



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA



**El taller didáctico como estrategia para la enseñanza de la escritura en
segundo grado de primaria**

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:
Licenciada en Pedagogía

Presenta:
Hilia Moreno Delgadillo

Teziutlán Puebla, junio de 2023

**El taller didáctico como estrategia para la enseñanza de la escritura en
segundo grado de primaria**

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN

Que para obtener el título de:

Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Hilia Moreno Delgadillo

Tutor:

Ivonne Galindo García

Teziutlán Puebla, junio de 2

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

U-UPN-212-2023.

Teziutlán, Pue., 05 de Junio de 2023.

C.

*Hilia Moreno Delgadillo
Presente.*

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa:

Proyecto de Intervención e Innovación

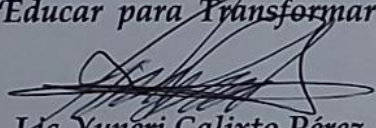
Titulado:

"El taller didáctico como estrategia para la enseñanza de la escritura en segundo grado de primaria"

Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar un ejemplar en digital rotulado en formato PDF como parte de su expediente al solicitar el examen.

SEP
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

Atentamente
"Educar para Transformar"

Lc. Yuner Calixto Pérez
Presidente de la Comisión

YCP/scc*

Índice

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. CONOCIENDO EL PROBLEMA DE LA INTERVENCIÓN

1.1 ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE	12
1.2 EL OBJETO DE ESTUDIO DESDE LA PEDAGOGÍA	19
1.3 DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	23
1.4 ALCANCES DEL PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	31
1.4.1 Objetivo general	34
1.4.2 Objetivos específicos	34

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 TEORÍA DEL PROBLEMA	36
2.1.1 ¿Qué es la escritura?	37
2.1.2 Enseñanza de la escritura	38
2.1.3 Etapas de maduración de la escritura	41
2.2 “EL PROBLEMA”: UNA MIRADA DESDE EL ÁMBITO DE INTERVENCIÓN	43
2.3 TEORÍA DEL CAMPO	47
2.4 FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INTERVENCIÓN	50
2.4.1 Psicológico	51
2.4.2 Pedagógico	54
2.4.3 Didáctico	56
2.5 LA EVALUACIÓN EN EL CAMPO DE DOCENCIA	59
2.5.1 Portafolio	61

2.5.2 Rúbrica.....	61
2.5.3 Listas de cotejo	61
2.5.4 Debate.....	62

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN	64
3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	67
3.2.1 Enfoque cualitativo.....	68
3.2.2 Enfoque cuantitativo.....	72
3.2.3 Enfoque mixto	75
3.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	76
3.3.1 Diseños de teoría fundamentada.....	77
3.3.2 Diseños etnográficos.....	78
3.3.3 Diseños narrativos	79
3.3.4 Diseños fenomenológicos.....	79
3.3.5 Diseños de investigación-acción	80
3.3.6 Estudios de caso cualitativos	82
3.4 TÉCNICAS DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN	83

CAPÍTULO IV. EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS

4.1 “EL TALLER DIDÁCTICO COMO ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA”	89
4.1.1 Los sujetos y el problema de la intervención	93
4.1.2 Descripción de la estrategia.....	95

4.1.3 Plan de evaluación	105
4.2 BALANCE GENERAL Y LOS RETOS DERIVADOS DE LA INTERVENCIÓN	107

CONCLUSIONES

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

APÉNDICES

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La labor de un pedagogo, en conjunto con la trayectoria histórica de la pedagogía misma, no solo se ve enfocada en la elemental acción de hacer efectiva la práctica educativa, sino que busca un campo de oportunidades más grande y con múltiples posibilidades. Por otro lado, un pedagogo es capaz de unirse a los campos de la investigación, de la planeación, ejecución y de la evaluación de los programas y estrategias requeridos en la educación, lo que lleva a la deducción de que la labor pedagógica es vasta en cuanto a campo de desarrollo profesional.

Teniendo en cuenta que la formación de uno de estos actores tiene que ver con la investigación es viable establecer que la raíz de un problema descubierto por el pedagogo es posible ser extraída con la aplicación del diagnóstico, la planificación, el diseño y de la implementación de estrategias educativas innovadoras, logrando así la disminución o en su debido caso de la eliminación del problema. Como uno de los pasos finales, pero no por eso menos importantes, se contará con la evaluación de los resultados que se obtienen, esto es cuando se logran apreciar si los objetivos planteados fueron alcanzados en una medida satisfactoria.

Siguiendo esa línea de planteamiento, es importante destacar que una forma de adaptación educativa, que se aprende casi en su totalidad dentro de instituciones educativas, son la lectura y la escritura; ahora bien, son llamadas de adaptación debido a que gracias a estas dos herramientas es posible consolidar la creación, la aplicación y la organización del conocimiento adquirido día con día; claro que al hablar de conocimiento adquirido se está haciendo referencia a que tiene que ser competente para secundar a la adquisición de la lectura y escritura, y que al tener el dominio de dichas habilidades el individuo sea capaz de comprender y organizar los conocimientos.

La lectura por sí sola es considerada por Gutiérrez y Monte (s/f) como un proceso interactivo en el que se establece una relación entre el lector y el texto, que al ser procesado se interioriza y es posible construir su propio significado. Por su parte, la escritura es conceptualizada como “una actividad compleja, fundamentalmente social, inscrita en el entramado sociocultural de prácticas comunicativas representativas” (Hayes, 1996). Del mismo modo, para Vygotsky (1978) “el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje, que permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural”. Se ha hablado de que la escritura “cumple una doble función: la comunicativa y la representativa. La comprensión de textos permite representar, crear o recrear los objetos de nuestro pensamiento, de modo que podemos usar la escritura en su función representativa o ideacional.” (Miras, 2000).

Pero dado que dichos procesos van íntimamente relacionados aun así siguen conservando su individualidad como bien lo establece Berninger (2000) que afirma que:

Leer y escribir son, hasta cierto punto, dos sistemas diversos. No estamos hablando de un solo proceso económico llamado lectoescritura, en donde pareciera que los pasos y los tiempos se integran en un solo camino. No, se trata de dos procesos que siguen una ruta en la misma dirección, con veredas a veces paralelas, a veces divergentes, a veces asincrónicas, a veces entrelazadas. Dos procesos, dos tiempos. (s/p)

Con lo establecido con anterioridad, se ha abierto la oportunidad de mencionar que el presente trabajo buscará explicar lo que escribir implica y significa para el desarrollo de los estudiantes, así mismo pretende establecer un método adecuado para la adquisición del proceso escritor en aquellos estudiantes que presenten dificultad para llevarla a cabo tomando en cuenta en la etapa de desarrollo en la que se encuentren.

Esta investigación se lleva a cabo bajo la modalidad de proyecto de intervención que consiste en que:

El egresado presenta un trabajo de titulación mediante el cual, a partir de una indagación y un diagnóstico en un contexto específico, propone acciones para modificar procesos y prácticas educativas en distintos ámbitos; el texto refleja el dominio que el estudiante posee sobre la problemática en cuestión, su propuesta de intervención y un manejo de bibliografía reciente. (UPN, 2019, p. 15)

La redacción del trabajo presentado se encuentra dividida en cuatro capítulos; el primer capítulo tiene el objetivo de conocer al problema de investigación presentando de manera general el tema a intervenir, dentro del mismo se mencionan los antecedentes y estado del arte, prosiguiendo con la alusión del diagnóstico como referente del comienzo del proceso de investigación, así pues y gracias a su ejecución dentro de un contexto externo, interno y áulico se aspira a extraer los resultados que delimitan los alcances, los objetivos y la estructura misma de la presente investigación. Además, dentro del diagnóstico se puntualizan a detalle los entornos mencionados, teniendo en consideración sus características y la de los individuos que se desenvuelven en ellos, análogamente se explica el uso de técnicas e instrumentos de recogida de datos, por medio de los cuales se obtiene la recabada de información que propicia el surgimiento de la pregunta detonadora que da sentido a la investigación.

El segundo capítulo tiene el propósito de desarrollar todo el marco teórico que es guía para el fundamento de la investigación situando el problema y el resultado de su análisis dentro del conjunto de conocimientos existentes, y en general orienta todo el proceso de investigación; comenzando con la teoría del problema, prosiguiendo con “el problema” visto desde una mirada del ámbito de la intervención, continuando con la teoría del campo misma que dará fundamento

teórico de la intervención a realizar y esta se analizará desde el ámbito psicológico, pedagógico y didáctico para concluir con la evaluación desde el campo del que se estará trabajando.

El capítulo tres cumple el fin de ser el marco metodológico en el que se sitúa a la investigación e intervención en una postura paradigmática, continuando con el enfoque que mejor se adapte a ella pero que vaya en relación al paradigma propuesto, una vez establecido el enfoque se hablará del tipo de diseño en el que se investigará y finalmente se habla de las técnicas e instrumentos de información usadas.

Y para concluir, está el capítulo cuatro en el que se habla del proyecto de intervención y se analizan los resultados, primeramente se describe el proyecto, el contexto y la escuela en la que cobra sentido, para seguir con la descripción de los sujetos y como se relacionan al problema de intervención, una vez establecidas las primeras características se describe la estrategia que se usó, en este caso se describen las actividades, los recursos y el tiempo que se planea que durará y por último el plan de evaluación que incluye las técnicas e instrumentos implementados.

CAPÍTULO I

CONOCIENDO EL PROBLEMA DE LA INTERVENCIÓN

El objetivo principal de este capítulo es el de presentar de manera general el tema a intervenir, dentro del mismo se mencionan los antecedentes y estado del arte, prosiguiendo con la alusión del diagnóstico como referente del comienzo del proceso de investigación, así pues y gracias a su ejecución dentro de un contexto externo, interno y áulico se aspira a extraer los resultados que delimitan los alcances, los objetivos y la estructura misma de la presente investigación. Además, dentro del diagnóstico se puntualizan a detalle los entornos mencionados, teniendo en consideración sus características y la de los individuos que se desenvuelven en ellos, análogamente se explica el uso de técnicas e instrumentos de recogida de datos, por medio de los cuales se obtiene la recabada de información que propicia el surgimiento de la pregunta detonadora que da sentido a la investigación.

1.1 Antecedentes y estado del arte

Con el paso del tiempo se ha hecho cada vez más importante destacar la importancia que el saber escribir representan para el desarrollo normal de la vida de las personas, así como también el tener dominio de dicha habilidad ya que influye desde lo personal, pasando por social y llegando a lo económico hasta incluso lo político; por lo que se comparte la manera en que el tema ha sido tratado con la finalidad de conocer y explicar por qué los estudiantes en su escolaridad primaria, haciendo especial énfasis en los estudiantes de segundo grado, presentan problemas respecto a este proceso y cómo la adquisición de la escritura toma forma de un detonante para el éxito o fracaso del rendimiento escolar.

Se le llama “destreza de la producción escrita” ya que ha ocupado un lugar central dentro de la lingüística aplicada y sigue siendo hoy en día un tema de debate que genera gran interés en el campo de la investigación, por una parte, busca clarificar la forma en la que funciona dicha

destreza y por otro lado para determinar cuáles son las pautas a seguir tanto en su enseñanza como en su adquisición. (Hyland, 2002)

En el año de 1904 en Bélgica se aplicó el que se conoce como “método global” para la enseñanza de la lectura y de la escritura, este método se aplicó en el instituto de enseñanza especial de Bruselas, que en ese entonces estaba dirigido por el Dr. Ovidio Decroly. (Estalayo y Vega, 2003). Cambiando de ruta, específicamente en Argentina en el año de 1974 “el método de enseñanza de la lectura y escritura que se utilizaba en la escuela es el llamado método mixto o de palabras-tipo, analítico-sintético” (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 42). Dicho método fue predominante hasta el año de 2016, cuando se adecuo para centrarse a un enfoque psicogenético.

La adquisición de la escritura se ha constituido en distintas bases conceptuales que son determinantes para el desarrollo del individuo, en este desarrollo intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial y la conciencia.

