, debido a que requiere adecuaciones para atender a los alumnos que presentan barreras en su

aprendizaje y/o discapacidad. Están construidas con ladrillo, cemento y concreto; el 70% tiene piso de recubrimiento (mosaico) y el 30% de firme. En la institución se puede localizar una cancha cívica techada, una de básquetbol y de fútbol, así como áreas verdes con jardineras.

El personal que labora actualmente está conformado por 17 docentes frente a grupo, una directora, un apoyo administrativo, un maestro de educación física, dos intendentes, tres maestras de apoyo (USAER) y la atención semanal del área de psicología y lenguaje. En su totalidad son participativos al momento de organizar actos cívicos, eventos sociales y culturales, responsables al desempeñar su comisión, con el grupo que atienden, en juntas, mantienen buena relación con los maestros con los que tienen en común el mismo grado, comunicación con la directora y comparten estrategias.

En consejos técnicos escolares se han expuesto situaciones en torno a la lectura y escritura. Ellas giran en torno a que los resultados de la prueba PLANEA de la escuela en el campo de lenguaje y comunicación que se abordó en el primer capítulo son preocupantes, al detectar que más de la mitad de los alumnos se ubican en el nivel deficiente. Aunque los últimos datan del 2018, en la actualidad algunos estudiantes de grados superiores no han consolidado el aprendizaje de las anteriores, tampoco participan en las actividades propuestas aquí se incluyen los de primer ciclo, el acercamiento hacia ellas es mínimo y no dimensionan su impacto para la vida. Lo anterior se atribuyó al desinterés, carecen de gusto por leer y/o escribir, en ocasiones el poco apoyo en casa y la falta de estrategias motivadoras por parte del docente, congruentes con el enfoque del Español.

Por otro lado, el equipo de USAER, intendencia, educación física y administrativo se incluyen en todas las actividades planificadas. El ambiente laboral es diverso, en ocasiones se toman acuerdos en consenso que enriquecen el trabajo en la escuela, así como con alumnos y padres. Por distintas opiniones, formas de pensar, dichos compromisos entre los docentes no son tomados con la debida responsabilidad, lo que entorpece el trabajo colaborativo y causa conflictos entre ellos.

Una vez contextualizado el espacio de donde surge la necesidad de trabajar con la alfabetización inicial, se hace necesario presentar los resultados de las técnicas e instrumentos de recogida de datos que se usaron para elaborar este diagnóstico. Una de

las técnicas que se utilizó fue la entrevista semiestructurada (ver anexo 1), cuyo “objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores” (Bisquerra, 2009, p.336). Consiste en que el entrevistador elabora un guion de preguntas abiertas como instrumento sobre la información que desea obtener, se trata de un diálogo entre dos personas en el que el entrevistador debe estar muy atento a las respuestas para realizar una conexión con las siguientes preguntas (Bisquerra, 2009).

El objetivo de la entrevista fue conocer la perspectiva del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) para identificar otras formas de intervenir en el proceso de alfabetización de los alumnos de primer ciclo. El proceso para realizarla comenzó con la elaboración de un guion con preguntas abiertas atendiendo dicho objetivo. En ella participó el ATP como entrevistado y la docente que elaboró el guion quien fungió como entrevistadora, se efectuó el 23 de enero del 2020 en las instalaciones de la escuela primaria.

Al analizar los resultados de la entrevista se encontró lo siguiente: la respuesta de la pregunta ¿Qué actividades realiza en su función?, llevó a la reflexión, ya que el ATP tomó la iniciativa de brindar acompañamiento y seguimiento a estudiantes de las diversas escuelas de la zona que no han logrado consolidar la lectura y escritura, además, proporcionó estrategias a los docentes para mejorar el desempeño de los mismos. Su decisión se derivó a partir de los deficientes resultados detectados en una evaluación diagnóstica de agosto del 2019 donde se valoraron aprendizajes adquiridos en el grado anterior, así como la toma de lectura y la producción de textos, por ello, manifestó que era urgente atender la situación.

De acuerdo con lo anterior, para el entrevistado es primordial la alfabetización inicial en los primeros grados, es un proceso que se forma en ellos y la base para continuar fortaleciendo las prácticas sociales del lenguaje. El acompañamiento se da desde primer grado y cada docente debe detectar cuáles son las debilidades de los alumnos, para darles seguimiento con actividades permanentes en los siguientes grados que cursen. Mencionó que en las escuelas de la zona se ha perdido ese seguimiento debido a la carga administrativa, la premura por abordar los contenidos, los ritmos de

trabajo de los grupos, al cambio constante de docentes y la dificultad que demuestran para trabajar con el proceso de alfabetización.

Una parte medular de la entrevista fue cuando el ATP expresó la razón por la cual comentó la dificultad para trabajar la alfabetización, su respuesta a continuación: “Durante estos dos años como ATP, en las observaciones en el aula me he dado cuenta que los docentes necesitan una orientación para trabajar la lectoescritura en los primeros grados, algunos de sus alumnos no realizan los ejercicios que les proponen. Considero que es porque no están de acuerdo con su nivel y los materiales no son los adecuados; por tal razón les brindo estrategias, materiales y enfatizo su importancia para fortalecer el trabajo con sus alumnos”. A partir de lo anterior se dedujo que un factor que contribuye al rezago de la zona escolar es la dificultad que se presenta en la práctica, lo que repercute en los siguientes grados que cursan los estudiantes.

A lo largo de las preguntas el ATP explicó métodos (fonético y global), estrategias y actividades para favorecer el proceso de alfabetización. Al compartir su forma de trabajo, brindó herramientas que se pueden integrar en la práctica, lo realizó con la finalidad de contribuir a la mejora de la anterior y al aprendizaje de los alumnos. Además, en una observación de clase se tuvo la oportunidad de platicar sobre la intervención, en donde informó que detectó una dificultad en la enseñanza para desarrollar las habilidades de lectura y escritura. Lo mencionado debido a que los alumnos sólo repetían los ejercicios propuestos, la mayoría de las veces con hojas impresas y no existía un cierre de actividad donde pusieran en práctica el enfoque del Español con la practicas sociales del lenguaje.

Existía conocimiento de métodos, pero se querían abordar como tal, tener una receta que brindará los pasos para enseñar a leer y escribir lo que conllevó a demostrar una práctica tradicionalista. Recomendó retomar el enfoque, las características del grupo, el contexto, diseñar actividades diferenciadas a partir de un contenido de acuerdo con el nivel de conceptualización de la lengua escrita, salir del aula para experimentar otras formas de trabajo, dejar de enfocarse tanto en los métodos para trascender, innovar, mejorar, transformar la práctica educativa. A su vez darles motivos a los alumnos para aprender, lo cual no se realizaba en su totalidad.

Las aportaciones del ATP proporcionaron ideas para fortalecer la práctica docente y contrastar lo que se había realizado en el aula, ya que las sugerencias las dio a partir de una debilidad/dificultad identificada en la intervención. Se decidió realizarle la entrevista por el compromiso y forma de trabajo observado; se convirtió en una figura relevante en la zona además ha demostrado avances en los estudiantes. Su experiencia es enriquecedora para conocer la metodología que ha logrado aplicar para favorecer la alfabetización inicial, se ha convertido en un apoyo externo que aporta lo más que pueda ante las problemáticas en el aula. En el plan de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) se encuentra la siguiente cita que habla de su trabajo:

El apoyo técnico - pedagógico, en conjunto con la función directiva, debe fungir como asesor de la práctica educativa a partir del seguimiento de acciones de la Ruta de mejora escolar, es decir, como apoyo externo que identifique las fortalezas y las áreas de mejora en las escuelas. (SEP, 2017, P. 48)

3.1.4 Padres de familia

Los padres de familia forman parte de la institución escolar, su apoyo es elemental para acompañar el aprendizaje de los estudiantes en casa. Por ello, resultó importante conocer el ambiente alfabetizador en casa para identificar las prácticas de lectura y escritura en las que se encuentran inmersos los alumnos. El objetivo anterior pertenece a una **encuesta**, técnica que se utilizó para recabar la información mediante un cuestionario de preguntas. Cabe añadir que para usarlo bajo el enfoque mixto:

Es necesario que su elaboración y administración se respeten algunas exigencias fundamentales: el cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad, en la elaboración se parte de las experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte. (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.185)

Para la elaboración del cuestionario hacia los padres se pensó en ellos de acuerdo con su desenvolvimiento en la escuela y el contexto en el que se encuentran sin dejar de lado el objetivo. Según Rodríguez et al., (1999) se define como una “forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas suelen ser entre cinco

y veinticinco abiertas-cerradas” (p.186). Al aplicarlo se persigue un sondeo de opiniones, es el indicado cuando se pretende recabar información de un grupo numeroso de personas y se cuenta con un mínimo de tiempo para hacerlo.

Las preguntas ofrecen opciones de respuestas, ser continuas con el tema de estudio, incluso dentro de las mismas puede haber una no estructurada como: por qué o explique su respuesta (Rodríguez et al., 1999). El cuestionario se estructuró con la utilización del formulario de Google y se envió el 3 de diciembre del 2020 por la aplicación de comunicación Whatsapp, debido a la educación a distancia que se vivió a causa de la pandemia mundial por el virus de COVID-19 desde marzo de 2020. Las respuestas a éste se analizaron y graficaron de acuerdo con las frecuencias (ver anexo 2). Cabe señalar que todos los padres cuentan con dicha herramienta por lo que la recuperación de la información era viable. No obstante, sólo 24 de los 26 la realizaron, debido a la comunicación intermitente con los dos faltantes.

De un total de 14 preguntas, se obtuvieron respuestas que contribuyeron para comprender y reconocer la problemática que se tiene en el grupo de alumnos. Todos los padres encuestados saben leer y escribir, a pesar de ello a la mayoría les gusta poco practicarlas, solamente a tres de ellos les agrada mucho la lectura y a ocho la escritura. Lo mencionado significó que algunos carecen del hábito de practicarlas por interés propio, factor que puede contribuir al menor acercamiento de los estudiantes a fortalecer dichas habilidades porque en casa no lo observan.

Para continuar, 15 de los padres tienen más libros en casa aparte de los de texto gratuito. Su biblioteca familiar de nueve de ellos va de los cinco a nueve ejemplares, seguido de cuatro que poseen de uno a cuatro y al final dos personas más de 10. El tipo de género que predomina es el literario enfatizando en los cuentos, posteriormente los periodísticos resaltando que las revistas es lo que más existe. A partir de lo mencionado, un poco más de la mitad de los alumnos encuentran otros textos en el hogar, lo que aumenta sus facilidades para continuar con el proceso de alfabetización; desafortunadamente disminuye para aquellos que no los tienen.

Se suma a lo anterior que sólo siete padres motivan siempre a su familia a seguir fortaleciendo la lectura y escritura. Lo que confirman en la pregunta ocho al recabar que los anteriores se toman pocos momentos para leerles a sus hijos, seis lo practican mucho

y uno nada. La falta de animación y práctica en casa aleja a los estudiantes de los usos de la lectura y escritura, de comprender que las habilidades comunicativas conllevan un sentido social, práctico para la vida, lo cual se piensa puede repercutir en el proceso de alfabetización inicial.

La mitad de las madres de familia apoyan a sus hijos a realizar las tareas, el resto lo conforman los papás, abuelos, hermanos y la ayuda de una maestra particular. Por lo regular las mamás son quienes asisten a las juntas escolares, recogen calificaciones y fueron en su mayoría las que respondieron el cuestionario lo que concuerda con lo anterior descrito. Sin embargo, al cuestionarles sobre la temporalidad que preguntan a la docente sobre el proceso de lectura y escritura de sus niños, 11 contestaron que nunca lo hacen. Con tal dato surge la necesidad de reformar un vínculo, compromiso que ellos tienen con la escuela, con sus hijos, ya que algunos por la falta de comunicación no saben cómo van o de qué manera apoyar su aprendizaje.

Los encuestados identificaron que la lectura es la habilidad que más se les dificulta a los educandos y después la escritura. Al preguntarles por qué, la respuesta que más predominó fue la falta de práctica, algunas otras fueron el desinterés, que les cuesta trabajo concentrarse, la falta de reconocimiento de diversas letras (las confunden o les da miedo juntar el sonido para formar sílabas y posteriormente una palabra), porque no quieren hacerlo, no les gusta, se enojan y dicen que no pueden. Con lo anterior sobresalen las actitudes negativas hacia la lectura y escritura, además de la ausencia de motivación para practicarlas/usarlas/realizarlas en diversas situaciones comunicativas, ya sea escolares o no.

Para la totalidad es demasiado importante que ellos, su familia, sepan leer y escribir, no obstante, existe una contradicción con lo que ocurre en casa, ya que se practican con menor frecuencia. Al recuperar para qué se lee y se escribe respondieron, jerárquicamente, que se hace para: alcanzar metas personales, laborales y superarse; comunicar ideas y sentimientos; al final, cumplir con lo que se pide en la escuela y el trabajo. Más de la mitad eligió la primera que, si bien, es una respuesta válida, la principal es la segunda opción, donde se refiere a la comunicación como el objetivo primordial de las habilidades mencionadas. Con ello se identifica que los padres de familia del grupo

de segundo B requieren ampliar el concepto de lo que implica leer y escribir, ya que éste abarca, principalmente, la capacidad de comunicarse en diversas situaciones.

Para finalizar, dieron a conocer que el mayor grado de escolaridad que alcanzaron fue la secundaria con una frecuencia de 12, es decir, la mitad, diez estudiaron hasta la preparatoria y dos la primaria. En consecuencia, se identificó que la totalidad de los padres encuestados alcanzan un nivel de educación básica. Algunos mencionaron que debido a lo dicho se les dificulta comprender temas para ayudar a los niños a resolver las tareas, e incluso, han buscado apoyo de personas externas. El ambiente alfabetizador en casa se deriva en parte de lo que vivieron los padres en ella y en las escuelas; además de la disposición e interés que demuestran para que tanto ellos como sus hijos las practiquen con un propósito.

3.1.5 Alumnos

Una vez que se identificaron algunos rasgos del ambiente alfabetizador en casa a partir de la encuesta a los padres de familia, se hizo necesario indagar lo que ocurría con el grupo de estudiantes. Para realizarlo, de igual forma se les aplicó una **encuesta** de 13 preguntas con opción múltiple complementadas con una pregunta “por qué”, para justificar sus respuestas (ver anexo 3). Su objetivo fue indagar sobre las prácticas de lectura y escritura de los alumnos para conocer su perspectiva sobre ellas. El grupo de 2° B cuenta con un total de 26 alumnos, pero sólo participaron 24 ya que sucedió la misma situación de comunicación que con los tutores.

Del lunes 7 al viernes 18 de diciembre del 2020 se realizaron video llamadas por Whatsapp y llamadas telefónicas individuales para recabar los datos siguientes. A 17 alumnos les gusta a veces leer, debido a que, desde sus opiniones, se aburren, les da flojera, se distraen, en algunas ocasiones no es divertido, se les complica descifrar palabras, prefieren los dibujos, jugar, incluso expresaron que no tienen tiempo. A seis sí les agrada ya que aprenden más, existen cuentos bonitos, son cortos y los cautiva que tengan ilustraciones. Uno respondió que no, mencionó que las lecturas se le hacen largas. Con lo anterior se identifica que la mayoría del grupo presentan actitudes de rechazo hacía la lectura, lo que al contrastar con lo que ocurre en el aula, ha dificultado su práctica y los avances en la misma.

También se encontró que, respecto a las dificultades para leer, la mitad los niños manifiestan que a veces es cuando sienten esa dificultad porque no logran juntar las letras, tardan en identificar algunas y lo dejan de intentar. La falta de práctica por las razones dadas influye para la inexistencia de un avance significativo. Cinco no batallan, demuestran su interés por la lectura, pero se acercan más a ella cuando observan imágenes. Las respuestas dan pauta para comprender lo que sienten, expresan cuando se encuentran frente a los textos y no logran desarrollar la habilidad lectora. Resulta empático ponerse en su lugar, escucharlos, si para algunos adultos es complicado acercarse a la lectura para los alumnos con mayor razón al no reflexionar sobre su utilidad.

En cuanto a la escritura, 13 de los alumnos contestaron que les gusta a veces, a nueve si les agrada y a dos no. Las justificaciones de la primera se tornan al aburrimiento, se desesperan, les falta interés, pasan su tiempo jugando, se cansan, tardan en hacerlo y se equivocan. En cambio, los siguientes comparten que es interesante, al momento de contestar preguntas de la tarea tienen que escribir, al practicarla están aprendiendo cada vez más, en su futuro laboral tendrán que demostrar la habilidad y desean mejorar. Los que optaron por un no, respondieron que no saben escribir, tardan mucho y se estresan.

Leer variedad de contestaciones permite reconocer que en el grupo la escritura es una actividad que para algunos no genera interés, para otros sí lo es y para una minoría manifiestan su desagrado debido a las dificultades que presentan para llevarla a cabo. Algunos comienzan a darse cuenta de su importancia, cómo les servirá cuando sean grandes, pero les falta encontrar la utilidad de la escritura y tienen dificultades para escribir por sí solos. Respecto a lo anterior, se encontró que a más de la mitad del grupo (15 estudiantes) se les dificulta la escritura porque no logran plasmar lo que quieren, se les complica encontrar las palabras adecuadas en cada situación, colocan incorrectamente las letras o las cambian; lo que cobra relevancia la necesidad de intervenir en ella.

En lo concerniente a cómo escriben y leen los alumnos, se encontró que 21 lo hacen con ayuda de un adulto, tres ya lo realizan solos, 16 reconocieron hacerlo porque lo necesitan, seis lo hacen por gusto, a dos su familia y maestra les dicen que deben practicarlas. Con ello, se identificó que la mayoría de los estudiantes del grupo requieren

de un apoyo para escribir que, de acuerdo con las observaciones de clase (en modalidad presencial) y comentarios con los papás, consiste en decirles qué escribir y cómo hacerlo. Esto obstaculiza el proceso de alfabetización ya que los estudiantes, desde el nivel de adquisición de la lengua escrita en el que se encuentren, deberían ser capaces de producir textos propios, especialmente aquellos que se han revisado previamente en clase.

Aunado a lo anterior, se preguntó sobre las ocasiones en que los niños habían visto a sus familiares practicar la lectura y escritura. Se obtuvo que 20 lo han observado algunas veces en casa puesto a que a su familia les agrada efectuarlas, tres nunca y uno siempre. La reflexión de lo obtenido indica la necesidad de fortalecerlas en los estudiantes para que, en cuanto a la escritura, se animen a producir textos sin ayuda, realicen borradores, los enriquezcan y compartan el resultado final. Con lo mencionado, se reconoce la necesidad de concientizar a los padres para ser ejemplo de personas que usan la lengua escrita en diversas situaciones, que los estudiantes los observan y reconocen lo que hacen.

Para reconocer las características del ambiente que a los alumnos les gustaría tener para practicar la lectura y escritura, se cuestionó sobre lugar “ideal” para cada uno de ellos. En sus respuestas, concordaron en un espacio tranquilo, con los libros organizados, paredes coloridas, mesas, cojines, sillas cómodas y acolchonadas. También les encantaría estar al aire libre, en el monte o bosque, recargarse en los árboles para leer y escribir cómodamente. Su imaginación brinda los escenarios que desean para animarse lo que a veces no se ve en casa o escuela al no adecuar un espacio especial para ello. Lo dicho es otro factor influye en la problemática, ya que el ambiente de aprendizaje, considerando la parte física, también ha influido para que los niños se alejen de la lectura y escritura como actividades de disfrute.

El acceso al material escrito cobra relevancia para promover la lectura y escritura. Por ello se preguntó sobre la adquisición de éste, ante lo cual se identificó que comprar libros puede ser emocionante para algunos, pero para otros no. En el caso de los educandos, 17 de ellos pidieron a sus familiares comprarles aquellos que fueron de su agrado, siete no lo han hecho. Los tipos de texto que más les gustan o leerían la mayoría

son los cuentos, leyendas, fabulas; lo relacionado con el género literario. Le continúan los históricos, al final científicos y periodísticos.

Lo analizado indicó que el interés lo demuestran en ocasiones, pero a veces no es congruente con lo que se manifiesta en la realidad del aula y en casa, ya que leen, pero cuando encuentran ilustraciones que los ayuden a interpretar o prefieren en primer lugar que alguien más lea en voz alta. La fantasía es lo que los cautiva y debe usarse a favor para motivarlos a adentrarse a las prácticas sociales del lenguaje.

Con el propósito de conocer la percepción sobre las actividades propuestas para la lectura y escritura desde la práctica docente, se encontró que para 13 de ellos, éstas les agradan poco y a 11 les gustan mucho. Sin embargo, la totalidad opinó que es demasiado trabajo, algunas son difíciles, les falta diversión, se estresan, cansan y aburren, de igual forma prefieren hacer más crucigramas, así como sopa de letras. Los demás comentaron lo contrario, las ven divertidas, interesantes, fáciles, les gustan mayormente cuando tienen dibujos o escuchan cuentos y les ayudan a aprender. Con lo anterior se demuestra que desde la práctica los niños identifican algunas de las actividades que se llevan a cabo, pero no todas son acordes a sus necesidades e intereses, lo cual se manifiesta con el “no les gusta”.

En torno a la relevancia de la lectura y escritura, la totalidad de ellos concuerda en que sí es importante, entre sus respuestas la mayoría lo atribuye a la contribución hacia su aprendizaje, además porque, conocen palabras nuevas, sino las practican se quedarán atrás y les serán útiles cuando crezcan. Otras de las respuestas fueron porque los felicitan, podrán pasar de grado, sus familiares estarán felices y tendrán buenas calificaciones. Con ello se identifica que pese a que existen alumnos que identifican una utilidad en la lectura y escritura, para otros éstas son importantes en la medida que obtienen un reconocimiento externo, es decir, tal vez aún no han encontrado la utilidad que ambas conllevan para la vida personal y cotidiana.

Por último, expresaron el significado de la lectura y escritura para ellos en dos palabras. Al cuestionarlos, se detectó dificultad para dar una respuesta, tardaron tiempo en contestar, se quedaban pensando e incluso algunos se extendieron poco al responder. En general, lo más que repetían en una u otra era aprender y no sé. En la

lectura fue leer, saber, entender, comprender lo que escribimos, así como estudiar. Para la escritura: escribir, dibujar, dictado, hacer la tarea, conocer nuevos libros y palabras.

Sus creencias resaltaron la necesidad de fomentar significados objetivos que les permitan razonar el por qué practicarlas y para qué contribuirán en su vida como herramientas de comunicación, ya que en sus respuestas estuvo ausente, en su mayoría, el uso que tienen la lectura y escritura en actividades cotidianas y, en el caso de la escritura, lo relacionan, por ejemplo, con acciones donde se escribe sólo porque alguien más lo pide y dice qué hacer: dictado y tarea. Se infiere que esto se deriva de las acciones propuestas desde la práctica docentes y en los hogares en torno a la lectura y escritura, ya que los niños pudieran interiorizarlas al ser el referente inmediato.

En la misma fecha se les aplicó una **prueba pedagógica**, instrumento que forma parte de la técnica de análisis documental de documentos oficiales internos la cual consiste en “examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (Bisquerra, 2009, p.21). Son los que se encuentran o implementan dentro de la institución, se han convertido en fuentes de información confiables para indagar sobre un tema. Algunos de ellos son los informes, planificaciones, exámenes, fichas de trabajo, murales, fotografías, manuales escolares y registro de alumnos (Bisquerra, 2009).

Los materiales elaborados por el alumnado a raíz de las actividades escolares (fichas de actividades, trabajos de grupo, dibujos, redacciones, etc.) también se consideraron objeto de análisis documental por su fuerte contenido subjetivo de gran valor para los objetivos del estudio. (Bisquerra, 2009, p.352)

El objetivo fue ubicar a los alumnos en el nivel de conceptualización de la lengua escrita para conocer su tipo de escritura. Ya que en los primeros grados este es uno de los referentes principales que, para la parte oficial como supervisión escolar, indican avance y aprendizaje en los estudiantes. Cabe mencionar que, se había aplicado una prueba del 4 al 7 de febrero del 2020 con los mismos alumnos en donde se encontró que diez se ubicaron en la etapa alfabética, tres en la silábica-alfabética, ocho en silábica y cinco en pre-silábica (ver anexo 4). En ese momento se evaluó la escritura de los nombres de imágenes que se habían visto en clases, así como una oración dictada que se formó a

partir de ellas. En diciembre, se reestructuró para valorar avances y características de la escritura de los estudiantes en la producción de textos.

Para recabar lo anterior, se realizaron video llamadas y por teléfono individuales en donde se les indicó escribir la carta a Santa Claus, personaje característico de la época decembrina, tiempo donde se llevó a cabo la prueba. De la misma forma debían escribir por sí solos sin pedir ayuda. Antes de que comenzaran se les leyó una carta con el fin de contextualizarnos ante la actividad. Los escritos se evaluaron con una rúbrica (ver anexo 5) que se diseñó para valorar en los textos aspectos como: propósito comunicativo, legibilidad en la escritura, segmentación de palabras, uso de signos de puntuación (puntos y comas), utilización de mayúsculas, diversidad de vocabulario y nivel de conceptualización. Los cuales representan las convencionalidades de la lengua escrita que, de acuerdo con el Plan y Programas de estudio vigente, los alumnos debían poseer. Para el registro se usaron los números romanos del I al IV, donde el I representó el nivel más bajo y el IV el más alto.

De la prueba, se obtuvieron 24 cartas de los 26 alumnos del grupo ya que no se logró comunicarse con los dos faltantes. Los resultados se registraron en una tabla (ver anexo 6) en donde se muestra que la mayoría (23) se ubicaron en la categoría III del propósito comunicativo. Es decir, las ideas de sus textos se comprenden y cumplen con la mayoría de las características de la carta, no obstante, a todos les faltaron por incorporar elementos como el lugar, el saludo y la despedida, pese a que ya se había revisado la estructura de este texto. Uno se situó en la categoría II porque solamente plasmó su nombre y la fecha.

De acuerdo con ello, se identifica y corrobora con lo observado que los alumnos presentan dificultades para recuperar las características y estructura de los textos, en este caso de la carta, ya que, aunque se han revisado en clase no logran ponerlos en práctica en su totalidad. Una posible causa puede ser el tipo de actividad propuesta y el tiempo que se determinó para ella, tal vez no fue significativa al no profundizar en el tipo de texto, así como las circunstancias que conlleva su producción. Por lo mencionado, más adelante se analiza la práctica docente.

En cuanto a la legibilidad en la escritura, entendida como la facilidad para leer y comprender un texto, 14 estudiantes alcanzaron el nivel IV, nueve lograron la III y uno la

II. Los trazos de los primeros eran correctos, por lo tanto, se podía leer el escrito; los siguientes escribieron las letras incompletas, al revés o sólo hacían una curva refiriéndose a la r. El último, además de algunos aspectos anteriores añadió números y empalmó las letras dificultando más su lectura. Con lo anterior, se identifica que, pese a que la escritura de los niños se puede interpretar, aún existen diversos alumnos que necesitan continuar reforzando el trazo para lograr una mejor comunicación de sus ideas por escrito.

En lo que respecta a segmentación, 12 se ubicaron en la categoría III debido a que tuvieron pocos errores al separar las palabras tales como “yolopuedoconducir” [yo lo puedo conducir], “metraes” [me traes], “ami” [a mi], “unapatineta” [una patineta], entre otros. Incluso, escribieron incorrectamente algunas palabras separándolas por sílabas como “Que rido” [Querido] y “qui ero” [quiero]. Siete se equivocaron más de cinco veces colocándose en la categoría II, lo que complicó identificar dónde comenzaba y terminaba una palabra, por ejemplo, “Mecuedsalluntle” [Me puedes traer una Tablet]. Sólo cinco separaron correctamente encontrándose en el nivel más alto, lo que significó que la mayoría de los participantes tienen dificultades para segmentar la escritura, rasgo que se ha trabajado desde el primer grado de primaria y que se necesita reforzar.

En el uso de signos de puntuación (puntos y comas), 13 de los alumnos demostraron que no los utilizaron en sus textos ubicándose en el nivel I y 10 omitieron la mayoría o lo hicieron al menos una vez refiriéndose al II. Puesto que, en algunos no se encontraron signos en sus cartas, en otros los plasmaron al final del escrito o su nombre. Sólo uno logró situarse en el III ya que utilizó varios puntos, omitió comas, pero añadió el uso de los dos puntos en el siguiente ejemplo: “Me despido mandándote muchos abrazos atentamente.” Con ello se añade la necesidad de trabajar un rasgo más de la escritura, que, si bien corresponde a la ortografía que de manera procesual se favorecen en los grados superiores, los puntos y comas sí se fomentan en el trabajo con el primer ciclo de primaria como un acercamiento a la escritura convencional.

En lo que corresponde al uso de mayúsculas, se identificó que la mayoría las distingue en rojo, no las incluyen dentro del cuerpo de la carta, pero sí lo hacen al iniciar el texto con el saludo, en la fecha, y su nombre. A partir de lo anterior, 12 estudiantes se colocaron en la categoría II al escribir sólo algunas, 11 en la III al integrarlas en la mayor

parte del escrito y uno en la IV por no omitir ninguna. No obstante, éste último carecía de vocabulario, su carta sólo necesitaba pocas mayúsculas y las integró todas. Cabe mencionar que una alumna las combinó con las minúsculas al escribir “BeBe” por bebé. Otro plasmó su primer nombre así: “KAROL” [Karol]. Lo expuesto demuestra que requieren reforzar la utilidad de las mayúsculas en un texto, diferenciarlas de las demás grafías, no sólo ellos, también el resto del grupo ya que nada más lo hacen en determinadas ocasiones.

En lo que concierne al rasgo de diversidad de vocabulario, 13 alumnos alcanzaron la categoría III debido a que repitieron algunas palabras dos veces, así como la conjunción “y” en algunas ocasiones. Siete lograron la II por limitar sus palabras al escribir principalmente, tres en la IV al presentar términos variados y uno en la I, su carta sólo contenía una palabra (Ipad), fecha, así como nombre. Era escaso, lo que llevó a reflexionar que, aunque escribe de manera alfabética, existe una ausencia para animarse a realizarlo. Los restantes lo efectuaron directamente, plasmaron lo que querían que Santa les regalara y a la mayoría le faltó enriquecer su texto.

Por último, se clasificaron los escritos de acuerdo con su nivel de conceptualización en donde 14 presentaron una escritura alfabética, categoría IV. En sus palabras cada letra correspondía a un valor sonoro, sólo presentaron algunos errores ortográficos como en “crese” [crece], “cosinita” [cocina], “gracias” [gracias], “conduzir” [conducir] y “llo” [yo]. Las escrituras de siete fueron silábicas – alfabéticas colocándose en la III, porque omitieron algunas letras e integraron otras sin corresponder al sonido correcto. A continuación, algunos ejemplos de ello, “sata” [santa], “cuero” [quiero], “avos” [adiós], “mma” [mamá], “muca” [muñeca], “paintiap” [patineta] e “iseme” [diciembre].

Tres se ubicaron en la categoría II refiriéndose a la hipótesis silábica, en donde escribieron palabras en su mayoría con valor sonoro como “mts” [martes], “oeo” [quiero], “mps” [me puedes] e “icale” [libro para leer]. Una alumna de ellos se encuentra en transición a dicho nivel ya que, al analizar su texto, además de observar grafías que conllevaban un sonido, también se identificaron algunas pre-silábicas de cantidad y calidad como “oeiei, aliom, izet, e ioale”. Un dato que llamó la atención fue observar dos palabras alfabéticas (oso y osito) lo que complicó la decisión de posicionarla en silábico.

Al contrastar los resultados de febrero con los actualizados se llegó a la conclusión que hubo un avance en cuanto al conocimiento del sistema de escritura. La totalidad de los participantes relacionan el valor sonoro con su grafía, elemento que les permitió avanzar a los siguientes niveles de conceptualización. Sin embargo, respecto a las convencionalidades y usos de la escritura, se encontraron necesidades que deben atenderse ya que aún no se incorporan en sus textos, pese a que han sido revisadas con anterioridad en la modalidad presencial y a distancia.

Aunado a lo expuesto, se suman actitudes de aburrimiento y apatía hacia la tarea propuesta. Con ello se corroboró lo enunciado en las encuestas sobre el desagrado que manifiestan los alumnos en torno a la escritura. Por ejemplo, se realizaron comentarios como “para qué voy a escribir, si ya le dije a mi mamá lo que quiero y ella le dirá a Santa”, “ya me cansé”, “¿y si mejor se lo dibujo?”, “no sé cómo se escribe” sin intentar hacerlo, esperaban que se les dijeran las letras y otros se estresaron por la razón mencionada, pero mantuvieron la disposición.

Desde la óptica infantil recuperada de la encuesta y a partir del análisis de la prueba pedagógica, se identifica una dificultad de los estudiantes para escribir y producir textos por sí mismos, reflejada en las actitudes de rechazo hacia las actividades que conllevan el uso de la lengua escrita y la conceptualización que tienen sobre escribir, donde la relacionan solo con actividades como tareas y dictados. Se suman a los anteriores, las dificultades para incorporar las convencionalidades de la lengua escrita en sus producciones y la ayuda de terceros que requieren para escribir.

3.1.6 Práctica docente

El papel del educador es pieza clave para guiar el aprendizaje, por consiguiente, resultó necesario evaluar el desempeño para reflexionar sobre la práctica y actuar ante ella. Para efectuarlo se utilizó la técnica de **análisis de documentos**, el instrumento fue el diario de campo que “se considera una herramienta muy válida tanto para la docencia y la enseñanza, como para la investigación, ofrece un registro tanto descriptivo como reflexivo de los fenómenos y de las respuestas personales ante los mismos”. (Bisquerra, 2009, p.346)

Se realizó una relatoría de una sesión de la asignatura de Español, aplicada el lunes 27 de enero del 2020 con el objetivo de analizar el desenvolvimiento de los alumnos ante la intervención docente en el proceso de alfabetización para reflexionar sobre la práctica que se llevó a cabo. En dicha clase, se abordó un contenido donde los alumnos tenían que recordar los juegos y rondas que realizaban en el preescolar. Al terminar el tema se aplicó una estrategia para guiar el proceso de alfabetización. Después se analizó lo sucedido a través de indicadores (ver tabla 4), para identificar aspectos relevantes.

Tabla 4. Análisis de la relatoría de la sesión

Práctica social del lenguaje	Canciones y juegos con el lenguaje poético. Intercambio escrito de nuevos conocimientos.
Propósitos	Conozcan una ronda infantil y sepan cómo jugarla. Identifiquen los versos que les corresponde cantar. Reconozcan la relación sonoro-gráfica para que escriban palabras.
Tipo de actividades propuestas para la lectura y escritura	Dirigidas y guiadas, es decir, la docente realizó una actividad con todo el grupo donde debían dictar las letras faltantes a las palabras y después leerlas en voz alta entre todos. Lo mismo efectuó con la lectura de la ronda “amo, ato” del libro de texto, en la cual algunos alumnos la siguieron para identificar los versos y lograr cantarla. En el desarrollo pusieron en práctica lo aprendido al contestar una hoja de trabajo en donde completaron de manera escrita palabras con las letras que les faltaban, lo anterior se convirtió en un ejercicio repetitivo, sin propósito comunicativo, a lo que habían hecho con anterioridad donde comentaron palabras con letras indicadas y observaron imágenes para escribir su nombre.
Rol del alumno	Algunos estudiantes se mostraron activos al participar en las actividades en las cuales sabían que hacer y cómo realizarlas. Sin embargo, se adelantaban lo que ocasionó que los demás no se desarrollaran en ellas.

	<p>Los anteriores fungieron como monitores y apoyaron a sus compañeros a terminar las actividades.</p> <p>Por el contrario, otros se tornaron pasivos ya que repetían lo que decían los demás, no hicieron los ejercicios por sí mismos debido a que ocuparon la ayuda de sus compañeros y docente para culminar. Además, tuvieron dificultades para identificar palabras en el texto.</p>
Rol del docente	<p>Se animó a los alumnos a participar en las actividades, no obstante, la premura por continuar ocasionó que algunos lo hicieran más frecuente que los que presentaron un ritmo de trabajo lento, al tardarse más del tiempo dado en anotar la fecha.</p> <p>Igualmente, se trató de ser un guía, facilitador de aprendizaje al encaminar a los estudiantes a la adquisición de conocimientos, pero no se intervino como tal ya que se mostró en su mayoría la parte tradicionalista.</p>
Actitudes de los alumnos	<p>Algunos participativos, distraídos, sin interés por la actividad, sólo la querían terminar, se desesperaron por no lograr hacerlas e inquietos por ir a revisar y obtener la calificación más alta.</p>
Actitudes del docente	<p>Participativa al cantar la ronda con el grupo.</p> <p>Desesperación al observar que algunos alumnos no terminaban mientras los demás sí, lo que encaminó a tomar algunas decisiones apresuradas, sin percatarse de lo que podía suceder después.</p> <p>Disposición por escuchar las participaciones de los estudiantes y por apoyarlos en realizar sus actividades, al dar atención personalizada a quienes requerían el apoyo.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la relatoría del diario del campo.

Con el registro visto se identificó que, en la clase, la docente diseñó actividades para abordar los contenidos por separado, primero se enfocó en las rondas, después continuó con otras para la lectura y escritura. Con la propuesta se esperaba potenciar más los aprendizajes, sin embargo, sólo conducía a los estudiantes a la realización de los

ejercicios, a ejercitar las letras, no a la construcción del conocimiento ni al desarrollo de las habilidades comunicativas antes mencionadas.

En cuanto a los alumnos, presentaron desinterés a lo largo de la sesión, quienes requerían apoyo tuvieron dificultades para realizar las actividades, al darse cuenta de ello ya no desearon hacerlas, se estresaron, optaron por una ayuda para terminar y hacer otras cosas. Los que mostraron más avance competían para ver quien terminaba más rápido u obtenía mejor calificación. Lo anterior expone una necesidad de modificar la intervención para mejorarla y a su vez, lograr favorecer el proceso de alfabetización.

Otra técnica que se usó para evaluar la práctica consistió en una observación participante en donde se “observa al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando” (Bisquerra, 2009, p. 332). El instrumento que se utilizó para registrar la información fue un guion de observación y su objetivo fue analizar la aplicación de una planificación de clase con la participación del ATP de lenguaje y comunicación, para identificar las características de la metodología que emplea el docente al abordar el proceso de alfabetización inicial de los alumnos.