Un ejemplo de ello lo menciona Radwan (2010) en su investigación que establece como punto de partida a “los efectos de los trastornos lingüísticos (lenguaje escrito) sobre el rendimiento académico del alumnado de primaria en Jordania”; concluyó que el lenguaje escrito es una exigencia básica del medio lingüístico (lenguaje escrito) sobre el rendimiento académico de los estudiantes que cursan la escuela primaria lo que hace posible su éxito o fracaso académico, lo que hace que sea imprescindible aprender a escribir bien en la escuela.

Akhutina (2002) realizó el análisis neuropsicológico de las dificultades en la escritura en niños de primaria de una escuela en Rusia. En este estudio se identificó la estructura psicológica de la escritura y de sus componentes funcionales; se identificaron los tipos de errores en la escritura

de acuerdo a la debilidad funcional de los componentes del proceso, permitiendo analizar las variantes de la disgrafía y la elección de vías y métodos correctivos para ellas.

Siguiendo la línea de investigaciones, una de las más importantes y notables se llevó a cabo en Buenos Aires, Argentina durante los años comprendidos de 1974 a 1976 dirigida por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky; gracias a su investigación se sabe que el niño transita por ciertos niveles de conceptualización, siendo así que se formulan, cuestionan y a la vez se ponen a prueba sus hipótesis con respecto a cómo se escribe para que finalmente logre comprender y hacer uso del sistema de escritura.

Se evidenció, a partir de esta investigación, que es principalmente en niños de clase baja donde se presenta una alta acumulación de fracasos escolares en la etapa inicial, haciendo la comparación entre los países con altos índices de habilidad de escritura y aquellos que no los tienen; se evidenció que existen dos categorías de factores que influyen a que esto suceda, el primero de ellos se refiere a los estilos de enseñanza y aquellos vinculados con la disponibilidad de materiales, el segundo factor corresponde a los recursos financieros destinados a la educación. El primero factor es posible referirlo al fracaso en la adquisición de los conceptos básicos de la alfabetización, que puede deberse a una falla en el enfoque que se le da a la escritura, ya que desde hace tiempo se le ha dado un enfoque tradicionalista que consiste en presentar al aprendizaje como la adquisición de un código de unidades orales transcritas a unidades gráficas (escritura).

En las primeras etapas de desarrollo del individuo el aprendizaje es considerado como puramente instrumental y mecánico, como consecuencia se tiene un proceso en el que sí “no se pronuncia correctamente” se tiende a pensar en la existencia de un déficit inicial debido a que las “unidades orales” han sido aisladas con relación a la visión ideal de la norma. Y es así como los niños que no parecen ser capaces de efectuar de manera correcta las “asociaciones” entre letras y

palabras luego de algunos meses de haber asistido a la escuela por lo general son considerados deficientes o como alumnos de aprendizaje lento por lo que el sistema escolar se ve en la necesidad de obligarlos a repetir el año.

En cuanto al segundo factor, se hace alusión al escaso recurso financiero brindado a la educación por parte de los países, ocasionando que los espacios educativos no cuenten con los elementos necesarios para satisfacer las necesidades del alumnado, ante ello, fue importante mencionar que la educación es como la sociedad, tendiendo en cuenta que si no se logra un desarrollo eficaz, en este caso a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, se debiera formar una obligación de las políticas económicas destinar mayor cantidad de recursos a la educación.

Por lo que como alternativa se sugiere que en cada institución educativa se implementen las bibliotecas de aula tipo obligatorio, en las que “se llevan a cabo auto capacitaciones para aquellos docentes que estén en servicio, así como, la intervención de especialistas para incentivar investigaciones educativas y, a través, de ello lograr una orientación en los centros de formación docente”. (UNESCO, 1994)

Así mismo, fue que los panelistas de la mesa redonda concordaron que para mejorar la comprensión y adquisición de la lectura y escritura en América Latina y el Caribe se le deben ofrecer a los docentes en su totalidad materiales para que se usen de manera correcta y benéfica para los alumnos, otro paso sería darle prioridad sea cual sea el sexenio en turno a la adquisición de este proceso, evaluando aquellas estrategias que hayan producido durante los sexenios correspondientes, pero en especial se deben evaluar aquellas que no dieron resultados eficaces, porque de lo contrario se buscaría de la mejor manera alguna modificación.

Otra recurrente pregunta es la de cuándo iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura, como dejaba entrever González Álvarez en su definición de modelo didáctico “Tradicionalmente, ha sido en la escuela de párvulos donde se iniciaba el proceso de enseñanza - aprendizaje. En la primera década del estudio, los años setenta, cuando pasó a llamarse “educación preescolar”, término que dejó de utilizarse en la década de los noventa conociéndose como “educación infantil”.

A partir de la Ley de 1970, se retrasó el inicio de la lectura hasta la etapa de educación general básica, coincidiendo con sea en el primer curso e incitando a que en preescolar se fomenten actividades de preparación, que fueron denominadas como actividades de prelectura y preescritura. Este acceso a la lectoescritura fijado a los seis años, no hacía valoración de los conocimientos que el alumnado ya pudiera tener, porque los objetivos de lectura y escritura no eran obligatorios en preescolar. Esta etapa, como su nombre indica, se consideraba como una preparación al mundo escolar.

A nivel nacional, la lectura y la escritura no se enseñaban al mismo tiempo pues primero se enseñaba a leer y después a escribir con un método diferente al de la lectura, para la enseñanza de estas habilidades lingüísticas se dividían en dos salones, en un salón incluían a los niños que aprendían a leer y en el otro los niños que aprendían a escribir; por lo general había más niños en el salón de la lectura que en el de escritura, debido a que para aprender a escribir primero necesitan saber leer. En un inicio la enseñanza de la escritura se impartía de forma natural sin ningún método ya que esto quedaba en consideración del maestro.

Sin embargo, fue a finales del siglo XIX cuando se definió un Plan de Estudios para la escuela primaria en México. Cada disciplina escolar requería de un programa, un método y, sobre todo, un libro, porque si el siglo anterior había sido el del maestro, ahora sería el de los manuales escolares (Chartier, 2001). La edición escolar aumentó la producción e hizo circular sus obras por

todo el mundo. A México llegó gran parte de esta producción, proveniente de Francia, España y Estados Unidos.

Algunos de esos manuales fueron sujetos de discusión por autoridades educativas y profesores reunidos para el Segundo Congreso de Instrucción Pública, que se llevó a cabo en 1889, en el cual se acordó que los manuales escolares serían escritos breves, claros, precisos y económicos, conforme a los programas y elaborados por los escritores didácticos, conocedores del tema y de los lectores (Martínez, 2005).

Durante el sexenio de Álvaro Obregón y ante la creación de la SEP en 1921, se solidificó más el tema de la educación “para poner en obra la estructura de una nación poderosa y moderna” (Vasconcelos, citado por Martínez, 1983, p. 134). Por lo que, Vasconcelos secretario de Educación Pública en ese entonces solicitaba que la universidad trabajará para el pueblo para emprender una campaña de analfabetismo. Puesto que, saber leer y escribir además de haberse considerado como un elemento para el desarrollo económico o político, ayudaría al mismo tiempo en el bienestar del ciudadano, pues él no saber leer y escribir era considerado como una de las causas de los problemas sociales.

Es por eso, que se creó el departamento de campaña contra el analfabetismo dependiente de la SEP que su función fue como afirma Loyo (1994) “establecer centros escolares de enseñanza general lo más completas que sea posible en los lugares de mayor población con el objeto de combatir el analfabetismo y fomentar la educación de las masas” (p. 346). Algo a destacar en estos años es que los libros de texto ya existían en las escuelas primarias, porque fue en el año de 1920 que se formó una comisión nacional para favorecer la producción de libros de texto, por lo que el Departamento Editorial de la SEP publicó pocos libros.

En general, la enseñanza de la lectura y la escritura se hacía de manera simultánea, por medio de palabras normales, ejercicios caligráficos con minúsculas y mayúsculas, ejercicios de lectura a través de recitaciones y descripción de estampas. Al respecto la UNESCO (2005) en uno de sus informes establece que:

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe suponer un área importante a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica (p. 19).

En la actualidad para aprender a leer y escribir ya no es necesario que los docentes utilicen un método adicional para la enseñanza de la escritura pues el trabajo sistemático que se lleva a cabo dentro del aula y las diversas actividades que se proponen con la lengua escrita serán suficientes para garantizar el avance y el aprendizaje de la lectoescritura de acuerdo con el libro para el maestro (SEP, 2019, p. 11).

Como bien se explica, ya no es necesario un método sin embargo, no se elimina la posibilidad de adoptar uno para la práctica, en este caso el método para el desarrollo del proyecto será el método constructivista, ya que este da aportes para lograr un aprendizaje significativo basados en la realidad del alumnado que busca maneras sencillas de favorecer el aprendizaje de manera cooperativa, permitiendo al alumnado desde el principio “usar los libros de cuentos apropiados para su edad de lectura; los niños miran al libro juntos, se muestran cosas unos a otros y tratan juntos de encontrar el significado de los que está escrito” (Bergk, s/f)

Para que los alumnos puedan apropiarse del lenguaje escrito Ferreiro (1998) establece que se requiere que comprendan los signos que integran el lenguaje escrito, así como su proceso de construcción y reglas de producción. Aunado a esto el plan y programas de estudio plantea 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. (SEP, 2017, p. 69)

Es entonces prioridad de la escuela crear los espacios y proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes se apropien de las prácticas del lenguaje socialmente relevantes, para que desarrollen la capacidad de interactuar y expresarse de manera eficaz en las diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas, para que comprendan la dimensión social del lenguaje en toda su magnitud y, al mismo tiempo, aprendan a valorar la diversidad de las lenguas y sus usos. (SEP, 2017).

1.2 El objeto de estudio desde la Pedagogía

Viendo a la pedagogía como ciencia esta tiene un objeto de estudio, que es la educación, se estudia con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla, sin embargo, en algunos documentos de la UNESCO también se encuentra el termino formación como objeto de estudio la Pedagogía, abriendo el debate de que educación y formación son vocablos sinónimos y otros que son términos diferentes. En este contexto la Pedagogía estudia a la educación como fenómeno complejo y multi referencial. Es decir, se nutre de los conocimientos provenientes de otras ciencias y disciplinas como la historia, la sociología, la psicología, la política y, principalmente de la filosofía.

Dos de las disciplinas a utilizar en conjunto con la pedagogía son la se la sociología y la de la psicología; en la disciplina sociológica se desarrolla el estudio sistemático del comportamiento social y de los grupos humanos. Se centra en las relaciones sociales, cómo esas relaciones influyen en el comportamiento de las personas y cómo las sociedades, la suma total de esas relaciones,

evolucionan y cambian (Schaefer, 2008); es así que la pedagogía retoma el comportamiento social desde la perspectiva de la educación y su proyección para interactuar en la sociedad, es decir, proyectar a un ser social como un ente productivo y propositivo que se encuentra en constante cambio. Al ser social lo configura la didáctica en el aula desde la perspectiva sociológica, como un ente de cambio que revoluciona sus ideas en función de la realidad, que todo conocimiento lo traslade a la realidad en función y beneficio de la misma sociedad. El docente en esta área didácticamente hablando, está en la obligación urgente de proyectar al alumnado como un protagonista y no como un simple receptor de la realidad.

Ahora bien, en la disciplina psicológica como ciencia ha de romper la subjetividad, usando herramientas como la observación, la correlación y la investigación experimental para reunir información y datos y luego organizarlos. Pero la descripción del cómo del comportamiento y de los procesos mentales también es importante, sin embargo, no es suficiente; porque, además, se pretende conocer las causas que expliquen el por qué. Una vez que se sepan las causas se podrá predecir el comportamiento y lo que dará pie para intervenir, mejorando así la vida de la persona en particular y la de la sociedad en general. En este sentido, Fernández Trespalacios (1987) la define como el conjunto de conocimientos básicos sobre la psique humana que, aplicados mediante las técnicas apropiadas, permiten resolver muchos de los problemas que los seres humanos encuentran en la realización de la propia conducta.

Así que, desde la pedagogía se valora la educación del ser humano, pero dentro de ese contexto, se determina su conducta, atención, pensamiento, memoria, imaginación y sentimientos, en este contexto, así como en la sociología, interviene la didáctica como praxis, y ella valora los mecanismos que apoyen a favorecer el proceso de la atención, pensamiento, memoria, imaginación y sentimientos, pero relacionados al campo de la educación.

La escritura es uno de los procesos educativos que abarca la pedagogía. Como práctica obedece al uso consciente, reflexivo y controlado del lenguaje para generar texto en ausencia de contexto hablado. Por eso, no se puede olvidar su relación con el pensamiento pues de lo contrario este olvido motiva a la adopción del texto como pretexto simplificado en la enseñanza, a esto se agregan cierta incompreensión de la diferencia entre redacción, composición y escritura. Sin embargo, llama la atención las estrategias para su docencia desde la pedagogía.

La escritura es un proceso discursivo de transcodificación, distanciamiento y metacognición; la transcodificación se refiere a la manera como la escritura concentra los factores discursivos y los reduce al código escrito; lo que la convierte en un mecanismo compensatorio de ausencias contextuales, pero lo compensa teniendo efectos beneficiosos en cuanto a mayor explicitud, complejidad y elaboración. Por su parte, el distanciamiento supone la elección de diversas formas de representación que reten y provoquen reflexión del sentido, al cual se ha de acceder por medio de la estructura informativa, los propósitos comunicativos, los puntos de vista y la perspectiva, factores que no son explícitos en los textos. Finalmente, la escritura exige reflexión y control metacognitivos que la intervienen y la transforman en "conciencia de la forma" (Barthes, 1974).

La pedagogía, encargada de formar pedagogos busca que, dentro del perfil de egreso, estos cuenten con los saberes suficientes para desempeñar en el ámbito educativo de modo que en su labor reflejen los conocimientos, herramientas y destrezas adquiridas en la formación académica; y así puedan favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Según la Universidad Pedagógica Nacional el pedagogo egresado se espera que “cuenta con conocimientos y actitudes sustentadas en una ética humanista, crítica y reflexiva de los procesos sociales y de su quehacer como pedagogo” (Plan de estudios de la licenciatura en pedagogía, 1990).

Es decir, al concluir sus estudios deberá, ser capaz de comunicarse ocupando una terminología meramente pedagógica, que emplee los conceptos, términos, sustentos pedagógicos y educativos que le facilitarán su expresión al momento de ejercer su labor. En este sentido, los pedagogos están dotados de conocimientos y competencias para ejercer su quehacer en el ámbito educativo en distintas áreas.

Se busca que “la formación obtenida dentro de su preparación profesional satisfaga a las necesidades de la sociedad, y ayude a la toma de conciencia de la gran tarea que ejercerán una vez estén inmersos en espacios educativos”. (Aguilar, 2017). El pedagogo posee ciertas habilidades y competencias que deberá poner en práctica a lo largo de su quehacer profesional, no obstante, parte de su deber implica estar en constante actualización ya que como mediador y pieza importante en la transmisión de conocimientos tendrá la responsabilidad de conocer aquellos factores que intervienen en el desempeño escolar de los alumnos, esto con la finalidad de tener al alcance el poder de desarrollar estrategias que le permitan alcanzar los objetivos o propósitos establecidos que le son solicitados por parte de distintos organismos. A la vez, conocer a profundidad los lineamientos de planes y programas de estudios, las características y estilos de aprendizaje que predominan en los alumnos para considerar que su actuar sea el adecuado y pertinente, en conjunto con el cumplimiento de objetivos y mejorar la calidad educativa.

La función del pedagogo en el campo de docencia es muy amplia ya que le compete tras la formación recibida estar inmerso en un espacio que definirá el avance o retroceso de la sociedad, el pedagogo conoce las teorías del aprendizaje lo cual le ayudará a situarse y entender los procesos por los que pasa el alumno, de tal modo, que podrá asimilar su desarrollo y tener la conciencia de que el modo de trabajo deberá ser de acuerdo con las características de sus alumnos y a las necesidades que predominen en ellos.

Otro rasgo que caracteriza su función dentro de su práctica educativa en relación con la docencia es que al estar inmerso y como único conocedor de las características de sus alumnos debe trabajar en la creación de propuestas que vayan acorde a las necesidades que sobresalgan en el alumnado. Analizar a profundidad las situaciones que impidan el aprendizaje de los alumnos, de tal modo que su intervención sea pertinente y genere propuestas innovadoras encaminadas al mejoramiento del rendimiento escolar, “su función es amplia ya que le compete ser el mediador del conocimiento, por lo tanto, debe contar con el respaldo de sus directivos y padres de familia”. (UPN, 2019).

Por tal razón, es importante mencionar que un pedagogo al contar con la preparación adecuada es digno de apoyar en los procesos de enseñanza aprendizaje; de acuerdo con el tema expuesto, se guía al alumno a crear estrategias que favorezcan las habilidades que le permitan una correcta adquisición de la escritura, que conozca a través de la investigación los factores, elementos y etapas que intervienen en la escritura, de tal forma, se diseñen estrategias que faciliten el fortalecimiento de dichas habilidades.

1.3 Diagnóstico del problema

El término incluye en su raíz el vocablo griego “gnosis”, el que significa conocimiento. Andrade de Souza (1968) da una definición que plantea que es “un método de conocimiento y análisis del desempeño de una empresa o institución, interna y externamente, de modo que pueda facilitar la toma de decisiones”. En este sentido el diagnóstico permite la identificación de la realidad en la que se esté inmerso, ya que es un proceso que mediante la aplicación de técnicas específicas permite llegar a un conocimiento real del nivel que se posee en un área específica.

Si se toma en cuenta dentro de la práctica educativa su función es posible de explicar al decir que identifica la realidad particular de cada alumno, comparándola con la realidad pretendida

de los objetivos establecidos, del mismo modo es un agente importante en el punto de partida del proceso educativo. En educación el diagnóstico, se empieza a utilizar desde la perspectiva de la psicología diferencial, en un intento de estudiar las diferencias individuales y clasificar a los estudiantes según sus aptitudes o capacidades.

El diagnóstico educativo es un término que aparece de manera recurrente en el discurso de un pedagogo contemporáneo, sin embargo, la confusión terminológica o de significados que se le asignan afecta la importancia y el campo de aprovechamiento en el que puede ser utilizado, por ejemplo, para Ricard Marí Mollá, (2001) el diagnóstico educativo es:

Un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiares, socio-ambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva. (s/p)

Pero considerándolo desde la perspectiva de Buisán Y Marín (2001), se conceptúa como “un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluyendo un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación.”

Para Buisán y Marín (1984) el diagnóstico pedagógico es el conjunto de técnicas y actividades de medición e interpretación cuya finalidad es conocer el estado de desarrollo del estudiante. Que facilita la identificación de las características personales que pueden influir en el progreso del alumnado y de sus causas, tanto individualmente como en grupo. Consiste en saber cómo se desarrolla, cómo evoluciona el proceso de enseñanza, la maduración de la persona, el

aprendizaje del alumnado y conocer su interacción en el medio escolar y familiar. Un diagnóstico pedagógico tiene en cuenta la totalidad de la persona y por ello hay que observar y tratarla.

De los dos diagnósticos mencionados, el que mejor se adapta a la finalidad del proyecto, es el diagnóstico pedagógico descrito por Buisán y Marín, ya que en un primer momento se espera conocer el estado de desarrollo en la escritura que tienen los alumnos a intervenir, para así identificar las características y causas que influyen en el progreso del alumno.

De acuerdo con las etapas del diagnóstico pedagógico de estos autores se debe comenzar con la recogida de datos; en esta parte se utilizarán técnicas de recolección de datos que son herramientas útiles para el logro de resultados ya que cumplen la función de gestionar la información que se recabe; deben usarse en forma adecuada para que los estudios de diagnóstico puedan satisfacer los propósitos esperados. Una de las primeras técnicas utilizadas es la del análisis documental, para Tamayo, citado por Ortez (2000) “la investigación documental es la que se realiza con base en revisión de documentos, manuales, revistas, periódicos, actas científicas, conclusiones y seminarios y/o cualquier tipo de publicación considerado como fuente de información.”

En base a esa técnica se obtuvo información con respecto al territorio en el que la institución educativa pertenece; según la Auditoría Superior del Estado de Puebla; Atempan proviene del Náhuatl cuyas raíces son: Atl-agua, Tentli-orilla y Pan-sobre, o en lo que forman el significado de "en la orilla del río". El Municipio de Atempan se localiza en la parte Noroeste del Estado de Puebla, sus coordenadas geográficas son los paralelos 19° 46' 48" Y 19° 50' 48" de latitud Norte y los meridianos 97° 23' 18" y 97° 26' 42" de longitud Occidental. Colindancias: al norte, con Tételes de Ávila Castillo, al este, con Chignautla, al sur, con Tlatlauquitepec y al oeste con Tlatlauquitepec.

Está formado por una superficie territorial de 34.5 kilómetros cuadrados. Atempan tiene una altitud que oscila entre los 1990 y los 2300 metros sobre el nivel del mar (msnm). Es fundamental saber que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) dio a conocer los resultados obtenidos del conteo de población llevado a cabo en el 2018 en el municipio de Atempan, éstos mostraron que cuenta con una población total de 29,742.

Es un municipio semi urbano que cuenta con todos los servicios, como agua, luz, drenaje, servicio de telefonía celular, acceso a internet, un centro de salud; la actividad económica se basa en trabajos agrícolas y también de ganadería, pero los habitantes se desempeñan en distintos oficios, que van desde el comercio de ropa, hasta comercios diversos, como verdulerías, pequeñas fondas, tiendas de accesorios y de maquillaje, carnicerías, panaderías y también al encontrarse en la zona centro cuenta con una parada destinada a los diferentes transportes que pasan por la comunidad, paradas distribuidas en ambos lados de la carretera que divide al municipio.

Los servicios escolares con los que cuenta van desde la educación preescolar hasta la media superior y la universidad, cada escuela ubicada en el centro cuenta con todos los servicios, tales son agua, luz y drenaje. La escuela primaria, en la que se llevó a cabo la intervención se llama escuela primaria “Primero de enero” la que se encuentra ubicada en la colonia Centro.

Prosiguiendo con las técnicas; la observación de acuerdo a Sampieri (2014) se fundamenta en la búsqueda del realismo y de la interpretación del medio, con ella es posible conocer más acerca del tema que se estudia. Se destacan dos maneras de clasificarla; la primera es la observación no participante la cual trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo sé es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines. La segunda es la observación participante en la que “el

investigador se involucra dentro de los procesos de quienes observa, y éste es plenamente aceptado, por lo tanto, se estima que lo observado no se ve afectado por la acción del observador” (Padua,1987)

Durante el periodo de realización del servicio social se utilizaron de manera asincrónica ambos tipos de observación; la primera de carácter no participante, fue utilizada ya que se inició siendo un agente externo que solo se limitaba a tomar notas de campo del entorno observado, para llevar un registro anecdótico, para llevarlo a cabo se utilizaron dos guías de observación; la primera de ellas para observar el contexto escolar (véase apéndice A) en el que los alumnos se desarrollan de manera académica, los resultados obtenidos dejaron ver que la escuela tiene un horario de trabajo de 8 de la mañana a 12:50 de la tarde, cuenta con un reglamento escolar y está ubicada en la zona centro del municipio. Cuenta con 30 salones, entre biblioteca, dirección y tienda escolar, como espacio extra cuenta con un desayunador parte del programa de desayunos calientes.

Cuenta con baños destinados uno a niños y otro a las niñas, dentro de los cuales se encuentra un cubículo para maestras y maestros respectivamente, cumple con los señalamientos que indican las salidas de emergencia y los puntos de reunión, cuenta con servicios básicos como agua, luz, drenaje e internet, se puede acceder a ella a través de transporte público o caminando; cuenta con 23 personas encargadas de la docencia y de lo administrativo en total, divididas de la siguiente manera: un directivo, 19 docentes, 18 de los cuales se encuentran frente a grupo y una destinada a educación especial, 2 personas a cargo de la intendencia y uno último encargado de lo administrativo (véase anexo 1).