El 21 de febrero del 2020 se aplicó la sesión de una planificación (ver anexo 7) donde se abordó el tema de las noticias para identificar sus características. Al mismo tiempo, se implementó una estrategia donde se trabajó la enseñanza de la lectura y escritura derivada de las actividades del contenido. Durante la sesión participaron los alumnos y el docente titular, posteriormente se le pidió al ATP observar para expresar comentarios de acuerdo con el guion. Los resultados de ello se relataron a continuación por indicador.

- **Método que se observa durante la clase para enseñar la lectura y escritura:**

El ATP mencionó que el método global y fonético se hace presente en la sesión. Hace una observación al sugerir que en lo personal es necesario recordar el valor sonoro de todas las letras antes de iniciar la clase, de esta manera los alumnos se familiarizaran con las actividades próximas a realizar. También comentó que durante las actividades es importante no dejar de lado las demás grafías y no sólo enfocarse en la que se trabaja, en este caso, el uso de la letra “v”.

- **Estrategias de enseñanza que se utilizan de acuerdo con el método observado:**

Explicó que las estrategias que se proponen responden en la medida de lo posible al método global y fonético detectado. Sin embargo, observó que la planificación estaba dividida, primero se implementó el tema y después se integró la alfabetización. Para él no es necesario hacer eso, es mejor vincularla desde el inicio para que los alumnos se apropien de la lectura y escritura en diversas situaciones comunicativas. Destacó el manejo de palabras completas que se hizo en el desarrollo al leer ejemplos de noticias, para después identificar sus características y encerrar las que contenían una “v”.

Igualmente, relacionó el uso de la relación imagen – texto, donde los alumnos dictaron el nombre de lo que veían en la ilustración para que la docente las escribiera en el pizarrón. Además, se abordó el sonido de algunas letras al darles lectura. Consideró que la construcción de oraciones a partir de aquellas palabras fue un buen ejercicio en el que también se repasó el valor sonoro, se enfatizó en la segmentación, trazo y el uso de mayúsculas. En la hoja de trabajo donde debían observar las mismas imágenes, escribir el nombre de ellas y formarlo con letras de periódico se le hizo repetitivo, parecido a lo que ya se había implementado.

Mencionó que las palabras que se utilizaron para explicar, así como dar indicaciones fueron entendibles por los niños. Expresó que fue correcto cuando se repitieron las indicaciones en los momentos necesarios y el acercamiento que se tuvo con los alumnos que ocuparon una explicación individualizada. Sugirió reestructurar las estrategias para empatarlas con los contenidos y diseñar actividades diferentes.

- **Material didáctico que se propone a los alumnos:**

Identificó que el material atendía los diversos estilos de aprendizaje que pueden presentar los alumnos. Utilizaron imágenes, observaron el periódico refiriéndose a los visuales; lo manipularon para encontrar noticias y recortar letras las cuales utilizaron para construir palabras, lo anterior fue adecuado para los kinestésicos. Para los auditivos las explicaciones fueron claras con palabras adecuadas, además de que el método fonético le resultó indispensable para ellos.

- **Cómo fue el desempeño y actitud de los alumnos al realizar los ejercicios:**

Opinó que estudiantes no tuvieron dificultad en el contenido abordado debido a que los ejercicios fueron guiados, iban realizándolos a la par con la docente. En cuanto a la alfabetización inicial, el ejercicio propuesto en donde observaron la imagen, los educandos escribieron su nombre y después lo construyeron con letras de periódico, sólo beneficio a algunos ya que los demás no lo terminaron, no le encontraron utilidad. Otros intentaron efectuarlo, aunque les resultó complicado hacerlo, por lo que pidieron ayuda a sus compañeros. Encerrar palabras en el texto resultó efectivo porque los observó concentrados al momento de estar buscando. En la construcción de oraciones estuvieron atentos, más participativos al dictar las palabras que las conformaban.

Sugirió brindar a los alumnos las letras a utilizar de acuerdo con su nivel de escritura, expresó que la mayoría se desesperó al encontrar letras pequeñas y grandes en el periódico. Cortar una por una fue tedioso para los alfabéticos, además de que comentaron que no encontraban la vocal “a” porque en el periódico su grafía es diferente. Propuso que, para mejorar la situación, los mencionados anteriormente podían construir oraciones con palabras dadas, los silábicos y silábicos – alfabéticos pegar letras que faltan para construir la palabra y los presilábicos construirla completa. Posteriormente crear una situación de aprendizaje para que los estudiantes usen esas palabras en prácticas sociales del lenguaje.

La intervención analizada por el ATP permitió conocer las áreas de oportunidad, debilidades y fortalezas de la práctica docente. Sucedió algo similar al relato del diario de campo puesto que, se identifica una separación de los aprendizajes para enfatizar en ellos y obtener mejores resultados. La ausencia de propósitos comunicativos para leer y escribir, las actividades fueron aisladas en donde sólo reproducían los ejercicios propuestos, requieren ser reestructuradas, significativas, vinculadas con su vida diaria. Asimismo, los cierres necesitan actividades de socialización, de práctica sobre lo aprendido. Además, el enfoque del Español que propicia las prácticas sociales del lenguaje se mostró pasivo en las clases revisadas, porque las actividades no eran congruentes con los que se busca fomentar en los alumnos lo cual refiere a la comprensión sobre los usos de la lectura y escritura en su contexto.

3.1.7 Hallazgos

A partir del diagnóstico realizado, se llegó a la conclusión que el ambiente alfabetizador en casa es carente. Aunque todos los padres saben leer y escribir, la mayoría (17 de 24) no las practican por decisión propia ya que les gusta poco y manifestaron actitud negativa. En el hogar de 15 de 24 de los estudiantes se pueden encontrar con mayor frecuencia cuentos, pero no se aprovechan por que los padres se toman pocos momentos para leer con sus hijos. Las madres son quienes los ayudan a realizar la tarea por lo que identifican que la lectura es la habilidad que más se les dificulta, sin embargo, la motivación hacia ellos para practicarla junto con la escritura en situaciones comunicativas se muestra ausente.

No obstante, se difiere en su opinión debido a que han comentado que para escribir plasman la palabra en hojas para que después los niños la copien o dictan las letras, sin dejar que reflexionen y lo hagan por sí solos. Incluso, la mayoría reconoció que nunca preguntan a la docente sobre el proceso de alfabetización de sus hijos, por lo que se les complica llevar un seguimiento en el hogar, a la par de la escuela. Además, dudan de la función comunicativa de la lectura y escritura en diferentes situaciones, se inclinan más por intereses personales, así como laborales, es decir, para ellos se lee y escribe para alcanzar tales necesidades.

De igual forma, en la encuesta dirigida a los alumnos, se identificó que la escritura es la habilidad que debe fortalecerse más, ya que más de la mitad de ellos la encuentran difícil, aburrida, sin sentido, incluso expresan desesperación por presentar dificultades al escribir. Aun no tienen la confianza de practicarla por ellos solos, necesitan la ayuda de un adulto, aunque saben que requieren hacerlo por méritos propios. La relevancia de la leer y escribir se encuentra ausente al pensar que son importantes para obtener buenas calificaciones o pasar de grado. Asimismo, se les complica reflexionar sobre sus significados para darles un uso social y práctico. Por el contrario, muestran más de disposición por la lectura del género literario porque la mayoría ha pedido a sus familiares la compra de un libro y en clases solicitan compartir fragmentos, por lo general de cuentos.

En consecuente, en la prueba pedagógica a los educandos (escritura de una carta a Santa Claus), se encontró que, aunque existió avance en ellos al mostrar transiciones

a las siguientes hipótesis predominando la alfabética, sus actitudes ante la producción del texto no fueron favorecedoras debido a que realizaron comentarios negativos y de rechazo. Los resultados confirmaron que necesitan trabajar en la segmentación de palabras, signos de puntuación enfatizando en los puntos y comas, uso de mayúsculas, así como la diversidad de vocabulario al ser limitado. Todo ello encaminado al para qué, para quién y cómo comunicarse de manera escrita.

En cuanto a la evaluación de la práctica, en la entrevista semiestructurada dirigida al Asesor Técnico Pedagógico (ATP) del campo de lenguaje y comunicación, se rescató que existe la falta de conocimiento práctico y teórico por parte de los docentes de la zona para trabajar el proceso de alfabetización, detectado en la observación de clases. Dicho planteamiento lo corroboró con las evaluaciones diagnósticas de agosto del 2019, donde se valoraron aprendizajes adquiridos de lenguaje y comunicación en el grado anterior, la toma de lectura, así como la producción de textos, que arrojaron niveles insuficientes.

Sobre la propia práctica mencionó que ha detectado una dificultad en la enseñanza para desarrollar las habilidades de lectura y escritura, dentro del proceso de alfabetización. Lo anterior lo comprobó en una observación participante que efectuó de una clase, en donde expresó que el querer aplicar actividades que respondieran a los métodos de enseñanza y no al enfoque del Español causó que no beneficiaran a la totalidad del grupo, por lo tanto, carecían de sentido para encontrar utilidad a las habilidades comunicativas. Los alumnos sólo seguían instrucciones, faltó la motivación que necesitaban, tener propósitos y destinatarios reales. Su actitud fue similar a la que se relató en el diario de campo que a continuación se presenta, por lo que algunos no participaron activamente y las clases se tornaron pasivas.

Por último, en la sesión relatada en el diario de campo, se concluyó que los estudiantes presentaron atención dispersa, desinterés por realizar algunas actividades, no las culminaron, se estresaron porque no podían hacerlas o al contrario eran fáciles y no encontraban la utilidad de realizarlas. Predominaron ritmos de trabajo diverso, lo que se convirtió en un reto en la intervención.

La mayoría de las actividades propuestas eran dirigidas, mecanizadas, la propia actitud docente se tornó a la desesperación conforme transcurría el desarrollo de la clase, a causa de la presión del tiempo y la poca respuesta positiva ante la misma. La estrategia

de enseñanza perdió la congruencia con el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje del Español, al querer abordar la alfabetización y el contenido por separados. Se reflejó una práctica fragmentada, tradicionalista, detectada desde los comentarios y observaciones del ATP, que de manera subjetiva no se había interpretado como tal.

Es por lo antes mencionado, que existe la necesidad de intervenir, de acuerdo con los hallazgos del diagnóstico y al planteamiento del problema que se relató anteriormente. La implementación de estrategias tradicionalistas impide promover las prácticas sociales del lenguaje y crear situaciones de uso real de acuerdo con el contexto sociocultural. Por lo tanto, la intervención, además del ambiente poco alfabetizador en el hogar, es una de las causas por la que los niños presentan una dificultad para producir textos propios, con propósitos y destinatarios, considerando el nivel de conceptualización de la lengua escrita en la que se ubican. De esta manera es que se formula la pregunta de intervención: ¿Cómo favorecer la escritura en la alfabetización inicial, en la modalidad a distancia, desde el enfoque de la animación sociocultural de la lengua en los alumnos de segundo grado de la escuela primaria Mártires de la Revolución durante el ciclo escolar 2020-2021?

3.2 Propuesta de intervención

Para dar respuesta a la pregunta antes enunciada, se diseñó un proyecto de intervención a distancia que consistió en un taller de escritura en línea, ya que al momento de elaborar el documento se encontraba en la pandemia del virus COVID-19 que orilló a los educandos a trabajar desde casa. Se trató de “un espacio donde se persigue instalar una propuesta de juego literario, con licencias para escribir "a secas", en la que el objetivo sea "ablandar" la mano para poner en movimiento palabras y "entrenarse" en el oficio de escribir” (Kaufman, 2010, p.96).

Para motivar a los participantes, se propuso la producción de textos descriptivos y narrativos propios de acuerdo con sus intereses, gustos y experiencias. Según Kaufman (2010) se trata de presentar consignas motivadoras, que involucren diferentes tipos de producciones breves y sean leídas por destinatarios. En ese sentido, el taller de expresión escrita o de escritura que proponen Cassany, Luna y Sanz (1997) citado en Ortiz (2000), fue la opción más idónea a implementar. Con lo aludido, coincide más tarde

Kaufman (2010) sobre la preferencia de diversos escritos dentro de tal modalidad didáctica, en lo personal, se concuerda con los autores con el fin de favorecer la habilidad. En consecuencia, se clarifica que:

La idea básica del taller es buscar un tiempo (una clase de una o dos horas), un espacio (el aula) y un tema para que los alumnos desarrollen un texto escrito y para que el maestro les ayude realmente a hacerlo. Los objetivos didácticos son la práctica de los diversos procesos y subprocesos cognitivos que componen la composición de textos escritos. (Cassany, Luna y Sanz, 1997 citado en Ortiz, 2000, p.147)

Se piensa que más que buscar un tiempo de escribir, se pueden compactar los aprendizajes esperados que se relacionen con la producción de textos e integrarlos en el taller, esto con la finalidad de no ser visto como una práctica extra, por lo contrario, verla como una actividad innovadora de formación integral y aprendizaje. Trabajar bajo la modalidad del taller implica su conceptualización, planificación, fijar propósitos, metas y procedimientos a seguir para llegar a la construcción de los escritos finales, por ende, es conveniente tomar en cuenta tres puntos importantes.

En primera, los temas de redacción deben motivar al alumno y ser variados, retomando lo visto anteriormente. En segundo, el papel del docente es de guía, deja de decir lo que hay que hacer, como un instructivo, se convierte en un asesor de los educandos en todo momento. Y en tercero, los procesos de redacción se convierten en la parte medular del acto de escribir, ya que se pretende que el estudiante desarrolle estrategias competentes, a su propio ritmo para redactar sus textos (Cassany, Luna y Sanz, 1997 citado en Ortiz, 2000). Incluso, dicha parte se complementa y tiene que ver con el proceso de escritura en sus fases de planeación, producción y revisión a efectuar.

El taller es una oportunidad para participar en prácticas de escritura significativas, es decir, ejercicios en donde los escritos adquieran un uso social y sean referentes para comunicarse mediante ellos en la vida diaria. Además, “es una de las actividades más poderosas e interesantes para animar a los alumnos a escribir y para que adquieran hábitos positivos de trabajo con la lengua escrita” (Cassany, Luna y Sanz, 1997 citado en Ortiz, 2000, p.148). Se convierte en experiencia, vivenciada con otras personas por

medio de la interacción y se aprende aún más con la retroalimentación que se lleva a cabo en la etapa de revisión con el objetivo de mejorar los textos.

Más que nada, se busca que poco a poco los educandos y la comunidad vean la escritura como una práctica social, que se realiza en la casa, en el medio en el que viven, en las escuelas y en el mundo laboral (Jiménez et al., 2008). Para que aquello suceda, la habilidad comunicativa debe estimularse desde el hogar, con ejemplos sencillos como invitar a los niños a escribir la lista del supermercado y después trabajarse formalmente en la escuela, con prácticas funcionales que complementen lo visto. En ese sentido, la inclusión de los padres de familia a las actividades con sus hijos es fundamental para favorecer los usos sociales de la lengua escrita en ambos y conozcan que:

Los alumnos deben estar en contacto con recetas para hacer tortas, con periódicos para informarse sobre algún suceso de la actualidad que sea de su interés, con cuentos para entretenerse con las historias y disfrutar del lenguaje literario, con instructivos para realizar experimentos científicos, etc., y los irán escribiendo y leyendo de diferentes maneras hasta que puedan hacerlo de manera convencional. (Kaufman 2010, p.24)

Desafortunadamente, algunas veces, el ambiente alfabetizador en casa es carente, un motivo más para impulsar la participación de los padres, en este caso, al taller de escritura. De igual forma, en el proceso, fomentar que “los usos sociales de la escritura o la necesidad de escribir para vivir en la comunidad constituyen un fenómeno importante para el individuo, en las interacciones sociales en las que se ve envuelto a lo largo de toda su vida” (Jiménez et al., 2008, p.27). En lo personal, se comprende que es más que plasmar palabras u oraciones, significa comunicar ideas, sentimientos hacia los demás y para uno mismo.

Para continuar, cabe añadir que, los proyectos se definen como “prácticas de intervención organizadas institucionalmente, con la finalidad de resolver determinados problemas y/o potenciar capacidades existentes en una población dada” (De Souza (97:16), citado en Barnechea y Morgan, 2007, p.7). Tienen relación con el enfoque mixto debido a que, en lo personal, son acciones que apoyan la comprensión del objeto de estudio mediante la investigación y actuación, en este caso, bajo la modalidad del taller acerca de la escritura en la alfabetización inicial.

Como recursos humanos se encuentran los estudiantes de 2° grado grupo B, los padres de familia de los mismos y la comunidad educativa en general de la escuela para que participen, vivencien el proceso y conozcan los escritos de los alumnos. En cuanto a los materiales, debido al aprendizaje desde casa, se utilizó principalmente la plataforma meet, herramienta digital que hace posible la comunicación por videollamadas ya sea en celulares o computadoras sin límite de tiempo. Además, se decidió trabajar en ella por las facilidades que los padres de familia tenían para instalarla. Otros materiales que se requirieron fueron videos de youtube, imágenes, ejemplos de cada escrito, cuadernos, hojas de trabajo, lápices y colores.

El taller se planificó con una duración desde el mes de marzo hasta junio del presente año durante el ciclo escolar 2020-2021. Su evaluación es formativa, con el objetivo de “valorar el objeto evaluado; es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido” (Scriven, M. (1967,39-83), citado en Casanova, 1998, p.31). Se buscó que diera cuenta de los aprendizajes que los estudiantes adquirieron al ser partícipes del taller y cuáles necesitan fortalecer. A su vez, valorar la propuesta, detectar las áreas de oportunidad, su efectividad y la intervención de la propia práctica docente que permita hacer una reconstrucción integral para mejorar.

Ante lo expuesto, se diseñaron listas de cotejo para autoevaluaciones y coevaluaciones, así como rúbricas con indicadores que respondieran a los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales abordados a lo largo de las secuencias del taller. Para la sesión uno, que es la actividad de inicio, y para la de cierre se obtuvieron hallazgos relevantes en las narrativas que contribuyeron a realizar reflexiones en comentarios finales.

3.3 Formalización de la propuesta

Se decidió diseñar el taller mediante secuencias didácticas, porque a partir de un conjunto de actividades distribuidas en diversas sesiones de trabajo, los alumnos analizaron diferentes tipos de texto para llegar a la construcción de los propios y cumplieron con los propósitos determinados. Por ello, las secuencias se adaptaron a lo que se deseaba realizar y lograr. Camps et.al., (2003) las define como “sucesiones de

actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura” (p.99).

De acuerdo con la cita, se confirma que son las adecuadas para animar a los participantes a la producción de textos. Dicho esto, enseguida, se presenta el cronograma de actividades (ver tabla 5) a seguir con fechas de aplicación y propósitos acordados. Posteriormente, las planificaciones (ver tabla 6) con aprendizajes esperados, materiales, participantes y tiempos.

Tabla 5. Cronograma de la propuesta

El taller de pequeños escritores: una oportunidad para aprender a escribir en la alfabetización inicial.		
Fecha	Nombre	Propósito
11 marzo	La sensibilización ante la escritura	Sensibilizar a padres y alumnos para fomentar la importancia de la escritura como herramienta de comunicación por medio de la producción y análisis de un texto descriptivo.
17 marzo – 21 abril	Superhéroe anticovid-19	Producir un texto descriptivo propio a partir de la creación de un superhéroe para informar a la comunidad sobre la prevención del virus covid-19 y fomentar conciencia del mismo.
28 abril – 19 mayo	Y colorín colorado, han surgido cuentos propios	Escribir un cuento propio de acuerdo con el contexto de su comunidad para compartirlo con compañeros y familiares
26 mayo – 10 junio	Mini detectives de las propias experiencias de vida	Escribir una autobiografía corta a partir de los datos más relevantes de la vida para darla a conocer a compañeros, familiares y la comunidad escolar.
24 junio	Los escritos finales han sido publicados y leídos	Conocer las producciones finales publicadas en una red social para compartirlas con la comunidad escolar y la familia.

Fuente: Elaboración propia. Información obtenida de las planificaciones.

Tabla 6. Planificaciones

Sesión 1 “La sensibilización ante la escritura”		
Escuela primaria: Mártires de la revolución		Grado y grupo: 2° B
Docente titular: Yulianna Mabel Rodríguez García		
Propósito de la sesión: Sensibilizar a padres y alumnos para fomentar la importancia de la escritura como herramienta de comunicación, por medio de la producción y análisis de un texto descriptivo.	Campo formativo: Lenguaje y comunicación	Duración: 1 hora Fecha: 11 de marzo 2021
Actividades		Materiales
Inicio 15 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la bienvenida a alumnos y padres a la sesión virtual. ✓ Presentar un texto que contendrá una descripción escrita de la fachada de una casa de un pueblo, el cual no será muy legible, es decir, no se podrá leer con facilidad. ✓ Pedir a padres y alumnos que lo observen e intenten leerlo. ✓ Preguntar a ambos participantes para generar una lluvia de ideas: ¿Logran leer alguna palabra? ¿Cuáles? ¿Qué creen que dice el texto? ✓ Rescatar las respuestas similares y explicar que el texto es una descripción de la fachada de una casa, la cual no pudo ser leída por un médico porque no entendía en su totalidad la escritura, ello ocasionó que tardara en localizar la vivienda de un paciente que se encontraba grave. Sólo contaba con tal descripción ya que el escrito no contenía dirección. ✓ Realizar comentarios ante la situación anterior y cómo la escritura influye en la comunicación. 	Plataforma de meet. Texto descriptivo sobre la fachada de una casa.

<p>Desarrollo 30 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indicar a los alumnos que escriban cómo son sus padres, hacer énfasis en realizar el escrito por sí solos. ✓ Pedir a los padres que observen la actitud de sus hijos y posterior su escrito cuando hayan terminado. ✓ Después que describan la escritura (trazo, separación de palabras, si se entiende o por qué no se comprende), que pueden mejorar (más vocabulario, usar mayúsculas, corregir palabras) y cuál fue la actitud de los niños al estar escribiendo. ✓ Solicitar a algunos alumnos que compartan sus textos dirigiéndose a sus padres. ✓ Cuestionar a los tutores sobre su propia escritura, preguntarles: ¿cómo consideran que es su escritura? ¿A qué se debe que escriban de esa manera? ✓ Socializar respuestas, incluso que los alumnos opinen sobre la escritura de sus padres. 	<p>Lápiz, colores, hojas y libreta.</p> <p>Texto descriptivo por los alumnos.</p>
<p>Cierre 15 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar que necesitamos motivos para escribir, tener destinatarios reales y ánimos para hacerlo. Por ello, los padres juegan un papel importante en la formación de sus hijos y resulta necesario reafirmar el apoyo hacia los anteriores para continuar favoreciendo su escritura. ✓ Pedir a los padres, dar comentario de ello, tales como: ¿están de acuerdo de lo mencionado? ¿qué piensan sobre eso? ¿qué pasa si no ocurre el apoyo hacia los alumnos? ✓ Exponer el taller de manera general con un resumen de las secuencias didácticas y la actividad final. 	<p>Presentación en power point con la tabla para los compromisos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuchar opiniones de padres y alumnos, con sugerencias sobre lo que quieran agregar y la forma de participar. ✓ Mostrar una tabla de doble entrada con el título: “contrato del grupo de 2°B”, solicitar que comenten compromisos y plasmarlos, de un lado los de los padres y del otro de los alumnos. ✓ Finalizar con una dinámica para compartir los compromisos finales y socializarlos. 	
--	---	--

<p>1° Secuencia didáctica “Superhéroe anticovid-19”</p>		
<p>Escuela primaria: Mártires de la revolución</p>	<p>Grado y grupo: 2° B</p>	<p>Docente titular: Yulianna Mabel Rodríguez García</p>
<p>Campo formativo: Lenguaje y comunicación</p>	<p>Duración: 4 sesiones de 1 hora 15 minutos cada una</p>	
<p>Propósito de la secuencia: Producir un texto descriptivo propio a partir de la creación de un superhéroe para informar a la comunidad sobre la prevención del virus covid-19 y fomentar conciencia del mismo.</p>		
Sesiones	Fecha	Aprendizajes esperados
1°	17 marzo 2021	Escribe textos sencillos donde describe personas.
2°	25 marzo 2021	Registra ideas en un organizador con características acordes a un personaje en específico para planear una descripción.
3°	14 abril 2021	Escribe un texto descriptivo con título a partir del organizador de ideas.
4°	21 abril 2021	Revisa y corrige, con ayuda del profesor y del padre de familia su texto. Comparte su texto final.
<p>1° sesión Actividades</p>		Materiales
<p>Inicio 15 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la bienvenida a la sesión virtual a los alumnos. ✓ Reproducir el video “Si yo fuera superhéroe, videocuentos” 	<p>Plataforma meet. Link del video:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Por medio de una lluvia de ideas, socializar: ¿Qué son los superhéroes? ¿Cuáles conocen? y ¿cómo son? ✓ Mostrar al superhéroe del video para realizar un texto entre todos, escribiendo cómo es. ✓ Cuestionar: ¿Qué es una descripción? ✓ Comentar ideas y complementarlas. 	https://www.youtube.com/watch?v=XUUvr6FmkyY&list=WL&index=54
Desarrollo 40 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuchar participaciones y escribir en una filmina la descripción que realicen. ✓ Sobre la marcha, preguntar: ¿Qué podemos decir del personaje? ¿Cómo es? ¿Con qué letra comienzo a escribir? ¿Qué signo usamos para separar las palabras? ¿Qué signo voy a colocar si ya acabé? ✓ Compartir el texto creado. ✓ Presentar imágenes de superhéroes. ✓ Pedir que los observen detenidamente y escojan uno. ✓ Realizar individualmente por escrito y por sí solos, una descripción del mismo a detalle. Deben agregar comas, mayúsculas y puntos necesarios. 	<p>Imágenes de superhéroes en una presentación de power point.</p> <p>Lápiz, colores, y libreta.</p>
Cierre 20 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartir su escrito por medio de participaciones. ✓ Como dinámica final, compartir: ✓ Si les gustó o no la clase y por qué. 	<p>Texto descriptivo del superhéroe.</p>
<p>2° sesión</p> <p>Actividades</p>		<p>Materiales</p>
Inicio 15 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la bienvenida a los alumnos. ✓ Pedir a los estudiantes que busquen un objeto, el que quieran. ✓ Tendrán 30 segundos para ir a buscarlo y regresar. ✓ Reproducir un cronómetro con voz de 30 segundos. 	<p>Plataforma meet.</p> <p>Audio con el cronómetro.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al término de la música, volver y mostrar el objeto. ✓ Comentar que deberán describirlo oralmente, antes de hacerlo preguntar: ¿Qué es la descripción? ✓ Comentar y complementar respuestas. ✓ Dar 3 minutos para que observen el objeto. ✓ Escuchar participaciones de las descripciones. 	
Desarrollo 40 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar una imagen del covid -19 con un niño vestido de superhéroe y preguntar: ¿Qué observan? ¿Cómo han vivido ustedes el covid-19? ¿algún familiar o ustedes han enfermado? Ya paso un año y la enfermedad sigue, a veces hay muchos contagios otros días disminuyen ¿Por qué creen que el covid-19 sigue entre nosotros? ¿Cómo se están cuidando para no enfermarse? ✓ Socializar las respuestas y complementarlas. ✓ Mostrar al superhéroe Susana distancia y comentar: ¿Se acuerdan de ella? ¿Para qué creen que la hicieron? ¿Les gustaba? ¿Cómo podrían mejorarla? ✓ Pedir que cierren los ojos por 5 minutos. ✓ Imaginarse cómo serían si fueran superhéroes del lugar donde viven, su aspecto físico, los colores y estructura de su traje, qué herramientas usarían, así como el tipo de poderes que tendrían para combatir el covid-19. ✓ Escribir las ideas anteriores en un organizador, para ello, mostrar una filmina de power point para explicar la organización de la siguiente manera: <ul style="list-style-type: none"> * En medio el nombre del superhéroe. * En la parte de arriba, su aspecto físico. 	<p>Presentación de power point con la imagen del covid -19 y el niño superhéroe y Susana distancia.</p> <p>Organizador de escritura como ejemplo.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> * A un lado, la estructura de su traje, colores y las herramientas que usarían. * Del otro lado, los poderes. * Debajo, el dibujo que concuerde con todo lo anterior. 	
Cierre 20 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartir los organizadores en plenaria. ✓ Finalizar la clase con el juego llamado enanos y gigantes, quienes pierdan podrán comentar qué aprendieron de la sesión. 	Organizadores terminados.
3° sesión Actividades		Materiales
Inicio 15 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la bienvenida a los alumnos. ✓ Presentar en una filmina de power point un organizador de ideas similar al que se realizó la clase anterior. ✓ Pedir que lo observen y lean. ✓ Preguntar: ¿recuerdan qué es? ¿para qué lo usamos? ¿cómo hicieron el suyo? ✓ Escuchar opiniones, retroalimentarlas y completarlas para recordar la utilidad del organizador en la escritura. 	Presentación de power point con ejemplo de organizador de ideas.
Desarrollo 40 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar en otra filmina un texto descriptivo construido a partir del organizador de ideas anterior. ✓ Darle lectura entre todos. ✓ Explicar que el texto anterior es descriptivo, preguntar y socializar: ¿Por qué creen que se llama texto descriptivo? Complementar explicando que se llama así porque da a conocer cómo son las personas, animales u objetos. 	<p>Texto descriptivo como ejemplo.</p> <p>Organizador de ideas realizados previamente.</p>

	<p>¿De dónde se obtuvieron las palabras para escribirlo?</p> <p>¿El texto tiene mayúsculas? ¿Qué más tienen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ubicarse en el organizador de ideas que elaboraron en la sesión anterior sobre un superhéroe anticovid-19. ✓ Escribir por sí solos la primera versión del texto (borrador) a partir de tales ideas y con apoyo del dibujo que crearon. ✓ Agregar un título, el cual lo podrán escribir al final, también comas, puntos y mayúsculas necesarias. 	
<p>Cierre 20 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartir los textos y autoevaluar su escritura. ✓ Para ello, comentar: si añadieron mayúsculas, comas, puntos, separaron las palabras, si se entiende; indicadores que se les darán antes de socializarlos. ✓ Para terminar, comentar cómo se sintieron al escribir su texto. ✓ De tarea mandar foto del texto, el cual se les reenviará con observaciones. Completarlo, agregando frases para prevenir el covid-19. 	<p>Textos descriptivos terminados.</p>
<p>4° sesión Actividades</p>		<p>Materiales</p>
<p>Inicio 15 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Previo a la sesión, mandar audios con retroalimentaciones de los textos para que con la ayuda de los padres puedan corregir. ✓ Guiar a los padres con mensajes para apoyar a los niños en la corrección y preparación de la versión final el cual presentarán en grande, así como el traje del superhéroe. ✓ Dar la bienvenida a los alumnos vestidos de los superhéroes que crearon. 	<p>Vestimenta de superhéroes.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedir que recuerden y comenten el proceso que siguieron para crear al personaje usando la escritura desde la primera clase hasta la anterior. ✓ Escuchar participaciones, socializarlas y complementarlas recordando el concepto de descripción. 	
Desarrollo 40 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar minutos para que lean en voz baja su texto descriptivo y se preparen su traje para compartirlo. ✓ Comenzar con las participaciones. ✓ Cada alumno debe presentarse con su nombre, describirse a detalle, podrán apoyarse de su texto y comentar alguna frase para la prevención del covid-19. Después, modelar su disfraz al escuchar la música. ✓ Asimismo, mostrar la versión final de su texto. ✓ Los demás junto con sus padres podrán atención para ver si concuerda parte de la descripción con su vestimenta. 	<p>Texto descriptivo, versión final.</p> <p>Música.</p>
Cierre 20 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuchar comentarios acerca de lo que más les gustó de los superhéroes de sus compañeros. ✓ También, exponer qué les gustó, qué no de las clases sobre la creación y escritura de un superhéroe anticovid-19. ✓ Socializar lo siguiente: ✓ ¿Cómo darán a conocer los textos a la comunidad? ¿para qué les sirvió hacer superhéroes anti-covid? ¿para qué les sirvió la escritura? ✓ Añadir a los padres de familia a los comentarios anteriores. ✓ Terminar la sesión y pedir a los alumnos contestar una autoevaluación que se enviará mediante formulario de google. 	<p>Autoevaluación por medio de una lista de cotejo.</p>

Evaluación	Rúbrica Lista de cotejo (autoevaluación)	
------------	---	--

2° Secuencia didáctica “Y colorín colorado, han surgido cuentos propios”		
Escuela primaria: Mártires de la revolución	Grado y grupo: 2° B	Docente titular: Yulianna Mabel Rodríguez García
Campo formativo: Lenguaje y comunicación	Duración: 4 sesiones de 1 hora y 15 minutos cada una	
Propósito de la secuencia: Escribir un cuento propio de acuerdo con el contexto de su comunidad para compartirlo con compañeros y familiares		
Sesiones	Fecha	Aprendizajes esperados
1°	28 abril 2021	Recupera lo que sabe acerca de los cuentos y sus partes: inicio, desarrollo y fin.
2°	5 mayo 2021	Define la anécdota de su cuento. Planea la escritura de un cuento con personajes y la trama dividida en inicio, desarrollo y fin.
3°	12 mayo 2021	Escribe su cuento con título, estructura de inicio, desarrollo y fin, e integra las ilustraciones en los lugares adecuados para dar coherencia a la historia.
4°	19 mayo 2021	Revisa y corrige, con ayuda del profesor y padre de familia, la coherencia y propiedad de su texto: secuencia narrativa, escritura convencional, ortografía, organización en párrafos. Comparte su texto final.
1° sesión Actividades		Materiales
Inicio 20 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la bienvenida a los alumnos a la sesión. ✓ Presentar un video con el cuento “El árbol viejo” ✓ Preguntar: el video anterior ¿es una leyenda o un cuento? ¿Por qué? ✓ Debatir las respuestas y pedir que respondan: 	https://www.youtube.com/watch?v=dwJRKH4vKpc link del video el árbol viejo

	<p>¿Por qué creen que vimos un cuento?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuchar comentarios y explicar que durante el taller participarán en actividades que los encaminarán a la creación de un cuento para compartirlo a la comunidad. ✓ A partir de lo anterior, solicitar que contesten: <ul style="list-style-type: none"> ¿qué es un cuento? Completar el concepto de acuerdo con sus opiniones. ¿qué cuentos conocen? ¿Cómo se hacen? ¿recuerdan cuáles son las partes del cuento? ✓ Socializar respuestas y complementarlas. 	
Desarrollo 40 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomar el cuento “El árbol viejo” ✓ Mediante una lluvia de ideas, comentar: ✓ Personajes y escenario en el que se encuentran. ✓ Presentar en una filmina imágenes del cuento y pedir que entre todos apoyen a ordenarlas de acuerdo con lo que pasó al inicio, desarrollo y fin. ✓ Guiarlos con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo inicia el cuento? ¿Qué hacen al principio los personajes? ¿Después qué hicieron o qué paso? ¿cómo termina el cuento? ✓ Pegar en la libreta de manera individual las imágenes en orden; las cuales se les pedirá que tengan para la clase. ✓ Escribir debajo de cada imagen lo que ocurrió de modo que escriban el cuento por partes y añadir el título. 	Imágenes del cuento para ordenar en grupo y de manera individual.
Cierre 15 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Terminar de tarea el trabajo y mandar foto de él para su revisión. ✓ Cerrar con una dinámica donde expresen: 	

	¿Qué aprendí en la clase? ¿Cuáles son mis dudas?											
2° sesión Actividades		Materiales										
Inicio 15 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la bienvenida a los alumnos a la sesión. ✓ Presentar en una filmina imágenes de la comunidad donde viven los alumnos. ✓ Pedir que comenten qué lugares observan y elijan uno o varios para que se conviertan en los escenarios de un cuento que ellos escribirán en la siguiente clase. 	Imágenes de los lugares de la comunidad										
Desarrollo 40 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar imágenes del cuento de los tres cerditos y el lobo. ✓ Platicar en plenaria qué cuento es, de qué trata, identificando el inicio, desarrollo y fin, los personajes y escenario. ✓ Registrar los comentarios dictados por los alumnos en el siguiente organizador. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">Personajes</th> <th style="width: 20%;">Escenario ¿Dónde ocurre?</th> <th style="width: 15%;">Inicio ¿Cómo inicia?</th> <th style="width: 20%;">Desarrollo ¿Qué pasa después?</th> <th style="width: 30%;">Fin ¿Cómo termina?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Plantear a los niños lo siguiente: piensen e imaginen, ¿De qué les gustaría que trate su cuento? ¿En qué parte del lugar donde viven sucedería? ¿Quiénes serían los personajes? ¿Qué aventuras tendrían o qué les pasaría? ✓ Crear un cuento corto entre todos para generar más ideas, rescatar los puntos anteriores. 	Personajes	Escenario ¿Dónde ocurre?	Inicio ¿Cómo inicia?	Desarrollo ¿Qué pasa después?	Fin ¿Cómo termina?						Organizador de escritura
Personajes	Escenario ¿Dónde ocurre?	Inicio ¿Cómo inicia?	Desarrollo ¿Qué pasa después?	Fin ¿Cómo termina?								