La segunda fase del diagnóstico a seguir es la evaluación de la información, en la que se comprueban las realizaciones del alumno, en la que con una guía de observación con el propósito de indagar en el contexto áulico (véase apéndice B) del salón en el que se realizó la investigación,

fue planificada de manera semanal para cubrir un plazo de 5 semanas, con las notas obtenidas de ellas se encontró que el salón cuenta con pupitres y sillas de sobra para cada uno de los 33 alumnos que conforman el grupo, el salón cuenta con un pizarrón blanco y un soporte para un proyector; la maestra encargada cuenta con una impresora que se utiliza para proporcionar de material de trabajo impreso a los alumnos, la docente está equipada con dos muebles destinados a guardar su material de trabajo, tales como sellos, libros de texto, libros de actividades, libros del rincón, entre otros, también cuenta con un escritorio para su propio uso y una silla con el mismo propósito; el salón está ventilado y cuenta con un buen servicio de iluminación para los días en los que el clima no favorece a la luz natural.

Referente a la actividad académica dentro del aula, se obtuvo que lo conforman 14 niñas y 19 niños, teniendo en total 33 alumnos; se debe mencionar que uno de los niños se encuentra en educación especial debido a que lo tienen catalogado como un alumno de lento aprendizaje; 11 de los 33 alumnos, incluyendo al alumno de lento aprendizaje, se observó que presentan problemas para leer y escribir de manera correcta, ya que se les dificulta escribir lo que la docente les dicta o si es requerida alguna actividad que tenga que ver con la escritura, cabe destacar que dos de ellos tienen poco conocimiento de las letras que conforman el abecedario, y también que desconocen cómo se escribe su propio nombre de manera correcta.

Con respecto a los otros 22 alumnos, 10 de ellos tienen el dominio de la escritura de acuerdo a lo esperado para el grado educativo en el que se encuentran, es decir que son capaces de escribir con letra legible y sin ayuda adicional de parte de la docente, con respecto a los 12 restantes son capaces de escribir por sí solos, sin embargo, el trazo de su letra representa un problema ya que es muy difícil entender lo que escriben por el trazo mal realizado de las letras (véase anexo 2).

Ahora bien, en lo que respecta a la observación participante, la intervención requirió de involucramiento por parte del investigador para observar más de cerca los procesos de estos alumnos, para el cometido se diseñó una guía de observación, con categorías referentes a las dificultades observadas y obtenidas del instrumento anterior (véase apéndice C), cada una de estas guías se manejó por semana en un periodo comprendido de 5 semanas; a diferencia de la guía pasada, esta se enfocó en el proceso de los 23 alumnos con problemas de escritura.

La guía está dividida en 10 categorías cada una con un rasgo en específico a observar, las categorías están basadas en si son capaces de reconocer las letras, de escribir a través de garabatos, si presentan interés en escribir, en su capacidad de copiar un texto, su nivel de asimilación de sílabas, de la capacidad de escribir a través de la pronunciación, si pueden escribir su nombre y también si pueden escribir palabras cortas y frases sencillas siguiendo o no las reglas gramaticales, la manera de cuantificarlas fue en base a una escala estimativa de siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca.

En los resultados se obtuvo que dentro de la categoría de reconocimiento de las letras del abecedario los alumnos nunca revesaron de la escala de algunas veces, manteniéndose en ella o bajando a la de casi nunca; en la categoría de transformación de garabatos a letras de se mostró el mismo nivel de desempeño manteniéndose en la escala de algunas veces, e incluso llegando a la escala de nunca, en cuanto al interés por escribir la escala se mantuvo casi en su totalidad dentro del nunca; la capacidad de escribir o de imitar las letras tuvo resultados que se mantuvieron en las tres escalas inferiores, a excepción de un día en el que llegaron a la escala de casi siempre.

En cuanto al nivel de asimilación de una letra con una consonante para formar sílabas hubo un poco de avance ya que dentro de las categorías llegaron a casi siempre; en la categoría de escribir las letras a partir de su pronunciación se mantuvieron dentro de la escala de algunas veces

y casi nunca variando escasamente a la categoría de casi siempre; dentro de la que abarca la capacidad de escribir su nombre se obtuvo que en un principio casi nunca fueron capaces de reconocer las letras que conforman su nombre y tampoco de escribirlo; en las tres últimas categorías, escritura de palabras sin seguir reglas gramaticales, escribir de manera correcta palabras, cartas y la escritura de frases sencillas, los alumnos demostraron un rendimiento muy bajo, cayendo en la categoría de nunca y casi nunca manteniéndose ahí a lo largo de las cinco semanas.

Con los resultados poco favorables del diagnóstico se decidió realizar a la docente una entrevista en la que Taylor y Bogan (1986) dicen que es un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones. Es así que se aplicó con el fin de conocer la perspectiva de la docente respecto al tema de la escritura en sus alumnos, para el cometido se diseñó un guion de entrevista (véase apéndice D) del cuál se obtuvo que la docente evalúa este proceso a través de una evaluación diagnóstica; para ella las principales barreras de aprendizaje de sus alumnos se deben a que cada uno tiene diferentes formas de aprender y también a que los niños no desarrollaron de manera correcta sus sentidos como la observación y la atención; también considera que los padres pueden y no pueden ayudar a la educación de sus hijos ya que hay quienes tienen los medios para poder acompañarlos en el proceso y otros más carecen de estos, otro más no saben leer ni escribir por lo que resulta imposible que sean partícipes en el proceso; las actividades que ella ha utilizado para la adquisición de la lectura y la escritura han sido el dictado diario y la lectura personalizada ya que, según ella, funciona sobre todo para saber si se está avanzando o no; el tipo de material que ella emplea es impreso, manipulable y audiovisual; ella considera que la escritura es fundamental para el desarrollo escolar y social de

cada alumno pues se desprende y se parte de todo conocimiento gracias a ella; la docente evalúa los avances de sus alumnos en base a los niveles de escritura, es decir, el presilábico, el silábico, el silábico – alfabético y el alfabético (véase anexo 4).

Aquí se concluye el segundo paso, para seguir con la interpretación de todos los resultados obtenidos, en los que se concluye que además de presentar dificultades los alumnos dependen mucho de la motivación para hacer las actividades, es por ello que como ultima estrategia de diagnóstico se les aplico un test de estilos de aprendizaje, dado que a los test se les conoce como procedimientos o métodos que evalúan la presencia de un factor o fenómeno que comprende un conjunto de ítems (preguntas, estímulos o tareas) que se puntúan de forma estandarizada y se utilizan para examinar y posiblemente evaluar las diferencias individuales en aptitudes, habilidades, competencias, disposiciones, actitudes, o emociones (Anastasi y Urbina, 1997).

Del test realizado se obtuvo que 12 de los 23 alumnos tienen dominio en cuanto al aprendizaje kinestésico, 7 tienen dominio kinestésico - visual y los cuatro restantes presentan dominio de lo auditivo, lo cual indica que las estrategias empleadas por la docente, aunque son buenas, no funcionan para todos los alumnos, (véase anexo 6). Ya que los alumnos con las características descritas requieren de actividades que despierten interés por realizarlas, por aprender y que asuman la importancia que tiene la escritura para su desarrollo integral como individuos sociales.

1.4 Alcances del planteamiento del proyecto de intervención

Como se explicó con anterioridad, la escritura es de suma importancia para el desarrollo integral del individuo para ser competente y poder integrarse a la sociedad educativa. Dado que, sin la escritura no sería posible la comunicación de las ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias con el fin de ser compartidas con más de una persona, otra manera de expresar la

importancia de la escritura es que si no fuera por ella no se tendrían fuentes de información a las que recurrir, no podríamos expresar ideologías, hechos históricos, etc., que solo permiten ser expresados de manera escrita.

Es por esas principales razones por las que se emplea y enseña el uso de ella; este proceso de enseñanza se da principalmente desde que el niño entra a la educación preescolar, un ejemplo de esto se da cuando se les enseñan las vocales, cómo se pronuncian y a trazarlas con ayuda papel y lápiz. Para Vygotski (1931/1995), el lenguaje y la escritura son procesos de desarrollo de las formas superiores de comportamiento. Por medio de estos procesos, el ser humano domina los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento. Dado que es un proceso de desarrollo se logra decir que con el tiempo y una práctica eficiente se llevará a cabo con mayor facilidad por el individuo.

Una de las razones por las que este proceso presenta problemas para ser aprendido de forma significativa es porque las prácticas usualmente cometen el error de implementar estrategias que no se adaptan a las necesidades de los alumnos lo que hace razón en que se requieren de métodos pedagógicos adecuados a las necesidades del individuo en cuestión para que de esa manera se logre un correcto y eficiente dominio de la escritura.

Dicha problemática ha tenido diversas causas, una de ellas el poco acompañamiento de los padres en el proceso escolar de sus hijos; agregando que varios de los estudiantes afectados son aquellos que no asisten de manera regular a las clases, lo que tiene repercusión en la notable escasez de la alfabetización; es preciso señalar que los alumnos implicados son pertenecientes a aquellas familias que habitan más cerca de la zona centro de la localidad de Atempan en comparación a las familias que habitan en las colonias colindantes al centro o pertenecientes al municipio puesto que presentaban un mejor aprovechamiento académico, en determinados casos,

a pesar de ser comunidades en las que es complicado conseguir o seguir un estilo de enseñanza desde casa.

No obstante, recientemente el mundo y la educación se vio ante el enfrentamiento de una pandemia global causada por un virus al que se le nombró SARS-CoV-2 o más comúnmente llamado COVID-19; los niños de América Latina y el Caribe vivieron uno de los hechos históricos más importantes y que más impacto tuvo en la humanidad. En promedio, desde el comienzo de la pandemia los alumnos de la región perdieron dos tercios de los días de clases presenciales, con una pérdida estimada de 1,5 años de aprendizaje. Los niños más jóvenes han sido desproporcionadamente afectados por estas pérdidas de aprendizaje, sentando las bases para una mayor desigualdad y una crisis generacional. “América Latina y el Caribe ya perdió más de diez años de avances en términos de aprendizaje a causa de los dos años de cierre de escuelas por COVID-19. Y esta catástrofe educativa sigue en marcha, día tras día”, dijo Jean Gough, director regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.

Lo que se requiere saber es que con el clima que se vivió en la pandemia la manera en la que los alumnos de hoy día aprenden es y será diferente a la de aquellos que no atravesaron por un suceso histórico tan importante como este, dando como resultado que sea de mayor importancia implementar métodos adecuados y en su caso actualizados para resolver el declive en la alfabetización de las masas.

Existe también un rendimiento deficiente en el ámbito escolar, lo que provoca estancamiento del aprendizaje y del desarrollo cognitivo de los alumnos; porque si no se logra una buena y correcta escritura cualquier otra materia se convertirá en un desafío que pueda provocar una baja autoestima y sentimientos de inferioridad por aquellos compañeros que sí logren avances

significativos, este tipo de pensamientos desencadenaría una serie de acciones que les impediría desarrollarse y desenvolverse normalmente desde un punto de vista educativo, social y emocional.

En esta propuesta de trabajo teniendo en cuenta todas las problemáticas mencionadas, es prudente abrir paso a la pregunta detonadora que dará pie a los objetivos que guiarán a lo largo del trayecto a este proyecto de intervención; la interrogante a responder es ¿cómo mejorar la adquisición de la escritura en los alumnos de segundo grado de la escuela primaria “Primero de Enero” para contribuir a que al finalizar el grado de estudios cumplan con el perfil de egreso?

1.4.1 Objetivo general

Favorecer la adquisición de la escritura a través de un taller horizontal basado en actividades didácticas para lograr alcanzar el perfil de egreso de segundo grado en la escuela primaria “Primero de Enero”.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las insuficiencias presentes en los alumnos para llevar a cabo el proceso de escritura.
- Elegir la estrategia didáctica a implementar para la intervención.
- Diseñar un taller que contenga actividades didácticas para la enseñanza de la escritura.
- Presentar la propuesta de un taller didáctico que coadyuvará a la adquisición del proceso de escritura.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El objetivo principal de este capítulo es el de situar el problema y el resultado de su análisis dentro del conjunto de conocimientos existentes, y en general orientar todo el proceso de investigación; comenzando con la teoría del problema, prosiguiendo con “el problema” visto desde una mirada del ámbito de la intervención, continuando con la teoría del campo misma que dará fundamento teórico de la intervención a realizar y esta misma se analizará desde el ámbito psicológico, pedagógico y didáctico para concluir con la evaluación desde el campo del que se estará trabajando.

2.1 Teoría del problema

La escritura es un instrumento necesario en todas las disciplinas debido a que es un camino para adentrarse en la comprensión disciplinar, que al mismo tiempo permite exteriorizar la imaginación, así como expresar y compartir ideas y emociones. Dentro del ámbito educativo la escritura es un camino a seguir dentro de la vida académica, ya que si no se tiene dominio de está ¿cómo se espera que los estudiantes continúen con su formación académica? Tal como nos dice Castedo y Molinari (1999) “saber leer y escribir no significa sólo conocer el sistema alfabético de escritura o poder decirlas en un acto de lectura. Alfabetizarse supone además un uso adecuado del lenguaje escrito, frente a distintos desafíos en la sociedad”.

No obstante, antes de hablar sobre la enseñanza de la escritura, se debe entender en profundidad de qué trata y qué implica, por esta razón se presenta a continuación teoría que fundamenta el objetivo de conocer el proceso escritor, cómo enseñarlo, quiénes y de qué manera intervienen en él; la teoría desarrollada está fundamentada en investigaciones realizadas por psicólogos, pedagogos e investigadores educativos. Para comenzar, tiene que entenderse el concepto mismo de la escritura, lo que lleva a la pregunta...

2.1.1 ¿Qué es la escritura?

Para Gómez Palacio, Villareal y Gonzales en SEP (1995) la escritura se trata de “un sistema de representación de estructuras y de significados de la lengua” (p, 84). Se puede estipular que los significados de la lengua dependen de la sociedad en la que el individuo se encuentre, ya que cada sociedad tiene una representación de la estructura escrita que se muestra de diferente manera; sin embargo, aquellos que utilizan la escritura lo hacen para comunicar sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular forma de vida.

Una de las utilidades de la escritura más comunes es cuando se utiliza para que el individuo pueda entender lo que otros expresan o dicen, por ejemplo, en mensajes de texto, cartas, anuncios publicitarios, los letreros de los transportes públicos, los libros, periódicos, etc. Pero para Ferreiro (1998) “la escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje” (p. 13); dicho en palabras de Vygotsky (citado por Molí, 1990):

La escritura es una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la escritura para la mediación de las actividades de la vida cotidiana. El lenguaje, ya sea hablado o escrito, encarna los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento.

Si se toma en cuenta que como individuos pensantes se buscó una alternativa para hacer que la comunicación oral también sea transmitida como una transcripción del código hablado, se justifica la necesidad de unir a los individuos con su cultura y su pensamiento a través de la representación escrita. Al hacer una transcripción del lenguaje, solo se transcribe una regla previamente establecida por el lenguaje oral en el que para formar mensajes que sean posibles de entender y de describir solo se aprenden las combinaciones de este sistema para volver a utilizarlos

y construir un nuevo mensaje. Así pues, las relaciones y los elementos ya están determinados y/o establecidos.

En cambio, si se ve a la escritura desde su funcionalidad como actividad se dice que busca orientar a los sujetos en la comprensión, comunicación y recreación del mundo. En otras palabras, escribir no es una actividad mecánica, de estímulo-respuesta, sino un sistema, con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo (Lozano, 2001). De esta manera, se entiende el término "actividad" como todas aquellas prácticas, tareas o eventos socio-culturales en las que tiene lugar el funcionamiento humano, en las que se caracterizan como actividades: el juego, el aprendizaje, el trabajo y la escritura, entre otras. La actividad surge como respuesta a una necesidad de los sujetos inmersos en una cultura. Esta necesidad desaparece una vez se satisface y vuelve a aparecer bajo circunstancias diferentes a la anterior. En este caso, la escritura es una actividad que surge como necesidad de comunicación, de conocimiento y de recreación.

Respecto a esto Teberosky (1992) afirma que la escritura también ha permitido la educación de las personas, ya que a partir de la escritura es posible acceder al cúmulo de conocimientos que están impregnados en los libros de texto que es la principal fuente de conocimiento, en pocas palabras se llega al hecho de que la enseñanza no sería posible sin la escritura ya que ésta permitió y seguirá permitiendo instruir a las generaciones de las diferentes culturas a lo largo del tiempo.

2.1.2 Enseñanza de la escritura

Son muchos los autores quienes definen el concepto de escritura y lectura, como formas de enseñanza-aprendizaje dependiendo la percepción, experiencia o conocimiento que posean sobre el tema; muchos de ellos llegan a coincidir o diferir en algunos aspectos; por ejemplo, Colomer y

Camps (1996) expresan que la enseñanza de la lectura y la escritura debe estar enfocada a un sentido social y cultural con la finalidad de que los alumnos entiendan que potenciar su aprendizaje les posibilitará ampliar sus capacidades de comunicación y aprendizaje:

La condición básica y fundamental para una buena enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela es la de restituir su sentido de práctica social y cultural de tal manera, que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés de comprender el mensaje escrito. (citados por Serrano de Moreno, 2000)

Para Lerner (1996, citada por Serrano de Moreno, 2000) las escuelas deben adoptar la idea de que la enseñanza de la lectura y la escritura debería de ser sin simplificaciones, o sea, que se enseñe tal cual como se usa en la vida real o en el medio social, con propósitos claramente definidos para los niños, conservando la complejidad y la naturaleza como en la práctica social, pues de esta manera es posible favorecer una formación que permita a los niños tener un crecimiento intelectual, afectivo, social y una preparación integral y verdadera para la vida.

A su vez SEP (2000) con autoras como Delia Lerner, Alicia Palacios y Magaly Muñoz recomiendan o sugieren que, si se espera que los niños adquieran el objeto de conocimiento la escuela debe presentarla tal cual como es en la vida social, es decir tomarla desde su función social sin ningún tipo de deformaciones que la conviertan en mero objeto escolar que tiene que ser aprendido de cualquier forma, sino que ese aprendizaje responda un objetivo.

Estos referentes marcan mucho la responsabilidad que tiene la escuela en el tema de la enseñanza de la escritura, también se dice que es la escuela quien debe adoptar la postura de enseñar desde la función social, no solo simplificarla a la educación, esto se hace con el fin de que los alumnos crezcan, aprendan y se desempeñen de manera integral en la sociedad y en su vida cotidiana.

Dentro de las escuelas, se llevan a cabo las prácticas pedagógicas que deben crear situaciones favorables que tengan un propósito y cumplan además con las condiciones de ser oportunas ya que el lenguaje es social y personal, y es fácil de aprender si resulta útil socialmente (Goodman y Kenneth, 1982, p. 142), pues de esta manera los niños tienen la oportunidad de seleccionar el material que a ellos más les guste haciendo que el aprendizaje sea significativo, que sea divertido y no como algo forzoso que deben aprender.

Tradicionalmente en la escuela y en la vida diaria la manera de ver, entender y comprender el mundo presenta un gran contraste, ya que dentro de la escuela la lengua escrita se utiliza para cumplir funciones meramente educativas y que llegan a ser de cierta manera obligatorias pues se escribe con el fin y único propósito de ser evaluado, convirtiéndola en un objeto escolar que solo sirve para aprender, para recibir una calificación o para pasar de año y no como un instrumento relevante de comunicación que es objeto de conocimiento.

Es por ello que Lerner (1997, citada por Serrano de Moreno, 2000) plantea ciertas condiciones didácticas que se deben crear en el aula como espacios de aprendizaje y formación, con la finalidad de que los niños puedan desarrollarse como escritores autónomos. Algunas de las condiciones planteadas por la autora establecen que deben existir proyectos de escritura, así como la oportunidad de escribir de manera libre, donde puedan expresar sentimientos, sueños u opiniones, crear mundos nuevos con su imaginación y creatividad; que tengan la oportunidad de poder emplear la escritura como herramienta de comunicación; ser convocados a escribir de manera recurrente para que se familiaricen cada vez mejor con el léxico y la estructura de la lengua, así como tener la oportunidad de consultar con el docente cuestiones que no puedan resolver por sí mismos.

2.1.3 Etapas de maduración de la escritura

Se entiende entonces que la escritura se trata de un proceso que sigue una sucesión de etapas progresivas que buscan el avance del sujeto a lo largo del tiempo que este amerite; también se habla de procesos cognitivos para hacer referencia a los mecanismos psicológicos que se encuentran vinculados con la percepción, la memorización, y las capacidades de atender, recordar y pensar, los cuales se consideran fundamentales para que los alumnos logren interiorizar y apropiarse de la escritura.

Dentro del proceso se hace mención de Ferreiro y Teberosky quienes afirman que el niño es quien construye sus aprendizajes. Dichas autoras retoman a la psicología genética de Piaget y la psicolingüística contemporánea, con el propósito de demostrar que el niño empieza a construir activamente su aprendizaje desde antes de que se convierta en un agente activo en la educación formal. Por lo que las autoras sugieren que los adultos deben ser conscientes de que el niño no empieza de cero ya que trae consigo ciertas hipótesis que respaldan sus escrituras. En el 2005, concluyeron que hay cinco niveles de la conceptualización de maduración de la escritura clasificados de la siguiente manera: escritura primitiva o indiferenciada, presilábica, silábica, silábico-alfabética y escritura alfabética. Estos periodos se entienden que contemplan un periodo que comienza los 3 años y termina en los 7, aproximadamente.

Dichas etapas son de carácter progresivo, es decir que van evolucionando desde un menor conocimiento a uno de mayor complejidad. Todo esto sucede debido a que cada etapa requiere de cierta madurez cognitiva para ir adquiriendo nuevas estructuras cada vez más complejas que le permitirán usar al pensamiento y a la lógica para reconstruir la lengua escrita y aprenderla. De esta manera es como el niño con ayuda de esquemas cognitivos más complejos superará y reemplazará sus esquemas viejos.

La primera etapa descrita por Ferreiro y Teberosky es la de escritura primitiva; en esta etapa "escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura" (Ferreiro, Teberosky, 2005) (véase anexo 7). Por ejemplo, si está acostumbrado a ver la escritura de algún medio impreso, hará grafismos similares a la fuente de las letras o a los números separados entre sí. Si es cursiva, hará una línea ondulada con diferentes curvas. También en este periodo, algunos infantes no tienen muy clara la diferencia entre escritura y dibujo, por lo que pueden dibujar y decir "aquí dice". Otro rasgo interesante es que hacen las grafías con correspondencia al tamaño real de las cosas, por ejemplo, para escribir oso pueden hacer las letras muy grandes y para escribir hormigas muy pequeñas, a pesar de que la palabra oso es más corta.

La etapa presilábica es la subsecuente, en ella la hipótesis central que "para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras" (Ferreiro, Teberosky, 2005) (véase anexo 8). Es decir, se considera que en los estudiantes debe haber una cantidad mínima de grafías para escribir algo. Muchas veces seleccionan las letras de su nombre, pero en diferente orden para representar varios significados. En este periodo comienzan a copiar palabras y aprenden su nombre de memoria sin atribuirle un sonido a cada letra. Al iniciar su escritura por imitación (copiar) puede surgir un bloqueo en el que creen que se aprende a escribir copiando la escritura del adulto y se niegan a intentarlo solos.

En la tercera etapa, la silábica, los alumnos comienzan a intentar dar un valor sonoro a cada una de las letras. En el intento, escriben una letra por cada sílaba. "Por primera vez trabajan claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla" (Ferreiro, Teberosky, 2005). Dentro de esta fase, se pueden distinguir dos periodos, escribir letras con valor sonoro convencional y sin valor sonoro convencional. Se establece que no tiene valor sonoro

convencional cuando la letra que escriben por sílaba no corresponde a la palabra (véase anexo 9). En cambio, la escritura silábica con valor sonoro convencional sí incluye letras que corresponden a la palabra (véase anexo 10), es posible que algunos alumnos comiencen a escribir las vocales de cada palabra, por ejemplo, en pato pueden escribir "ao", otros también pueden lograr usar algunas consonantes por ejemplo "po".