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plasmar sus ideas en el organizador de escritura visto anteriormente. 	
<p>Cierre 20 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartir avances del organizador. ✓ Terminar el trabajo de tarea y mandar foto para su revisión. ✓ Concluir con comentarios para lo siguiente: ¿para qué sirve realizar un organizador de escritura? <p>De tarea para la siguiente sesión deberán leer un cuento. Elegir uno de la biblioteca virtual que se mandará.</p>	Avances de los organizadores
<p>3° sesión Actividades</p>		Materiales
<p>Inicio 15 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la bienvenida a la sesión a los alumnos. ✓ Pedir que comenten el título del cuento que leyeron de tarea, los nombres de los personajes y de qué trata. ✓ Socializar los cuentos presentados, para ello podrán comentar cuál les gustó y por qué. 	Cuentos leídos
<p>Desarrollo 40 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar el organizador de escritura del cuento de los tres cerditos y el lobo realizado en la sesión anterior. ✓ Explicar cómo a partir del organizador se construye el cuento escrito, ampliando sus ideas. ✓ Presentar el cuento escrito como ejemplo con imágenes y leerlo entre todos. ✓ Preguntar: ¿el texto tiene puntos? ¿Qué más tiene? ¿Con que letra inicia el primer y siguiente párrafo? ¿Qué pasa si escribo todo de corrido sin ninguna pausa? ✓ Socializar y complementar respuestas. 	<p>Organizador de escritura. Cuento escrito como ejemplo.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comenzar a escribir en la libreta la primera versión de su cuento con el apoyo de su organizador y la guía de sus padres. ✓ Añadir puntos, comas y mayúsculas necesarias. 	
Cierre 10 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Terminar de tarea el borrador de su cuento, mandarlo para su revisión y preparar la versión final. ✓ Recordar, escribir un título acorde al contenido y añadir el autor (preguntar: quién inventó y escribió el cuento) ✓ Finalizar expresando: ¿Qué parte de la clase me gustó más? ¿Cuál no? ¿Qué fue lo que más se me dificultó? ¿Por qué? 	Avances de los borradores
4° sesión Actividades		Materiales
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Previo a la sesión, mandar las correcciones del cuento. Hacerlo por audio y escrito para que padres y alumnos tengan en cuenta las observaciones. ✓ Cada alumno pasará la versión final, con imágenes y título. ✓ Grabarse en video contando o leyendo su cuento, mostrarlo junto con las imágenes y mandarlo. ✓ Mandar al grupo de WhatsApp los videos ya sea en uno solo o dos dependiendo de la duración y cantidad. ✓ Solicitar a padres y alumnos verlos. ✓ Compartirlos con la familia. 	Videos con los cuentos narrados.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedir a alumnos que ingresen a la página de Facebook y seleccionar las imágenes de cinco cuentos escritos de su agrado, de acuerdo con los vistos en los videos. 	Cuentos escritos.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escribir un comentario en cada uno con opiniones sobre las partes favoritas, los dibujos o por qué les agrado el cuento. 	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contestar una autoevaluación mediante un formulario de Google. ✓ Recuperar comentarios de los cuentos y en la autoevaluación exponer cómo se sintieron al leerlos. 	Autoevaluación mediante una lista de cotejo.
Evaluación	Rúbrica Lista de cotejo (autoevaluación)	

3° Secuencia didáctica “Mini detectives de las propias experiencias de vida”		
Escuela primaria: Mártires de la revolución	Grado y grupo: 2° B	Docente titular: Yulianna Mabel Rodríguez García
Campo formativo: Lenguaje y comunicación	Duración: 4 sesiones de 1 hora cada una	
Propósito de la secuencia: Escribir una autobiografía corta a partir de los datos más relevantes de la vida para darla a conocer a compañeros, familiares y la comunidad escolar.		
Sesiones	Fecha	Aprendizajes esperados
1°	26 mayo 2021	Identifica las características de la autobiografía y qué es.
2°	2 junio 2021	Planea la escritura de la autobiografía mediante un organizador de ideas. Escribe el borrador de la autobiografía con los datos recabados en el organizador de ideas.
3°	7 junio 2021	Revisa y corrige, con ayuda del profesor y padre de familia: la coherencia del texto, secuencia narrativa, escritura convencional, ortografía y organización en párrafos. Escribe y prepara la versión final.

4°	10 junio 2021	Comparte la autobiografía.	
1° sesión Actividades		Materiales	
Inicio 15 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la bienvenida a los alumnos a la sesión virtual. ✓ Preguntar: <ul style="list-style-type: none"> ¿Alguna vez han escrito un texto que cuente algunos momentos importantes de su vida, el lugar en donde nacieron y sobre su familia? ¿Les gustaría escribirlo? ¿Para quién lo escribirían? ✓ Socializar respuestas y retroalimentarlas para acercarlos al propósito comunicativo y destinatarios. ✓ Exponer el propósito de la secuencia, enfatizar en la relevancia de hacer textos que hablan de la vida de una persona y la importancia de compartirlos ✓ Cuestionar: ¿Qué creen que es una autobiografía? ✓ Escuchar opiniones y completarlas con el concepto, mostrarlo en una filmina de power point. 	Power point con concepto de autobiografía	
Desarrollo 35 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar y leer un ejemplo de autobiografía escrita, el cual será de la autoría de la docente. ✓ Antes de darle lectura, pedir que pongan atención en los datos (tapar el nombre para contestar a la primera pregunta) y momentos que proporciona sobre su vida. ✓ Socializar las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿De quién creen que es la autobiografía? ¿Cómo lo supieron? ¿habla de su familia? ¿En qué parte lo hace? ¿Qué información incluye? 	Biografía escrita de la docente.	

	<p>¿Cómo está organizado? Es decir, qué datos escribe primero, cuáles después, qué momentos importantes de su vida integra y en qué parte lo hace, qué escribe al final.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar la escritura del texto. ✓ Pedir que comenten si se entiende, qué signos usa, con qué letras inicia cada párrafo y por qué inicia de esa manera. 	
<p>Cierre 10 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionar otro ejemplo de autobiografía escrita para darse ideas de cómo escribir la suya. ✓ De tarea deberán leerlo en compañía de sus padres y escribir, en un formato que se les proporcionará, los aspectos que se soliciten. ✓ Terminar la sesión escuchando comentarios sobre qué les llamó más la atención de la clase. <p style="text-align: center;">Formato:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;">Autobiografía de Mariana</p> <p style="text-align: center;">Te cuento mi vida</p> <p>Fecha y lugar de nacimiento:</p> <p>Edad y dónde vive actualmente:</p> <p>Nombre, edad de sus padres y otros familiares:</p> <p>En qué escuelas estudió:</p> <p>Nombre de la escuela y grado que cursa:</p> <p>Momentos importantes que la hicieron feliz y triste:</p> <p>Cosas que le gustan hacer:</p> </div>	<p>Biografía escrita de Mariana.</p> <p>Formato a llenar.</p>
<p>2° sesión</p> <p>Actividades</p>		<p>Materiales</p>
<p>Inicio 20 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la bienvenida a los alumnos y padres a la sesión virtual. ✓ Presentar a una persona invitada la cual les compartirá su autobiografía. ✓ Antes de escucharla, solicitar la atención e identificar los aspectos que se mencionen. 	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Al término, pedir comentarios sobre las partes que recuerdan de la autobiografía o las que llamaron su atención. ✓ Solicitar otros comentarios positivos o dudas hacia la persona invitada. 	
Desarrollo 30 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comentar que, para escribir su autobiografía es necesario establecer qué quieren comunicar o compartir a sus compañeros. ✓ Ubicarse en la tarea y pedir que comenten cómo le hicieron para llenar los datos solicitados. ✓ Explicar que el formato es un organizador de ideas que también harán para después escribir su autobiografía. ✓ Presentar otro formato y entre todos llenarlo con los indicadores que deseen integrar. ✓ Podrán apoyarse del que hicieron de tarea para construir uno general, sin olvidar los indispensables como: nombre, edad, fecha y lugar de nacimiento, dónde viven. 	<p>Formato de la sesión anterior.</p> <p>Organizador de ideas.</p>
Cierre 10 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar que se convertirán en detectives de su vida al investigar algunos datos del formato que no recuerdan. ✓ Se les enviará para llenarlo de tarea. ✓ Después hacer, de tarea, la escritura del borrador de la autobiografía. ✓ Recomendar cuidar letra, el uso de puntos, mayúsculas y comas. ✓ Recordar los ejemplos vistos para dar ideas de cómo iniciar, llevar una secuencia cronológica, seleccionar momentos importantes y crear un título para su texto. ✓ Mandar foto del organizador y del borrador. ✓ Preparar un disfraz de detective para compartir su historia en la última clase. 	

	✓ Resolver dudas para terminar la sesión.	
3° sesión Actividades		Materiales
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Previo a la sesión, mandar sugerencias de correcciones de los borradores a padres y alumnos. ✓ Hacerlo por escrito o por audios para que las dos partes las identifiquen. ✓ Proporcionar a los padres preguntas guía para apoyar a los niños en las correcciones. 	Borradores
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escribir la versión final de la autobiografía en casa. ✓ Tomar en cuenta las correcciones sugeridas y otras que realicen los padres. ✓ Cuidar la letra y el uso de los signos de puntuación. ✓ Agregar fotografías o dibujos al gusto, ya sea entre los párrafos o al final de texto. ✓ A su término, darle lectura y revisar junto con sus padres que la escritura se entienda. 	Autobiografías terminadas
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mandar fotografías de la versión final de la autobiografía. ✓ Tenerlas disponibles para la siguiente sesión. ✓ Preparar el disfraz de detectives. 	
4° sesión Actividades		Materiales
Inicio 10 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la bienvenida a los alumnos a la sesión. ✓ Mostrar las autobiografías recapituladas. ✓ Socializar las respuestas con lo siguiente: ¿Cómo le hicieron para escribir la autobiografía? ¿Cuál les gustaría conocer? 	Autobiografías
Desarrollo 35 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vestidos de detectives, compartir las autobiografías. 	Disfraz de detectives

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proyectar sus textos mientras los alumnos los comparten. ✓ Al término de cada una, solicitar a los demás alumnos comentarios positivos y sobre las partes que más les agradaron. 	
Cierre 15 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escuchar comentarios de los padres en torno a: ¿Qué opinan sobre las autobiografías presentadas? ¿Cuáles fueron las actitudes de los niños al estar escribiendo su texto en casa? ✓ Mandar a cada alumno la autobiografía de un compañero. ✓ Revisar el texto, haciendo una coevaluación. ✓ Registrar lo anterior en una lista de cotejo que se mandará en un formulario de Google. 	Coevaluación
Evaluación	Rúbrica Lista de cotejo (coevaluación)	

Sesión de cierre		
“Los escritos finales han sido publicados y leídos”		
Escuela primaria: Mártires de la revolución	Grado y grupo: 2° B	Docente titular: Yulianna Mabel Rodríguez García
Campo formativo: Lenguaje y comunicación	Duración: 1 sesión de 1 hora y 20 minutos	Fecha: 24 junio 2021
Propósito: Retomar las producciones finales publicadas en una red social para reflexionar ante el proceso vivenciado en la redacción de los textos.		
Actividades		
Inicio 20 min	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la bienvenida a alumnos, padres y docentes invitados. ✓ Explicar el propósito de la actividad y la finalidad del taller de escritura en general. 	

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recordar el proceso de escritura que se vivió desde el organizador de ideas, planear lo que van a escribir, hacer borradores para llegar a las versiones finales y compartirlo. ✓ Preguntar a padres y alumnos. ✓ Con lo visto en todas las clases, ¿Para qué les sirve la escritura en su vida? Más adelante que no solo sea para la escuela sino para su vida en un futuro
<p>Desarrollo 40 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisar mediante la página de Facebook los escritos realizados, para ello, hacer un recorrido por la misma mostrando los trabajos y comentarios publicados. ✓ Preguntar a los niños: ¿Cómo se sintieron al saber que los textos fueron leídos? ✓ Mostrar los primeros trabajos con el objetivo de contrastarlos con las versiones finales de las secuencias. ✓ Preguntar a padres y alumnos: ¿Qué mejorías notan de los primeros trabajos a los que fueron publicados? Por ejemplo, en cuanto a la escritura. ¿Cómo seguir apoyando a los niños a favorecer su escritura?
<p>Cierre 20 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar la participación a los docentes invitados para expresar mensajes a los niños. ✓ Escuchar comentarios hacía dichas personas y otros relacionados a: ✓ ¿Qué opinan sobre el taller de escritura? ✓ ¿Qué aprendieron al participar en el taller? ✓ ¿Les gustaría seguir escribiendo más textos? ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia a partir del cronograma de actividades

Capítulo 4. Análisis y descripción de resultados

4.1 Sistematización y valoración de la experiencia

Una vez terminada la intervención se recuperó la experiencia vivida en ella, la cual se sistematizó para darla a conocer al exterior. Según Barnechea y Morgan (2007), la sistematización es “una manera de extraer y hacer comunicables los conocimientos producidos en los proyectos de intervención, en la realidad con intencionalidad de transformación” (p.3). De acuerdo con la cita, es importante seleccionar los hallazgos más relevantes, que respondan al propósito, organizarlos para que expliciten lo que se quiere comunicar y den pauta a una reflexión crítica sobre lo obtenido, así como de la práctica docente. Por lo tanto, enseguida se presentan las narrativas a través de descripciones, análisis y reflexiones de las mismas.

4.1.1 Sesión 1: La sensibilización ante la escritura

Las prácticas de lectura y escritura se encuentran inmersas en la vida cotidiana de los alumnos, por ejemplo, cuando sus padres o familiares escriben frente a ellos recados y notas sencillas, por mencionar algunos. Igualmente, cuando leen cualquier tipo de texto como los cuentos antes de dormir o comparten un mensaje escrito hacia sus respectivos destinatarios. Lo anterior, favorece el proceso de alfabetización inicial de los estudiantes, no obstante, dichas prácticas carecen de sentido al no vivenciarlas algunas veces ni en el hogar ni en la escuela.

En ese sentido, surge la necesidad de retomar, de acuerdo con Kaufman (2010), los usos sociales, en este caso, de la escritura, la importancia de utilizarla en situaciones comunicativas; ya que, a partir de los hallazgos del diagnóstico, es la habilidad que necesitan favorecer los alumnos con mayor prontitud. Por ello, se diseñó y aplicó una clase denominada “La sensibilización ante la escritura”, cuyo propósito fue: sensibilizar a padres y alumnos para fomentar la importancia de la escritura como herramienta de comunicación, por medio de la producción y análisis de un texto descriptivo.

Se decidió comenzar con una sesión de sensibilización porque el proyecto de intervención sigue el rumbo del enfoque de la animación sociocultural de la lengua. A partir de Sánchez (1991), citado en Cano (2005), sensibilizar a los participantes, en esta

ocasión, ante el acto de escribir forma parte de lo que es necesario realizar dentro de la animación. Además, la interacción, por el momento a la distancia, entre padres, alumnos con sus pares permite socializar opiniones, perspectivas y aprender unos con otros. Aspecto que muestra la importancia de integrar la participación de los tutores ya que “para apropiarse de la cultura escrita, uno tiene que convivir con usuarios de la lengua escrita, interactuar con lectores y escritores” (Kalman, 2002, p.18), más competentes y que también forman parte del enfoque, lo cual contribuye a favorecer los usos sociales de lengua escrita.

La animación sociocultural “combate la apatía (Ander-Egg, 2000), impulsa la participación, movilizándolo 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” (Ander-Egg, 2000 citado en Jiménez, 2019, p.36). Por tal motivo, es importante retomar la escritura como parte del proceso de alfabetización inicial desde el enfoque de la animación sociocultural, debido a que es la habilidad que carece de gusto, de sentido y práctica por los alumnos. La sensibilización como actividad de inicio involucra la participación activa, ver la escritura como una herramienta de comunicación tanto en la escuela como en la vida y reflexionar sobre ella.

La sesión que se presenta contiene un inicio donde se mostró un texto descriptivo a padres y alumnos, cuyo contenido no se podía leer con facilidad de manera intencionada. Lo trataron de leer y se generó una lluvia de ideas respecto a la influencia de la escritura en la comunicación. En el desarrollo, los alumnos realizaron un texto propio con el objetivo de describir a sus padres. Los anteriores analizaron la escritura de sus hijos, la describieron, comentaron los aspectos a mejorar y la actitud que observaron al estar escribiendo. Después los educandos compartieron los escritos.

Posteriormente, los padres expusieron cómo consideraban su propia escritura, a qué se debe ello y los alumnos añadieron opiniones al respecto. En el cierre, se reflexionó con comentarios sobre la importancia del apoyo de los padres hacia los estudiantes para favorecer la escritura. Se dio a conocer el taller de escritura a implementar los próximos días, se les invitó a agregar sugerencias, a participar y expresaron su opinión sobre lo propuesto. Al final compartieron compromisos en torno al tema y se socializaron. Por consiguiente, se presentan los tres momentos a detalle con sus respectivos resultados.

Para dar paso a la sesión, se convocó a padres de familia y alumnos del segundo grado grupo el día 11 de marzo del 2021. Se hizo la invitación mediante un mensaje de texto, enviado desde la aplicación de WhatsApp, y se les mencionó que se trabajarían actividades distintas a las acostumbradas. A pesar de algunos problemas de conexión tanto personales como de los participantes en la plataforma de meet, se logró efectuar la totalidad de la clase. Cabe mencionar que se aplicó dos veces, por la mañana con algunos y por la tarde con el resto por los diferentes horarios de trabajo de los papás, lo que dificultó conectarse a una hora en específico.

La clase contó con la asistencia de un total de 17 alumnos de 26 que forman parte del grupo con sus respectivas mamás. En ella se abordó principalmente la sensibilización hacía los padres y alumnos para fomentar la importancia de la escritura como herramienta de comunicación. Al comienzo se notaban tímidos, poco participativos y nerviosos, pero su actitud se modificó positivamente con el paso del tiempo. Se infiere que el cambio aconteció por las similitudes en los comentarios y las pláticas que ocurrieron.

En el inicio, al leer un texto que contenía una descripción de la fachada de una casa sin dirección que un médico debía encontrar para atender a un enfermo, surgieron las primeras reflexiones en torno al párrafo anterior. Detectaron que la escritura presentaba deficiencias para leerla, tales como: faltas de ortografía, trazos indistintos de las letras, ausencia de puntos, comas, grafías faltantes, escritas al revés y palabras muy juntas, sin segmentación. Con respecto a ello, dos madres de familia expresaron:

Sra. Rocío: Las letras están prácticamente volteadas y pues no, no se le entiende muy bien, porque le faltan los signos y la n está volteada parece una u.

Sra. Adriana: Está muy mal escrito, por ejemplo, Andrea no le entendió porque las letras están todas juntas.

Los diálogos iban encaminados hacía las convencionalidades de la escritura del texto, por lo que a partir de ellas comenzaron a reconocer las implicaciones de escribir en situaciones comunicativas. Al ponerse en el lugar del doctor, quien era el destinatario del mensaje, identificaron que, al no poder leerlo con facilidad, se le suscitaron complicaciones para comprender el contenido y cumplir en la medida de lo posible con

su labor. Mediante participaciones de mamás y alumnos, en donde comentaban las palabras que entendían, poco a poco lograron leer en su totalidad el escrito. Algunos se desesperaron, pero se dieron cuenta de la importancia de considerar al receptor, lo que se le quiere comunicar y cómo hacerlo.

Para continuar con el desarrollo de la sesión, los estudiantes realizaron un texto descriptivo propio para describir cómo son sus mamás. Posteriormente, ellas observaron el escrito, lo analizaron y dieron opiniones sobre la escritura que visualizaban. Identificaron en algunos la dificultad en el uso de las mayúsculas, comas, puntos, segmentación, omitieron algunas grafías, las sustituyeron por otras o no eran las adecuadas para escribir las palabras, lo que complicó que en ocasiones que se entendieran.

También, detectaron desesperación en varios niños por no lograr escribir lo que deseaban y en otros una tranquilidad al hacer el trabajo. Agregaron aspectos a mejorar en donde concordaron que es necesario trabajar en la seguridad de sus hijos a causa de que no se animan a plasmar sus propias palabras, voltean a verlas para corroborar si lo están haciendo bien y se encuentran a la espera de que les digan qué escribir o con qué letras. Enseguida, se añaden tres escritos jerarquizados por nivel de desempeño (ver tabla 7).

Tabla 7. Textos descriptivos por nivel

Nivel	Texto	Observaciones en palabras
Avanzado	Mi mamá es bonita, chaparrita, ojos cafe, pelo negro con canas y su color de piel es blanca.	cafe - café
Desarrollo	Mi mama es bonita y su caveyo es negro y su ojos son cafes vaga y es chicita.	caveyo - cabello vaga - baja su – sus chicita - chiquita cafes - cafés
Inicial	Mi mamá esonita, oniteae nito al quiero mucha.	esonita – es bonita oniteae – con cabello café nito –bonito al –la mucha– mucho

Fuente: Elaboración propia a partir de los escritos de los alumnos.

La mayoría de los escritos de la tabla 7 se comprenden, cumplen con el propósito comunicativo al escribir cómo son sus mamás, algunas palabras se pueden inferir dependiendo de su escritura y se encuentra en desarrollo el uso de mayúsculas, comas y puntos, incluso, una parte de ellas están resaltadas con rojo. Lo que indica, trabajar a la par en las convencionalidades de la escritura sin perder de vista el propósito del proyecto de intervención. Cabe resaltar que, algunos ubicados en el nivel inicial, dieron su primer paso al escribir un texto de su autoría, solicitaron poca ayuda a sus padres, pero plasmaron la mayor parte de las palabras sin esperar un dictado de letras.

Ante lo sucedido, se concuerda que, “cuando los niños escriben, incrementan su conocimiento sobre los textos y el lenguaje, y reflexionan sobre el sistema de escritura. Por lo tanto, no hay que esperar a que comprendan el principio alfabético para que comiencen a componer textos propios” (SEP, 2017, p.196). Es un proceso que requiere acompañamiento de padres y docentes, paciencia, sin sugestionarlos, aunque no escriban de manera alfabética en su totalidad como en el escrito del nivel inicial, pero se animan a realizarlo y lo efectúan.

Se considera que la actividad anterior fue significativa, ya que los alumnos necesitan propósitos y destinatarios reales para escribir, de acuerdo con Kaufman (2010). En ese sentido, el escribir cómo son sus madres los motivó a realizar el texto porque sabían que lo iban a compartir; además, al ser un escrito corto y sencillo los ayudó a continuar escribiendo a partir de las ideas que se generaban. Pese a que no hubo un proceso de planificación previo, el simple hecho de tener a su familiar a la vista les dio facilidades de observar cómo son sus características físicas, construir el texto y por ende desarrollar su alfabetización inicial.

Lo que aconteció después generó más reflexiones, cuando las madres expusieron cómo consideran su escritura y a qué se debe ello. Primero no querían participar, estaban muy calladas, pero al escuchar a las demás se animaron. Al recabar los comentarios se encontraron similitudes entre ellos, lo que permitió realizar un análisis (ver tabla 8) de las mismas.

Tabla 8. Pasado y presente de la escritura de las madres de familia

Sobre la escritura	Apoyo que las mamás recibían en su infancia y actitudes hacia el aprendizaje	Experiencias de las madres sobre la enseñanza en la escuela
La mayoría coincide que su escritura es buena.	Apoyo ausente de los padres de las madres participantes, debido a que no sabían leer y escribir o carecían de disposición.	Realización de exámenes de ortografía frecuentes.
La escritura se entiende con algunas faltas ortográficas.	Existían jornadas laborales largas lo que complicaba el apoyo en casa durante la infancia de las mamás.	Exigencia ante el uso de comas, puntos y mayúsculas.
Conciencia de que escriben para otras personas.	Gusto de las madres por la escuela y actitud positiva de las mismas para realizar tareas a pesar del poco apoyo.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los diálogos de las madres participantes.

Con la tabla 8 se identifica que las madres de familia son conscientes de utilizar la escritura para comunicarse con los demás. Sin embargo, ¿qué es una escritura buena para ellas? con base en sus experiencias escolares, se inclinan por la ortografía, el uso de puntos, comas y mayúsculas, ya que la exigencia de las anteriores, así como los exámenes predominaban en las prácticas de enseñanza en la escuela. Aunado a ello, la ausencia del apoyo de sus padres, no obstante, manifestaron actitudes favorables hacia el estudio durante la infancia.

Las tutoras se fijan más en aspectos de forma que de contenido, aunque son parte de la escritura, generan concepciones tradicionalistas de ella, lo que implica hacerlas cómplices del proceso de escritura de sus hijos para que lo vivencien con ellos. Gómez et al., (1995) la define como un sistema de representación de estructuras y significados

de la lengua, conlleva una función social donde las personas comunican por escrito sus ideas, sentimientos y experiencias. Por lo tanto, se trata de que vean más allá de los signos de puntuación y la ortografía donde el acto de escribir cobra sentido.

Por su parte, los niños opinaron que la escritura en general de sus padres se entiende, su letra es bonita, algunos presentan faltas de ortografía refiriéndose a que cambian grafías por otras y otros no lo hacen. Incluso a la cursiva, que la minoría práctica, le comprenden poco porque se les complica identificar los trazos de las letras. Con respecto a los comentarios de los alumnos y de las madres, se reafirma la necesidad de trabajar, fomentar y reforzar pensamientos significativos de la escritura.

En el cierre de la clase, se recuperaron reflexiones en torno a la importancia del apoyo de padres hacia sus hijos para favorecer la escritura. La actividad generó una plática donde las madres también expusieron cómo los apoyan y los alumnos añadieron sus opiniones en relación a lo suscitado. Para revivir la experiencia, se agregan como ejemplo los siguientes diálogos.

Hana: El apoyo es muy importante para superarnos, para aprender.

Docente: ¿Qué pasa si no hay ese apoyo?

Hana: No aprendo.

Karol: Mi mamá sí me está ayudando poquito a leer y escribir y me está ayudando a mejorar.

Sra. María: Siento que sí es muy importante porque cuando los ponemos a escribir el texto se desesperan, no saben cómo, qué escribir. Entonces nosotros tenemos que estar ahí para darles ideas y que no se te olvide la coma y estar ahí y que no se te olvide esta palabra y con esta no. Bueno yo siento que así está aprendiendo el mío y si necesitan todo el apoyo de nosotros.

Sra. Martha: Si es muy importante porque si así no quieren hacer nada y si nosotros los dejamos solos pues tampoco harían nada. Ahorita está muy difícil la situación en la que estamos y es como dice la mamá de Valentín, uno tiene que estar a duro y dale para que escriban.

Aunque las madres reconocieron lo importante que es el apoyo hacia los alumnos y viceversa, siguen inclinándose en primera instancia a los signos de puntuación y

ortografía, es decir, lo que implica el sistema de escritura. La balanza debe ser equitativa y “para apoyar el desarrollo de los niños hay que propiciar que interactúen en situaciones en las que la lectura y la escritura desempeñen un papel importante” (SEP, 2017, p.196). Por tal motivo, se les explicó que deben darles motivos para escribir, no solo es sentarse a realizar un texto, sino saber para qué y para quién mediante un proceso. De igual forma, ser el ejemplo en casa, que observen a la familia escribiendo de tal manera que los educandos la vean como una herramienta de comunicación y no solamente para superarse o mejorar a partir de las respuestas dadas.

Después, se les dio a conocer el taller de escritura con sus respectivas actividades, lo cual generó entusiasmo para participar en él. Las madres estuvieron de acuerdo en participar con nuevas actividades que motiven a los niños a escribir y compartir sus textos. Los alumnos se mostraron entusiasmados, algunos indicaron que la creación del superhéroe anticovid-19 era lo que más les agradaba, incluso, un estudiante manifestó su fascinación por la invención de cualquiera cosa y uno más comenzó a imaginarse cómo sería su personaje. Otros prefirieron la idea de escribir cuentos propios y sobre su vida.

En general, se identificó una animación por el taller, lo que se convirtió en el primer paso para comenzar favorecer la escritura. Con respecto a lo antes dicho, “durante la adquisición de la lengua escrita, cada nuevo conocimiento se integra en una red muy compleja de relaciones” (SEP, 2017, p.196). Por esta razón, hay que hacer secuencias de actividades que presenten diferentes aspectos sobre el fenómeno de la lengua escrita. Cada texto realizado será un reto para los educandos, pondrán en juego su imaginación y participación en actividades nuevas, como lo fue su rol activo en esta primera clase sobre la sensibilización ante la escritura.

Finalmente, se registraron en un contrato (ver tabla 9), compromisos de los participantes para favorecer la escritura. A pesar de las indicaciones dadas, los comentarios se tornaron hacia el estudio en general, no al acto de escribir, por lo que se les aclaró que los encaminaran al tema visto. Se socializaron y se conjuntaron los que eran similares para obtener un contrato final, el cual se leyó para finalizar la sesión y reafirmar lo que habían expresado. En esta actividad la participación fue más fluida, la actitud de algunos cambió y se animaron a seguir comentando.

Tabla 9. Contrato de padres y alumnos del 2ºB

Padres	Alumnos
Apoyar a mi hija para que sobresalga. Motivar para que tenga ideas claras al escribir. Tener paciencia para lo que se le dificulte. Echarle más ganas y procurar que haga bien los trabajos. Apoyar con tenga ideas para que se anime a escribir. Motivarlo a escribir solos. Ayudarlo con la lectura y escritura.	Hacer caso a mis papás. No enojarme y tener imaginación. Hacer el trabajo, a escribir y estudiar. Estar dispuesta a la escritura. Poner atención a lo que escribo. Mejorar la letra. Seguir escribiendo. Echarle ganas y escribir mejor.

Fuente: Elaboración propia a partir de los compromisos recabados.

Al hacer un análisis del contrato en la tabla 9, hizo falta cuestionar a las mamás sobre cómo darán tal apoyo a sus hijos y a ellos cómo les gustaría que los ayudarán. Se observó que los compromisos de los estudiantes cada vez se relacionaban con el tema, en cambio, lo de las madres iban y venían, se salían un poco de contexto. Con lo suscitado, se llegó a la reflexión de que los niños comienzan a acercarse a la escritura y tener disposición hacia ella, pero a las tutoras les cuesta más trabajo. Se infiere que se debe a las experiencias vividas en la infancia, las cuales mantiene un tanto arraigado el concepto tradicionalista que tiene que ver nada más con la copia y el dictado.

Sin embargo, la tarea es seguir fomentando la importancia y los usos sociales de la lengua escrita en las siguientes actividades a partir de lo que ya saben. Así como las diversas prácticas en las que deben estar inmersos los estudiantes, hacer conciencia de que “leeremos y escribiremos con ellos desde el comienzo de su escolaridad libros de cuentos, revistas, periódicos, textos de información científica, etcétera” (Kaufman, 2010, p.20). Y no solo leerlos o escribirlos, también compartirlos con la sociedad.

Comentarios finales

De acuerdo con la experiencia vivida, se considera que se comenzó a reconocer las implicaciones del acto de escribir cuando no se logra comprender, su importancia y sensibilizarse ante ella al analizar la escritura de los alumnos y de sus madres. Con las actividades vistas, las mamás reafirmaron la noción que tenían al expresar que se escribe para otros. El siguiente paso es fomentarlo en casa con la ayuda y guía del docente, para que los niños tengan propósitos, así como destinatarios reales.

Además, fue una primera sesión fructífera, fuera de la rutina a la que acostumbraba en clases presenciales y actualmente en línea. Se recuperaron reflexiones significativas, pero a su vez algo muy importante fue que se escucharon las voces, opiniones de los participantes, ya que el docente es quien habla siempre y ahora aprendió de ellos. Con lo mencionado, se trabajó el enfoque de la animación sociocultural donde la interacción a la distancia permitió conocer más de lo que es e implica la escritura. Lo anterior no significa que con una sesión bastó, fue el inicio para contribuir a dar sentido a las prácticas comunicativas.

La actividad resultante, la socialización que aconteció en los ejercicios y la intervención docente favoreció el logro del propósito de la sesión. Aun así, se requiere seguir fortaleciendo la parte de la concientización a padres y estudiantes. Cabe resaltar que, existió la limitante de la ausencia de figuras masculinas que acompañaran a los niños al desarrollo de la clase. Sus comentarios hubieran sido enriquecedores, aparte resultó inquietante conocer el tipo de apoyo que puede brindar a sus hijos, siendo un integrante más de la familia.

En cuanto a la práctica docente, se perdió el miedo de implementar actividades de este tipo y más con la integración de los padres, debido a que no se habían realizado. La actitud positiva hacía el taller fue un detonante motivacional para diseñar de la mejor manera las siguientes sesiones. Asimismo, proponer la producción de un texto propio y corto facilitó el acercamiento de los alumnos a la escritura. Al observar que la motivación contribuyó a que ellos escribieran, aunque no fuera tan convencional, permitió apropiarse del enfoque de la animación sociocultural del proyecto y dejar de darle más importancia a los métodos de enseñanza para abordar la escritura inmersa en el proceso de alfabetización inicial.

4.1.2 Secuencia 1: Superhéroe antiCOVID-19

Favorecer la escritura en la alfabetización inicial implica motivar, desde el papel del docente, a los alumnos a llevarla a la práctica y ello conlleva encontrar la forma de animarlos. De acuerdo con Kaufman (2010), alguna de las consignas del taller de escritura trabajar en el proyecto de intervención, puede ser la creación de personajes, dicha premisa dio la pauta para diseñar y aplicar la primera secuencia didáctica titulada “superhéroe antiCOVID-19”. Cabe mencionar que, se vinculó el tema de la pandemia porque ocasionó un cambio radical en la vida de los estudiantes al vivenciar una educación en casa y se convirtió en una oportunidad de escribir sobre lo que sucedía en su contexto.

El propósito general de la secuencia fue producir un texto descriptivo propio a partir de la creación de un superhéroe para informar a la comunidad sobre la prevención del virus COVID-19 y fomentar conciencia del mismo. Constó de cuatro sesiones distribuidas en los meses de marzo y abril del presente año. Como aprendizajes esperados se obtuvieron los siguientes: a) escribe textos sencillos donde describe personas, b) registra ideas en un organizador con características acordes a un personaje en específico para planear una descripción, c) escribe un texto descriptivo con título a partir del organizador de ideas, así como d) revisa y corrige, con ayuda del profesor y del padre de familia su texto.

En la primera sesión se abordó una introducción sobre los superhéroes y cómo son, para después dar pie a lo que es la descripción. Enseguida, se describió de forma grupal a un superhéroe que sirvió como referente para que los alumnos realizaran otra descripción, pero ahora individual. En la segunda clase aconteció una realimentación con una actividad acerca de lo que es describir, se platicó del virus COVID-19 enfatizando en la superheroína viralizada para combatirlo y los educados hicieron su organizador de ideas para crear su propio superhéroe antiCOVID. A partir de lo anterior, se continuó en la tercera sesión con la redacción del borrador del texto descriptivo y en la última lo compartieron disfrazados del personaje. Previo a ello, se corrigió con la ayuda de la docente y de los padres para presentar la versión final. A continuación, se dan a conocer los resultados recabados en cada una.

La primera clase tuvo lugar el 17 de marzo del 2021, contó con la participación de 17 alumnos, los cuales se conectaron a una videollamada por la aplicación de meet desde sus casas. Al igual que la sesión de inicio de sensibilización y las posteriores, se aplicó dos veces por los horarios laborales de los padres. En ella se buscó acercar a los estudiantes a la descripción y al conocimiento de los superhéroes para que redactaran un texto sencillo. En la bienvenida se les explicó el tipo de escrito que escribirían, estuvieron de acuerdo ya que al compartirlo harían conciencia sobre la prevención del virus COVID-19 en el lugar donde viven.

Posteriormente, observaron un video que hablaba de un superhéroe, platicaron qué son y cuáles conocen, la mayoría hizo referencia a los que ven en caricaturas o películas. Al continuar, se les comentó que crearían un texto grupal sobre el superhéroe del video antes visto, para ello fue necesario recordar qué era la descripción y se suscitaron los siguientes diálogos:

Valentín: describir a una persona, cómo es

Docente: exacto Valentín, ¡muy bien!

Sofía: es chiquito, flaquito, con el pelo güero

Docente: gracias Sofía, solo que nos diste ejemplos de descripción, con palabras que usamos para decir cómo es

Maximiliano: hablar de las personas de cómo es

Docente: muy bien Max, hablar de las personas cómo es, coincide con Valentín

Alexis: algo para practicar

Docente: puedes usar la descripción para practicar la escritura, pero lo que es va por otro lado

Emily: es bonito

Docente: ok, bonito es otra palabra que usamos para decir cómo es una persona, pero también un objeto un animal o cosa. Entonces la descripción es decir cómo es.

Con lo recabado, algunos educandos demostraron tener nociones del concepto, no obstante, fue necesario clarificarlo porque era el principal factor a utilizar en el producto final de la secuencia y para que todos comprendieran la actividad que proseguía. Con la ayuda de los que participaron se creó un texto descriptivo sobre el

superhéroe del video visto, para obtenerlo dictaron palabras para que la docente las plasmará en una filmina de Power Point proyectaba durante la videoconferencia. Al mismo tiempo, se repasaba el uso de puntos, comas y mayúsculas como parte de las convencionalidades de la escritura.

Cabe destacar que, la práctica utilizada es denominada por Kaufman (2010) “escritura a través del maestro” en donde los “alumnos no se hacen cargo del sistema de escritura, pero están trabajando fuertemente con el lenguaje escrito” (Kaufman, 2010, p.72). Es decir, al dictarle al docente no se preocuparon por cómo escribir las palabras, más bien se enfocaron en expresar qué plasmar, de qué manera acomodar el texto, dónde podrían ubicar los signos, su ayuda fue esencial para un trabajo colaborativo. Además, sirvió de referencia para el escrito que posteriormente realizaron individual.

Para tal texto, visualizaron imágenes de superhéroes y seleccionaron uno, después escribieron cómo era sin olvidar colocar puntos, comas, así como mayúsculas. También, compartieron con entusiasmo sus escritos y a su término se les indicó pensar, de tarea, cómo crearían a su superhéroe antiCOVID-19 a partir de los ejemplos. Finalmente, agregaron el gusto por la sesión debido a que vieron personajes como la mujer maravilla, describieron el que más les agradó y lo dibujaron.

En la segunda clase, que fue el 25 de marzo del 2021, los educandos comenzaron a planear a su superhéroe. Antes de hacerlo, participaron en una dinámica en la cual eligieron un objeto para describirlo oralmente, cuya intención fue tener más referentes para su trabajo. Asimismo, se repasó la definición de descripción en donde algunos manifestaron una concepción más apegada a ella, ya que comentaron que describir es decir cómo es alguien, un objeto o una cosa. En ese sentido, se infiere que lo anterior surgió a partir de los ejercicios trabajados en la primera sesión y los aprendizajes previos que demostraron. Otros expresaron ejemplos por lo que se les explicó que, aunque ya describen es importante saber qué es para futuras actividades en donde produzcan textos descriptivos. Posterior, se anexan diversos diálogos de los objetos descritos.

Hana: su cuerpo es blanco, su pelo de colores, de plata y tiene cola y tiene 4 patas

Docente: ¿qué objeto es?

Hana: ¡un pony!

Karol: mi dinosaurio es de color rojo, con rayas amarillas y morados, tiene como un pequeño hoyo en su cuerpo, cuernos y ojos rojos

Docente: muy buena descripción

Emily Gabriela: mi muñeca es bonita, es delgada, pelo rubio, su blusa es blanco con negro, tiene ojos azules y su boca la tiene pintada de rosa

Docente: excelente Emily, gracias

Julio: las tijeras son medianas, filosas y rojas

Docente: muy bien

Con los diálogos anteriores se observó que utilizan los adjetivos calificativos, sin embargo, no se limitan a ellos, debido a que manejaron otras palabras para decir con qué cuentan tales objetos. Para proseguir, platicaron que estuvieron en casa, sin salir, aburridos a causa del virus COVID-19 y en su comunidad la gente no se cuida del todo por lo que hubo varios contagios. Para no enfermarse se lavan las manos, usan cubrebocas, gel antibacterial y evitan saludar de mano. Igualmente, opinaron que la superheroína “Susana distancia” se inventó para informar a la gente medidas de prevención así cuidado de la enfermedad y la mejorarían colocándole una careta. A tales comentarios, se le añadió que, “Susana distancia” fue creada por la Secretaría de Salud de México para hacer conciencia del virus.