En la cuarta etapa, silábica - alfabética, los alumnos descubren que las sílabas llevan por lo regular vocales y consonantes. Esta fase es fruto de un conflicto entre las hipótesis de la etapa silábica (una letra representa una unidad de sonido, la sílaba) y la hipótesis de cantidad de la etapa presilábica. Siguiendo el ejemplo del pato, al escribir "po" se considera que es muy corta la palabra e inicia una reflexión sobre el sonido de cada letra y no solo por sílaba (véase anexo 11). También entra en este conflicto el reflexionar sobre su propio nombre, por ejemplo, una niña que se llame Mónica, podría escribir "mia", así nota que la división silábica que hace no corresponde con la palabra Mónica que ya se sabía de memoria.

En la última etapa la escritura alfabética es el final de este proceso de conceptualización de la escritura. En esta fase se comprende que cada letra corresponde a valores sonoros menores que la sílaba (véase anexo 12). Sin embargo, que hayan llegado hasta aquí no quiere decir que ya escriban "correctamente" porque aún les falta comprender reglas de ortografía como ge, gi, gue, gui, ce, ci, que, qui, ll, ñ, etc. También pueden tener dificultad para escribir sílabas trabadas (bl, br, dr, gl, gr, etc).

2.2 “El problema”: una mirada desde el ámbito de intervención

Un pedagogo involucrado en el proceso de intervención sirve de ayuda en la detección del problema, en las posibles barreras que el alumno tiene para no conseguir avances a lo largo del

proceso; de acuerdo a lo que nos dice el plan y programas de estudio Aprendizajes clave para la educación integral (2017) para que el docente consiga transformar su práctica y cumpla plenamente su papel en el proceso educativo este debe de ser consciente y usar al conjunto de principios pedagógicos que dicen que debe poner al estudiante y a su aprendizaje en el centro del proceso educativo, debe tener en cuenta los saberes previos del estudiante para que sea capaz de ofrecer acompañamiento y estimular la motivación, debe de reconocer la naturaleza social que tiene el conocimiento y ser capaz de entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje; con lo que podrá moldear y valorar el aprendizaje promoviendo la interdisciplinariedad, favoreciendo la cultura del aprendizaje, apreciando la diversidad como fuente de riqueza y usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.

La educación básica conforma la educación obligatoria, que a su vez abarca la formación escolar de los niños desde los tres a los quince años de edad y se cursan en promedio doce grados, distribuidos en tres niveles educativos: tres grados de educación preescolar, seis de educación primaria y tres de educación secundaria. Dentro de estos niveles de educación el problema presente se encuentra en el nivel primaria específicamente en el segundo grado de este nivel; sin embargo, es a lo largo de los primeros dos grados de la educación primaria donde los alumnos afrontan el reto de aprender a leer y a escribir.

La alfabetización de acuerdo con SEP (2017) 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 donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje. Solo si remontan con éxito y alcanzan un dominio adecuado de la lectura y la escritura, contarán con la herramienta esencial para continuar satisfactoriamente sus estudios.

La escritura es un proceso que necesita consolidarse al término del primer ciclo de la educación primaria. Pero si no es así, lo que haya podido aprender determinará en gran medida el futuro académico de los estudiantes a partir del tercer grado de primaria. Este reto tiene implicaciones para el docente, quien recibe en primer grado un grupo totalmente heterogéneo, en el que habrá estudiantes con diferentes niveles de dominio de la lengua y será ahí cuando se deba diseñar e implementar estrategias que promuevan que los grupos se nivelen sin que ningún alumno deje de aprender. Por ello, es muy importante que los docentes que atiendan los dos grados de primaria cuenten con la experiencia y las destrezas necesarias para favorecer debidamente la alfabetización inicial de sus alumnos.

Por otro lado, en el plan y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana (2022) se reconoce que la educación es asunto de interés público, por lo que el currículo que plantea para la educación básica debe comprender los intereses nacionales en su conjunto, es decir, debe de integrar la diversidad de intereses, contextos, saberes y experiencias locales. En otras palabras, se busca formar la relación entre la formación escolar y la vida social desde la diversidad. Esta integración al currículo está en sintonía con la adquisición de un manejo adecuado de lenguas y una apropiada capacidad de expresión oral y escrita, así como la capacidad de comprender lo que se lee y el desarrollo progresivo de otros saberes, experiencias y tradiciones.

La Nueva Escuela Mexicana (2022) reconoce que el conocimiento y los saberes se aprenden de acuerdo con inquietudes y problemas que tienen relevancia personal o colectiva en el mundo y sobre todo en el contexto de las y los alumnos. La organización debe de estar fundada en el trabajo en conjunto de estudiantes y docentes, también se deben de establecer las condiciones de libertad y autonomía profesional para que se definan los problemas o temas centrales, que se consideren relevantes de abordar durante el curso.

Dicho abordaje de temas se realizará a partir de proyectos y otras actividades que integren conocimientos múltiples, a través de los que se obtendrán aprendizajes que permitan la integración de nuevas experiencias a los aprendizajes previos y también la incorporación de experiencias anteriores a nuevas situaciones. El desarrollo de proyectos favorece el trabajo colegiado entre la escuela y las personas de la comunidad lo que logra que se participe en objetivos en común para alcanzar de manera cooperativa, crítica y creativa. Asimismo, el desarrollo de estos proyectos contribuye a hacer visibles los valores, intereses, preferencias políticas e ideológicas de lo que contribuye a la democratización de la vida escolar.

Las asignaturas que integran el Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación conciben a la escritura como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian y defienden las ideas; se establecen y mantienen las relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual.

La enseñanza de la asignatura Lengua Materna. Español en la educación básica, fomenta que los estudiantes utilicen diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos. Con el objetivo de cumplir con el perfil de egreso, que dice que debe ser capaz de comunicar sentimientos, sucesos, e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna. (Aprendizajes Clave, 2017)

El lenguaje escrito no es el registro de lo oral, sino otra manera de ser del lenguaje, con sus características y organización particulares. Su aprendizaje no depende de la copia ni de la

producción repetida de textos sin sentido, si no que para apropiarse del lenguaje escrito se requiere que los estudiantes entiendan cada uno de los sistemas de signos que lo integran, su proceso de construcción y sus reglas de producción. (Ferreiro, 1998. Aprendizajes Clave, 2017, p 164)

Es así que ambos planes y programas comparten la ideología de que se debe fomentar una educación integral basada en el equilibrio entre los conocimientos académicos e inteligencia emocional y principalmente de ser capaz de integrarse a la sociedad con la ayuda del desarrollo de las habilidades propuestas. Sin embargo, la gran diferencia entre estos es que el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana pretende que la educación se desarrolle a base de proyectos que ayuden en formar ciudadanos integrales mientras que el Plan y Programa 2017 busca una educación integral a base de aprendizajes clave que el alumno debe aprender en la vida académica.

2.3 Teoría del campo

De acuerdo con el Plan de Estudios (1990), el campo laboral del pedagogo es muy amplio puesto que abarca la planeación, la administración y la evaluación de programas educativos, del currículum, de la programación de experiencias de aprendizaje, en el diseño y evaluación de programas y planes de estudio, así como también en la orientación e investigación educativa.

Entre sus ámbitos de aplicación, se encuentra la práctica docente, la cual representa un saber profesional amplio y a su vez complejo, en el que es prioritario que un pedagogo conozca los diferentes modelos pedagógicos y sus respectivas teorías, pues serán su caja de herramientas en caso de que tenga que elegir la más adecuada para solucionar o intervenir en una situación y que dicha intervención sea fructífera. Por lo tanto, el bagaje teórico será proporcionado y analizado con mayor énfasis en el campo de docencia, desarrollando en los estudiantes que ingresen a él, las competencias profesionales que les permitan resolver problemas de carácter didáctico y psicopedagógico cuando se encuentren laborando.

El campo de docencia es uno de los campos de concentración de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (1990), de acuerdo en lo dicho dentro del plan de estudios el pedagogo debe ser capaz de realizar un análisis de las situaciones en general, así como de elaborar propuestas de innovación pedagógica con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo dentro de las aulas; además tendrá la capacidad de poder desarrollar programas de formación y actualización docente para mejorar sus propias prácticas educativas, y al mismo tiempo apoyar a sus alumnos en el proceso de adquisición de la escritura.

Una de sus orientaciones principales es la de atender y responder de forma comprometida a las prioridades sociales, la cual constituye un sistema universitario que focaliza su trabajo en el sector educativo, ocupándose de grandes temas y problemáticas en los distintos contextos del territorio nacional; de manera que atiende a los diferentes actores involucrados: docentes, estudiantes, directores, asesores técnico-pedagógicos, padres de familia, investigadores educativos, entre otros.

El campo de docencia integrado en el modelo pedagógico, pretende que sus estudiantes egresados participen activamente en la mejora de la educación en México, asimismo, se procura crear mejoras educativas para responder a los retos derivados de las exigencias internacionales o subyacentes de la globalización. El objetivo central de este campo, se basa en ofrecer a los estudiantes un conjunto de elementos de carácter teórico que los familiarice con una amplia cultura pedagógica, con los procesos de investigación a la par de adquirir un conjunto de competencias para el diseño de estrategias didáctica y de materiales educativos que le permitan contar con un amplio bagaje profesional para desempeñarse en múltiples escenarios laborales con un sentido innovador.

Los principales objetivos de la formación docente están enfocados a proporcionar una fundamentación teórica y metodológica, desde una perspectiva clásica hasta las tendencias más actuales, para que el estudiante en pedagogía cuente con las bases necesarias que apoyen su formación profesional. Un maestro debe buscar su continuo crecimiento profesional, para un buen desempeño en su quehacer educativo, tiene que pensar en enriquecer su acervo profesional y los fundamentos de su conocimiento, destrezas, métodos educativos y pedagógicos. A mayor educación del maestro mayor serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus alumnos (Davini, 1997, p.138).

La escritura necesita ser enseñada, pues requiere de un mediador experto que intervenga, que planifique e implemente situaciones de enseñanza que promuevan el desarrollo de la escritura de sus alumnos. Para enseñar a escribir el pedagogo que se desarrolle como docente debe crear las condiciones didácticas más adecuadas que favorezcan el aprendizaje de la escritura de sus alumnos; es decir que estos factores hagan posible la enseñanza en función de las particularidades de los destinatarios a través del establecimiento de objetivos, la planificación de actividades, la selección de estrategias de intervención, en las formas de agrupación de los alumnos, selección y distribución de recursos y materiales, elaboración de consignas de trabajo, distribución de los tiempos y espacios, entre otros. En suma, el establecer las condiciones didácticas para favorecer determinados aprendizajes implica el realizar acuerdos y tomar decisiones.

El pedagogo conoce las teorías de aprendizaje lo cual le ayudará a situarse y entender los procesos por lo que pasa el alumno, de tal modo, que podrá asimilar su desarrollo tomar en consideración que trabajo deberá ser de acuerdo con las características de sus alumnos y a las necesidades que predominan en ellos. Al analizar a profundidad las situaciones que se interponen en el aprendizaje de los alumnos, su intervención tendrá que ser pertinente y generar propuestas

innovadoras que favorezcan el rendimiento escolar. Su función es amplia, pero debe contar con el apoyo de todos los involucrados como son padres de familia y directivos.

En el ámbito de la docencia se promueve la atención a las distintas dimensiones de la diversidad cultural y promueve la interculturalidad y la inclusión mediante acciones de instrucción, además de desarrollar en los educandos estrategias interdisciplinarias para desarrollar sus competencias como futuros profesionales de la educación.

2.4 Fundamento teórico de la intervención

La intervención a la que se refiere este apartado es a la educativa que implica una concepción del docente en la que se percibe como capaz de investigar su propia realidad con la intención de resolver los problemas a los que se enfrenta cotidianamente en el aula. La conceptualización sobre esta intervención nos la dice Remedi (2004) quien refiere que la intervención tiene que ver con la modificación de prácticas, relaciones y lógicas institucionales. Entendida, así como una estrategia o dispositivo para hacer frente a dificultades específicas presentes en el aula.