La parte medular de la sesión se dio en el ejercicio que continuó. A partir de lo visto se imaginaron cómo serían si fueran superhéroes para combatir el virus, el diseño de su traje y los poderes que tendrían. Enseguida las escribieron en un organizador de ideas (ver imagen 1), el cual se explicó cómo llenarlo y su función, para que de acuerdo con él se les facilitara la redacción de su texto. Lo antes dicho atendió la fase de planeación del proceso de escritura para que los niños identificaran la utilidad de hacer borradores, ya que pocas veces los realizaban, por lo tanto, es importante implementarlos desde los primeros grados Cuando culminaron, compartieron su trabajo, comentaron que aprendieron a plasmar sus ideas en un cuadro llamado organizador y recordaron lo qué es la descripción.

Imagen 1. Organizador de ideas



Fuente: Archivo personal de la docente

En la imagen vista se observa un ejemplo de organizador de ideas donde la alumna escribió las características de su superhéroe inventado. En la parte de arriba se encuentran las palabras que describen su aspecto físico, a la izquierda los súper poderes, a la derecha los accesorios que conforman el traje, en medio el nombre y abajo el dibujo del personaje. El acomodo fue propuesto por la docente y los padres apoyaron a sus hijos para que se ubicaran en la libreta al escribir, ello destaca la importancia de su participación para guiarlos durante el proceso.

Sin embargo, algunos tuvieron dificultades para realizar el organizador, talvez si se proporcionaba un formato con la estructura requerida se hubieran disminuido las complicaciones. También, se detectaron mayúsculas, una coma, signos de admiración y puntos marcados con rojo al igual que en los demás organizadores, se infiere que lo realizaron así debido a que desde primer grado se trabajó de esa forma para distinguir los signos en los textos, por consecuente, lo continúan aplicando.

El 14 de abril del 2021 se efectuó la tercera sesión en donde primero se hizo una realimentación del organizador de ideas. En ella se identificó que la mayoría de los educandos no lo recordaba, suceso que se consideró normal puesto que era la primera vez que lo manejaban y necesitaban trabajarlo más seguido, pero sí para qué lo usaron porque opinaron que era el cuadro que hicieron para crear al superhéroe. Lo expuesto demuestra que en ocasiones se le da mayor importancia a la adquisición del concepto, cuando la utilidad es lo que les servirá para darle sentido al organizador y no hacerlo porque la docente se los indicó.

Enseguida se complementaron las opiniones añadiendo que el organizador de ideas sirve para facilitar la escritura de su texto con las palabras que ya planificaron, más que nada saber qué escribir. Cuando se les cuestionó cómo hicieron el propio organizador tuvieron dificultades para enunciar el proceso, ya que algunos procedieron a leer el contenido del mismo. No obstante, se orientó con preguntas guía para que rescataran la manera en que lo realizaron.

En ese sentido, Jiménez et al., (2008) plantea que “la participación guiada permite involucrar a los alumnos de manera activa en tareas significativas, en las que el docente brinda ayudas pertinentes a los alumnos (mediante preguntas, reformulaciones y explicaciones) para propiciar el desarrollo gradual de habilidades” (p. 40). La estrategia utilizada permitió que los estudiantes encontraran la función del organizador de ideas como parte de la planificación. Al repasar cómo lo construyeron de principio a fin, se dieron cuenta que les sería más fácil escribir su texto. En ese aspecto, los participantes fueron capaces de llegar a dichas conclusiones cuando antes no ocurría, lo que destaca la relevancia de promover las etapas del proceso de escritura en ellos.

La actividad que prosiguió consistió en presentar un ejemplo de texto descriptivo, con el objetivo de que tuvieran ideas de cómo hilar las palabras que ya tenían en su organizador. Se leyó entre todos y con la estrategia de las preguntas guía se analizaron varios aspectos (ver tabla 10), para que obtuvieran un panorama completo que les permitiera entender, así como lograr la primera versión de su escrito.

Tabla 10. Preguntas guía

¿Por qué creen que se llama texto descriptivo?	¿De dónde se obtuvieron las palabras para escribirlo?	¿El texto tiene mayúsculas? ¿Qué más tiene?
<p>Max: describe el superhéroe, describe un texto</p> <p>Abigail: porque nos dice cómo es el superhéroe</p> <p>Valentín: porque está describiendo algo</p> <p>Hana: está escribiendo sobre el superhéroe</p> <p>Emily Gabriela: porque escribe sobre una persona, cómo es</p>	<p>Max: de las opiniones de todos</p> <p>Abigail: del cuadro que hicimos</p> <p>Cinthia: el cuadro que hicimos</p>	<p>Julián: sí, en la primera letra y después del punto tiene mayúscula</p> <p>Karol: tiene mayúsculas, tiene puntos</p> <p>Alexis: la coma</p> <p>Santiago: comas</p> <p>Cinthia: tiene puntos y comas</p> <p>Valentín: comas, puntos y mayúsculas</p> <p>Hana: puntos y comas</p>

Fuente: Elaboración propia con los diálogos de los participantes.

La información de la tabla vista muestra que los participantes hacen uso de la descripción para referirse a las características, en este caso del superhéroe. Igualmente, algunos rescataron que el organizador de ideas contiene las palabras que se utilizaron para crear el texto, por lo que fueron comprendiendo el proceso que se seguía. En lo que concierne a los puntos, comas y mayúsculas se observó que lograron identificarlos, a pesar de que con anterioridad lo hacían poco lo que deslumbra un avance en su uso.

Por consiguiente, los estudiantes elaboraron el borrador (ver cuadro 1) de su texto descriptivo como parte de la etapa de planeación del proceso de escritura, algunos ocuparon apoyo por lo que sus padres les ayudaron a seleccionar las palabras que escribirían primero y cuáles después. Además, dejaron que colocaran los signos de forma autónoma y se ayudaron del texto que se le proporcionó de referente para otras palabras como conectores. Ello corrobora la inclusión de los familiares (Kalman, 2002),

interactuando con los niños al tener más competencias y experiencias en la escritura para guiarlos en su apropiación.

Cuadro 1. Borrador del texto descriptivo

<p>Super estella</p> <p>Es alta, boita, lacio, cotito y negro. Su traje tene una blusa amarilla, falda rosa, botas negras y careta, cinturon negro y gelantivaterial. Sus poeres son volar para ayudar a las personas allevar al ospital, correr rapido para que les pongan la vacuna y se curen.</p> <p>¡Usa cubrebocas y gelantibaterial!</p> <p>¡Mantener sana disancia!</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del texto de un estudiante.

El borrador del cuadro 1, presentado como ejemplo pertenece a una alumna que escribió pocas palabras bajo la hipótesis silábica - alfabética, es decir, en “estella” [estrella], “boita” [bonita], “tene” [tiene], “antivaterial” [antibacterial], “poeres” [poderes], “ospital” [hospital], “distancia” [distancia], omitió letras, pero en las demás no, lo que las convierte en alfabéticas totalmente. Se le recomendó la corrección de las mismas, la integración de otras que complementaran las ideas para comprender mejor el texto y el acomodo de algunas comas que permitieran presidir del uso de la y. Como fortaleza se destacó su uso, así como de los puntos y mayúsculas sin distinguirlos con rojo, solamente lo hizo con los signos de admiración, no obstante, en otros trabajos si los resaltaron en su mayoría. Ello, quiere decir que nada más resalta en ocasiones aquellos que le son necesarios identificarlos como signos.

En general se considera un escrito que se puede leer, con pocos errores de segmentación y un variado vocabulario. El análisis indicó un buen conocimiento del sistema de escritura que, aunque no se busca fortalecerlo en su totalidad en el taller del proyecto de intervención se obtendrán avances con la práctica en la producción de textos. Posterior, quienes terminaron el borrador lo compartieron, los demás leyeron hasta donde se quedaron para concluirlo en casa, a la par autoevaluaron su escritura en plenaria (ver tabla 11) con indicadores que se les facilitaron.

Tabla 11. Autoevaluación de la escritura

¿La escritura se entiende?	Signos de puntuación y mayúsculas	Segmentación
Todas o al menos la mayoría de las palabras escritas se entienden.	Uso de puntos, comas y mayúsculas. Valoran la falta de comas.	La mayoría reconoce que las palabras tienen la separación correcta.

Fuente: Elaboración propia a partir de los diálogos de los participantes.

La tabla vista concentra el primer ejercicio de autoevaluación que los alumnos emplearon acerca de su escritura. Fue útil para que la analizaran, identificaran qué palabras se entendían, cuáles no y qué signos usaron. Incluso, varios reconocieron que les faltaron comas, quizás aún no logran colocarlos correctamente por eso los omiten o simplemente se olvidan de usarlos lo que trabajaran sobre la marcha al producir textos futuros. Por otro lado, la segmentación fue un punto a favor debido a que demostraron que separaron correctamente las palabras en su mayoría, por ende, se corrobora que avanzan en el reconocimiento del sistema de escritura y los mismos niños lo reconocen en su trabajo. El ejercicio empleado otorgó un rol activo al alumno al hacer visible los propios avances, por lo que la perspectiva cambio ya que no se llevaba a cabo lo anterior porque la docente era la única que podía valorar.

En el cierre, los educandos expusieron su sentir positivamente al escribir, otros le batallaron en algunas palabras largas, pero con apoyo lograron plasmarlas. Lo sucedido mostró un cambio en la disposición para producir un primer texto, aun requiriendo ayuda, lo que ha resultado favorable. Aparte, resalta la importancia de tener actitudes favorables hacia el lenguaje porque resultaba tedioso escribir, pero al darles un motivo para hacerlo se invirtió. Finalmente, se informó cómo presentar su trabajo junto con su disfraz del superhéroe, así como las indicaciones de la forma en la que se brindarían las correcciones para obtener su escrito final.

La última sesión se llevó a cabo el 21 de abril del 2021, en la cual días antes se revisaron los borradores y se mandaron las correcciones a los padres junto con instrucciones detalladas para ayudar a sus hijos a efectuarlas. Por el trabajo a la distancia, no se tuvo oportunidad de observar el proceso, pero se platicó con los tutores

para se convirtiera en una actividad funcional. Se les indicó que los apoyaran a encontrar los errores, recordaran dónde colocar signos, mayúsculas, la segmentación y les explicaran que con ello las personas que los leerían comprenderían mejor sus escritos. En ese sentido, se brinda un papel más activo a los padres de ser partícipes en las actividades como lo menciona Kalman (2002) y Jiménez (2019) acerca de la importancia de involucrarlos, puesto que en ocasiones las oportunidades son escasas.

Al inicio se recordó el proceso que se siguió para obtener el texto final. En dicha actividad, varios de los estudiantes concordaron ya que comentaron que en primera instancia imaginaron cómo sería su personaje, posteriormente lo dibujaron y al final realizaron el escrito. A pesar de haber mencionado el proceso que se trabajó en las clases, olvidaron el organizador de ideas, así como el borrador en donde crearon la primera versión por lo que se enfatizó en ellos, su importancia y para qué sirven. Aunque no los mencionaron fueron un referente para la construcción de un mejor escrito final. Lo sucedido demostró la necesidad de explicarlos con mayor relevancia en las siguientes secuencias didácticas, para que en un futuro consideren usarlos en la elaboración de sus textos.

Para continuar, los niños compartieron los textos descriptivos finales (ver cuadro 2), y modelaron su disfraz frente a la cámara al ritmo de la música (ver imagen 2). En la actividad se les notó emocionados, atentos y escucharon a sus compañeros decir lo que más les agradó de su trabajo. A su término, expresaron que lo que les gustó de las clases en general fue inventar a un personaje propio, escribir sobre él y dibujarlo, por el contrario, no les pareció hacer un borrador para producir la primera versión del texto porque lo escribieron otra vez al corregirlo y se les hizo largo el procedimiento. Ante lo presenciado, se les habló de las ventajas de llevar a cabo cada parte del proceso de escritura como la facilidad de saber qué plasmar al tener ideas previas, usar la corrección para mejorar su escrito, así como el tiempo que se requiere para concluirlo.

Cuadro 2. Texto descriptivo final

Super estrella

Es alta, bonita, tiene cabello lacio, cortito y negro. Su traje tiene una blusa amarilla, falda rosa, botas negras, careta, cinturón negro y gel antibacterial. Sus poderes son volar para ayudar a las personas a llevarlas al hospital, correr rápido para que les pongan la vacuna y se curen.

¡Usa cubrebocas y gel antibacterial!

¡Mantener sana distancia!

Fuente: Elaboración propia a partir del texto de un estudiante.

El cuadro 2 muestra la versión final del borrador que se analizó anteriormente. En el texto se observa una escritura alfabética debido a las correcciones efectuadas, además, se tomaron en cuenta las recomendaciones dadas en cuanto al acomodo de las comas y varias palabras para una mejor comprensión. Ello, confirma la importancia de realizar borradores dentro del proceso de escritura, permite hacer una comparación con los trabajos finales para detectar mejorías e incluso los educandos lograron identificarlas.

Imagen 2. Alumnos disfrazados



Fuente: Archivo personal de la docente.

En la imagen anterior se visualizan a algunos participantes vestidos del superhéroe que inventaron, fue el toque especial que le dio más valor a su trabajo. Cada uno modeló su disfraz junto con los accesorios que llevaban puestos mientras los demás los animaban, lo que causó motivación para exponer su texto. Como no todos pudieron verse en la videollamada se pidió fotografías de las cuales se generó un collage (ver imagen 3), con el fin de que conocieran a la totalidad de los personajes.

Imagen 3. Collage de superhéroes anti-COVID 19



Fuente: Archivo personal de la docente.

Finalmente, se platicó que para dar a conocer sus trabajos a la comunidad donde viven, los podrían subir a Facebook, pegarlos afuera de su casa, escuelas y tiendas. Se aprovechó que mencionaron la red social para proponerles crear una con el objetivo de publicar los textos con previa autorización de sus padres, al estar ellos presentes opinaron que era una excelente idea así otras personas leería los escritos por lo que todos estuvieron de acuerdo. Se añadió que, también los niños podían dejar comentarios desde los perfiles de sus familiares por lo que se les invitó a estar atentos para ingresar a la página y hacerlos. Lo que forma parte del enfoque de la animación sociocultural por tener un para qué y para quién escribir.

Para continuar, respondieron que inventar superhéroes anti-COVID les sirvió para fomentar conciencia en la gente de los cuidados, el uso del cubrebocas, gel, lavado de manos, evitar contagios y combatir el virus. Además, agregaron que la escritura fue útil para practicar, mejorar, aprender, describir cómo son las personas, respetar puntos, comas y a la par repasar la lectura en el momento en el que compartieron sus textos. Enseguida, los padres incluyeron comentarios de las clases, como:

Sra. Elizabeth: me parece muy bien maestra este tipo de actividades, les ayuda mucho a querer escribir y mejorar.

Sra. Martha: Está muy bien maestra porque se motivan así ya un poquito, se desestresan y nosotros ahorita al verlos también que están muy emocionados, ya se ven diferente en su actitud.

Los comentarios dan cuenta de que los mismos tutores identifican avances en el proceso de escritura, situación lograda de una intervención diferente donde se consideraron padres, alumnos, docente, el propósito comunicativo y la motivación. El apoyo de los padres demuestra el compromiso adquirido en la primera sesión, que trató de la sensibilización hacia la escritura. Las actividades elaboradas acerca de lo que sucede en el contexto de los educandos impulsaron la participación e interés, en algunos a escribir.

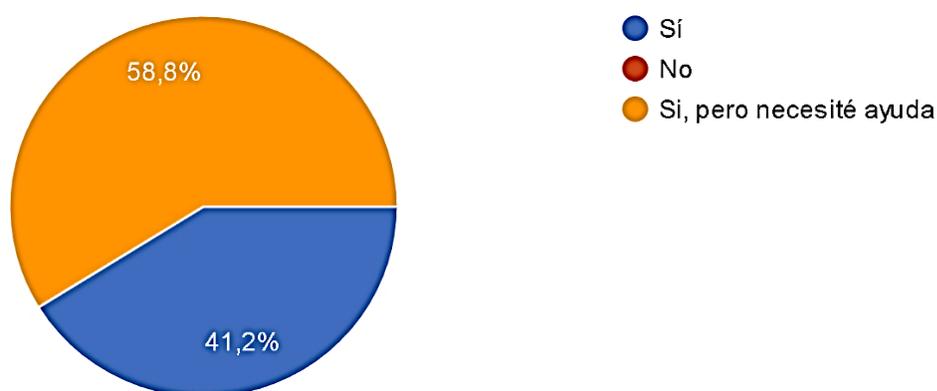
De acuerdo con lo dicho, “se reconoce que los alumnos pueden asimilar el conocimiento de manera más efectiva cuando se enfrentan a situaciones contextualizadas, significativas, colaborativas y motivadoras” (Hendricks, 2001; Baquero

R., 2002 citado en Jiménez et al., 2008, p.39). Fue así como la secuencia representó un primer acercamiento a prácticas de escritura desde un enfoque e intervención docente diferente a lo que se realizaba.

Evaluación

Una de las valoraciones que se empleó consistió en la autoevaluación que los 17 estudiantes contestaron en la última sesión, mediante un formulario de Google Forms (ver anexo 8) constituido por ocho preguntas. En la primera (ver gráfico 1) los datos señalan que, 10 participantes necesitaron ayuda para describir al superhéroe y conformar su texto, en cambio siete lo hicieron sin apoyo. La inseguridad en la escritura perdura, pero no en su totalidad, lo que denota un avance debido a que los niños constantemente buscaban que el docente o un adulto les dijera qué y cómo escribir de acuerdo con el diagnóstico, situación que se visualizó poco en esta secuencia.

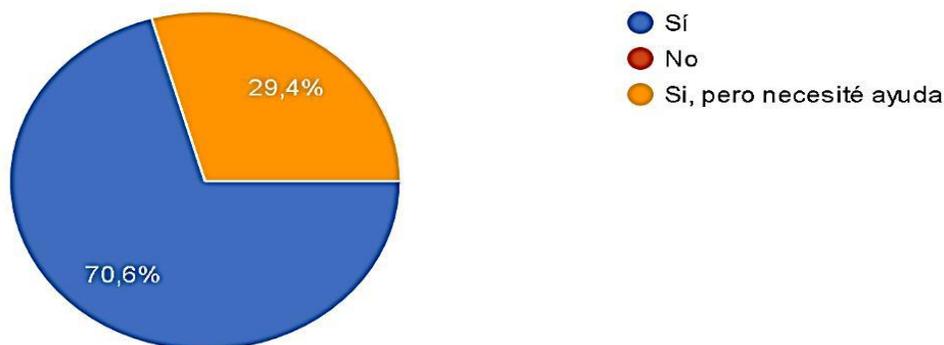
Gráfico 1. ¿Describí yo solo, en mi texto, cómo es mi superhéroe antiCOVID-19?



Fuente: Formulario de Google a partir de los resultados de la encuesta.

En la pregunta dos (ver gráfico 2), la mayoría escribió sus ideas en un organizador de escritura, lo que indica que a pesar de trabajarlo por primera vez lograron llenarlo a partir del ejemplo explicado. Sin embargo, cinco de 17 ocuparon ayuda en cuanto al acomodo de las palabras en las secciones del organizador, lo que confirma la importancia de brindar un formato para atender los conflictos y que con el tiempo realicen los propios.

Gráfico 2. ¿Escribí mis ideas en un organizador de escritura?



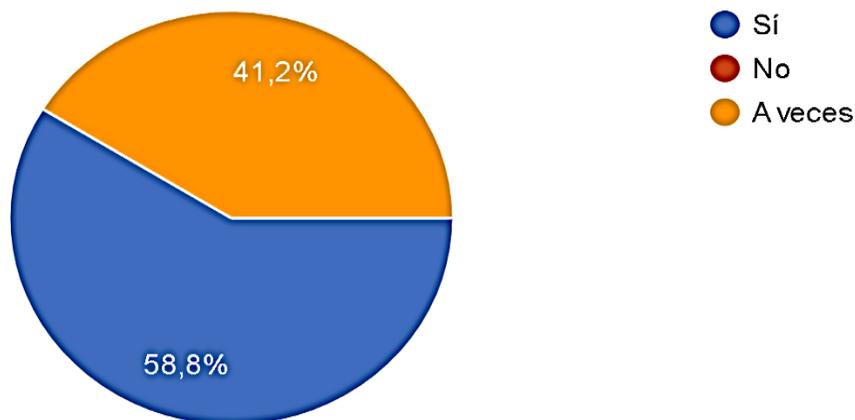
Fuente: Formulario de Google a partir de los resultados de la encuesta.

En la tercera pregunta nueve de los 17 estudiantes usó comas y puntos que necesitaba el texto, ocho lo hicieron, pero con ayuda. En la cuarta, 13 colocaron las mayúsculas necesarias en el texto, es decir, la mayor parte de los 17 las reconocen y no fue complicado usarlas, puesto que su texto era corto. Por otro lado, cuatro restantes necesitaron ayuda. Se considera que es factible continuar con la práctica de signos así los escritos tendrán mejores estructuras, además las dificultades para emplearlos en próximos grados serán menores.

En la quinta, la totalidad de los alumnos compartió el escrito y mostró su disfraz a los participantes, ello indicó una actitud positiva, así como disposición a la actividad. En la pregunta seis, 15 de los 17 educandos escucharon a sus compañeros con respeto y silencio al exponer el texto lo que señala que, además de seguir reglas, los trabajos les llamaron la atención. En la penúltima, (ver gráfico 3) 10 expresaron su gusto por escribir en las sesiones y los siete faltantes respondieron que a veces les agradaba.

Lo anterior revela que la producción de un texto acerca de un superhéroe contribuyó a disminuir el rechazo hacía la escritura que demostraban durante el diagnóstico. Lo mencionado desde la inclusión de razones reales para redactar sobre un tema reciente que aconteció en su contexto, incluye destinatarios y se alejan de la práctica de escribir solamente oraciones. En ese aspecto, representa un cambio en la concepción docente en donde se ve la escritura como una habilidad para expresar ideas, sentimientos y opiniones.

Gráfico 3. ¿Me gustó escribir en las clases?

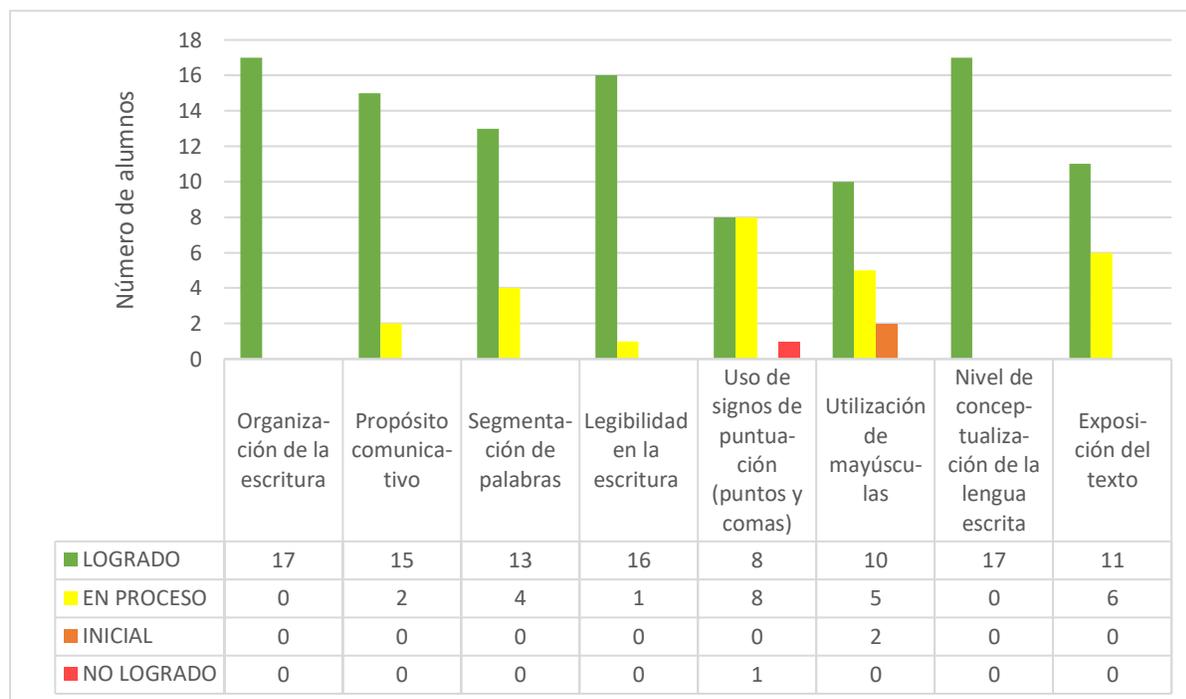


Fuente: Formulario de Google a partir de los resultados de la encuesta.

Al final escribieron cómo podrían mejorar su escritura por lo que 10 de los 17 coincidieron que deben practicar más, otros manifestaron que es necesario modificar actitudes negativas y aún requieren la ayuda de un adulto. En ese sentido, la producción de textos propios apoyará lo antes mencionado, los padres de familia, así como el docente fungirán como guía durante el proceso. De esta manera, la autoevaluación dio pauta para obtener el punto de vista de los involucrados y valoraran sus avances, finalidad de la implementación de la misma.

La segunda valoración trató de la revisión de los textos descriptivos finales por parte del docente, con una rúbrica (ver anexo 9) con sus respectivos indicadores y niveles de logro. Su objetivo fue identificar avances y dificultades, aparte se consiguió contrastar los escritos con los borradores para visualizar aspectos más concretos. Los resultados obtenidos por alumno en cada indicador (ver anexo 10) permitieron generar los específicos (ver gráfico 4) que se encuentra a continuación. Asimismo, se pueden relacionar con algunas de las anteriores áreas de mejora que se han mencionado por la similitud de lo que se evalúa.

Gráfico 4. Resultados de la evaluación de los textos descriptivos



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados por indicadores de logro.

En la gráfica anterior se observa que la mayoría de los educados se encuentran en el nivel logrado y proceso en los indicadores tales como organización de la escritura, nivel de conceptualización de la lengua escrita, seguido del propósito comunicativo, legibilidad, segmentación, exposición del texto y utilización de mayúsculas. Excepto en el uso de signos de puntuación en puntos y comas que mantiene un empate, pero pocos se ubican en inicial al igual que no logrado. Lo analizado se debe a las correcciones efectuadas en la fase de revisión que ayudaron a obtener los productos finales. Por lo tanto, se considera un avance significativo gracias también al proceso de escritura como pieza clave durante la producción de textos.

Pese a las correcciones, se observaron menores detalles a mejorar que talvez con una segunda revisión disminuirán. Por otro lado, ayudaron a destacar como área de oportunidad los signos incluyendo la utilización de mayúsculas, que se corrobora en la comparación de los borradores con las versiones finales (ver tabla 12). Ello, no resultó tan preocupante porque durante el primer ciclo de primaria conocen su empleo y los

practican. En ese aspecto, el taller de escritura del proyecto de intervención contribuye a realizarlo.

Tabla 12. Comparación entre borradores y versiones finales

Indicador	Borrador	Texto final
Propósito comunicativo	Algunas ideas de los textos se comprendían, estaban pocos organizados, pero cumplían con la descripción de un personaje.	La mayoría de los textos estaban organizados, lo que facilitó la comprensión de los mismos y cumplían con la descripción de un personaje.
Segmentación de palabras	Menos de la mitad de los escritos presentaban más de cinco errores de separación en las palabras.	La mayor parte de los escritos contenían una correcta segmentación de palabras.
Legibilidad en la escritura	La lectura de diversos textos se dificultó porque el trazo de las letras de algunas palabras era incorrecto.	Solamente en un texto se complicó poco la lectura, puesto que, el trazo de la mayoría de sus letras era correcto. Los demás fue en la totalidad.
Uso de signos de puntuación (puntos y comas)	Se omitieron algunos usos de puntos y comas que necesitaban los trabajos. En ocasiones los usaban una vez y estaban colocados incorrectamente. A veces, los resaltaron con rojo.	Se incluyeron varios puntos y comas que hacían falta en el texto, en ocasiones resaltados con rojo, sin embargo, aún faltaron y a veces estaban colocados en los lugares adecuados.
Utilización de mayúsculas	Se detectaron varias mayúsculas resaltadas con rojo, pero su ausencia en la mitad de los textos predominó.	En la mayoría de los textos se integraron las mayúsculas necesarias, varias de ellas escritas en rojo.

Nivel de conceptualización de la lengua escrita	La sustitución y omisión de letras en algunas palabras prevaleció en los escritos. Incluso, se observó en ocasiones la escritura silábica.	En su totalidad la escritura alfabética se encontró presente.
Proceso de la escritura (planeación)	Todos los alumnos registraron sus ideas en el organizador de escritura como parte de la fase de planeación del proceso y lograron incluirlas en el texto, las cuales indicaban las características acordes a su superhéroe.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados.

La tabla muestra un contraste de los borradores con los textos descriptivos finales, la cual se realizó gracias al proceso de escritura que se siguió y que permitió ver la manera en la que se encontraban los escritos en primera instancia hasta el final. Se identificó que el propósito comunicativo estuvo presente desde el inicio, solamente los textos se organizaron para comprenderlos mejor. Por consiguiente, la fase de planeación a partir del organizador de ideas ayudó a la producción del texto sin dejar de lado el propósito. Lo mismo ocurrió con la segmentación, legibilidad y el nivel de conceptualización de la lengua escrita, al efectuar las correcciones en la etapa de revisión se visualizaron mejorías en la ortografía.

En cuanto a las demás convencionalidades de la escritura como el uso de puntos, comas y las mayúsculas, se reafirmó que los conocen, pero existió una debilidad para emplearlos desde la opinión de los estudiantes en la autoevaluación lo que los hace conscientes de ello, así como de sus avances. El resaltarlos con rojo apoyó en identificarlos y se infiere que con la práctica emergerán cambios. Finalmente, se destaca la importancia de la aplicación del proceso de escritura, ya que los educandos encontraron el sentido de hacer un organizador de ideas, el borrador y las correcciones para obtener el escrito final.

Comentarios finales

La primera secuencia del taller de escritura se convirtió en una experiencia fructífera, puesto que a comparación del diagnóstico los niños no esperaban a que un adulto les dijera qué escribir o cómo hacerlo. La propuesta de crear el superhéroe contra el virus COVID-19 impulsó motivación a causa de ser un tema de su contexto. Ella jugó un papel activo que produjo cambios en las actitudes de rechazo, tedio y aburrimiento que antes presentaban. Además, se les dieron propósitos, así como destinatarios reales, tales como informar a la comunidad acerca de la prevención del virus y fomentar conciencia del mismo desde la divulgación de los textos en una página de Facebook, lo que lo hizo más real y significativo. Cabe destacar que, los disfraces creados por los propios alumnos hicieron más divertido el trabajo.

En cuanto al propósito general y aprendizajes esperados, se considera que se cumplieron en su totalidad debido a que todos los estudiantes que participaron a lo largo de las actividades lograron escribir textos descriptivos sencillos, registraron ideas en un organizador, escribieron el texto a partir de lo anterior, lo revisaron y lo corrigieron para después compartirlo. Algunos requirieron mayor ayuda que otros, no obstante, tuvieron la iniciativa de escribir a pesar de las dificultades, situación que con anterioridad no sucedía.

En ese sentido, el proceso de escritura estuvo presente desde la fase de la planeación a la revisión. En él persistieron complicaciones y limitantes aludidas a la primera ocasión en la que se trabajó, por ejemplo, con un organizador de ideas, a los alumnos se les dificultó su uso y tampoco lo recordaban cuando se enfatizaba en él, sin embargo, con más referentes junto con la guía de los padres lograron utilizarlo. Igualmente, les costó trabajo preparar la versión final del escrito, querían corregir en los borradores y así presentarlos por lo que se les explicó la importancia de cada etapa.

Aparte, la ayuda de los familiares también en la etapa de producción y revisión fue fundamental para que los estudiantes dieran un seguimiento a su escrito hasta obtener el final, lo que resalta su inclusión en las actividades y su papel como personas más experimentadas en la lengua escrita. Con lo descrito, se analizó que es indispensable que los niños interioricen el proceso de escritura debido a que dio cuenta que es útil al

producir un texto, aunque no lo identifiquen en su momento, por lo que se requiere más práctica para detectar la relevancia de las fases.

Los resultados de las evaluaciones muestran la apropiación de las convencionalidades del sistema de escritura ya que se encontraban algunas veces ausentes antes del taller, por lo tanto, existe un avance y se continuarán fortaleciendo para atender las dificultades. Ello, significó que las actividades contribuyeron a favorecer la escritura en el proceso de alfabetización inicial, guiadas también por la intervención docente quien fungió como un animador de la lengua escrita. Además, en la práctica se comprendió que escribir un texto implica tiempo, un proceso, dar referentes, propósitos, destinatarios para que se sientan a gusto cuando escriban y tengan en mente que hacer.

Asimismo, se recordó la importancia de planificar, producir un borrador, revisarlo, corregirlo y redactar el relato final, etapas que poco se implementaban en la práctica. Al retomarlas se sintió una satisfacción, se observó que los niños avanzaron en su proceso de alfabetización y no solamente lo hacían con los métodos de enseñanza como se creía antes. La concepción cambio y se adoptó a las prácticas sociales del lenguaje, apegadas al enfoque de la animación sociocultural por el que se basa el proyecto de intervención. De esta manera, la interacción de los educados con sus familiares, el contexto, con sus compañeros y la docente a la distancia facilitaron la producción del texto descriptivo. Lo cual responde al enfoque mencionado por tomar la escritura como un medio para informar a la comunidad sobre un tema de interés.

4.1.3 Secuencia 2: “Y colorín colorado, han surgido cuentos propios”

Crear, inventar e imaginar son acciones que, a percepción propia, se encuentran inmersas en ocasiones a la hora de practicar la escritura y contribuyen a favorecerla por los escritos que surgen. Se ponen en marcha, por ejemplo, en la redacción de cuentos que los alumnos realizan de manera formal en las escuelas primarias. Son textos narrativos que a su vez son los preferidos por los estudiantes participantes en el taller, de acuerdo con los resultados del diagnóstico, indicador que dio pie a la implementación de la segunda secuencia didáctica nombrada como “Y colorín colorado, han surgido cuentos propios”.

Además, “los cuentos infantiles entretienen y maravillan con el relato de historias fantásticas” (Gómez, Díaz, Gómez, González y Rodríguez citado en Ortiz, 2000, p.156). Por ende, se añadieron en las actividades propuestas, relacionándolas con el lugar en donde viven los educandos para que fueran significativas y darle el enfoque sociocultural sin perder propósitos ni destinatarios reales. En ese sentido, el propósito de la secuencia fue escribir un cuento propio de acuerdo con el contexto de su comunidad para compartirlo con compañeros y familiares. Se conformó por cuatro sesiones abordadas en los meses de abril a mayo del 2021.

Asimismo, se buscaron los siguientes aprendizajes esperados. A) recupera lo que sabe acerca de los cuentos y sus partes: inicio, desarrollo y fin. B) define la anécdota de su cuento. Planea la escritura de un cuento con personajes y la trama dividida en inicio, desarrollo y fin. C) escribe su cuento con título, estructura de inicio, desarrollo y fin, e integra las ilustraciones en los lugares adecuados para dar coherencia a la historia. D) revisa y corrige, con ayuda del profesor y padre de familia, la coherencia y propiedad de su texto, secuencia narrativa, escritura convencional, ortografía, organización en párrafos. Comparte su texto final.

En la primera clase a partir del video de un cuento se identificó su concepto, así como las partes de inicio, desarrollo y final con un ejercicio. En la segunda, escribieron ideas sobre el relato a inventar en un organizador, para ello, realizaron un ejemplo que sirvió de guía, seleccionaron el escenario de acuerdo con su contexto e idearon a los personajes. En la tercera, se analizó un cuento escrito, la forma de hilar las ideas del organizador para crearlo, también la colocación de las mayúsculas, puntos y comas, para

comenzar el borrador de la escritura del suyo considerando lo anterior. En la última, se efectuaron las correcciones necesarias para obtener los productos finales, posteriormente los alumnos se grabaron en video contando los cuentos para compartirlos en el grupo de WhatsApp e ingresaron a la página de Facebook con el fin de leer y dejar comentarios a los trabajos publicados de sus compañeros. Enseguida, se encuentran los resultados recabados.

El 28 de abril del 2021 se efectuó la primera sesión, en ella y en las posteriores participaron 17 educandos que se conectaban desde sus casas a una videollamada por meet. Se buscó recordar el concepto de cuento, así como su estructura (inicio, desarrollo y cierre) para apoyar a la producción de uno propio. Primeramente, observaron el video de “El viejo árbol”, a su término concordaron que se trataba de un cuento con sus respectivas razones, las cuales algunas se añaden a continuación en forma de diálogos.

Cynthia: es un cuento porque es un cuento real

Docente: pero ¿los árboles y pajaritos en realidad hablan?

Cynthia: no

Docente: entonces no es real, existen, pero no hablan

Karol: es una historia

Emily: es una fantasía

Valentín: es un cuento porque es una historia de fantasía

Docente: ok, les voy a decir el significado de cuento. Es la narración de una historia imaginaria, puede ser oral o escrita y es protagonizado por personajes que se encuentran en diferentes lugares.

Con la plática suscitada los educandos compartieron su concepción de cuento, la cual se acercó a la definición final. Ello indicó tener un conocimiento sobre el género narrativo que escribirían en un texto, ventaja que se usó desde el primer paso del proceso de escritura. Solamente existió una excepción cuando se comentó que un cuento era real, se hizo la aclaración para evitar confusiones con la leyenda y al momento de inventar el propio por la consigna de adecuarlo a su contexto.

Para continuar, se les explicó el propósito de la secuencia encaminado a la creación de un cuento para compartirlo. Lo comentado fue el punto de partida para

cuestionarles acerca del concepto del mismo, las respuestas tuvieron relación con los diálogos antes vistos ya que coincidieron y repitieron que un cuento es contar una historia, una fantasía. Después expresaron que el inicio, desarrollo y final son sus partes. Lo acontecido reafirmó la concepción asertiva que manifestaron los estudiantes del texto que redactarían, por lo tanto, fue un punto positivo que facilitó su creación.