Situar a los pedagogos que se desempeñarán en el campo de docentes como parte de la práctica de intervención requiere que los programas de formación y profesionalización brinden las herramientas teórico-metodológicas que les permitan investigar e intervenir a partir de vincular teoría y práctica, entendiendo la teoría como un recurso que le permita pensar, indagar, cuestionar sus prácticas, creencias y saberes, que contribuya a ampliar sus horizontes de comprensión del trabajo que desempeña y conocer otras posibilidades, otras perspectivas de la labor educativa y a partir de esto, proyectar formas distintas de pensar y enseñar en el ámbito psicológico, pedagógico y didáctico.

Dentro de cada uno de estos apartados se abordará el papel del pedagogo en las teorías concernientes a cómo aprenden los alumnos, abordado y fundamentado por la teoría psicológica de Piaget, la que brevemente dice que el aprendizaje lo concibe o lo entiende como un proceso de obtención de conocimientos, por otro lado se menciona cómo se debe enseñar, abordado y fundamentado por la teoría del proceso de adquisición de la escritura por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky que dice que los alumnos deben construir saberes complejos al aprender a leer y a escribir lo que implica que hay complejidad en la enseñanza, y cómo los docentes, tienen responsabilidad cuando “no leen o escriben bien”; y por último lo que concierne al hecho de a través de qué se les debe enseñar fundamentada con la teoría del taller horizontal de Ander Egg en donde se establece que el taller es una estrategia didáctica empleada como espacio donde se aprende haciendo, el taller es objeto de estudio en sí mismo desde sus componentes fundamentales: teoría y práctica.

2.4.1 Psicológico

Piaget (1896-1980) sostiene que los seres humanos nacen con un Núcleo Innato Básico (NIB), dentro del cual está el mecanismo general de aprendizaje, y es la inteligencia la responsable de todos los aprendizajes. El centro de esta teoría reside en que el sujeto interactúa con el medio a partir de sus esquemas cognitivos de dominio general. En la interacción se produce el conflicto cognitivo y el cambio. La evolución de los esquemas genera la construcción del conocimiento. En dicha construcción intervienen los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio.

El desarrollo cognitivo que plantea deriva de una sucesión de interacciones entre procesos de asimilación y acomodación en busca de equilibrios cada vez más estables y duraderos. Si se llega a romper el equilibrio entre ellos se posibilita el tránsito a los distintos estadios, con sus

correspondientes etapas del desarrollo cognitivo: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

Cada una de ellas abarca cierto rango de edad a lo largo de la vida del ser humano, por ejemplo, la etapa sensoriomotora abarca de los cero a los 2 años donde se ve al niño como un agente activo de su propio aprendizaje y se espera que al término de esta etapa sea capaz de representar la realidad mentalmente; la segunda etapa lleva por nombre preoperacional, abarca de los 2 años a los 7 años de vida del niño, dentro de esta se ve al niño como un agente intuitivo que al final de dicha etapa se espera que demuestre una mayor habilidad para emplear símbolos con los que representa las cosas reales del entorno.

La tercera es operaciones concretas que abarca de los 7 a los 11 años y en la que se percibe al niño como un agente práctico, se tiene previsto que logre varios avances a lo largo de esta etapa, como por ejemplo que su pensamiento muestra mayor rigidez y flexibilidad lo que permite fijarse simultáneamente en varias características del estímulo; por ultimo está la etapa de operaciones formales, esta abarca desde los 11 años en adelante de la vida del niño, aquí se ve al individuo como un ser reflexivo en donde su capacidad de pensar se vuelva abstracta y reflexiva.

Una de las ventajas que tiene la teoría Piagetiana es que las etapas son jerárquicamente inclusivas, ya que las estructuras formadas y asimiladas en el estadio inferior se integran en el siguiente, un ejemplo de ellos es que una vez iniciado el estadio de las operaciones concretas se mantienen los procesos del periodo sensoriomotor, cada estadio depende del antecesor a él ya que se construyen sobre los logros del periodo anterior.

Piaget ubica la adquisición del lenguaje como parte del desarrollo de la función semiótica o simbólica en la etapa preoperatoria (de 2 a 7 años) y se caracteriza, precisamente, por la aparición

del lenguaje, el juego simbólico, la imitación diferida, las imágenes mentales concebidas como imitaciones interiorizadas; el niño reconstruye en el plano del lenguaje simbólico y lingüístico todas las adquisiciones conseguidas durante el estadio sensoriomotor. “Piaget considera que dicha función se desarrolla con la contribución de diferentes aspectos cognitivos y sociales, como el lenguaje, el dibujo, la imitación y el juego, porque todos ellos tienen en común el manejo de símbolos.” (Carretero, 2005; p.11)

En el proceso de interacción con el medio social y físico, el niño recibe los estímulos, los transforma mediante el proceso de asimilación, los interpreta de acuerdo con sus esquemas mentales y construye su concepción de mundo al transformar las imágenes estáticas en imágenes activas por medio del lenguaje, el juego, el dibujo y la imitación. El pensamiento surge a través de la acción de la cual interioriza ciertas imágenes que posteriormente, aprenderá que tienen correspondencia con un nombre, o con los objetos a su alrededor, lo que en consecuencia origina el lenguaje, "...para Piaget, el lenguaje, como instrumento de expresión y comunicación, es susceptible de llegar a ser el instrumento privilegiado del pensamiento, en especial cuando el niño va pasando del pensamiento concreto al abstracto" (Gómez, M; Villareal, B, González, L, 1995, p. 48).

Piaget habla de dos tipos de lenguaje: privado (egocéntrico) y social. El lenguaje privado está dirigido hacia sí mismo, con el fin de que el niño tenga control de sus acciones. El lenguaje social busca la comunicación con otros y se concreta con la aparición del diálogo. Conforme crece el lenguaje evoluciona junto con la construcción del espacio, del tiempo y de la causalidad, lo que contribuye a que el niño ubique sus acciones en el presente, pasado o futuro, y a la vez, organicen sus relatos en una secuencia lógica (Papalia y Wendkors, 1997). Desde esta perspectiva, el lenguaje oral del infante contribuirá al aprendizaje de la lengua escrita en tanto sea utilizado como una

forma de comunicación con el medio social (Gómez, M; Villarreal, B, González, L; López, L y Jarillo, R, 1995).

La teoría de Piaget permite introducir a la escritura como objeto de conocimiento y al sujeto del aprendizaje como un sujeto cognoscente que se encuentra en constante interacción con la realidad, a la que intenta conocer con el propósito de mantener un equilibrio en los intercambios que tienen lugar y asegurar las adaptaciones que sean necesarias; al mismo tiempo permite introducir la noción de asimilación, la que se plantea como que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos ya que pueden ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje por que la obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto.

2.4.2 Pedagógico

La escritura es considerada un medio para aprender o para dar sentido a la existencia; porque escribir es una manera de existir, de construir y reconstruir el mundo propio; es también la posibilidad de crecimiento continuo ya que favorece la formación de la conciencia; es decir, que la expresión escrita tiene efectos en los pensamientos y sentimientos de quien la emite. En ese sentido, la escritura “descubre el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras actitudes y de nuestros sentimientos: la escritura no sólo es un cauce de exteriorización, sino también una vía de interiorización” (Hernández, 2005, p. 37).

Como proceso para la enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito educativo la escritura se ha establecido como parte de una asignatura, en México se trata de la asignatura de “Lengua materna: español” a través de la cual se brinda a los estudiantes los elementos gramaticales y las estrategias de composición escrita con los que se pretende que desarrollen las destrezas comunicativas adecuadas para un mejor aprovechamiento de su desempeño académico. Por tanto, la escritura no

es únicamente una materia que involucre la acción de “ver” o enseñar, sino que incluso es un instrumento necesario en todas las disciplinas permite la comprensión disciplinar y evaluar los alcances o límites conceptuales sobre un tema en particular.

Sin embargo, el uso de la escritura como instrumento de enseñanza-aprendizaje implicaría que el profesor asuma el reto no sólo de formar sino también ayudar a “desarrollar en sus estudiantes actitudes y competencias que les permitan comprender y problematizar los contenidos propios de su campo disciplinario” (Arciniegas y López, 2000. p. 9). De esta forma, la práctica de la escritura contribuiría a que los alumnos asuman la responsabilidad de su crecimiento en el aprendizaje, a partir del reconocimiento de la escritura como el instrumento clave del proceso.

De acuerdo con el plan y programas de estudio, aprendizajes clave SEP (2017):

La labor del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan incluso los obstáculos materiales y de rezago que deben afrontar. Un buen maestro, partiendo del punto en el que encuentra a sus estudiantes, tiene la tarea de llevarlos lo más lejos posible en la construcción de los conocimientos planteados en los planes y programas de estudio y en el desarrollo de su máximo potencial. (p. 112)

Aquí el docente adquiere una nueva dimensión en la que pasa a ser aquel que lidera y guía las situaciones didácticas, pasa a ser mediador y favorecedor del desarrollo de las experiencias del aprendizaje, las cuales permitirán desarrollar la inteligencia, flexibilizar el pensamiento y lograr el manejo del conocimiento, en cuanto al saber. Para ello Serrano de Moreno (2000) dice que:

El docente es quien debe precisar que a través de los contenidos curriculares se logren generar interacciones de aprendizaje que se focalicen en el desarrollo de las funciones del pensamiento, las cuales permitirán a los estudiantes aprender dichos contenidos, a la vez que utilizarlos para seguir aprendiendo por sí mismos. (s/p)

Emilia Ferreira propone un modo constructivista de enseñar escribir que respete los tiempos de maduración del niño, estimulándolo a pasar de un nivel a otro de acuerdo a los tiempos que cada uno requiera. Ferreiro y Hernández (2008) consideran que “la función del docente consiste en propiciar actividades que favorezcan la movilización, el avance de los aprendientes de un nivel al siguiente, en el marco de una estrategia pedagógica significativa y respetando los «tiempos» de cada persona” (s/p). Ferreiro (1986) indica que los educandos deben construir saberes complejos al aprender a leer y a escribir. Esto, a su vez, implica que hay complejidad en la enseñanza, y como las y los maestros, tienen responsabilidad cuando los alumnos “no leen o escriben bien”.

Entonces el docente debe fomentar la expresión escrita y propiciar actividades donde el alumno pueda desarrollar de forma efectiva este aprendizaje promoviendo su transición de un nivel de conceptualización hacia otro, así como incentivar que los niños representen sus sentimientos por medio de diferentes textos. De acuerdo con la psicogenética Emilia Ferreiro señala que para llevar a cabo la enseñanza existen tres elementos, el docente, el alumno y el objeto de conocimiento, que en este caso es la lengua escrita.

2.4.3 Didáctico

Si se trata como disciplina teórica Camilloni (2007) establece que la didáctica supone el estudio de la acción del docente en el aula y los fundamentos de esa actuación, para llegar a un punto en el que las prácticas de enseñanza resulten optimizadas, en beneficio de los actores de los procesos de la enseñanza.

Carvajal (1990) escribió que la didáctica:

Es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando, (...) es parte de

la pedagogía que se interesa por el saber, se dedica a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos-prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante. (s/p)

La didáctica es importante en la pedagogía y la educación porque permite llevar a cabo y con calidad la tarea docente, así como también seleccionar y utilizar los materiales que faciliten el desarrollo de las competencias y la reflexión sobre las diferentes estrategias de aprendizaje. Facilita la organización de la práctica educativa para articular los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y con el compromiso adecuado para establecer explícitamente las intenciones de enseñanza-aprendizaje que va a desarrollar el docente en cada actividad y en el entorno educativo.

Díaz Barriga (2010) dice que para enriquecer el proceso educativo las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje se deben complementar, puesto que señala que las estrategias de enseñanza son “procedimientos que se utilizan en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos”. Las estrategias son los medios y los recursos que se ajustan para lograr aprendizajes a partir de la intencionalidad del proceso educativo. Para Tobón (2010) las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”, por ello, en el campo pedagógico específica que se trata de un plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes.

Con lo que establece Tobón se concluye de manera sencilla que previo a la intervención se debe de escoger el tipo de estrategia que se va a implementar ya que sino no se da un avance para la mejora de la práctica educativa. En este caso la estrategia elegida es la de la realización de un

taller, que comúnmente se concibe como una práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica con el objetivo de construir una situación de aprendizaje que se asocie al desarrollo de habilidades. También se eligió porque permite cambiar las relaciones, funciones y los roles de los docentes y de los alumnos, ya que introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación (Ander-Egg, 1991).