Enseguida ocurrió una actividad que les permitió ordenar las partes del cuento del video. Para lograrlo la mayoría colaboró en la selección de imágenes, proyectadas en una filmina de power point, correspondientes al inicio, desarrollo y final, se les guio con preguntas que apoyaron a recordar la trama de la historia. Como trabajo individual se les indicó pegar en los cuadernos las ilustraciones en orden y escribir lo que ocurría en cada una. Sin embargo, al revisarlos se detectó que en algunos trabajos no estaban acomodadas correctamente a pesar de que ya se había realizado en grupo. Lo anterior detonó la necesidad de sumar un segundo ejercicio extra para afianzar la estructura del cuento debido a que el primero no fue suficiente, aparte sirvió como referente para la creación del propio.

La segunda clase se realizó el 5 de mayo del 2021 con el fin de abordar la planeación del cuento a escribir, primera fase del proceso de escritura que consiste en recurrir a un cuadro, organizador o esquema para redactar ideas de lo que se quiere comunicar (Jiménez et al, 2008). En un inicio, los alumnos observaron unas imágenes referentes al lugar donde viven, de inmediato revelaron que se trataban de sitios que habían visitado en su contexto y se les explicó que su texto debía tener como escenario cualquiera de los lugares u otros no visualizados pero que conocen. Dicha consigna los motivó a querer comenzar a escribir, puesto que se imaginaron la posible trama a partir del espacio elegido.

Con base en ello, Kalman (2002) expresó que la escritura es una actividad contextualizada, ocurre en situaciones ligadas al mundo y tal conexión permite darle un uso social. Es decir, el relacionar el cuento con el lugar de residencia de los participantes fue más significativo, se trataba de escribir desde algo que conocían e influyó en la iniciativa que manifestaron para después compartir sus relatos.

Para proseguir, con la ayuda de todos, se llenó un organizador de ideas (ver imagen 4) sobre el cuento de los tres cerditos. Por medio de preguntas guía e imágenes

se les ayudó para que recordaran a los personajes, el escenario, el inicio, desarrollo y final. Con la estrategia de escribir a través del docente (Kaufman, 2010), los estudiantes dictaron sus respuestas hasta completar en su totalidad el cuadro. La actividad sirvió de ejemplo para avanzar en el llenado del individual, que posterior hicieron con ideas que previamente formularon cuando se les pidió que se imaginaran el tema del cual trataría el relato, los personajes, escenarios y aventuras.

Aunque fue efectiva para la planificación, algunos tardaron mayor tiempo para escribir en cada indicador. Se infiere que necesitaron más referentes, incluso se tenía planeado crear un cuento grupal antes de trabajar con el organizador propio. No obstante, por problemas de conexión que se suscitaron en el momento y la premura del tiempo disponible no se logró consumir. Ese ejercicio hubiera servido para alentar la imaginación e identificar las partes del cuento, a pesar de ello, consiguieron culminarlo en casa.

Imagen 4. Organizador de ideas

Personajes	Escenario ¿Dónde ocurre?	Inicio ¿Cómo inicia?	Desarrollo ¿Qué pasa después?	Fin ¿Cómo termina?
Emily Karlita Mi Perrita Canela y una Bruja.	En la Plaza y en el panteón	Karlita y Emily paseaban por la plaza y compraron una nieve, luego quisieron ir al panteón.	Visitaron a sus seres queridos pero se les hizo de noche y se les apareció una bruja.	Llegó una perrita a salvarla de la bruja y la adoptaron.

Fuente: Archivo personal de la docente.

La imagen anterior refleja el resultado del organizador que se dio con la ayuda de los padres de familia. No obstante, se les indicó que las ideas debían ser propias de los educandos, así ellos no esperarían que les dijeran qué escribir, más bien funcionarían como

apoyo. Es un buen primer ejercicio que plasmó el rumbo fijo de inicio a fin que la alumna deseó en su relato, contiene detalles a mejorar como una falta de ortografía en “perita” [perrita] y se infiere que la integración del panteón forma parte del desarrollo al ser el lugar del clímax de la historia. Otros trabajos presentaron ideas más concretas con observaciones similares al antes visto, lo que indica la necesidad de seguir reforzando en un futuro las partes del cuento. Como fortaleza se rescató que, a pesar de lo mencionado, los educandos identifican la importancia de la estructura del cuento para la escritura del mismo.

Al finalizar la clase compartieron los avances, así como los que alcanzaron a terminar. Se les recomendó complementar las ideas concretas con ejemplos dados para facilitar la escritura del cuento. Además, varios que se animaron a participar concordaron que un organizador de escritura sirve para, como lo dice su nombre, organizar y planificar lo que se quiere redactar. Los restantes no lo recordaban, pero escuchar a sus compañeros ayudó a rescatar su función. Con lo expuesto se visualizó un avance ya que interiorizaron el proceso de escritura como medio fundamental para la producción del texto, situación que anteriormente no se reconocía por los alumnos ni la docente.

El 12 de mayo del 2021 se llevó a cabo la tercera sesión para dar paso a la segunda fase del proceso de escritura, en donde redactaron la primera versión del cuento. Para comenzar los alumnos compartieron el título, inicio, desarrollo, final y personajes de un relato que leyeron de tarea en casa, hubo diversidad de relatos lo que hizo interesante la actividad. Tal ejercicio, sirvió como repaso ante la identificación de las partes del cuento, fue un ejemplo más que necesitaban para incrementar las ideas de su organizador y construir la historia.

Enseguida se proyectó el organizador de ideas que se completó en la clase anterior acerca de los tres cerditos y se explicó que a partir de la ilación de ideas surge un texto más extenso, así como el que harán con la ayuda de su organizador. Para tener un referente de lo explicado se mostró el escrito del cuento anterior, se leyó entre todos y se analizaron algunas de las convencionalidades del sistema de la escritura como la segmentación, las mayúsculas, varios signos de puntuación como la coma y el punto. Lo mencionado se muestra en los siguientes diálogos.

Docente: ¿El texto tiene puntos?

Andrea: Sí

Docente: ¿Qué más tiene?

Julio: las palabras están separadas

Alondra: comas

Julián: acentos

Docente: ¿Con que letra inicia el primer y siguiente párrafo?

Juan: con mayúsculas

Docente: ¿Qué pasa si escribo todo de corridito sin ninguna pausa?

Maximiliano: no se va a entender

Los comentarios suscitados demostraron que los estudiantes identifican con mayor precisión algunas de las convencionalidades de la escritura, ubican la posición de cada una, aunque se ha observado que todavía presentan dificultades en su mayoría en el uso de la coma, a veces en la colocación de puntos y mayúsculas. Poco a poco ha existido un avance, debido a que los identifican más que en el diagnóstico, dudan menos y los utilizan por lo que las actividades han contribuido a su mejora, aunque no son el objetivo principal del proyecto de intervención ni el enfoque. Igualmente, a la par se favorece el sistema de escritura.

Después se les indicó escribir la primera versión de su cuento (ver cuadro 3), ayudándose de su organizador y de la guía de sus padres sin olvidar otorgarle un título acorde al contenido. Al momento de mencionarles la actividad, una alumna cuestionó si la primera versión se refería al borrador por lo que se le contestó afirmativamente. Ello reafirma que reconocen el proceso de escritura y comienzan a emplear los términos que estaban ausentes en las prácticas de la misma. Como cierre expresaron que las dificultades que tuvieron fueron unir las ideas, ordenarlas y agregar otras palabras para ir construyendo el escrito, problemas que se consideran parte del escribir.

Cuadro 3. Borrador del cuento

Sofía Sarahi de la Torre Alonso

La hacienda tenebrosa

Abia una ves 3 niñas llamadas Andrea, cinthia y Sofía decidieron ir ala hacienda que esta en la sauseda en villa de zaragoza.

quizieron ir a jugar y para investigar lo que la gente platicaba de ese lugar. Llegaron a la hacienda se metieron en los cuartos viejos que habian en ese lugar donde se decia que dormian unos hacendados hace mucho tiempo. Cuando de pronto escucharon ruidos extraños y un aire aterrador, y de entre las sombras de la noche alcanzaron a ver la silueta de un alma en pena, se asustaron mucho que salieron corriendo sin parar asta llegar a casa. le contaron a sus padres lo que les paso y juraron no volver más a ese lugar nunca jamás.

Fuente: Elaboración propia a partir del cuento de la alumna.

En el borrador del cuadro 3 se observan algunas faltas de ortografía tales como “Abia” [había], “ves” [vez], “quizieron” [quisieron], “alcansaron” [alcanzaron], lo cual forma parte del proceso de alfabetización de la alumna al encontrarse en la etapa alfabética de la lengua escrita. Por lo que se considera comprensible la confusión en las letras. Igualmente existen dificultades en diversas ocasiones en el uso de la coma y las mayúsculas al hacer omisión de varias, situación similar a los demás escritos. Pero, se destaca la utilización del punto porque añadió los necesarios. Se le añade que, resalta en su mayoría los signos con rojo, particularidad que se identificó igual en otros cuentos.

El análisis demuestra el avance en el reconocimiento del sistema de escritura ya que no solamente los alumnos lo conocen, sino que también lo emplean, no obstante, recaen en la necesidad de resaltar los signos con rojo para identificarlos. En general el cuento se puede leer, el trazo de las letras es legible, hay diversidad de vocabulario y cumple con el propósito comunicativo que fue contar una historia de fantasía que incluye un inicio, desarrollo y final.

En la última clase, que se efectuó el 19 de mayo del 2021, se trabajó en casa la revisión y corrección del cuento. Para realizarlo, se les orientó a los padres de familia sobre la manera de apoyar a sus hijos, más que nada que supieran las razones por las cuales debían modificar sus textos. Posteriormente, al poner en marcha la tercera fase

del proceso de escritura, los educandos escribieron la versión final de los cuentos (ver cuadro 4), enseguida mandaron en fotografías sus trabajos para ser publicados en la página de Facebook del grupo y compartirlos con la comunidad escolar.

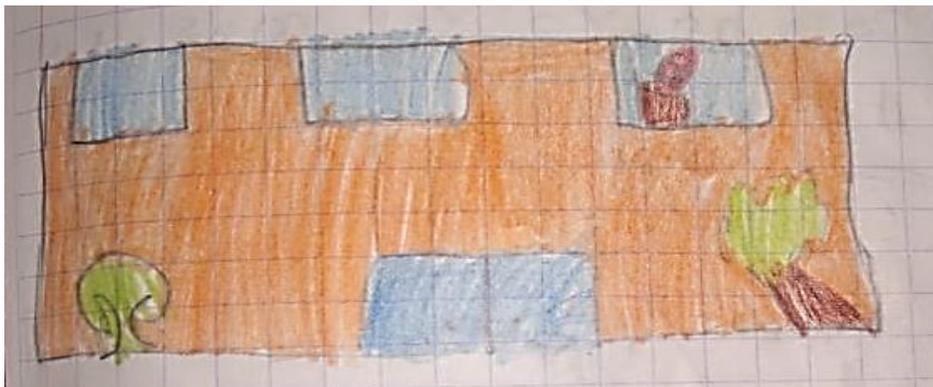
Cuadro 4. Versión final del cuento

La hacienda tenebrosa

Había una vez 3 niñas llamadas Andrea, Cinthia y Sofía, decidieron ir a la hacienda que esta en la Sauseda en Villa de Zaragoza.



Quisieron ir a jugar e investigar lo que la gente platicaba de ese lugar. Llegaron a la hacienda y se metieron en los cuartos viejos que habían en ese lugar donde se decía que dormían unos hacendados hace mucho tiempo.



Cuando de pronto escucharon ruidos extraños, sintieron un aire aterrador y de entre las sombras de la noche alcanzaron a ver la silueta de un alma en pena.



Se asustaron mucho que salieron corriendo sin parar hasta llegar a casa. Le contaron a sus padres lo que les pasó y juraron no volver más a ese lugar, jamás.

Autor: Sofia Sarahi de la Torre Alonso



Fuente: Elaboración propia a partir del cuento de la alumna.

El cuento visto muestra un texto actualizado en cuanto a la corrección de las palabras con faltas ortográficas mencionadas anteriormente en el análisis del borrador. Asimismo, se integraron las mayúsculas, puntos y comas que requerían, en su totalidad resaltados con rojo. La versión final permitió una mejor comprensión del escrito, así como de su estructura. Los dibujos contribuyeron a la ilustración del mismo para acompañar la narrativa y lo hicieron más llamativo hacia los lectores. Por lo tanto, en concordancia con la primera secuencia se destaca la interiorización del proceso de escritura para la producción de textos.

Para continuar y conocer la diversidad de cuentos con distintas temáticas resultantes, se les pidió a los estudiantes ingresar a la página con la vigilancia de un adulto, seleccionar cinco, darles lectura y escribir un comentario positivo en relación con lo leído. Al revisar los textos se encontraron comentarios (ver imagen 5), no solo hechos por los participantes desde los perfiles de sus padres, sino también por familiares y otras personas en común. Cabe mencionar que, se grabaron en video leyendo o contando el relato para hacer más atractivo el trabajo, se juntaron y se enviaron al grupo de WhatsApp. Lo expuesto contribuyó para que eligieran los que llamaron su atención y se animaran a leerlos. También, expresaron sentirse alegres al escuchar su cuento en video, así como el de sus compañeros.

Imagen 5. Ejemplos de comentarios en Facebook



Fuente: Archivo personal de la docente.

La imagen 5 refiere a una parte de los comentarios realizados en Facebook. Las palabras reconocen el esfuerzo y el proceso que implicó el trabajo presentado, resaltaron la presencia de habilidades como la creatividad e imaginación y sirvieron de motivación a los autores de los cuentos para continuar escribiendo, aparte fueron la prueba de que realmente se leyeron los escritos. Con base en lo dicho, la integración de padres y personas de la comunidad fueron factores detonantes para alentar a escribir, desde el enfoque de la animación sociocultural del proyecto. Igualmente, contribuir a la mejora de una realidad concreta (Úcar, 1994), es decir, la problemática que redundaba en la dificultad de producir textos propios.

Finalmente, en otra sesión se invitó a leer los comentarios en cada uno de los escritos y se felicitó a los alumnos por las excelentes historias que emergieron de su imaginación. Ellos mostraron actitudes favorables hacia el lenguaje a causa de haber sido leídos por los demás, se sintieron bien porque las personas le dieron uso a su texto,

tenían un propósito y destinatarios reales. En ese aspecto, aquellos que se encuentran en “el proceso de alfabetización van aprendiendo a utilizar la escritura con diversos fines e intenciones comunicativos, como escribir un cuento para entretener a otros” (Jiménez, V. et al. 2008, p.39).

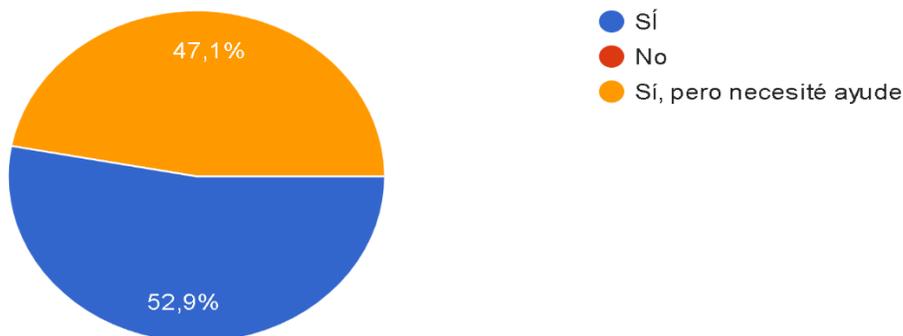
De esta manera los cuentos contribuyeron a favorecer la escritura ya que, al ser textos fantásticos, son de mayor agrado para los estudiantes y son sus preferidos, dato obtenido en el diagnóstico. Además, a inclusión del lugar donde viven funcionó para acercarlos a las prácticas sociales del lenguaje, que se encontraban ausentes en las actividades escolares. Ello, se convirtió en un estímulo para la creación del relato y surgió en su mayoría el gusto por escribir durante las cuatro sesiones de la presente secuencia del taller de escritura.

Evaluación

Al final de la secuencia, los 17 participantes contestaron una valoración que consistió en una autoevaluación mediante un formulario de Google Forms conformado por ocho preguntas (ver anexo 11). Se empleó con el objetivo de reflexionar sobre el trabajo propio, efectuado a lo largo de las sesiones. En la primera pregunta, 10 de ellos realizaron con ayuda el organizador de ideas para crear su cuento, el resto no presentó dificultades lo que significa que conforme a la práctica fueron avanzando en el uso de la planeación, primera fase del proceso de escritura.

En la pregunta dos (ver gráfico 5), nueve lograron escribir su cuento con la estructura requerida (inicio, desarrollo y final) sin ayuda, pero ocho si la necesitaron. Lo anterior expone que identifican, en la medida de lo posible, el contenido de cada parte del texto para estructurar el propio. Sin embargo, todavía es necesario abordar el tema con el fin de disminuir los problemas que surjan al momento de planificar y redactar el relato.

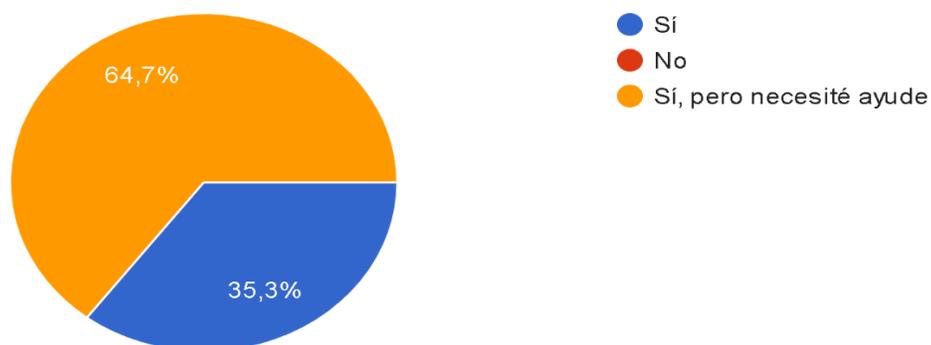
Gráfico 5. ¿Escribí un cuento propio con inicio, desarrollo y final?



Fuente: Formulario de Google a partir de los resultados de la encuesta.

Para la tercer y cuarta pregunta (ver gráfico 6) se les cuestionó acerca del uso de algunas de las convencionalidades de la escritura. Los resultados arrojaron que nueve educandos colocaron las mayúsculas sin apoyo, ocho lo hicieron con ayuda, 11 emplearon sin dificultades la utilización de comas y puntos, pero siete ocuparon la guía de un adulto. Con lo obtenido se detectó como mayor área de oportunidad el uso de puntos y comas, debido a que se infiere una complicación para saber la posición adecuada de cada una. En cuanto a las mayúsculas, las utilizan con más frecuencia de forma autónoma, aunque se debe seguir trabajando para su mejora.

Gráfico 6. ¿Usé comas y puntos que necesitaba mi cuento?

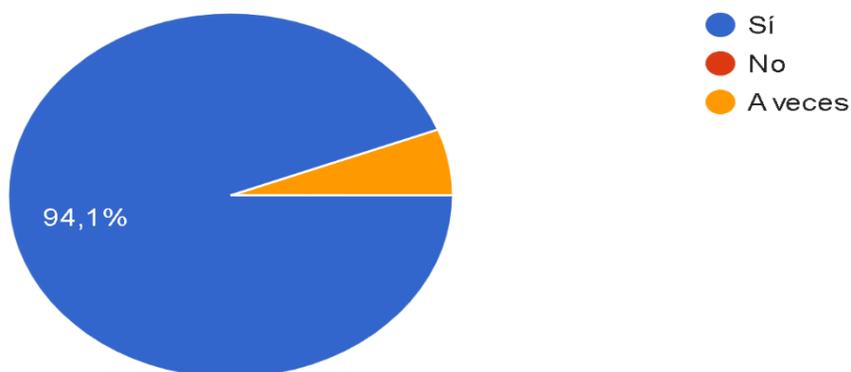


Fuente: Formulario de Google a partir de los resultados de la encuesta.

En el quinto cuestionamiento se les preguntó si escribieron en la página de Facebook comentarios positivos a los cuentos de sus compañeros, por lo que 16 alumnos respondieron afirmativamente. No obstante, seis los redactaron con ayuda y uno más no lo efectuó. El manejo de la red social motivó a leer y dejar opiniones a los demás sin importar que algunos necesitaron apoyo para escribir, con ello, se muestra ahora desde su voz actitudes positivas hacia la escritura ausentes en el diagnóstico. Aparte, en la sexta pregunta se encontró que se sintieron en general felices, contentos y emocionados al leer lo que las personas comentaron en sus trabajos, puesto que comprobaron la existencia de varios destinatarios.

Ese gusto que emergió sobre de los textos lo repitieron en la pregunta siete (ver gráfico 7), en donde casi la totalidad de los estudiantes les agradó escribir un cuento que nunca antes alguien había leído, solo uno respondió a veces le gustaba. Las razones que concordaron fueron que les resultó divertido e increíble escribir aventuras, pudieron expresar lo que se imaginaban y fue propio, aspectos importantes que reflejaron de nueva cuenta la reducción del rechazo a la escritura. Ante ello, se corrobora la necesidad de implementar actividades de tal índole, que motiven a escribir y cambien las intervenciones poco significativas.

Gráfico 7. ¿Me agradó escribir un cuento propio?



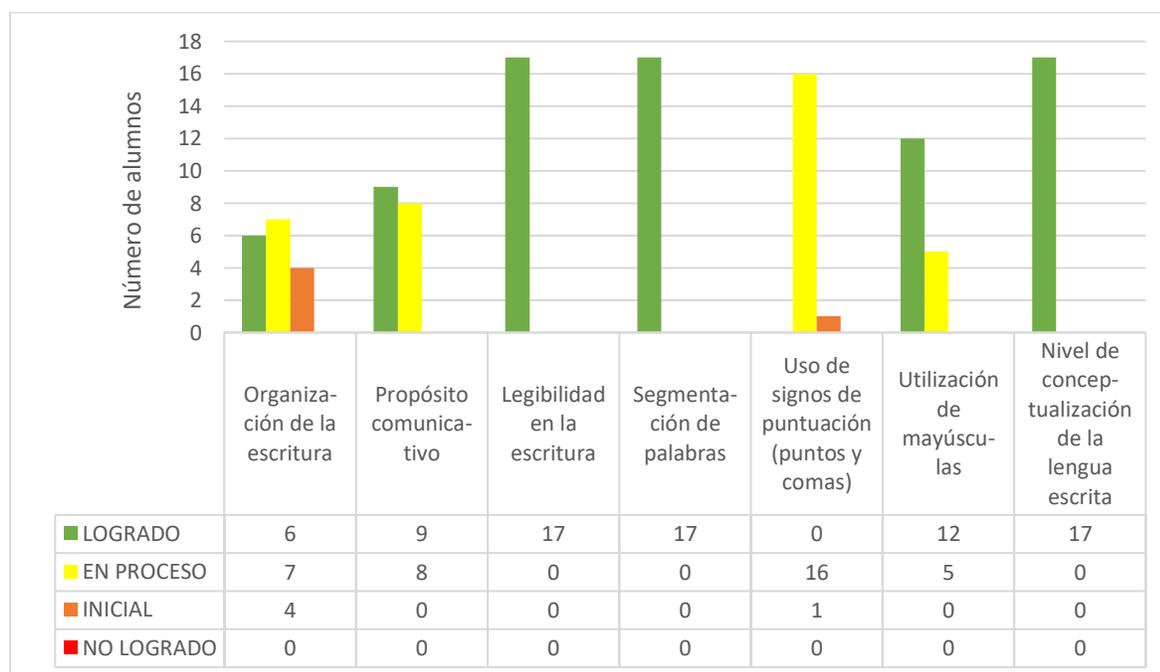
Fuente: Formulario de Google a partir de los resultados de la encuesta.

Ahora bien, la ayuda de los padres y familiares era crucial, por lo que los educandos contestaron en la última pregunta que los apoyaron aportando más ideas, a organizarlas, revisaron la ortografía, les dieron ánimos, les ayudaron a colocar

mayúsculas, comas y puntos, así como a recordar las letras que conformaban las palabras largas o con sílabas trabadas. Existió un trabajo en equipo, un acompañamiento en el cual se mejoraron las primeras ideas inventadas para un propósito en común, escribir un cuento para compartirlo. En ese sentido, el papel de los padres fue fundamental desde la óptica de los niños para mejorar sus escritos y al mismo tiempo favorecer el proceso de alfabetización inicial.

Seguido del análisis de la autoevaluación se valoraron los cuentos finales a través de una rúbrica (ver anexo 12) con indicadores y niveles de logro. A continuación, se muestran los resultados generales (ver gráfico 8) de cada uno, derivados de los detallados por alumno (ver anexo 13), los cuales resaltaron aspectos en los que lograron avanzar y los que se necesitan atender.

Gráfico 8. Resultados de la evaluación de los cuentos



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados por indicadores de logro

La gráfica vista muestra que la totalidad de los educandos consiguió el nivel logrado en la legibilidad en la escritura, segmentación de palabras y se ubicó en la etapa alfabética de la lengua escrita, que fueron a consecuencia de la atención a las correcciones. Ello, resalta la importancia de practicar el proceso de escritura desde la planeación hasta la

corrección, así como el apoyo brindado para realizarlas. También, hay indicadores que se repiten de la primera secuencia ubicados en proceso e inicial como la organización de la escritura, propósito comunicativo, el uso de puntos, comas y mayúsculas, por lo tanto, es permitente seguir trabajando en ellos como parte de la producción de textos. Sin embargo, existe un avance debido a que ningún estudiante se encontró en no logrado. Cabe mencionar que, el análisis se relaciona con una comparación entre los borradores con las versiones finales (ver tabla 13) que hizo para identificar con más detalle el progreso expuesto.

Tabla 13. Comparación entre borradores y versiones finales

Indicador	Borrador	Texto final
Propósito comunicativo	A varios cuentos les faltaba expandir más las ideas, sobre todo en la parte de desarrollo, agregar conectores y otros perdían el rumbo de la historia.	Poco más del total de los participantes entregaron su texto con la estructura adecuada, se identificó el inicio, desarrollo y final, aparte se comprendieron las ideas. Los demás, lo hicieron con menor organización lo que complicó su comprensión.
Legibilidad en la escritura	El trazo de pocas letras dificultaba la lectura de palabras y se confundían por otras.	La totalidad de los escritos se pudieron leer, el trazo mejoró y las letras eran legibles.
Segmentación de palabras	Menos de la mitad presentaron de uno a seis errores de separación de palabras.	Todos los textos contenían una separación correcta de palabras.
Uso de signos de puntuación (puntos y comas)	El uso de puntos y comas era carente en su mayoría, en ocasiones los usaban una vez y estaban colocados	Se detectó la inclusión de algunos puntos y comas que hacían falta en el texto, a veces estaban colocados en los lugares

	incorrectamente. Algunos resaltados con rojo.	adecuados. Varios resaltados con rojo.
Utilización de mayúsculas	La mitad de los cuentos tenían mayúsculas ausentes en los lugares necesarios. Varias escritas con rojo.	La mayor parte de los alumnos escribió todas las mayúsculas que su escrito necesitaba. Algunas escritas con rojo. El resto omitió algunas.
Nivel de conceptualización de la lengua escrita	La escritura de los textos en su mayoría era alfabética, otros presentaban palabras silábicas.	La escritura alfabética predominó en su totalidad.
Proceso de la escritura (planeación)	Todos los participantes realizaron la fase de planeación del proceso de escritura, pero la mayoría registró en su organizador algunas y pocas ideas sobre personajes, escenarios y estructura del cuento.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados.

La tabla comparativa hace evidente las mejorías ya mencionadas que se suscitaron durante el proceso de redacción de los cuentos. Entre ellas destaca el propósito comunicativo, el cual fue retomado para reacomodar las partes del relato y comprender mejor su contenido a comparación de los borradores. Lo anterior resalta que, con los cambios efectuados los participantes lograron identificar con mayor precisión la organización de la estructura del cuento. Además, en cuanto al nivel de la lengua escrita, aunque omitieron o cambiaron grafías en los primeros textos tuvieron la disposición de modificarlas en sus productos finales. Por ende, alcanzaron la etapa alfabética cuya transición se encuentra en algunos en proceso.

El uso de puntos, comas y mayúsculas continúa en proceso en su mayoría, lo que concuerda con la opinión de algunos alumnos al expresar en la autoevaluación que necesitaron ayuda para su empleo. Pese a ello, se considera que reconocen que son parte de un texto, incluso los resaltan con rojo para su identificación, por lo tanto, los utilizan y con la práctica, se infiere, las dificultades disminuirán. Asimismo, sobre la

planeación de la escritura, presentaron dificultades para definir las ideas del inicio, desarrollo y final, algunas eran confusas, pero con apoyo lograron enriquecerlas al momento de hilarlas en el texto. Finalmente, vivenciar el proceso junto con los niños fue imprescindible para el logro de los avances. Aparte se colabora para que favorezcan y consoliden la escritura como un medio para comunicar lo que deseen.

Comentarios finales

La segunda secuencia didáctica del taller de escritura fue una oportunidad para que los alumnos se motivaran a redactar cuentos de su autoría. Se convirtió en una experiencia gratificante el leer historias donde los escenarios eran diferentes lugares de su contexto, los protagonistas eran parte de su familia, amigos y personas que conocían. Lo mencionado contribuyó para que tanto el propósito general, así como los aprendizajes esperados de la secuencia se cumplieran en su totalidad, puesto que todos los participantes pusieron en práctica el proceso de escritura para escribir el cuento y posteriormente compartirlo. De igual forma, comprendieron que no sucede nada si se equivocan ya que su texto puede mejorar con el tiempo que se destine para hacerlo.

Las fases de dicho proceso ayudaron a que los relatos tuvieran mejor coherencia y organización, es decir, con la etapa de planeación los educandos escribieron las primeras ideas en relación con las partes del cuento lo que implicó recordar el tipo de contenido que iría en cada una. Además, le dieron sentido al organizador que llenaron ya que en esta secuencia hablaron sobre su función, aunque también se observaron dificultades para separar la información del inicio con la del desarrollo y la final.

En cuanto a la producción, a pesar de que tenían ideas previas les resultó complicado construir el escrito, así como organizarlo para llevar un orden. En ese aspecto, es importante la guía de los padres y del docente para que a la par con el estudiante se consiga crear el texto hasta realizarlo de forma autónoma. Por otro lado, algunos identificaron que el borrador es la primera versión por lo que comprenden que la escritura conlleva un proceso donde la tercera fase, la revisión, les permitió modificar detalles que mejoraron su cuento. Ello dio como resultado el texto final, que pese a la distancia se logró, por lo tanto, la escritura se puede favorecer en tal modalidad.

Gracias a lo anterior y a la evaluación realizada se detectó que es conveniente fortalecer indicadores tales como los propósitos comunicativos, la estructura de la composición del texto, el uso de puntos, comas y mayúsculas, los cuales se abordarán a futuro con ejemplos para tener más referentes. A pesar de lo dicho, se considera que existe un avance significativo por tratarse de un escrito extenso a comparación del descriptivo de la primera secuencia. La mayoría de los alumnos sabían que los aspectos mencionados debían estar presentes en sus trabajos, debido a que los incluyeron, situación que antes del proyecto no lo hacían.

Ahora bien, sobre la intervención docente predominó el papel de mediador de la escritura al dar libertad a los estudiantes para escribir el cuento de acuerdo con sus gustos e intereses. En ese sentido, se crearon las condiciones necesarias para dejar de indicar qué escribir y cómo hacerlo. Ello generó motivación y disposición para escribir, lo que facilitó guiarlos en su proceso desde el inicio hasta el final. Por otra parte, se reflexiona ante la desesperación que se suscitaba cuando no se obtenía lo esperado en las sesiones. Sin embargo, se analizaron detalles a mejorar y se modificaron, como en el caso de la dificultad en la identificación de las partes del cuento en donde se añadieron ejercicios y explicaciones extras para apoyarlos en la estructura del propio.

Para concluir, al difundir los productos finales en la página de Facebook se les demostró que escribieron un relato fantástico para divertir a los demás y así mismos. Igualmente, cuando leyeron comentarios positivos se evidenciaron a los destinatarios, ello cobró sentido al acto de escribir y gusto por hacerlo. Aparte, existieron prácticas sociales del lenguaje lo que se relaciona en conjunto con enfoque de la animación sociocultural del proyecto de intervención. La interacción de los alumnos con el contexto y las personas a su alrededor facilitó la producción del cuento, contribuyendo así a favorecer la escritura dentro del proceso de alfabetización inicial.

4.1.4 Secuencia 3: “Mini detectives de las propias experiencias de vida”

La escritura va más allá de producir cuentos, poemas, canciones, chistes, adivinanzas, etc., permite escribir sobre la vida y brinda autonomía al autor para decidir qué sucesos plasmar en el texto. Se trata de textos narrativos que implican recordar experiencias significativas desde la infancia hasta la actualidad. Por ello, se propuso a los alumnos de educación primaria escribir por primera vez autobiografías, en donde reflexionaran sobre sí mismos y dieran “rienda suelta al pasado desde las puertas de un presente para convertir su vida en una construcción poética” (Kaufman, 2010, p.187).

En ese sentido, se implementó la tercera y última secuencia del taller titulada como “Mini detectives de las propias experiencias de vida”, compuesta por cuatro sesiones aplicadas a partir del 26 de mayo al 10 de junio del 2021. Su propósito fue escribir una autobiografía corta a partir de los datos más relevantes de la vida para darla a conocer a compañeros, familiares y la comunidad escolar.

Como aprendizajes esperados se buscaron los siguientes. A) identifica las características de la autobiografía y qué es. B) planea la escritura de la autobiografía mediante un organizador de ideas. Escribe el borrador de la autobiografía con los datos recabados en el organizador de ideas. C) revisa y corrige, con ayuda del profesor y padre de familia la coherencia del texto, secuencia narrativa, escritura convencional, ortografía, así como organización en párrafos. Escribe y prepara la versión final. D) comparte la autobiografía.

En la primera clase se abordó la relevancia de hacer autobiografías, su concepto y mediante un ejemplo se analizaron características tales como el contenido de la misma, el orden de la narrativa y las convencionalidades de la escritura que se detectaron en ella. En la segunda, se invitó a una persona para que relatara su historia a los estudiantes y diera pie a la elaboración del organizador de ideas que conllevó a la escritura del borrador.

En la tercera, se efectuó la fase de la corrección de los textos con el acompañamiento de los padres de familia, para después preparar la versión final y el disfraz de detective solicitado. En la cuarta, se hizo un repaso del proceso que siguieron para producir su escrito, posteriormente cada uno compartió la suya para culminar con

comentarios acerca del trabajo realizado e hicieron una coevaluación de la autobiografía que leyeron. A continuación, se encuentran los resultados recabados.

El 26 de mayo del 2021 se implementó a distancia la primera clase, en la cual participaron 17 educandos al igual que en las demás. Se conectaron por medio de una videollamada desde casa a través de la aplicación de meet. Para comenzar con el tema los alumnos comentaron que nunca habían escrito sobre su vida, pero que les gustaría hacerlo para que otros compañeros u otras personas los conozcan más al leerlos, para hablar de la familia y recordar momentos importantes. Con lo anterior se identificó que la mayoría tenía claro a los destinatarios, lo que significa que han encontrado por sí solos el sentido de escribir.

Al proseguir se explicó el propósito de la secuencia y se confirmó la importancia de escribir textos que hablen de la vida propia, así como la relevancia de compartirlas, aspecto que los estudiantes infirieron anteriormente. Enseguida se abordó el concepto de autobiografía, palabra que de acuerdo con sus comentarios no habían escuchado ni relacionado con la escritura de los sucesos de una persona, sin embargo, con lo visto al inicio lograron expresar lo siguiente.

Valentín: hablar de uno mismo

Docente: Muy bien excelente respuesta

Andrea: es para contar sobre nosotros

Docente: Ok, se relaciona con lo que dijo Valentín

Hana: hablar de nosotros

Docente: Exacto, la autobiografía es un relato donde una persona escribe su vida por ella misma. Incluye datos y momentos más importantes ya sea felices o tristes, es decir, ustedes van a escribir acerca de su propia vida.

Con los diálogos recabados se detectó que, adentrar a los alumnos al texto a producir resultó efectivo para que lo relacionaran con el concepto de autobiografía a partir también de sus conocimientos previos. De acuerdo con Kaufman (2010), “el relato autobiográfico, como literatura del yo, constituye un género en el que un autor intenta narrar-se y aspira a verter lo vivido en forma de texto” (p. 187). En ese aspecto, adquirir

la definición contribuyó para que crearan conciencia de lo que escribirían siendo ellos los protagonistas.

En el desarrollo de la sesión se leyó un ejemplo de autobiografía que visualizaron en una filmina de power point. A su término, se socializó el contenido y estructura con el fin de obtener referentes e ideas para escribir la propia. Como el nombre del autor estaba oculto todos concordaron que la historia era de la docente, debido a aspectos como el lugar donde vive y situación laboral que dieron pistas para encontrar a la dueña del texto. Asimismo, expresaron que integró a la familia en la narración al dar a conocer sus nombres, edades y lo que hacen actualmente. Después, se enfatizó en la organización del texto, así como en algunas de las convencionalidades de la escritura. De acuerdo con lo anterior, la información similar (ver tabla 14) se concentró para un mejor análisis.

Tabla 14. Análisis del texto narrativo

Organización de la autobiografía	Convencionalidades de la escritura
<p>Al principio habla del nombre de la maestra, el lugar, la fecha de nacimiento, luego se encuentran los datos de sus papás y hermanos.</p> <p>Después, menciona las escuelas en donde estudió y las vivencias que paso en algunas de ellas.</p> <p>También habla de la fiesta de 15 años y el fallecimiento de sus familiares.</p> <p>Al final dice que estudió para ser maestra, la edad en la que comenzó a trabajar y lo que le gusta hacer.</p>	<p>El texto tiene:</p> <p>Puntos y comas</p> <p>Mayúsculas al inicio de los párrafos y después de un punto</p> <p>Mayúsculas en nombres de personas y lugares</p> <p>Acentos</p> <p>Separación entre las palabras</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los comentarios en clase.

La tabla 14 muestra de manera general las respuestas de los educados, en donde identifican que la información comprendida en el escrito se localiza en orden cronológico. Ello reafirma que “la temporalidad es una variable esencial del tejido de las biografías” (Kaufman, 2010, p.187), en este caso de las autobiografías, característica que les ayudó

en la escritura de la propia. Por otro lado, ubicaron con mayor precisión puntos, comas, acentos, segmentación, mayúsculas, agregando que estas últimas se colocan también en nombres propios y de lugares lo que significa que las emplean con menor dificultad.

Al cierre se proporcionó un ejemplo más de autobiografía para que los participantes la analizaran y de tarea contestaran un ejercicio con la ayuda de su contenido. Igualmente, opinaron que lo que les gustó de la clase fue conocer la historia de la docente, aprender qué es la autobiografía y saber que van a contar algunos de los momentos más importantes de su vida para compartirlos. Con lo mencionado se observó motivación por escribir, un cambio de actitud que demuestran desde la primera secuencia.

La segunda sesión se llevó a cabo el 2 de junio del 2021. Durante el inicio los alumnos escucharon la autobiografía de una invitada, quien se presentó y comenzó a relatar los momentos más representativos de su vida. Cuando terminó, expresaron las partes que llamaron su atención y agradecieron a la persona por haber compartido su historia. La actividad les agradó, puesto que, fue un ejercicio diferente a lo habitual, en esta ocasión el ejemplo para apoyarse en la construcción de su autobiografía lo escucharon de la autora, lo que generó interés e impulso para escribir.

De este modo, “los estudiantes pueden familiarizarse con esos modelos textuales y luego, escribir sus propias autobiografías” (Kaufman, 2010, p.187). Por ende, las historias proporcionadas se convirtieron en apoyos para tener ideas sobre qué escribir y cómo hacerlo. Ello, fue el punto de partida para platicar acerca de la importancia de establecer lo que deseaban compartir de su vida con los demás, ya que, cada uno escribe sólo lo que decide y le importa contar (Kaufman, 2010).

Para continuar se comentó la tarea que consistió en el llenado de un cuadro con los datos de la historia de una persona, al analizarlo se explicó que se trataba de un ejemplo de organizador de ideas para comenzar con la etapa de planificación de su texto. En ese instante algunos de los educandos enunciaron que dicho organizador les serviría para escribir su historia, lo anterior significa que dieron sentido a su función en el proceso de escritura que desconocían antes de participar en el presente proyecto de intervención. Enseguida, de manera grupal, decidieron indicadores para crear su propio planificador (ver imagen 6) en un formato que se propuso por parte de la docente.

Imagen 6. Organizador de ideas grupal

Mi organizador de ideas

Título de mi autobiografía _____

Nombre:
Fecha y lugar de nacimiento:
Edad:
Lugar donde vivo:

Nombre de mis padres, otros familiares y edad:

Escuela donde estudié:

Escuela donde estudio ahora y grado que curso:

Cosas que me gustan hacer:

Anécdota o travesura:

Momentos felices y tristes:

Fuente: Archivo personal de la docente.

Para llenar el organizador visto los alumnos tuvieron dificultades para decidir qué aspectos integrar en él ya que querían añadir más de la cuenta, ante lo suscitado se les recordó que solamente eran indicadores relevantes. Como apoyo retomaron el primero que habían analizado y optaron por los que se observa en la imagen 6, así comprendieron la importancia de seleccionar lo que deseaban contar. Además, fue un trabajo en equipo donde lograron lidiar con diferentes opiniones para llegar a un acuerdo.

Como cierre de la clase se explicó llenar el organizador de ideas en casa, después, escribir el borrador (ver cuadro 5) de su autobiografía con el apoyo del mismo y de las historias vistas con anterioridad. Se recomendó seguir la secuencia cronológica

de los hechos, cuidar letra, ortografía, uso de mayúsculas, puntos, comas y agregar un título congruente. Por último, se informó que se convertirían en detectives de su propia vida, por lo tanto, elaborarían de un disfraz con accesorios que tuvieran en el hogar con el fin de compartir su historia personificados en la sesión final y darle un toque llamativo a la presentación de su trabajo, lo que generó entusiasmo e interés.

Cuadro 5. Borrador de la autobiografía

La historia del pequeño bailarín

Mi nombre es Alexis Martin tengo 7 años de edad, naci el 5 de octubre del 2013 en San Luis potosi. Mis papas son: Jose Ricardo de 36 años y Maria Remedios de 39 años y mi hermana se llama Zuleyma Guadalupe de 15 años, actualmente vivo en Zaragoza con ellos.

A los 3 años le hice una travesura ami ermana porque ajarre su celular y se lo eche al agua creiendo que no servia y solo era el celular que ya no tenia carga.

Estudie en el kínder Ignacio Zaragoza. Desde que estaba chico me gustaba mucho bailar pues a los 5 años entre a un grupo de danza y hay fue donde aprendí mis primeros pasos. Mis momentos mas felizes son cuando termino de bailar toda la gente se pone de pie y nos aplauden, me pone muy feliz porque quiere decir que bailamos muy bien. Actualmente estudio enla primaria martires de la Revolucion y curso el 2 grado.

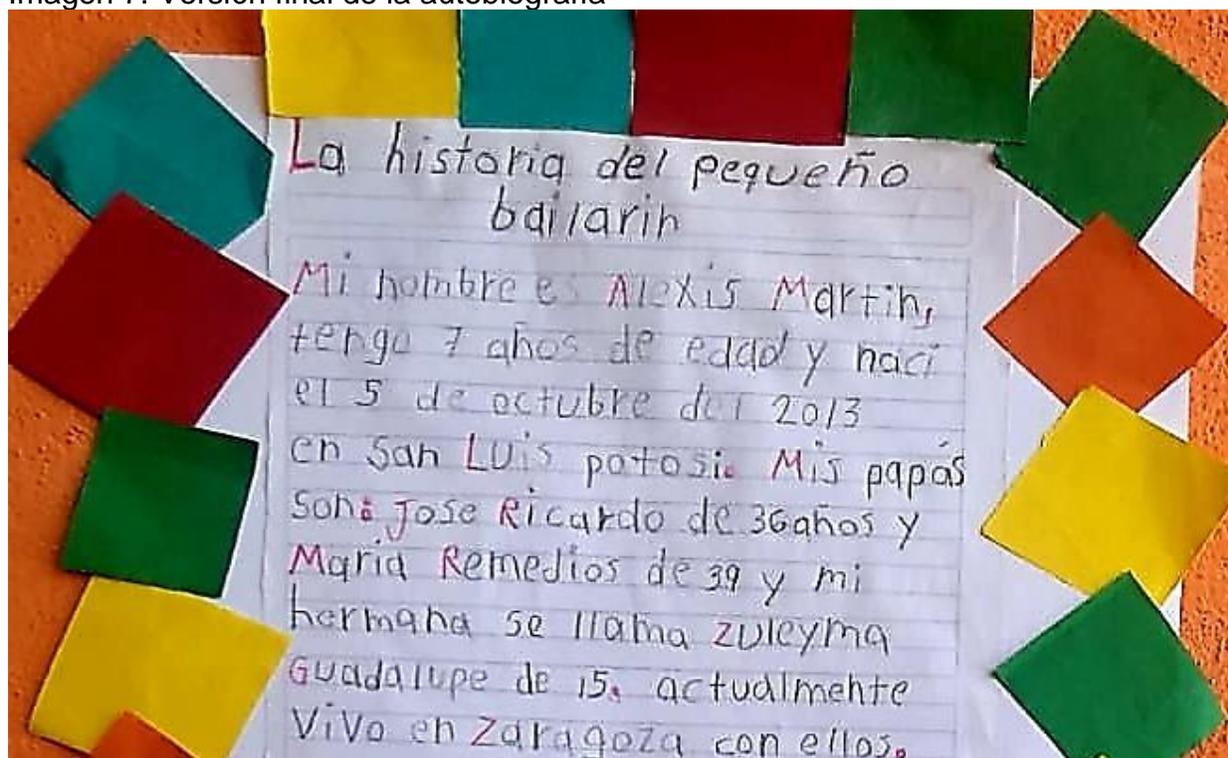
Fuente: Elaboración propia a partir de la autobiografía del estudiante.

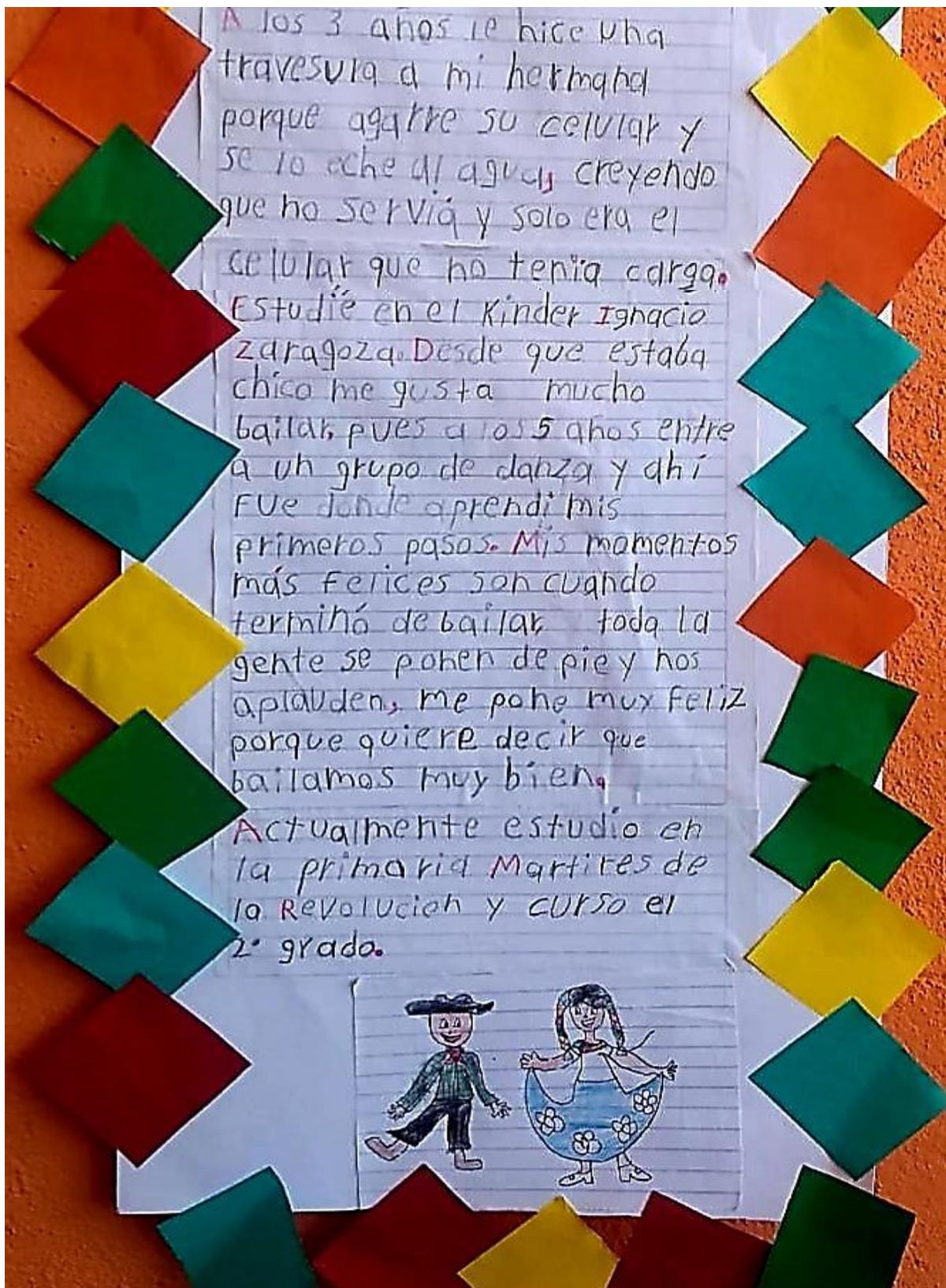
En el borrador anterior se realizaron observaciones en la ortografía al cambiar letras por otras, así como omisiones de las mismas, también le faltaron varios acentos, presentaba mínimos errores de segmentación, pocas mayúsculas y comas, pero se consideró que contenía los puntos necesarios lo que destaca un reconocimiento del sistema de escritura. Se detectó que las convencionalidades de la escritura mencionadas estaban escritas en su mayoría con rojo para identificarlos en el texto, incluso se incluyó dos puntos cuando el participante menciona el nombre de sus padres por lo que demostró que usa otros signos de los recomendados. Por otra parte, se identificó una buena secuencia narrativa que permitió comprender la historia, lo que también se rescató en los demás escritos.

La tercera clase se efectuó el 7 de junio del 2021, en ella se hicieron sugerencias por parte de la docente para mejorar los escritos tales como el acomodo de algunas comas, puntos y la modificación de palabras repetidas. Asimismo, se orientó a los padres mediante audios o mensajes escritos para guiarlos en las correcciones detectadas. Su participación fue fundamental en las etapas de producción y revisión del proceso de escritura. Se reafirma según Kalman (2002), que son personas con mayor experiencia, más competentes, en este caso, en la lengua escrita lo cual contribuye a la construcción de los textos a partir de las ideas de sus hijos.

Para proseguir, se indicó escribir la versión final (ver imagen 7) de la autobiografía tomando en cuenta las sugerencias de la docente, de los padres y los mismos educandos. Igualmente, se pidió mandar fotografía para afinar detalles, leerla y tenerla lista para compartirla en la siguiente videollamada, así como su disfraz de detectives. Al ser un trabajo totalmente desde casa, existieron limitantes como no poder vivenciar el proceso de escritura que se vive en las aulas. No obstante, la disposición y apoyo de los padres benefició la comunicación a la distancia, lo que permitió contar con información para delimitar avances y dificultades.

Imagen 7. Versión final de la autobiografía





Fuente: Archivo personal de la docente.

En el escrito final de la imagen 7, se observan las sugerencias mencionadas en el borrador ya corregidas. Al realizarlas, el alumno se dio cuenta de las mejorías en su autobiografía y la importancia de hacerlas para que los destinatarios no presentaran dificultades de leer el texto. Además, el dibujo que añadió caracterizó uno de los momentos más significativos de su vida, lo cual hizo más interesante el trabajo. Ello, reafirma que se reconoce lo indispensable que son los borradores y las revisiones en el proceso de escritura.

El 10 de junio del 2021 se realizó la última sesión en donde los participantes compartieron las autobiografías finales. En un inicio se proyectaron los textos recabados para visualizarnos de forma general, enseguida se rescataron opiniones en torno a ¿cómo le hicieron para escribir su historia? y ¿cuál les gustaría conocer? A continuación, se muestran los comentarios obtenidos.

Cynthia: primero lo escribir, lo corregí y lo pasé a limpio

Docente: Y antes de escribirla ¿qué hicieron?

Juan: Organizamos nuestras ideas

Andrea: escribí mis ideas, busqué mis datos y los organicé

Valentín: yo le pregunté a mi mamá para escribir mis ideas, es que no me acordaba cuando era chiquito

Emily Gabriela: con lo que hicimos de las ideas

Docente: Te acuerdas ¿cómo se llama el formato para eso?

Emily Gabriela: El borrador, a no, el organizador de ideas y luego lo escribimos en unas hojas

Docente: Ok entonces repasemos, primero escribieron sus ideas en el organizador que les di, luego hicieron el borrador, se revisó y al final escribieron su autobiografía final, ese fue el proceso que siguieron. Ahora, ¿cuál les gustaría conocer?

Alondra: me gustaría conocer la historia de Hana

Santiago: a mí la de Maximiliano para conocer de él

Con los diálogos presentados se detectó que, a pesar de mencionar en ocasiones las etapas en desorden, la mayoría de los alumnos lograron identificar el proceso de escritura que siguieron para escribir su producto final. En ese sentido, un procedimiento

que desconocían en la primera secuencia cobró relevancia al visualizar su importancia en la etapa de planeación, producción y revisión para obtener su escrito.

Durante el desarrollo compartieron, vestidos de detectives (ver imagen 8), sus autobiografías finales. Cuando terminaron los demás compañeros comentaron que las historias estaban interesantes, bonitas y añadieron los sucesos que más les agradaron. Se observó a los estudiantes felices, animados por ser escuchados al dar a conocer su propio escrito. Además, expresaron que les gustó escribir sobre su vida y los padres de familia confirmaron que en casa observaron a sus hijos con disposición para escribir, tranquilos pero divertidos. Por lo tanto, la escritura ya no era tediosa o aburrida como lo referían en el diagnóstico.

Imagen 8. Alumnos vestidos de detectives



Fuente: Archivo personal de la docente.

Para culminar con la sesión, acontecieron felicitaciones a todos los participantes por sus autobiografías, enseguida se invitó a los presentes a visitar la página de Facebook para leer los demás textos publicados y dejar opiniones o comentarios positivos. Igualmente, se informó que recibirían el texto de un compañero para evaluarlo con el objetivo de tener otras perspectivas para mejorar el trabajo realizado.

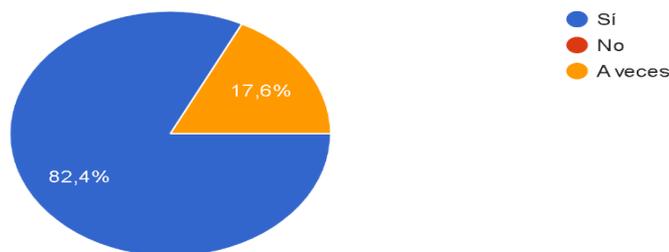
En síntesis, producir un texto que cuente la vida del autor genera animación para la escritura, se convierte en una práctica social del lenguaje con propósitos y destinatarios reales que incluye el contexto de los educandos al hablar de su historia. Cabe mencionar que, “escribir autobiografías constituye un desafío de alto nivel, en el que el alumno afronta el compromiso y el esfuerzo de reflexionar sobre sí mismo, encara la tarea de la rememoración y avanza sobre su intimidad para que otro la lea” (Kaufman, 2010, p.187). En efecto fue un reto decidir acerca de qué momentos escribir, pero fue fructífero ver el resultado logrado.

Evaluación

Una de las valoraciones consistió en la aplicación de una coevaluación entre los estudiantes, mediante un formulario de Google compuesto de seis preguntas (ver anexo 14). Se empleó con el propósito de brindar un análisis de los textos desde la mirada de los demás participantes. En la pregunta uno, la totalidad de los alumnos respondieron que las autobiografías contienen la historia de vida de sus compañeros, debido a que contienen datos personales, habla de la familia, de las escuelas en donde estudiaron y de los momentos más importantes. En ese aspecto, el saber las características que debía contener el texto facilitó la identificación de los mismos para realizar la evaluación entre pares.

En la segunda pregunta (ver gráfico 9), 14 de los 17 indicaron que el texto de sus compañeros se puede leer y la escritura se entiende ya que los trazos de las letras son correctos, observan una buena segmentación, además resaltan el uso de puntos, comas y mayúsculas. No obstante, tres contestaron que a veces por algunas palabras que no estaban separadas. Ello, demostró la importancia que le otorgaron a la utilización de las convencionalidades de la escritura para comprender el lenguaje escrito y un avance en su reconocimiento.

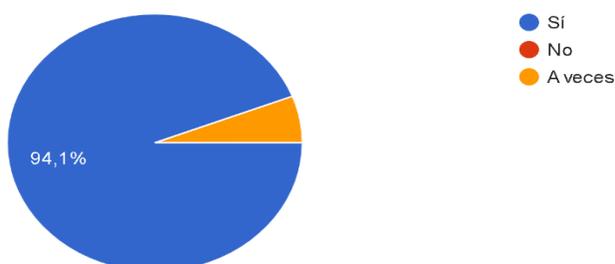
Gráfico 9. ¿El texto de mi compañero o compañera se puede leer y se entiende su escritura?



Fuente: Formulario de Google a partir de los resultados de la encuesta.

La secuencia de los hechos de la autobiografía se abordó en la pregunta tres (ver gráfico 10), en donde la mayoría señaló que las historias se encontraban en orden desde los primeros momentos de la infancia hasta la actualidad. Solo uno consideró que los sucesos necesitaban un acomodo para seguir la sucesión del relato. Lo mencionado destacó la relevancia que le dieron a la cronología de los hechos, lo que permitió que realizaran una crítica constructiva de lo leído. Por ende, las características de la autobiografía cobraron sentido para su redacción y evaluación.

Gráfico 10. ¿La autobiografía esta ordenada desde que mi compañero o compañera nació hasta la actualidad?



Fuente: Formulario de Google a partir de los resultados de la encuesta.

En cuanto a la cuarta pregunta, 15 respondieron que sus compañeros usaron mayúsculas, comas y puntos en su texto, pero dos de los restantes las emplearon a veces. Para la quinta, 16 indicaron que en los trabajos existió la separación correcta de las palabras y en uno faltante persistía en ocasiones. Con los resultados se observó un avance en la importancia, así como en el uso de las convencionalidades mencionadas con anterioridad, puesto que, antes y durante el diagnóstico no emergía.

Una segunda valoración consistió en evaluar con una rúbrica (ver anexo 15) las autobiografías finales. Fue indispensable para delimitar avances y áreas de oportunidad que se han detectado desde la primera secuencia hasta la presente, que se convierte en la última. Los resultados obtenidos de cada indicador de logro por alumno (ver anexo 16), pero simplificados, se muestran a continuación (ver gráfico 11).

Gráfico 11. Resultados de la evaluación de las autobiografías



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados por indicadores de logro

En la gráfica antes vista, se observó que indicadores tales como el propósito comunicativo, la legibilidad en la escritura y el nivel de conceptualización de la lengua escrita alcanzaron el nivel logrado por la totalidad de los participantes. Seguido de la organización de la escritura, la segmentación de palabras, la exposición del texto, la utilización de mayúsculas y el uso de signos de puntuación enfatizando en puntos y comas. En ese sentido, la mayoría de los educandos han progresado en la producción de textos, puesto que son pocos los que se ubican en proceso e inicial.

Por otro lado, se detectó que los estudiantes presentaron mayor dificultad para emplear puntos y comas, dato que se visualizó desde la primera secuencia. No obstante, existe una mejoría ya que más alumnos lograron usarlos en su autobiografía, por consiguiente, es necesario continuar con la producción de textos y actividades diversas para fortalecer dicha parte. Cabe mencionar que, la comparación de los borradores con las versiones finales (ver tabla 15) contribuyeron para corroborar los avances finales.

Tabla 15. Comparación entre borradores y versiones finales

Indicador	Borrador	Texto final
Propósito comunicativo	La mayoría de las autobiografías presentaban una secuencia narrativa de los hechos y se comprendían.	La totalidad de los textos contenían una organización adecuada de acuerdo con la secuencia narrativa presentada, lo cual facilitó su comprensión.
Legibilidad en la escritura	Se dificultó la lectura de algunas palabras, debido al trazo incorrecto de diversas letras.	Todos los escritos se lograron leer al mejorar el trazo de las letras.
Segmentación de palabras	En menos de la mitad de los textos se encontraron de uno a seis errores de separación en las palabras.	La mayoría de los escritos demostraron una segmentación correcta, ya que en uno se detectaron 4 errores.
Uso de signos de puntuación (puntos y comas)	Algunas autobiografías tenían omisión de varios puntos y comas, en especial las últimas. Además, estaban en ocasiones colocados incorrectamente, a veces resaltados con rojo.	Se usaron más puntos y comas que los textos necesitaban. También, se colocaron en los lugares adecuados con mínimos errores, a veces resaltados con rojo.
Utilización de mayúsculas	En menos de la mitad de los escritos se observó la	La mayor parte de los estudiantes escribió las

	ausencia de mayúsculas. Las que si encontraban estaban escritas con rojo.	mayúsculas que su texto necesitaba e igual resaltadas con rojo.
Nivel de conceptualización de la lengua escrita	Pocos textos presentaron omisión o sustitución de algunas grafías en las palabras.	Predominó en su totalidad la escritura alfabética.
Proceso de la escritura (planeación)	Todos los participantes efectuaron la fase de la planeación del proceso de escritura. La mayoría logró registrar en el organizador de ideas los sucesos más relevantes de su vida, el resto lo hizo, pero les faltó especificar algunos de ellos.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados.

La tabla da a conocer la manera en la que se encontraron las autobiografías en su primera versión, así como los cambios realizados durante la fase de revisión del proceso de escritura que dieron como resultado los textos finales. La comparación ayudó a identificar que el propósito comunicativo fue tomado en cuenta desde la etapa de la planeación, por lo tanto, se entendía lo que se quería comunicar en los escritos. Igualmente, la legibilidad en la escritura, el nivel de la lengua escrita y la segmentación fueron mejorando gracias a las correcciones efectuadas.

Finalmente, lo expuesto destaca una vez más lo indispensable que es la implementación del proceso de escritura ya que permite visualizar dichos avances significativos y que los mismos niños conozcan lo que han logrado durante las etapas. Asimismo, observan aspectos específicos a mejorar como el uso de puntos, comas y mayúsculas, que a pesar de resaltarlos con rojo para diferenciarlos y de las correcciones se continúan detectando, pero al mínimo, lo que concuerda con la coevaluación, así como la gráfica general de resultados.

Comentarios finales

La propuesta de producir autobiografías para la última secuencia didáctica del taller de escritura fue bien aceptada por los educandos, porque la idea de escribir sobre ellos mismos por primera vez generó curiosidad de saber cómo lo harían. La experiencia se volvió fructífera y significativa a lo largo de las sesiones, cuyas actividades permitieron obtener al final historias de vida que fueron compartidas entre pares y después publicadas para que otros las leyeran. Ello contribuyó para que el propósito general, así como algunos aprendizajes esperados se cumplieran en su totalidad, debido a que existían propósitos y destinatarios reales.

Se considera que se logró en su mayoría el aprendizaje “identifica las características de la autobiografía y qué es”, ya que, aunque el conocimiento se aplicó, es necesario retomar el aprendizaje en un futuro para tener mayor claridad del mismo. El tratarse de un tipo de texto nuevo implica conocerlo más y practicarlo en otras actividades, al igual que todos los demás.

En cuanto al proceso de escritura, la fase de planeación dio pie para que el propósito comunicativo del texto no se perdiera, puesto que, los alumnos iban decidiendo los aspectos de su vida a integrar y posteriormente llenar en el organizador de ideas. Por ende, la producción del borrador como siguiente paso fue más sencilla, pero a la vez complicada al momento de estructurar las ideas para formar una secuencia narrativa de hechos. Lo que indica que es conveniente trabajar la ilación con la integración de conectores, la selección de momentos en orden cronológico, para crear el texto y disminuir las dificultades.

La revisión como tercera fase brindó la oportunidad de que tanto padres, alumnos y docente detectaran los detalles a mejorar. Sin embargo, a pesar de las correcciones se encontraron áreas de oportunidad en los textos finales como el uso de puntos, comas y mayúsculas que se hicieron notar en los resultados de la evaluación al encontrarse en proceso e inicial. No obstante, están presentes dentro de los escritos, los estudiantes los utilizan, ventaja a aprovechar para fortalecer el aprendizaje en los siguientes años escolares.

Para continuar, la práctica docente también tuvo momentos de análisis y reflexión. Por ejemplo, el perder el miedo a trabajar cosas nuevas con los estudiantes, es decir, el

proponer la escritura de una autobiografía causaba temor a que la rechazaran simplemente porque aún no conocían el tipo de texto, pero al platicarles en qué consistía retomando propósitos y destinatarios resultó el escrito que más disfrutaron hacer. Como consecuencias benéficas fueron las actitudes positivas, la motivación y disposición para escribir a causa de la guía de la profesora en colaboración de los padres de familia.

Finalmente, el enfoque de la animación sociocultural se mantuvo presente al implementar una práctica social del lenguaje situada, donde los alumnos platicaron con sus familiares para recordar momentos importantes de su vida tomando en cuenta su contexto y así ver la escritura como una oportunidad de dar a conocer su historia. Su publicación en la página de Facebook cobró sentido al trabajo y la lectura de comentarios positivos generó animación, felicidad e interés por escribir. De esta manera se favoreció la escritura como parte del proceso de alfabetización inicial, gracias a la visión constructivista donde la repetición de palabras y oraciones se dejaron de lado.

4.1.5 Sesión de cierre: “Los escritos finales han sido publicados y leídos”

Todo lo que inicia tiene que terminar, en este caso, el taller de escritura del proyecto de intervención culminó con la tercera secuencia. No obstante, se implementó una última sesión de cierre cuyo propósito fue retomar las producciones finales publicadas en una red social para reflexionar ante el proceso vivenciado en la redacción de los textos. Más que nada identificar logros, avances, aprendizajes, así como dificultades, reflejados durante las sesiones y hacerlo evidente con los niños y sus padres. La reunión virtual por la aplicación de meet se efectuó el 24 de junio del 2021, contó con la presencia de los 17 alumnos que participaron en las actividades, padres de familia y docentes invitados quienes laboran en la misma escuela primaria.

En general, al inicio se explicó el propósito de la actividad y el del taller, se recordó el proceso de escritura desde sus etapas de planificación, redacción y revisión, así como la utilidad del escribir en la vida diaria. En el desarrollo se revisó la página de Facebook en donde se mostraron los textos publicados, comentarios realizados en ellos y expresaron su sentir ante lo anterior. Posteriormente, se analizaron los primeros trabajos con los últimos con la finalidad de detectar mejorías, además, se obtuvieron opiniones de los padres acerca de la manera en la que continuarían apoyando a sus hijos a escribir. Como cierre se escucharon comentarios de los docentes invitados sobre los trabajos y agradecimientos. A continuación, se presentan los momentos más relevantes de la sesión.

Al momento de hacer una recapitulación del proceso de escritura, los estudiantes llegaron a la conclusión de que ahora tienen el conocimiento de la necesidad de planificar las ideas que se quieren escribir y para ello pueden utilizar cuadros o formatos de apoyo. Asimismo, reconocieron la importancia de los borradores o como le dicen “escribirlo en sucio” para tener una primera versión de su texto, alejándose del miedo a equivocarse. Es decir, la idea de redactar solamente una vez los escritos cambio, debido a que con la guía de sus padres junto con la docente lograron revisarlos y corregirlos para después “pasarlos a limpio”, término que usan para referirse a la construcción del producto final.

En ese sentido, encontraron las razones por las cuales se propuso seguir un proceso de escritura que requiere tiempo cuando se desea producir un texto con su respectiva estructura. Según Cassany, Luna y Sanz, 1997, citado en Ortiz, 2000, algunos

“no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre, y se apresuran a llegar al final de la hoja” (p.145). Situación que ocurría antes del taller, sin embargo, con las situaciones brindadas se transformaron las percepciones que reflejaban al practicar la escritura. A lo expuesto se añaden las opiniones reflexivas que realizaron en cuanto a la pregunta ¿para qué les sirve la escritura en su vida?, varias de las respuestas se muestran enseguida.

Alexis: Es necesaria para firmar papeles

Docente: Sí y no solo papeles, también para escribir otros textos

Sra. María: para anotar todo lo importante y que no se me olvide

Sra. Susana: Para enseñar a mi hijo porque yo sé muy poco y estoy aprendiendo con él

Docente: muy bien, la escritura nos ayuda a recordar pendientes y a apoyar a los demás como a sus hijos

Andrea: para podernos comunicar por ejemplo con un mensaje, poema o cuento

Emily Gabriela: es una herramienta y sirve para comunicarse, por ejemplo, si tú quieres contarle algo a la gente con un cuento, hablar de ti mismo en una autobiografía o un mensaje, lo que sea que se pueda escribir

Sr. José: es uno de los medios más importantes de comunicación porque mediante la escritura informamos lo que queremos

Docente: excelente, concuerdo con ustedes, la escritura permite la comunicación desde los textos que redactemos

Con los diálogos se identificó que los padres y educandos conciben la escritura como un medio de comunicación, una herramienta que les permite expresar lo que deseen, ya no como palabras, oraciones, dictados que con frecuencia realizaban en la escuela. Ello se atribuye a la intervención docente por cambiar la práctica tradicionalista y optar por la implementación de actividades contextualizadas, que “siempre ocurren en situaciones ligadas al mundo, justo porque su sentido se encuentra a partir de nuestra conexión con él” (Kalman, 2002, p.11). Pero también con la interacción social, que refiere el enfoque de la animación sociocultural y aunque fue de manera virtual se logró.

Para continuar se hizo un recorrido por la página de Facebook con el fin de mostrar los textos y los comentarios publicados. Al comprobar que gran cantidad de personas leyeron sus trabajos, los estudiantes expresaron sentirse felices, motivados a seguir escribiendo textos, así como satisfechos porque el tiempo dedicado y el esfuerzo se vieron reflejados en los escritos. Entre las opiniones se encontraron felicitaciones, palabras positivas y puntos de vista acerca de los temas abordados, que cada vez los animaron más.

Por ejemplo, en el texto descriptivo del superhéroe antiCOVID-19 resaltaron los siguientes. “¡Que trabajo tan creativo y original! Sería de mucha utilidad el lanzamiento de vacunas para poder agilizar el proceso de vacunación, ¡qué bonito escrito!”, “Andrea, que bonito tu trabajo, que padre super poder para poner cubrebocas a todas aquellas personas que no lo hacen, así podríamos cuidarnos más entre todos”, el poder al que se refiere trata de lanzar cubrebocas a la gente que no tiene. Del cuento se obtuvo: “Hola Sofía me encantó tu cuento. Tus dibujos están muy bonitos y me gustó que mi nombre está en el cuento”. De la autobiografía destacó: “Que grandes historias de vida, ¡muchas felicidades pequeños escritores! Que lindo conocer a través de sus escritos parte de ustedes. Excelente trabajo”.

Los comentarios evidenciaron a los destinatarios y los propósitos de los textos cumplieron su objetividad. Incluso hubo lectores externos que pertenecían al municipio de San Luis Potosí, por lo tanto, la interacción con otras personas fue posible a la distancia y la escritura permitió hacerlo. Lo dicho les demostró que los escritos pueden salir de la comunidad mediante los medios que se tengan al alcance, como las redes sociales que incrementaron su uso debido a la educación virtual implementada por la pandemia del COVID-19.

Seguido de la actividad, se proyectaron en la pantalla los primeros textos y los últimos producidos para contrastarlos. En ese momento tanto padres como estudiantes dieron cuenta de los avances detectados por ellos mismos y la forma de continuar con el apoyo hacia sus hijos para seguir fortaleciendo la escritura. Las respuestas que predominaron (ver tabla 16) se retomaron con el fin enfatizar en ellos, pero ahora por parte de la docente.

Tabla 16. Análisis y reflexión de la escritura

¿Qué mejoras notan de los primeros trabajos a los que fueron publicados, en cuanto a la escritura?	¿Cómo seguir apoyando a los niños a favorecer su escritura?
<p>Mejor uso de puntos, comas y mayúsculas.</p> <p>Pocas faltas de ortografía.</p> <p>Las palabras se podían leer sin dificultad, porque las letras tenían mejor trazo, no las omitieron y las separaron correctamente.</p> <p>Se integraron más palabras que en los primeros textos.</p> <p>Gusto por escribir.</p>	<p>Utilizar la motivación para trabajar la autonomía al escribir.</p> <p>Practicar constantemente.</p> <p>Proponer la escritura de listas de mandado, mensajes en el celular u otros textos con un fin y que llamen su atención.</p> <p>Ayudar en las correcciones y el acomodo de las ideas que se les compliquen.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas a las preguntas.

Se concordó con las respuestas de la tabla anterior y se reflexionó ante la evolución observada desde la transición de escritura de palabras silábicas a alfabéticas, cuando se escuchaban expresiones de haber logrado escribirlas sin ayuda ni omitiendo ninguna letra. Asimismo, el avance en el reconocimiento y uso de los signos de puntuación junto con la integración de otros tales como los de admiración e interrogación. Además, mejoraron la segmentación, la legibilidad, no se limitaron en las palabras ya que escribieron más que en los borradores y se identificó un cambio de actitud por el gusto que les causó escribir.

Con la comparación se hizo conciencia de tales logros por lo que los padres expusieron maneras de seguir ayudándolos. Se infiere que las ideas surgieron con base en lo vivido, puesto que, mencionaron la motivación, la autonomía, las prácticas de escritura con propósitos, la guía en el acomodo de ideas y las correcciones en los textos que se trabajaron durante el taller los cuales se convirtieron en referentes para continuar favoreciendo la escritura. Ello significó que, los estudiantes, padres con conjunto con la docente se apropiaron de las prácticas sociales del lenguaje contextualizadas y del enfoque de la animación sociocultural. En ese aspecto, se confirma que:

Un objetivo importante de la clase de Lengua debe ser que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias (la imaginación, el humor, la diversión, etcétera), la posibilidad de comunicarse a distancia, etcétera. En definitiva, los alumnos tienen que pasárselo bien escribiendo, lo que les hará sentir más ganas de escribir, y poco a poco, empezar a apreciar la escritura. (Cassany, Luna y Sanz, 1997, citado en Ortiz, 2000, p.144)

Se considera que no solamente los alumnos descubran el placer de escribir, también todos los involucrados para que trasmitan sus conocimientos y experiencias. Como lo hicieron los docentes invitados (ver imagen 9), quienes felicitaron a los niños por sus textos. Los comentarios giraron en torno a los avances ya mencionados, no obstante, resaltaron la originalidad de los escritos, es decir, leyeron cuentos creados por las propias ideas de los participantes, historias de vida con anécdotas que hicieron interesante la lectura y de superhéroes que los concientizaron sobre la prevención del virus COVID-19.

Imagen 9. Docentes invitados



Fuente: Archivo personal de la docente

Para el término de la sesión se tenía planeado platicar acerca de lo que se aprendió en el taller, escuchar opiniones de las actividades y averiguar si les gustaría seguir escribiendo. Sin embargo, por las fallas de conexión, aunado al tiempo disponible de los asistentes, se decidió mandar las preguntas a través de un formulario de Google para rescatar reflexiones finales que enseguida se dan a conocer. Después, se concluyó la videollamada sin antes agradecer las participaciones en el taller de escritura durante todo el proceso.

Reflexiones ante la escritura

El formulario de Google ya mencionado constó de tres preguntas, en la primera que fue ¿qué aprendiste en el taller de escritura?, las respuestas más relevantes eran las siguientes. “Crear historias”, “escribir palabras que no sabía, saber dónde van los puntos, comas y aprendí a describir a una persona”, “mejorar la escritura”, “escribir textos y comprenderlos”, “podemos escribir lo que pensamos para expresarnos”. Los educandos se concientizaron de la utilidad de la escritura para su vida, de lo que lograron realizar a la distancia, situación que no pasaba antes del proyecto porque no encontraban el sentido de la habilidad, debido a la ausencia de propósitos y destinatarios reales.

En la segunda, ¿te gustaría seguir escribiendo más textos? y ¿por qué?, sus respuestas fueron afirmativas cuyas razones concordaban en querer aprender más para mejorar su escritura, aparte les genera diversión y desean utilizar la imaginación para crear. De acuerdo con lo anterior, se confirma por la voz de los alumnos que escribir dejó de ser aburrida y tediosa, al contrario, se convirtió en divertida. Ello, gracias a la intervención docente cuya práctica fue modificada para disminuir el rechazo que predominaba y la dificultad de producir textos propios.

En la última pregunta, ¿qué opinan sobre el taller de escritores? dirigida a los padres se obtuvieron comentarios significativos como “es una oportunidad muy buena para los niños para que sigan practicando y despierten sus ideas e imaginación”, “me pareció muy bien porque gracias al taller mejoro su escritura”, “fue un taller que apoyo bastante a los niños, las actividades los motivaron a escribir y ellos mismos vieron que pueden escribir muchos textos”. En definitiva, sin la participación de los padres de familia en cada secuencia hubiera sido complicado la implementación del proceso de escritura por primera vez en las actividades, ya que al tomar las clases con los estudiantes aprendían con ellos y después los guiaban.

En síntesis, se puntualiza la importancia de realizar una actividad de cierre, que evidencie el trabajo efectuado desde inicio a fin, así como los avances en él y los aprendizajes de los participantes. Asimismo, con el taller se demostró que se puede favorecer la escritura dentro del proceso de alfabetización, haciendo uso de la motivación hacia los involucrados y la integración del contexto, que refiere el enfoque de la animación sociocultural.

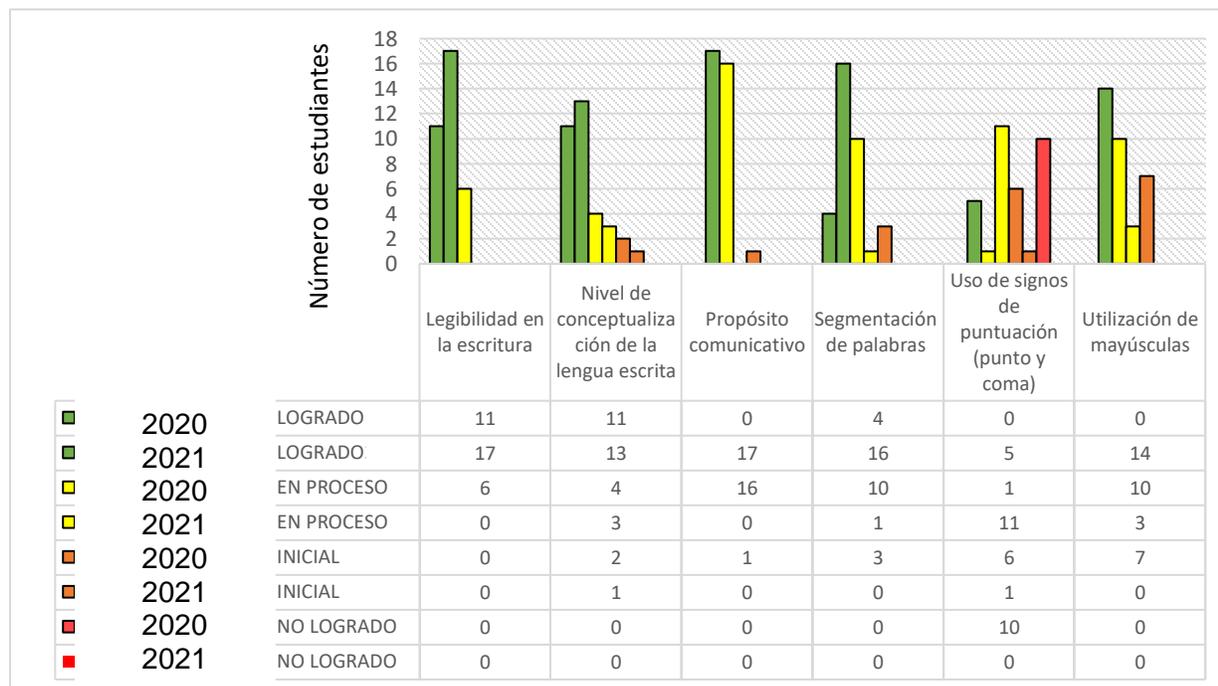
4.2 Resultados finales y evaluación de la propuesta de intervención

4.2.1 Sistema y proceso de escritura

La escritura de los textos conlleva un proceso que implicó el empleo de tres etapas para llegar a los productos finales. Por ello, resultó efectivo utilizar en cada secuencia didáctica la planeación, producción y revisión, etapas propuestas por Jiménez et al., (2008). Su implementación dio como resultados el uso e importancia de realizar organizadores de ideas para planificar los escritos, la escritura de borradores como primeras versiones y efectuar las correcciones detectadas en las revisiones con la finalidad de obtener los escritos que se compartieron.

El trabajar bajo el proceso de escritura contribuyó a brindarle un seguimiento a las convencionalidades del sistema de escritura, basadas en el programa de estudios (SEP, 2017). Entre ellas, la segmentación, legibilidad, signos de puntuación como el punto y la coma, las mayúsculas, así como avanzar en las etapas de conceptualización de la lengua escrita en los alumnos. Por consiguiente, se muestran los resultados al término del proyecto en contraste al diagnóstico (ver gráfico 12).

Gráfico 12. Avances de la escritura como parte de la alfabetización inicial



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del diagnóstico y los finales

En la gráfica vista se observa una comparación entre los resultados obtenidos en los textos realizados durante el diagnóstico del año 2020 y los finales del 2021. En ella, se puntualizaron y rectificaron los avances. Por ejemplo, en la legibilidad de la escritura anteriormente se dificultaba en ocasiones la lectura de los escritos por lo que 11 de los 17 niños se encontraban en logrado y seis en proceso, pero con la mejora del trazo correcto de las letras la totalidad consiguió ubicarse después en el nivel logrado.

Asimismo, las correcciones empleadas en la fase de revisión contribuyeron para que 13 se situaran en logrado, es decir, en la etapa alfabética de conceptualización de la lengua escrita, tres en silábico – alfabético (proceso) y uno en inicial (silábico). Cabe clarificar que, en los tres textos de las secuencias todos se posicionaron en logrado, sin embargo, para efectos de resultados más reales, se tomó la evaluación de los borradores porque fue la primera realizada antes de las modificaciones. Por lo tanto, se evidencia que, la producción de textos es una opción para avanzar en el proceso de alfabetización inicial y favorecer la escritura.

En cuanto al propósito comunicativo 16 estaban en proceso y uno en inicial, no obstante, gracias a los motivos que se dieron para escribir, así como a las actividades trabajadas los 17 terminaron en logrado. Sobre la segmentación de palabras, los educandos tenían conflicto en separar correctamente las palabras, pero la práctica al escribir generó un progreso por lo que tres que se encontraban en inicial y 10 en proceso disminuyeron a cero y uno respectivamente. Aparte, cuatro ubicados en logrado aumentaron a 16.

Finalmente, en el uso del punto y la coma, 10 de los 17 no lograban utilizarlos en los textos, seis lo hacían al menos una vez y uno los integraba algunas veces. Al concluir el proyecto, 11 se encontraron en proceso, uno en inicial y cinco en logrado, lo que denotó un avance. Lo mismo ocurrió con las mayúsculas, debido que 14 consiguieron en su totalidad incluir las necesarias en sus escritos y tres están en proceso. Ello, se atribuyó a los ejemplos dados en las sesiones que fueron referentes para que los alumnos observaran su empleo. Además, lo llevaron a la práctica en las etapas de planeación, redacción, así como de revisión del proceso de escritura que también contribuyeron a su mejoría al igual que en los otros indicadores.

4.2.2 Padres de familia

A lo largo de las secuencias didácticas, se logró trabajar en colaboración con los padres para motivar a sus hijos a la producción de textos y apoyarlos en el proceso. Asimismo, generaron interés por las actividades propuestas ya que dieron a conocer que eran otras formas de fomentar la escritura en casa, más aún por las condiciones de la pandemia de COVID-19, que ocasionaron una modificación en el rol de la familia al pasar mayor tiempo en el hogar estudiando con los niños. Aparte, fueron conscientes de los avances ya analizados y estuvieron en constante comunicación. Sucesos que poco hacían de acuerdo con el diagnóstico, pero que cambio, cuyo compromiso adquirido en la sesión de inicio de sensibilización contribuyó a favorecer la escritura.

Cabe subrayar que, se reconoce su disposición para conectarse a las videollamadas durante las sesiones del taller. Las fallas de conexión suscitadas, aunado a la dificultad que algunos presentaban por recargar con saldo los celulares para tener internet y poder asistir a las clases, no fue impedimento para llevar a cabo las actividades. Por tal motivo se destaca su participación desde principio a fin, añadiéndole la importancia de involucrarlos como otros usuarios de la lengua escrita (Kalman, 2002), que guíen a los estudiantes con su experiencia al fortalecimiento de las habilidades comunicativas como lo es la escritura.

4.2.3 Rol docente

Con el diseño y aplicación del proyecto se obtuvo un cambio en el rol docente, en donde se apropió del enfoque de las prácticas sociales del lenguaje por el que se basa la asignatura de Español y de la animación sociocultural. Ello modificó la parte tradicionalista que fragmentaba la intervención docente, al querer abordar por un lado métodos de enseñanza con estrategias mecanicistas como la repetición, así como la transcripción de palabras que se alejaban de favorecer la alfabetización y por otro, actividades para abordar la escritura y lectura en los temas del grado. Se comprendió que al conjuntarlos en actividades que despertaran el interés de los alumnos, involucrando el contexto y a sus padres, fue lo ideal para desarrollar aprendizajes para la vida.

En ese sentido, de acuerdo con Fons (2004), se asumió el papel de orientador. Sin olvidar el proceso de escritura que, se encontraba ausente en la práctica, debido al mínimo conocimiento que se tenía acerca de su implementación por considerar que los métodos de enseñanza como el silábico, global, fonético, etc., eran las mejores opciones para abordar la lectura y escritura en los primeros grados. Al apropiarse del mismo y llevarlo a cabo en el proyecto se aprendió que los niños son capaces de escribir por si solos, aunque no sea en su totalidad convencional, puesto que con la práctica avanzan en su alfabetización inicial.

En resumen, los resultados en general de la propuesta demuestran la adquisición de aprendizajes significativos en los involucrados que, al ser aplicados a través de la producción de textos en el taller, surgió el sentido de los usos sociales de la lengua escrita. A la par existió el avance en el reconocimiento y práctica del sistema de escritura y el proceso de la misma que en conjunto la favorecieron, lo que por ende fortaleció la alfabetización inicial.

Conclusiones

Con el proyecto de intervención, a través de la aplicación del taller de escritura, se comprobó que la alfabetización efectivamente es la apropiación de prácticas comunicativas (Kalman 2002), que no se limita a la repetición de palabras y oraciones. Ello se atribuye a que, según Kaufman (2010), se dieron propósitos determinados, así como destinatarios reales, los cuales animaron a los alumnos a escribir diferentes tipos de texto sobre situaciones de su contexto, que circularon por la comunidad. Además, los escritos eran propios, es decir, nacieron de las ideas de los niños, dejaron de esperar a que se les dijera qué y cómo escribir y en la medida de lo posible lograron redactar con autonomía, lo hicieron como pudieron a pesar de la etapa de conceptualización de la lengua escrita en la que se encontraban.

Incluso, surgieron iniciativas para escribir y actitudes favorables ausentes con anterioridad. Por lo tanto, al dar propósitos, destinatarios reales, trabajar prácticas sociales del lenguaje e involucrar el contexto y los padres de familia en el taller se responde a la pregunta de intervención y se alcanzó el propósito del proyecto, puesto que, con ello se consiguió favorecer la escritura dentro de la alfabetización inicial, en la modalidad a distancia, desde el enfoque de la animación sociocultural de la lengua. Lo que refiere a la motivación presente en las prácticas de escritura, cuya implementación de estas últimas permitió apropiarse de los usos sociales de la misma, vista desde la perspectiva actual de los participantes como un medio de comunicación.

Según Álvarez (2010), las personas escriben por necesidad y para destinatarios reales. No obstante, más que necesidad, se escribe con un propósito, por ello, la escritura se concibe como una práctica social, una habilidad que permite expresar por escrito lo que se quiera comunicar con un fin y para alguien. Concepción propia regenerada a partir de que se dejó de visualizar a la alfabetización como solamente la adquisición de la lectura y escritura, lo que conllevó a la creación del taller, dentro del proyecto de intervención, con secuencias didácticas significativas que impulsaron la producción de los textos resultantes.

Al recuperar los hallazgos de las secuencias aplicadas en el taller se encontró que, en la sesión de inicio de sensibilización los participantes reflexionaron ante la importancia de la escritura para comunicarse en su vida diaria. Lo mencionado dio pauta

para que los alumnos se motivaran a escribir un texto descriptivo en la primera secuencia, acerca de un superhéroe que crearon contra el virus COVID-19 que asechaba el lugar donde viven. En ese sentido, los textos comenzaron a tener un propósito y destinatarios los cuales eran las personas de su comunidad.

Por otro lado, el tedio, rechazo y el aburrimiento que antes se observaba hacia las actividades comenzaron a disminuir, debido a que surgió un interés por escribir. Lo dicho se confirmó en la segunda secuencia donde los educandos inventaron un cuento para compartir con los mismos compañeros, familiares e integrantes de su contexto, ya que la animación para redactar se hizo presente cuando idearon una historia donde el escenario fue un lugar de su comunidad y los personajes eran sus amigos o personas cercanas a ellos.

Para la tercera secuencia se observó más autonomía, que demostraron desde la primera, al escribir sobre su vida en una autobiografía. Resultó ser el texto que tuvo mayor impacto e interés puesto que escribieron, por primera vez, sucesos cronológicamente que los estudiantes decidieron que eran los más importantes para compartir con sus pares y demás gente. La sencillez, seguridad y facilidad de redactar sus propias narraciones se notaron e influyeron también para favorecer la escritura en la alfabetización inicial.

El papel docente se convirtió en animador de la lengua escrita en donde se impulsó la participación activa en prácticas sociales del lenguaje que tuvieran relación con el contexto de los estudiantes. Asimismo, se vivió un proceso de transformación de la práctica porque, además de trabajar un proyecto bajo la modalidad de taller que antes no se había hecho y menos en la virtualidad a la distancia, se fungió como un docente mediador de la alfabetización inicial, quien favoreció la escritura al animar a practicarla. Lo anterior conllevó a la innovación, actualización e implicó un reto implementar las secuencias a través de dispositivos electrónicos como la computadora y el celular, por fallas de conexión a internet y el poco conocimiento del uso de las aplicaciones para videollamadas.

Aplicar el proyecto en situaciones de pandemia fue complicado porque, aparte de lo antes expresado, tanto padres como alumnos en su mayoría (14 de 17) no contaban con internet propio y el uso de las herramientas digitales para entablar comunicación era

mínimo. Sin embargo, su disposición, motivación y apoyo lo hicieron posible, viable para efectuarlo y terminarlo. Con ello se reconoció la importancia de incluir a los padres de familia, ya que escasamente se convocaban a participar en las actividades. Su colaboración contribuyó a favorecer la escritura y obtuvieron ideas para continuar con el aprendizaje en casa, cuyo ambiente alfabetizador se encontraba carente.

Ahora bien, los resultados favorables permitieron aprender que no se trata de enseñar solamente letras y sonidos, sino de adoptar otras perspectivas desde la mano de la teoría. Como el enfoque de la animación sociocultural del cual se apropió para intervenir y mejorar una realidad concreta (Úcar, 1994), es decir, la dificultad en los educandos para producir textos propios mediante su participación en prácticas sociales del lenguaje. Las acciones los motivaron a escribir acerca de sus vivencias y a interactuar con familiares, aparte de sus compañeros a la distancia. Además, permitió salirse de lo monótono, de lo cotidiano que causaban desinterés por la escritura.

Cabe señalar que, otras habilidades comunicativas como la lectura y la expresión oral se desarrollaron durante el proyecto. Debido a que los participantes leyeron los escritos de los demás niños y en ocasiones comentaban en plenaria lo que comprendían o lo que más les llamaba la atención de su contenido, por lo tanto, también se favorecieron. Lo que igual ocurrió en mi persona, puesto que se observó una mejoría en la práctica de las mismas, por ejemplo, al momento de impartir clases con mayor desenvolvimiento, dedicarle más tiempo al hábito lector y utilizar variedad de vocabulario en la redacción.

Queda pendiente seguir en constante actualización de la práctica docente, diseñar y aplicar otros proyectos, así como talleres que involucren el enfoque de la animación sociocultural no solo en la lengua escrita sino en distintos ámbitos y asignaturas educativas. Sobre todo, continuar concientizando al público en general ante los usos sociales de la escritura con propósitos y destinatarios reales e invitar a colegas a probar nuevas formas de intervenir, con la finalidad de contribuir a la mejora de los aprendizajes y a su vez transformar la práctica.

Asimismo, faltó trabajar en el taller otro tipo de textos que de igual forma hubieran favorecido la escritura. Sin embargo, por las fallas de conectividad y las dificultades de comunicación que en ocasiones se suscitaban no fue posible. No obstante, se obtuvieron

buenas producciones que dan la pauta para seguir escribiendo, por consiguiente, se espera que los participantes continúen practicando su escritura para comunicar lo que deseen en su vida.

Para concluir, producir textos es complejo, requiere planificar lo que se desea comunicar y pensar en los destinatarios, implica realizar borradores, corregirlos hasta tener el escrito final. Por ello, es importante fomentar el proceso anterior desde la escuela para que sea aplicado dentro y fuera de ella con un propósito. Asimismo, promover la utilidad de la escritura como una práctica social, así como las demás habilidades comunicativas para favorecerlas como parte de la alfabetización inicial, la cual va más allá de aprender sonidos y grafías.

Referencias bibliográficas

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. España. Octaedro.

Astorga, A. (1991). *Manuel del diagnóstico participativo*. Argentina. Hvmánitas.

Barnechea, M. & Morgan, M. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Trabajo de investigación presentado para optar el Grado Académico de Magister en Sociología*. Pontificia universidad católica del Perú, escuela de graduados, maestría en sociología, Lima, Perú.

Bisquerra, R. (2009). *La metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla, S.A.

Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Argentina. Fondo de cultura económica.

Camps, A. et al. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España. Editorial GRAÓ de IRIF, S. L.

Cano, A. (2005). *Tema 1: Generalidades sobre la animación social*. Recuperado el 2 de junio del 2020 de: http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38203/t1_asc_alumnos_9_nov_2005.pdf

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. España. Editorial Muralla.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1997). ¿Qué es escribir? En Ortiz, E. (2000) (coords). *La adquisición de la lectura y la escritura en la primaria* (pp. 143-152). México. SEP

Castillo, M., Viramontes, E., & Gutiérrez, M. (2017). Elementos contextuales del hogar en la alfabetización inicial. *Revista de Educación Básica*, 1 (1), 27-38. Recuperado el 10 de enero del 2021 de: https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Educacion_Basica/vol1num1/Revista_de_Educaci%C3%B3n_B%C3%A1sica_V1_N1_4_3.pdf

Comité de Planeación para el Desarrollo Municipal de Zaragoza (2019). *Plan Municipal de Desarrollo de Zaragoza 2018-2021*. México.

Díaz, C., & Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos XXXVIII* (1), 215-233. Recuperado el 10 de enero del 2021 de: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art13.pdf>

DOF. (2009). *Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024*. Recuperado el 2 de junio del 2020 de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1995). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño* (15ta ed.). México. Siglo Veintiuno Editores S.A. de C.V.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. y La Galera, S.A. Editorial.

Gómez, M. et al. (1995). *El niño en sus primeros años en la escuela*. México. D.F. SEP.

Guzmán, R. (2017). Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza. *Folios*, (46), 105-116. Recuperado el 10 de enero del 2021 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00105.pdf>

Hernández, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, Vol. 17 (1), 40-54. Recuperado el 10 de enero del 2021 de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4225/6322>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

INEGI. (2015). Resultados de la Encuesta Intercensal 2015 San Luis Potosí. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INNE. (2018). *Prioridades de atención académica*. Reporte escolar. México. Recuperado el 13 de mayo del 2020 de: http:// analisis.websire.inee.edu.mx:9191/reporte_escuelas/2pdf.php?va=24DPR0957Z1

Jiménez, A. (2019). *Aulas para la imaginación: la formación desde la animación sociocultural de la lengua*. México. UPN.

Jiménez, V. et al. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México. INEE.

Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (3), 11-28. Recuperado el 25 de mayo de: https://www.researchgate.net/publication/312328277_La_importancia_del_contexto_en_la_alfabetizacion

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*, 8 (17), 37-66. Recuperado el 2 de mayo del 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>

Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social*. México. Paideia latinoamericana.

Kaufman, A. (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires. Aique Grupo editor.

Morales, E. (2017). Estrategia fonológica y de grafía a la lectoescritura con alumnos de 1er grado. *Ciencia & Futuro*, 7 (4). 109-130. Recuperado el 10 de enero del 2021 de: http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista_estudiantil/article/view/1481/843

OEI (2006). *Políticas Educativas de Promoción de la Lectura y Escritura en Iberoamérica, informe final*. Madrid. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Quiroz, V., & Riquelme, A. (2015). Características de las buenas prácticas pedagógicas en enseñanza de la lectoescritura en los niveles de educación parvulario y primer ciclo

básico. *Revista Educación y Pedagogía*, 27 (69-70), 116-132. Recuperado el 10 de enero del 2021 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7222045>

Rodríguez, G., Gil J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Ediciones Aljibe.

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---54. Recuperado el 9 de septiembre del 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217028056006.pdf>

Rodríguez, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles educativos* XXXIX (156), 18-36. Recuperado el 9 de septiembre del 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923002.pdf>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos tradiciones. España. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Plan y Programas de estudio para la Educación Básica*. México. Primera edición, Material gratuito.

SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado el 2 de junio del 2020 de: <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

SEP. (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica*. México. Primera edición, Material gratuito.

SEGEGOB. (2016). *Plan Estatal de Desarrollo 2015-2021*. Recuperado el 2 de junio del 2020 de: [https://beta.slp.gob.mx/SECULT/pdf/Plan-Estatal-de-Desarrollo-2015-2021-\(23-MAR-2016\).pdf](https://beta.slp.gob.mx/SECULT/pdf/Plan-Estatal-de-Desarrollo-2015-2021-(23-MAR-2016).pdf)

Silva, I., Tapía, R., & Ibáñez, M. (2016). Concepciones Docentes sobre la Escritura en Primer Año de Educación Básica. *Paradigma*, Vol. XXXVII (1), 46 – 60. Recuperado el 10 de enero del 2021 de: <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v37n1/art04.pdf>

Teberosky, A. (2003). “*Alfabetización inicial: aportes y limitaciones*”. Cuadernos de pedagogía, N° 330. Pp 42-45.

Úcar, J. (1994). El estatuto epistemológico de la animación sociocultural. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN*, Vol. VI (1994), 161-183. Recuperado el 27 de mayo del 2020 de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71745/El_estatuto_epistemologico_de_la_animaci.pdf;jsessionid=E9EBCD0EF6C9CFAA09AF2EC45F54E840?sequence=1

UNESCO. (1993). *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Chile. OREALC.

UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la Educación Dakar, Senegal. Informe final. Francia*. Recuperado el 27 de mayo del 2020 de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa?posInSet=1&queryId=6cc2f03d-c18e-4ccd-af1d-b94a491f0fc1

UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon*. Recuperado el 27 de mayo del 2020 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

Varela, S., Barrios, D., Cabarcas, L., Carrillo, Y., Mosquera, Y., Pertuz, Y., & Suarez, M. (2018). Lectoescritura mediante la investigación como estrategia pedagógica apoyada en tecnologías de la información y comunicación. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 535-542. Recuperado el 10 de enero del 2021 de: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2161/Lectoescritura%20mediante%20la%20investigaci%c3%b3n%20como%20estrategia%20pedag%c3%b3gica%20apoyada%20en%20tecnolog%c3%adas%20de%20la%20informaci%c3%b3n%20y%20comunicaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vernon, S. (1996). *Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial*. Recuperado el 2 de mayo del 2021 de: everyoneweb.com/WA/DataFileslinocigarroa/tdea.pdf

Anexos

Anexo 1. Entrevista

Técnica: Entrevista

Modalidad: Semiestructurada

Instrumento: Guion de preguntas abiertas

1.1 Buenas tardes ¿Cuál es su nombre completo?

1.2 ¿A qué se dedica actualmente?

1.3 ¿Cuántos años de servicio tiene? ¿Y en la función de ATP?

1.4 ¿Qué actividades realiza en su función?

1.5 Para usted ¿Cuál es la importancia de la lectoescritura en los primeros grados de educación primaria?

1.6 Menciona el desconocimiento en la forma de trabajo para el proceso de lectoescritura, ¿Por qué realiza dicho comentario?

1.7 ¿Qué métodos conoce para guiar el proceso de lectoescritura?

1.8 ¿Cuál o cuáles son los que utiliza?

1.9 ¿Cuál o cuáles le han dado mejores resultados?

1.10 ¿Cómo determina qué método o métodos utilizar en los alumnos?

1.11 Para terminar ¿Qué forma de trabajo recomienda para trabajar con alumnos de diferentes niveles de lectoescritura al mismo tiempo en un primer grado?

Anexo 2. Gráficos de la encuesta a padres

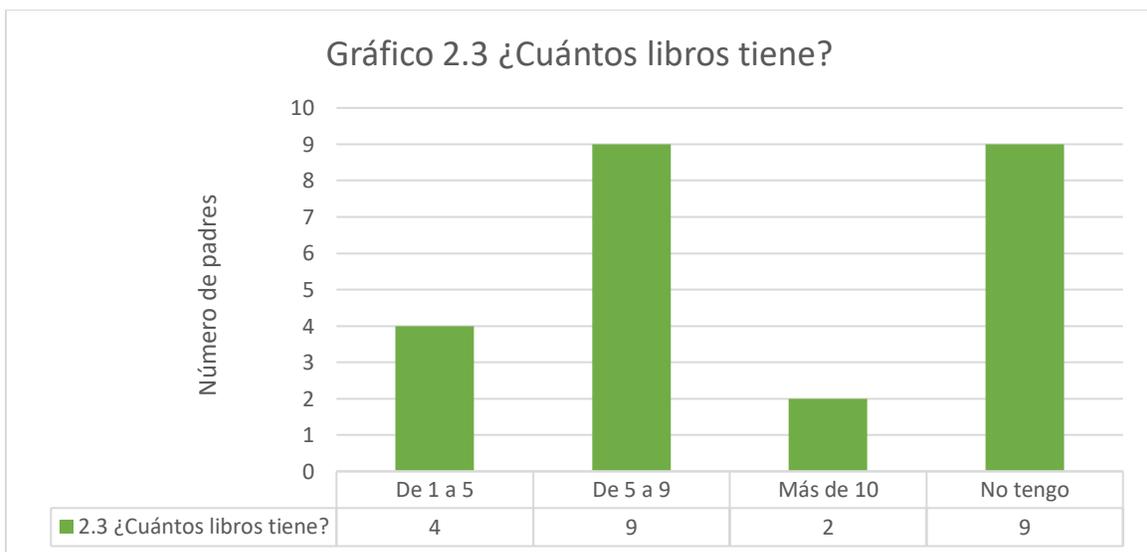
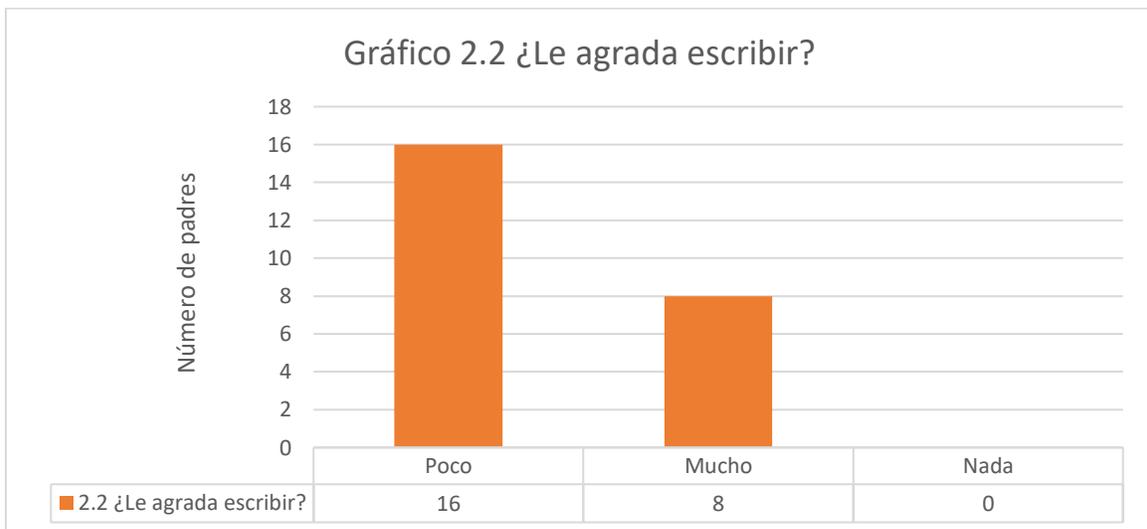
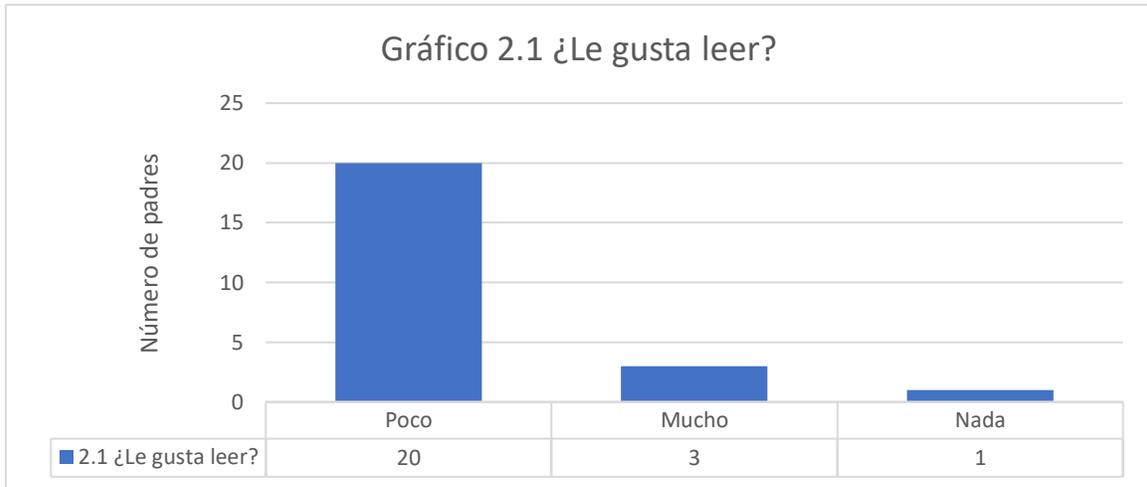


Gráfico 2.4 ¿Motiva a su familia a seguir fortaleciendo su lectura y escritura?

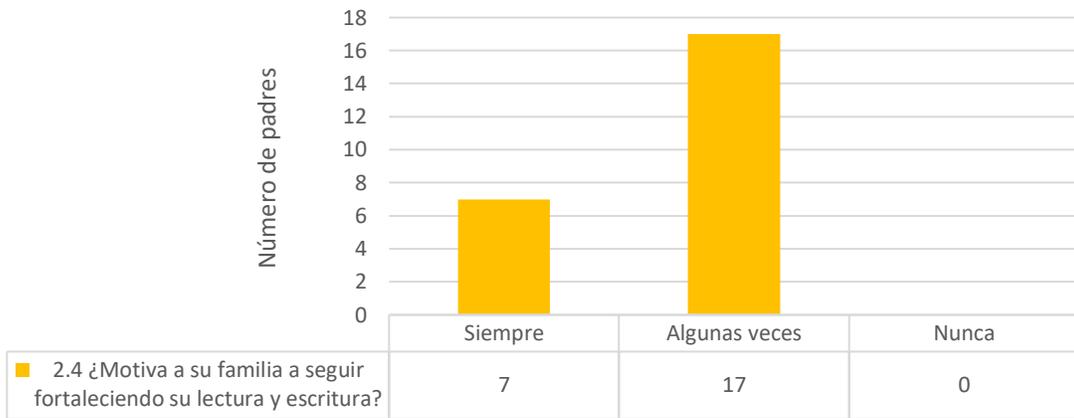


Gráfico 2.5 ¿Quién apoya a su hijo a realizar la tarea?

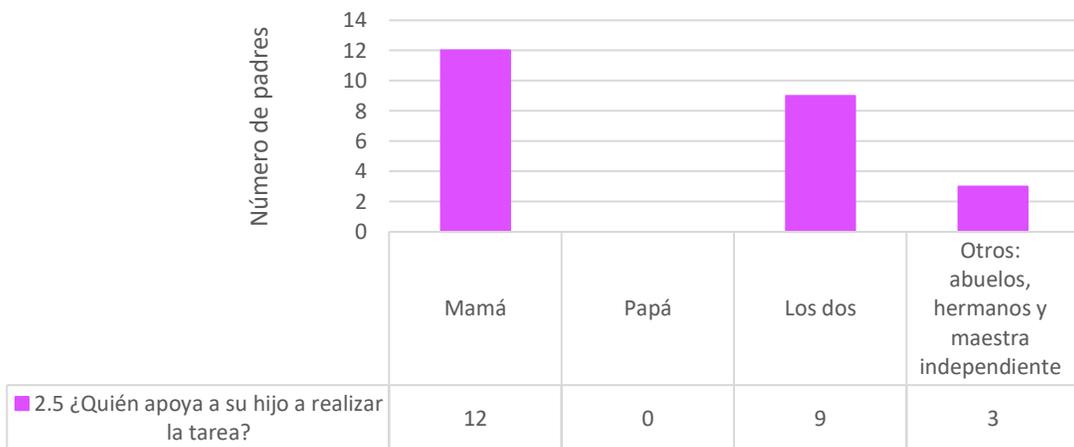
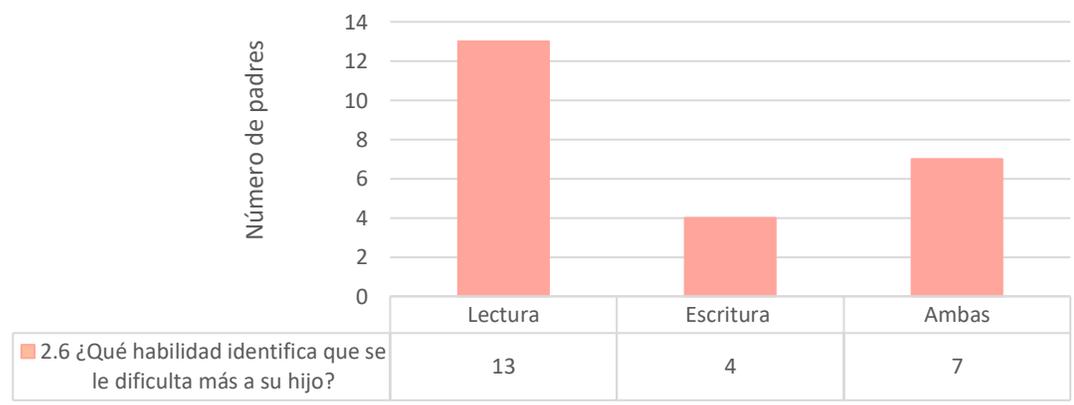
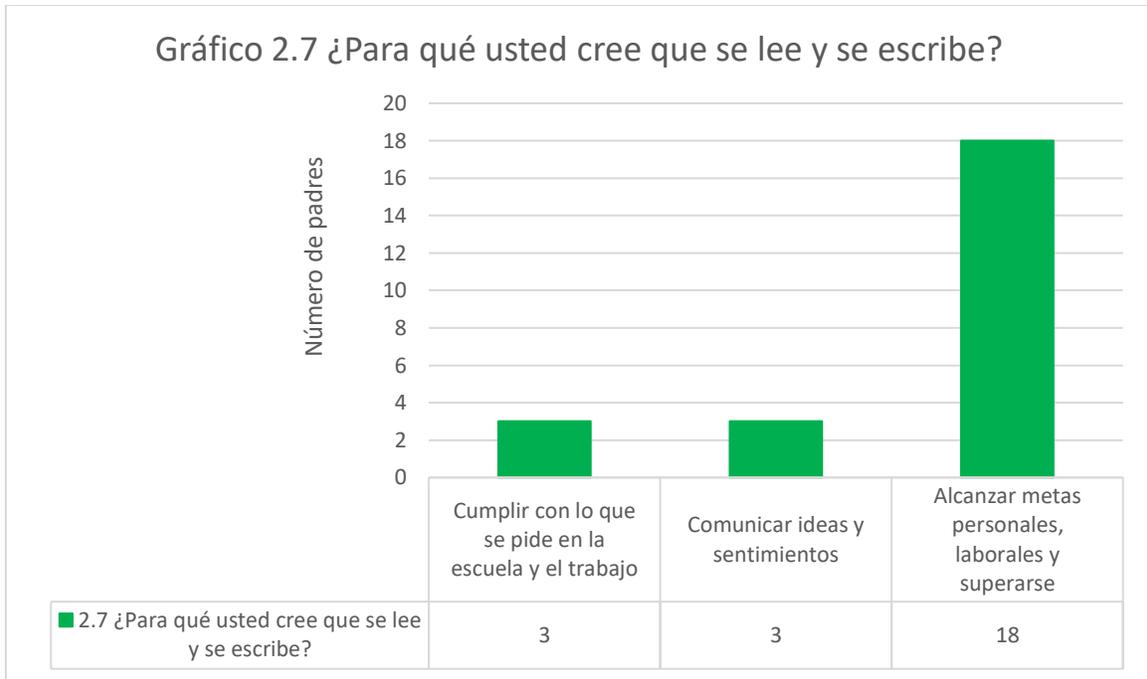


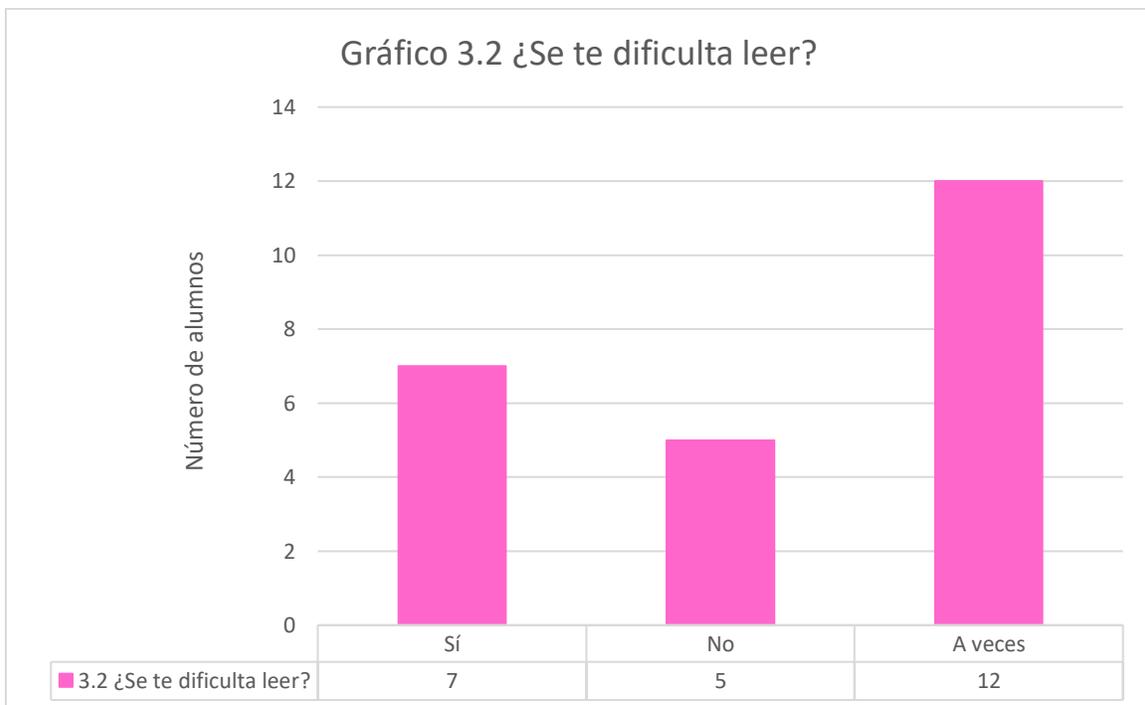
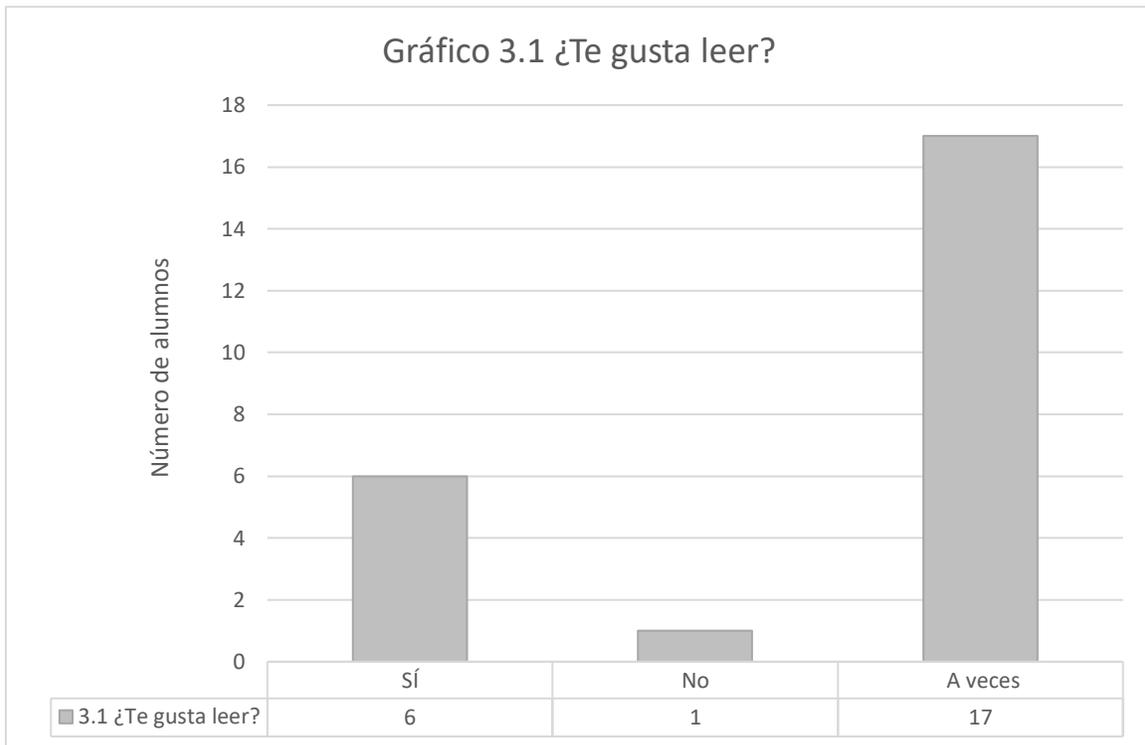
Gráfico 2.6 ¿Qué habilidad identifica que se le dificulta más a su hijo?

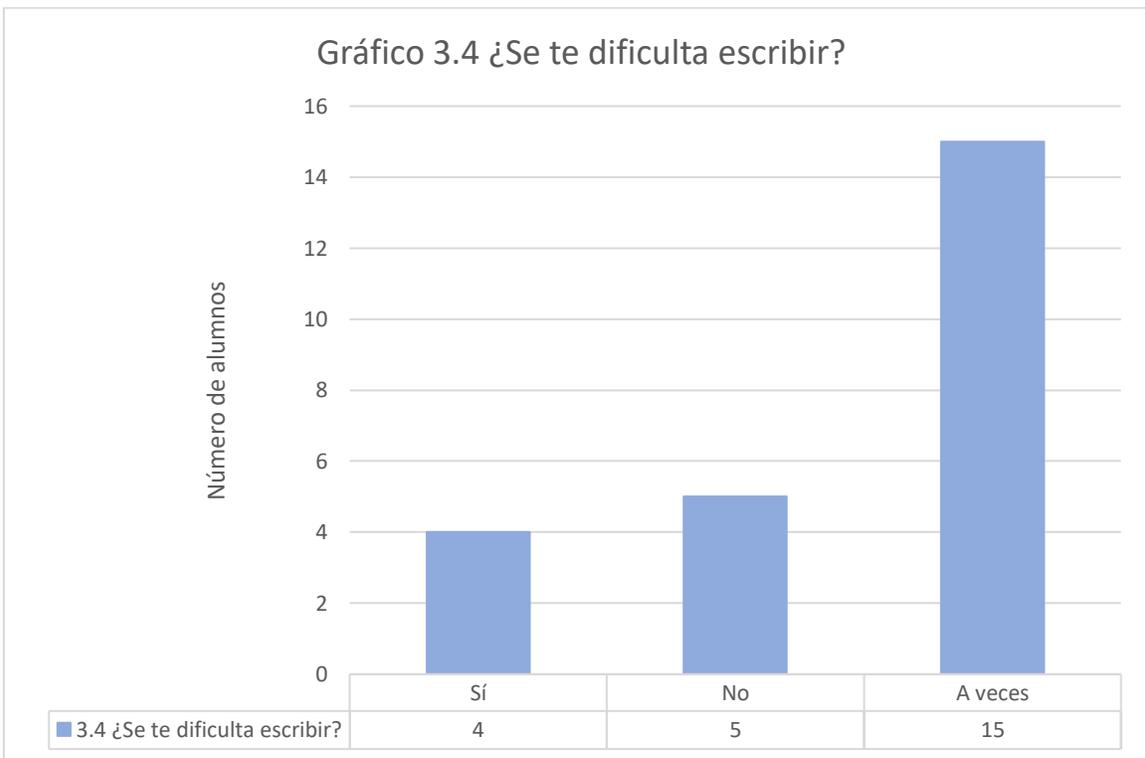


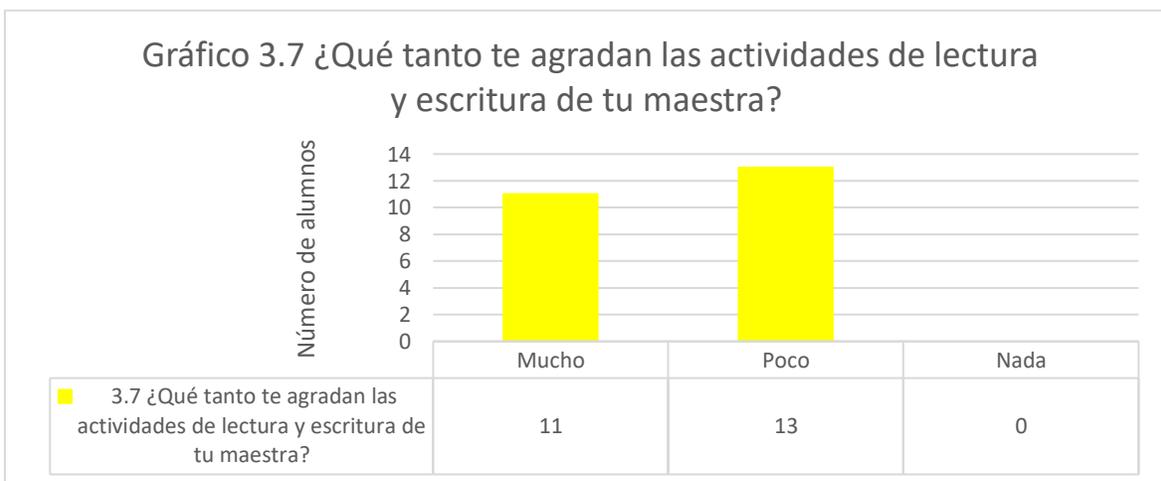
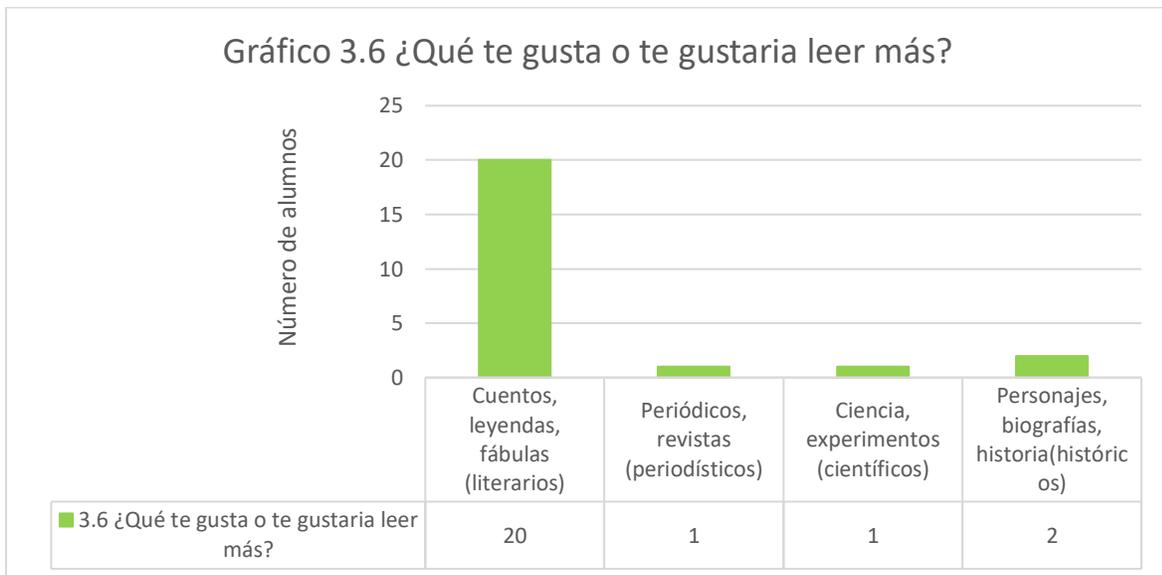
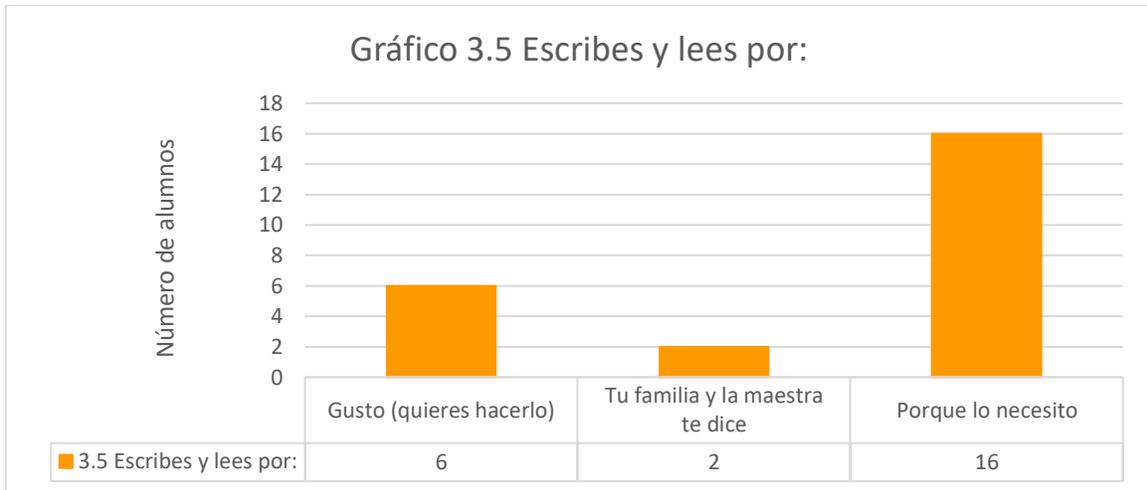


Fuente: gráficas obtenidas de las preguntas más relevantes de la encuesta a los padres: ambiente alfabetizador en casa. Elaboración propia.

Anexo 3. Gráficos de la encuesta a alumnos







Fuente: gráficas obtenidas de las preguntas más relevantes de la encuesta a los alumnos: prácticas de lectura y escritura. Elaboración propia.

Anexo 4. Resultados de la primera etapa de la prueba pedagógica

	Presilábico			Silábico	Silábico – alfabético	alfabético
	Nombre	Cantidad	Variedad			
VALENTIN						✓
BRAYAN		✓	✓			
MAXIMILIANO						✓
KEVIN				✓		
ALONDRA						✓
SANTIAGO						✓
SOFIA					✓	
HANA				✓		
ANDREA						✓
EMILY GPE		✓	✓			
SAMANTA				✓		
ALEXIS						✓
JULIAN						✓
KAROL	✓		✓			
JULIO				✓		
IRVING				✓		
EMILY						✓
NATALIA				✓		
MARCOS				✓		
ANTONIO						✓
JUAN JOSUE		✓	✓			
ALEXIS YAEL					✓	
ALISON					✓	
EVELYN				✓		
ABIGAIL		✓	✓			
CYNTHIA						✓
TOTALES	1	4	5	8	3	10

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados de la prueba pedagógica.

Anexo 5. Rúbrica para evaluar las cartas

Nivel	IV	III	II	I
Aspectos				
Propósito comunicativo	Se comprenden las ideas que expone el texto y cumple con las características de la carta (lugar y fecha, saludo con destinatario, texto, despedida y nombre)	Se comprenden las ideas que expone el texto y cumple con la mayoría de las características de la carta.	Se comprenden las ideas que expone el texto y cumple con algunas características de la carta.	No se comprenden las ideas que expone el texto y tampoco cumple con las características de la carta.
Legibilidad en la escritura	El texto se puede leer, el trazo de las letras es correcto.	El texto se puede leer, el trazo de las letras en su mayoría es correcto.	El texto se puede leer, pero el trazo de las letras es poco legible.	No se puede leer. No es legible.
Segmentación de palabras	Existe separación correcta de palabras.	Separa las palabras en su mayoría. Presenta pocos errores, como: tequiero	Separa las palabras algunas veces. Presenta más de 5 errores de segmentación.	No existe segmentación adecuada de las palabras.
Uso de signos de puntuación (puntos y comas)	Usa los puntos y comas necesarios.	Omite algunos usos de puntos y comas en su escrito.	Omite la mayoría de los puntos y comas en su escrito o al menos los usan una vez.	No usa puntos ni comas.
Utilización de mayúsculas	Escribe todas las mayúsculas necesarias en el texto.	Escribe la mayoría de mayúsculas necesarias en el texto.	Escribe algunas mayúsculas necesarias en el texto.	Omite las mayúsculas necesarias en el texto.
Diversidad de vocabulario	El vocabulario es variado y acorde al texto.	Repite algunas palabras acordes al texto.	Vocabulario limitado, repite constantemente palabras en el texto.	El vocabulario es escaso.
Nivel de conceptualización de la lengua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1995)	Alfabético Cada letra corresponde a un valor sonoro y puede presentar dificultades en la ortografía.	Silábico-alfabético Escrituras en conflicto, se omiten algunas letras en las palabras correspondiendo en parte al nivel silábico.	Silábico Cada letra vale por una sílaba, se puede representar con o sin valor sonoro.	Presilábico Integración de letras e interpretación de la escritura ya se por la hipótesis de cantidad, variedad o nombre.

Fuente: elaboración propia, a partir de las convencionalidades de la lengua escrita de acuerdo con el Plan y Programas de estudio vigente.

Anexo 6. Resultados de carta

Aspectos	Propósito comunicativo	Legibilidad en la escritura	Segmentación de palabras	Uso de signos de puntuación (puntos y comas)	Utilización de mayúsculas	Diversidad de vocabulario	Nivel de conceptualización de la lengua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1995)
Alumno							
VALENTIN	III	IV	IV	III	III	III	IV
BRAYAN	No participó						
MAXIMILIANO	III	IV	III	I	III	III	IV
KEVIN	III	III	III	I	III	II	III
ALONDRA	III	IV	IV	II	III	III	IV
SANTIAGO	III	IV	III	II	II	IV	IV
SOFIA	III	IV	III	II	III	III	IV
HANA	III	III	II	I	II	III	II
ANDREA	III	IV	III	II	III	III	IV
EMILY GPE	III	III	III	I	III	IV	III
SAMANTA	III	IV	III	I	III	II	IV
ALEXIS	III	IV	III	II	III	IV	IV
JULIAN	III	III	III	II	II	III	IV
KAROL	III	III	II	I	II	II	II
JULIO	III	IV	II	I	II	II	III
IRVING	II	IV	IV	I	II	II	IV
EMILY	III	IV	IV	II	III	III	IV
NATALIA	No participó						
MARCOS	III	III	III	I	II	II	II
ANTONIO	III	III	III	I	III	III	IV
JUAN JOSUE	III	III	II	I	II	II	III
ALEXIS YAEL	III	III	II	I	II	III	III
ALISON	III	IV	IV	II	IV	II	IV
EVELYN	III	II	II	I	II	III	III
ABIGAIL	III	IV	III	II	II	II	III
CYNTHIA	III	IV	III	II	II	III	IV
TOTALES	IV = 0 III = 23 II = 1 I = 0	IV = 14 III = 9 II = 1 I = 0	IV = 5 III = 12 II = 7 I = 0	IV = 0 III = 1 II = 10 I = 13	IV = 1 III = 11 II = 12 I = 0	IV = 3 III = 13 II = 7 I = 1	IV = 14 III = 7 II = 3 I = 0

Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados de la carta a Santa Claus.

Anexo 7. Planificación



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
ESC. PRIM. "MARTIRES DE LA REVOLUCIÓN"
ZONA ESCOLAR 155 SECTOR VI C.C.T 24DPR0957Z



ASIGNATURA	Español	GRADO y GRUPO	1º B	DÍA	21 febrero 2020
ÁMBITO	PRACTICA SOCIAL DE LENGUAJE	APRENDIZAJES ESPERADOS		PROPOSITOS	ACTIVIDAD
Participación social	Análisis de los medios de comunicación. Participación y difusión de información en la comunidad escolar.	Lee notas informativas sencillas sobre temas de su interés. Elabora textos sencillos e ilustraciones para publicar en el periódico del aula.		Identifiquen las características de las noticias.	¿Cómo son las noticias? Proyecto. Noticias de mi comunidad. Etapa 1. Leemos para saber más

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

SESION 1

INICIO (10 min)

Para iniciar la sesión, se platicará con los niños acerca de cómo se enteran de lo que ocurre en su colonia o su comunidad. Solicitar que comenten un acontecimiento importante que haya ocurrido recientemente.

DESARROLLO: (20 min)

Pedir que observen las imágenes de los niños leyendo noticias de la página 121 del libro de texto y pedirles que mencionen qué información creen que están leyendo. Escuchar comentarios.

Formar equipos con la dinámica "el barco se hunde", después, proporcionarle periódico a cada uno.

Enseguida, dar indicación de escoger una noticia que contenga fotografías y exponer de qué creen que trata a partir de las imágenes.

CIERRE: (10 min)

Solicitar que encierren el título de la noticia, fecha, lugar, los involucrados, lo qué paso y por qué ocurrió; explicar que forman parte de las características de la noticia. Guiar la actividad.

Actividad para la alfabetización inicial:

INICIO: (10 min)

Encerrar palabras con v que se encuentren en el encabezado o cuerpo de la noticia que seleccionaron. Buscarlas y escribirlas en el pizarrón para enfatizar en el sonido de las letras al leerlas.

DESARROLLO: (30 min)

Enseguida mostrar imágenes cuyos nombres contienen la letra v, pedir que comenten lo que observan en cada imagen y después escribir las palabras en el pizarrón enfatizando en el sonido de las letras al leerlas y ellos en la libreta.

Pedir participaciones para construir cinco oraciones con dichas palabras y anotarlas en el pizarrón.

Dar una hoja de trabajo donde encontrarán una tabla de triple entrada, en la primera parte estarán las imágenes anteriores, en la segunda escribirán su nombre, en la tercera lo construirán recortando y pegando letras de periódico.

CIERRE: (10 min)

Evaluar los trabajos, para calificarlos se utilizará la autoevaluación y se darán las siguientes indicaciones: poner palomita si la palabra u oración se encuentra correctamente escrita y construida, corregir errores en la escritura.

REFERENCIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Libro de texto, libreta, periódico, hojas de trabajo, pegamento y tijeras.

EVALUACIÓN

Observación y análisis del desarrollo de actividades.

Observar si los alumnos relacionan la escritura correcta de palabras formándolas con letras de periódico; identifican las características de una noticia.

Actividades en el cuaderno y el libro de texto.

AJUSTES RAZONABLES

Dentro de la sesión se realizará repaso de lectoescritura formando palabras con letras de periódico.

Disminuir las actividades para algunos alumnos que están canalizados en el área de educación especial y darles un poco más de tiempo.

Repetir instrucciones. Atención individualizada.

LEP YULIANNA MABEL RODRIGUEZ GARCIA
PROFRA DE GRUPO

LEP MARTHA PAOLA GUTIERREZ PEREZ
DIRECTORA DE LA ESCUELA

Anexo 8. Preguntas usadas en el formulario de Google

	Sí	No	Sí, pero necesité ayuda
¿Describí yo solo, en un texto, cómo es mi superhéroe anticovid-19?			
¿Escribí mis ideas en un organizador de escritura?			
¿Usé comas y puntos que necesitaba el texto sobre el superhéroe?			
¿Coloqué las mayúsculas necesarias en el texto?			
¿Compartí mi texto y disfrasé con mis compañeros?			
	Si	No	A veces
¿Escuché a mis compañeros con respeto y en silencio?			
¿Me gustó escribir en las clases?			
¿Cómo puedo mejorar mi escritura?			

Fuente: Elaboración propia

Anexo 9. Rúbrica para evaluar los textos descriptivos

	Logrado	En proceso	Inicial	No logrado
Organización de la escritura	Planea su escritura: Registró ideas en un organizador con características acordes a un personaje en específico.	Planea parcialmente su escritura: Registró ideas en un organizador, en su mayoría con características acordes a un personaje en específico.	Planea superficialmente su escritura: Registró ideas en un organizador con algunas características acordes a un personaje en específico.	No planea su escritura
Propósito comunicativo	Se comprenden las ideas expuestas en el texto. Esta organizado y cumple con la intención del texto: describir a un personaje	Se comprenden más de la mitad de las ideas expuestas en el texto. Esta organizado y cumple en su	Se comprenden algunas ideas expuestas en el texto. Esta poco organizado y cumple en su minoría con la intención del	No se comprenden las ideas expuestas en el texto. Carece de organización y no cumple con la

		mayoría con la intención del texto: describir a un personaje	texto: describir a un personaje	intención del texto: describir a un personaje
Propiedades del texto: Legibilidad en la escritura	El texto se puede leer, el trazo de las letras es correcto.	El texto se puede leer, el trazo de las letras en su mayoría es correcto.	El texto se puede leer, pero el trazo de las letras es poco legible.	No se puede leer. No es legible.
Propiedades del texto: Segmentación de palabras	Existe separación correcta de palabras.	Separa las palabras en su mayoría. Presenta pocos errores (1-4).	Separa las palabras algunas veces. Presenta más de 5 errores de segmentación.	No existe segmentación adecuada de las palabras.
Propiedades del texto: Uso de signos de puntuación (puntos y comas)	Usa los puntos y comas necesarios.	Omite algunos usos de puntos y comas en su escrito.	Omite la mayoría de los puntos y comas en su escrito.	No usa puntos ni comas o al menos lo hace una vez.
Propiedades del texto: Utilización de mayúsculas	Escribe todas las mayúsculas necesarias en el texto.	Escribe la mayoría de mayúsculas necesarias en el texto.	Escribe algunas mayúsculas necesarias en el texto.	Omite las mayúsculas necesarias en el texto.
Nivel de conceptualización de la lengua escrita	Presenta una escritura alfabética, no omite o cambia grafías.	Presenta una escritura en su mayoría alfabética, omite o cambia menos de 5 grafías.	Presenta una escritura silábica donde cada letra vale por una sílaba.	Presenta una escritura presilábica, donde integra algunas letras en el texto.
Exposición del texto	Compartió su texto final con actitud positiva, sin dificultades ni omitir detalles del mismo.	Compartió su texto final con actitud positiva, con pocas dificultades y mínima omisión de detalles del mismo.	Compartió su texto final con actitud positiva, con algunas dificultades y varias omisiones de detalles del mismo.	No compartió su texto final o su actitud fue negativa.

Fuente: Elaboración propia, a partir de las convencionalidades de la lengua escrita de acuerdo con el Plan y Programas de estudio vigente

Anexo 10. Evaluación de textos descriptivos finales por alumno

	Organización de la escritura	Propósito comunicativo	Segmentación de palabras	Legibilidad en la escritura	Uso de signos de puntuación (puntos y comas)	Utilización de mayúsculas	Nivel de conceptualización de la lengua escrita	Exposición del texto
VALENTIN	L	L	L	L	L	L	L	L
MAXIMILIANO	L	L	EP	L	EP	EP	L	L
ALONDRA	L	EP	L	L	EP	EP	L	L
SANTIAGO	L	L	EP	L	EP	L	L	L
SOFIA	L	L	L	L	L	L	L	L
HANA	L	L	L	L	L	L	L	EP
ANDREA	L	L	L	L	EP	EP	L	L
EMILY GPE	L	L	L	L	EP	EP	L	EP
ALEXIS	L	L	EP	L	EP	L	L	L
JULIAN	L	L	EP	EP	L	L	L	L
KAROL	L	L	L	L	NL	I	L	EP
JULIO	L	L	L	L	L	L	L	EP
IRVING	L	L	L	L	L	L	L	L
EMILY G.	L	L	L	L	L	L	L	L
JUAN	L	EP	L	L	EP	I	L	EP
ABIGAIL	L	L	L	L	L	L	L	EP
CYNTHIA	L	L	L	L	EP	EP	L	L
TOTAL	L=17 EP=0 I= 0 NL=0	L=15 EP=2 I= 0 NL=0	L=13 EP=4 I= 0 NL=0	L=16 EP=1 I=0 NL=0	L=8 EP=8 I= 0 NL=1	L=10 EP=5 I= 2 NL=0	L=17 EP=0 I= 0 NL=0	L=11 EP=6 I=0 NL=0

Nivel	
Logrado	L
En proceso	EP
Inicial	I
No logrado	NL

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los textos descriptivos.

Anexo 11. Preguntas usadas en el formulario de Google

	Sí	No	Sí, pero necesité ayuda
¿Realicé un organizador de ideas para crear mi cuento?			
¿Escribí un cuento propio con inicio, desarrollo y final?			
¿Coloqué las mayúsculas necesarias en el cuento?			
¿Usé comas y puntos que necesitaba mi cuento?			
¿Escribí, en la página de Facebook, comentarios a los cuentos de mis compañeros?			
¿Cómo te sentiste al leer, en Facebook, los comentarios sobre tu cuento?			
	Si	No	A veces
¿Me agradó escribir un cuento propio? ¿Por qué?			
¿Cómo te apoyaron tus papás o familiares en la escritura del cuento?			

Fuente: Elaboración propia

Anexo 12. Rúbrica para evaluar los cuentos

	Logrado	En proceso	Inicial	No logrado
Organización de la escritura	Planea su escritura: Registra en un organizador de ideas a los personajes, escenarios, así como la estructura del cuento (inicio, desarrollo y final)	Planea parcialmente su escritura: Registra en un organizador de ideas la mayoría de la información sobre los personajes, escenarios, así como la estructura del cuento (inicio, desarrollo y final)	Planea superficialmente su escritura: Registra en un organizador de ideas poca información sobre los personajes, escenarios, así como la estructura del cuento (inicio, desarrollo y final).	No planea su escritura.
Propósito comunicativo	Se comprenden las ideas expuestas en el texto. Está organizado en inicio, desarrollo y final.	Se comprenden más de la mitad de las ideas expuestas en el texto. Está organizado en su mayoría en inicio,	Se comprenden algunas ideas expuestas en el texto. Se dificulta identificar el inicio, desarrollo y final.	No se comprenden las ideas expuestas en el texto. Carece de un inicio, desarrollo y final.

		desarrollo y final.		
Propiedades del texto: Legibilidad en la escritura	El texto se puede leer, el trazo de las letras es correcto.	El texto se puede leer, el trazo de las letras en su mayoría es correcto.	El texto se puede leer, pero el trazo de las letras es poco legible.	No se puede leer. No es legible.
Propiedades del texto: Segmentación de palabras	Existe separación correcta de palabras.	Separa las palabras en su mayoría. Presenta pocos errores (1-4).	Separa las palabras algunas veces. Presenta más de 5 errores de segmentación.	No existe segmentación adecuada de las palabras.
Propiedades del texto: Uso de signos de puntuación (puntos y comas)	Usa los puntos y comas necesarios.	Omite algunos usos de puntos y comas en su escrito.	Omite la mayoría de los puntos y comas en su escrito.	No usa puntos ni comas o al menos lo hace una vez.
Propiedades del texto: Utilización de mayúsculas	Escribe todas las mayúsculas necesarias en el texto.	Escribe la mayoría de mayúsculas necesarias en el texto.	Escribe algunas mayúsculas necesarias en el texto.	Omite las mayúsculas necesarias en el texto.
Nivel de conceptualización de la lengua escrita	Presenta una escritura alfabética, no omite o cambia grafías.	Presenta una escritura en su mayoría alfabética, omite o cambia menos de 5 grafías.	Presenta una escritura silábica donde cada letra vale por una sílaba.	Presenta una escritura presilábica, donde integra algunas letras en el texto.

Fuente: Elaboración propia, a partir de las convencionalidades de la lengua escrita de acuerdo con el Plan y Programas de estudio vigente

Anexo 13. Evaluación de los cuentos finales por alumno

	Organización de la escritura	Propósito comunicativo	Legibilidad en la escritura	Segmentación de palabras	Uso de signos de puntuación (puntos y comas)	Utilización de mayúsculas	Nivel de conceptualización de la lengua escrita
VALENTIN	EP	L	L	L	EP	EP	L
MAXIMILIANO	I	EP	L	L	I	EP	L
KEVIN	L	L	L	L	EP	L	L
ALONDRA	I	EP	L	L	EP	L	L
SANTIAGO	EP	EP	L	L	EP	L	L
SOFIA	L	L	L	L	EP	EP	L
HANA	L	L	L	L	EP	L	L
ANDREA	I	L	L	L	EP	L	L
EMILY GPE	EP	EP	L	L	EP	EP	L
ALEXIS	L	EP	L	L	EP	L	L
JULIAN	EP	L	L	L	EP	L	L
KAROL	I	EP	L	L	EP	EP	L
JULIO	L	L	L	L	EP	L	L
IRVING	EP	EP	L	L	EP	L	L
EMILY G.	L	L	L	L	EP	L	L
ABIGAIL	EP	EP	L	L	EP	L	L
CYNTHIA	EP	EP	L	L	EP	L	L
TOTAL	L=6 EP=7 I=4 NL=0	L=9 EP=8 I=0 NL=0	L=17 EP=0 I=0 NL=0	L=17 EP=0 I=0 NL=0	L=0 EP=16 I=1 NL=0	L=12 EP=5 I=0 NL=0	L=17 EP=0 I=0 NL=0

Nivel	
Logrado	L
En proceso	EP
Inicial	I
No logrado	NL

Fuente: Elaboración propia a partir de la evaluación de los cuentos.

Anexo 14. Preguntas usadas en el formulario de Google

	Sí	No	
¿La autobiografía contiene la historia de la vida de mi compañero o compañera? ¿Por qué?			
	Si	No	A veces
¿El texto de mi compañero o compañera se puede leer y se entiende su escritura? ¿Por qué?			
¿La autobiografía esta ordenada desde que mi compañero o compañera nació hasta la actualidad?			
¿Usó mayúsculas, comas y puntos en su texto?			
¿Separó correctamente las palabras?			
¿Qué le quieres decir a tu compañero o compañera sobre su autobiografía?			

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 15. Rúbrica para evaluar las autobiografías

	Logrado	En proceso	Inicial	No logrado
Organización de la escritura	Planea su escritura: Registra en un organizador de ideas datos específicos de los sucesos más relevantes de la vida.	Planea parcialmente su escritura: Registra en un organizador de ideas la mayoría de los datos sobre los sucesos más relevantes de la vida.	Planea superficialmente su escritura: Registra en un organizador de ideas algunos datos sobre los sucesos más relevantes de la vida.	No planea su escritura.
Propósito comunicativo	Se comprenden las ideas expuestas en el texto. Contiene en su totalidad una secuencia narrativa de los hechos presentados.	Se comprenden más de la mitad de las ideas expuestas en el texto. Contiene en su mayoría una secuencia narrativa de los hechos presentados.	Se comprenden pocas ideas expuestas en el texto. Contiene algunas veces una secuencia narrativa de los hechos presentados.	No se comprenden las ideas expuestas en el texto. Carece de una secuencia narrativa.

Propiedades del texto: Legibilidad en la escritura	El texto se puede leer, el trazo de las letras es correcto.	El texto se puede leer, el trazo de las letras en su mayoría es correcto.	El texto se puede leer, pero el trazo de las letras es poco legible.	No se puede leer. No es legible.
Propiedades del texto: Segmentación de palabras	Existe separación correcta de palabras.	Separa las palabras en su mayoría. Presenta pocos errores (1-4).	Separa las palabras algunas veces. Presenta más de 5 errores de segmentación.	No existe segmentación adecuada de las palabras.
Propiedades del texto: Uso de signos de puntuación (puntos y comas)	Usa los puntos y comas necesarios.	Omite algunos usos de puntos y comas en su escrito.	Omite la mayoría de los puntos y comas en su escrito.	No usa puntos ni comas o al menos lo hace una vez.
Propiedades del texto: Utilización de mayúsculas	Escribe todas las mayúsculas necesarias en el texto.	Escribe la mayoría de mayúsculas necesarias en el texto.	Escribe algunas mayúsculas necesarias en el texto.	Omite las mayúsculas necesarias en el texto.
Nivel de conceptualización de la lengua escrita	Presenta una escritura alfabética, no omite o cambia grafías.	Presenta una escritura en su mayoría alfabética, omite o cambia menos de 5 grafías.	Presenta una escritura silábica donde cada letra vale por una sílaba.	Presenta una escritura presilábica, donde integra algunas letras en el texto.
Exposición del texto	Compartió su texto final con actitud positiva, sin dificultades ni omitir detalles del mismo.	Compartió su texto final con actitud positiva, con pocas dificultades y mínima omisión de detalles del mismo.	Compartió su texto final con actitud positiva, con algunas dificultades y varias omisiones de detalles del mismo.	No compartió su texto final o su actitud fue negativa.

Fuente: Elaboración propia, a partir de las convencionalidades de la lengua escrita de acuerdo con el Plan y Programas de estudio vigente.

Anexo 16. Evaluación de las autobiografías finales por alumno

	Organización de la escritura	Propósito comunicativo	Legibilidad en la escritura	Segmentación de palabras	Uso de signos de puntuación (puntos y comas)	Utilización de mayúsculas	Nivel de conceptualización de la lengua escrita	Exposición del texto
VALENTIN	L	L	L	L	EP	L	L	L
MAXIMILIANO	L	L	L	L	EP	EP	L	L
KEVIN	L	L	L	L	EP	L	L	EP
ALONDRA	EP	L	L	L	L	L	L	L
SANTIAGO	L	L	L	L	EP	L	L	L
SOFIA	L	L	L	L	L	L	L	L
HANA	L	L	L	L	EP	L	L	EP
ANDREA	L	L	L	L	EP	L	L	L
EMILY GPE	EP	L	L	L	I	EP	L	EP
ALEXIS	L	L	L	L	L	L	L	L
JULIAN	L	L	L	L	EP	L	L	L
KAROL	L	L	L	L	EP	L	L	EP
JULIO	L	L	L	L	EP	L	L	L
EMILY G.	L	L	L	L	L	L	L	L
JUAN	EP	L	L	EP	EP	EP	L	EP
ABIGAIL	L	L	L	L	EP	L	L	L
CYNTHIA	L	L	L	L	L	L	L	L
TOTAL	L=14 EP=3 I=0 NL=0	L=17 EP=0 I=0 NL=0	L=17 EP=0 I=0 NL=0	L=16 EP=1 I=0 NL=0	L=5 EP=11 I=1 NL=0	L=14 EP=3 I=0 NL=0	L=17 EP=0 I=0 NL=0	L=12 EP=5 I=0 NL=0

Nivel	
Logrado	L
En proceso	EP
Inicial	I
No logrado	NL

Fuente: Elaboración propia a partir de la evaluación de las autobiografías.