Los supuestos y los principios que rigen al taller de acuerdo a Ander-Egg (1991) es que es un aprender haciendo, lo que quiere decir que los conocimientos se adquieren a través de la práctica; según Froebel (1826, citado por Ander-Egg, 1991) “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas”; también es una metodología participativa ya que requiere de la participación activa de todos los participantes que permiten el desarrollo de actitudes y comportamientos participativos.

La relación entre el docente y el alumno se establece en que el docente tiene la tarea de animación, de estímulo, de orientación, de asesoría y de asistencia técnica mientras que el alumno tiene que ser sujeto de su propio aprendizaje con el apoyo de la teoría y metodología de los docentes y de la bibliografía y documentación que las exigencias del taller vayan demandando; implica y exige de un trabajo grupal y del uso de las técnicas adecuadas, desarrolla en común lo que supone es el trabajo grupal ya que es un grupo social organizado para el aprendizaje y como todo grupo alcanza una mayor productividad y gratificación si usa técnicas adecuadas.

Ander-Egg en su obra establece que existen tres tipos de taller, taller total, taller vertical y taller horizontal, cada uno con características, finalidades y objetivos diferentes, sin embargo, el taller que se utilizará en la intervención es de tipo horizontal ya que este comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios, hay que tener en cuenta que en el taller no hay

programas, sino objetivos. Consecuentemente, todas las actividades están centradas en la solución de los problemas ya que se espera que se avance y progrese en una complejidad circular. El docente no enseña, sino que ayuda a que el educando "aprenda a aprender" mediante el procedimiento de "hacer algo". El sistema de taller enseña a relacionar la teoría y la práctica, estableciendo una relación dialéctica entre "lo pensado" y "lo realizado" a través de la solución de problemas concretos.

Por último, es importante que, en la formulación de la estrategia del taller, lo que se proponga llevar a cabo, sea un proyecto factible; ya que no se trata de poner a los alumnos frente a problemas que en lugar de enseñarles les dificultan más el aprendizaje teniendo en cuenta el grado de madurez y formación que tienen al momento de realizar la experiencia. La práctica del taller, ha demostrado que hay que comenzar con lo fácil para seguir con lo difícil.

2.5 La evaluación en el campo de docencia

La evaluación se caracteriza por ser un proceso personalizado, integral, continuo y sistemático dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de conocer la evolución de cada estudiante, Mora (2004) define a la evaluación como una intervención que tiene como propósito conocer las causas y las razones de los resultados obtenidos durante la exploración. En otras palabras, la evaluación permite extraer información sobre el logro que han alcanzado los estudiantes, esto con la intención de formar juicios de valor, que encaminan a la toma de decisiones y así mejorar el proceso de aprendizaje.

Un tipo de evaluación es la formativa, que por su parte se lleva a cabo durante todo el proceso con la finalidad de conocer o valorar el avance de los aprendizajes del alumno, su principal función de acuerdo con SEP (2011) la evaluación formativa es: "el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los

alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 22). Esta evaluación puede entenderse como un refuerzo para el alumno y el docente ya que se realiza durante el proceso, al alumno se le puede ofrecer una retroalimentación de aquel aprendizaje que no esté asimilando, mientras que, al docente le sirve para reconsiderar su práctica, de acuerdo con el enfoque formativo.

Una de las ventajas de la evaluación formativa es que permite ver el progreso y el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, pues ayuda al estudiante a comprender mejor los contenidos. Perrenoud (2008) aclara que: “es formativa toda evaluación que apoya al alumno a aprender y a desarrollarse. Dicho de otro modo... la evaluación formativa se define por sus efectos de regulación del proceso de aprendizaje” (p. 135).

De igual manera que la investigación, la evaluación formativa requiere de estrategias a seguir para llevar a cabo la evaluación; en el Plan de estudios de educación básica (2011) se señala que para llevar a cabo la evaluación desde el enfoque formativo es necesario que el docente incorpore en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y necesidades individuales de cada alumno y las colectivas del grupo; las estrategias de evaluación están definidas como el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006).

Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo a la evaluación formativa las técnicas que funcionan para el análisis del desempeño (Plan de estudios de educación básica, 2011) son las siguientes:

2.5.1 Portafolio

Es un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos; muestra una historia documental construida a partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar. También es una herramienta muy útil para la evaluación formativa; además de que facilita la evaluación realizada por el docente, y al contener evidencias relevantes del proceso de aprendizaje de los alumnos, promueve el auto y la coevaluación.

El portafolio debe integrarse por un conjunto de trabajos y producciones (escritas, gráficas, cartográficas o digitales) realizados de manera individual o colectiva, que constituyen evidencias relevantes del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos, de sus avances y de la aplicación de los conceptos, las habilidades y las actitudes. Para utilizar de manera adecuada el portafolio, es recomendable que el docente seleccione los productos que permitan reflejar significativamente el progreso de los alumnos y valorar sus aprendizajes, por lo que no todos los trabajos realizados en la clase necesariamente forman parte del portafolio del alumno.

2.5.2 Rúbrica

Es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada. Debe considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado. Generalmente, se presenta en una tabla que, en el eje vertical, incluye los aspectos a evaluar y, en el horizontal, los rangos de valoración.

2.5.3 Listas de cotejo

Es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar. La lista de cotejo generalmente se

organiza en una tabla que sólo considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso, y los ordena según la secuencia de realización.

2.5.4 Debate

El debate es una discusión estructurada acerca de un tema determinado, con el propósito de presentar posturas a favor y en contra, argumentar y, finalmente, elaborar conclusiones. Este formato oral permite profundizar en un tema, comprender mejor sus causas y consecuencias, formular argumentos, expresarse de forma clara y concisa, respetar lo dicho por los otros y rebatir, siempre con base en evidencias.

Es recomendable que los resultados de las evaluaciones sean personalizados para no generar competitividad entre los alumnos designando una valoración cualitativa y no cuantitativa. En consecuencia, a esto el docente debe dominar bien el lenguaje escrito y oral para efectuar un discurso pedagógico proporcionándole herramientas para ser aplicadas y evitar confusiones o enredos en las indicaciones proporcionadas.

Para la evaluación de la intervención se utilizarán dos estrategias de evaluación, la primera se trata de una lista de cotejo por cada sesión de tal manera que permita el análisis y obtención de las mejoras que los alumnos vayan teniendo a lo largo del taller, cada lista de cotejo será adaptada y estructurada de acuerdo al objetivo de cada sesión, y finalmente una rúbrica que medirá los avances y mejoras de los alumnos al final de taller ya que sigue una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes en una escala determinada. Dicha escala tendrá un valor descriptivo relacionado con el nivel de logro que se espera alcanzar.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo principal de este capítulo es el de situar a la investigación e intervención en una postura paradigmática, continuando con el enfoque que mejor se adapte a ella pero que vaya en relación al paradigma propuesto, una vez establecido el enfoque se hablará del tipo de diseño en el que se investigará y finalmente se habla de las técnicas e instrumentos de información usadas

3.1 Paradigma de la investigación e intervención

La escritura es un instrumento necesario en todas las disciplinas debido a que es un camino para adentrarse en la comprensión disciplinar, que al mismo tiempo permite exteriorizar la imaginación, expresar y compartir ideas y emociones. Se sabe que para conocer la realidad educativa debe ser abordada a través de la investigación científica ya que la educación es un fenómeno complejo, cuya naturaleza está determinada por diferentes paradigmas y teorías, las cuales van a incidir en el tipo de investigación a realizar.

Keeves (1988) afirma que existe una unidad de Investigación Educativa, pero con distintos enfoques, mutuamente complementarios. Esto significa que a la Investigación Educativa acuden diferentes paradigmas y epistemologías, formas de conocer y construir conocimiento; surgiendo así distintas concepciones y significados de lo que es investigar; en el campo educativo, la investigación se ha constituido en una actividad precisa y elemental que "...trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo..." (Arnal; Rincón. 1994).

Para Hernández Pina (1995) se entiende por Investigación Educativa al estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para

solucionar los problemas educativos y sociales. Es decir, se pretende que a través de una investigación sea posible explicar lo que está ocurriendo en el entorno educativo en concreto, así como también que dicha investigación permita el establecimiento de una alternativa de solución o en su caso otro punto de acción para atender la problemática estudiada.

Pero antes de siquiera pretender realizar la investigación se debe de adoptar una postura; como se mencionó antes se tiene que acudir a diferentes paradigmas, para elegir el que mejor se acople y guíe de acuerdo a la intención de la investigación. Un paradigma está definido por Yuni y Urbano (2003) como:

Una forma de concebir el mundo, en la que se articulan conceptos, experiencias, métodos y valores y se recuerda que en esa concepción subyacen, de algún modo, ciertos supuestos acerca de lo que es el universo, el hombre, la sociedad, la cultura y el conocimiento. (s/p)

En base a esta definición se entiende que dentro del paradigma intervienen, hasta cierto punto, las creencias, costumbres y actitudes formadas y tomadas como punto de partida de un grupo específico de científicos, quienes hacen que se forme una comunidad intelectual que compartirá gustos, costumbres y formas de pensar; sin embargo “...el paradigma cumple una función formativa y performativa de la actividad científica y, por lo tanto, la formación del investigador requiere de la apropiación de algún paradigma...” (Yuni, J. y Urbano, C. 2003). O, dicho de otra manera, para que un aspirante que pretende formar parte del grupo científico sea aceptado debe apropiarse del paradigma que rige al grupo al que aspira a entrar.

La investigación educativa siempre ha estado y se mantendrá determinada por una serie de conflictos y debates paradigmáticos que han tenido que abarcar distintos tipos de enfoques, pero gracias a estos debates y conflictos es que se ha podido llegar a la distinción de tres grandes paradigmas: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico. Sin intención de restar importancia a

los dos primeros pero aquel que regirá el camino de esta investigación es el paradigma sociocrítico, debido los fundamentos de este paradigma se basan en la teoría crítica, asociando el método dialéctico con el que comparte la naturaleza de la realidad desde una perspectiva histórica, construida, dinámica y divergente, la finalidad de que una investigación que esté guiada en este paradigma es la de identificar potencial de cambio emancipando a los sujetos en base al análisis de la realidad, su relación con el sujeto es una relación influida por el compromiso y en la que el investigador es visto como un sujeto más, la teoría y la práctica dentro de este son indisociables puesto se tiene la orientación de que la práctica es la teoría puesta en acción.

Respecto a este paradigma Alvarado y García (2008) dicen que:

El paradigma Socio-Crítico tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. Se fundamenta en la crítica social con un severo sentido auto reflexivo, considera que el conocimiento se construye siempre por intereses de los grupos. (s/p)

Al respecto, Martínez (2007) plantea que el paradigma socio-crítico propone un método de investigación basado en la relación entre la teoría y la práctica, en el que se fomenta la investigación participativa. Su objetivo es formar a las personas para que desarrollen su capacidad de reflexión crítica y les permita analizar su propio contexto y realidad cotidiana, y tomen sus propias decisiones sobre las acciones que más les conviene realizar para hacer frente a sus limitaciones.

Esto es que el tema que es objeto de estudio surge a partir de una comunidad de personas y en un contexto determinado cuyo objetivo principal es conocer la situación de esa comunidad y buscar alternativas de mejora a través del desarrollo de procesos de reflexión en las personas sobre

su propia situación, estimulando la confianza en sí mismos, en sus capacidades y recursos con la finalidad de obtener resultados positivos para la situación estudiada.

Con lo mencionado respecto al paradigma es posible concluir y justificar que el uso de él es el indicado puesto que todos los autores abordados coinciden en la idea de que se utiliza para estudiar a una comunidad en concreto, así como la realidad en la que se encuentran inmersos, siendo el investigador parte de esta misma comunidad, y con esto delimitar una problemática a intervenir con el fin de promover las transformaciones sociales desarrollando procesos de reflexión y al mismo tiempo dando una solución en base a las capacidades y recursos con los que se cuentan siempre buscando que a partir de esta se obtengan resultados favorables; en este caso en específico es una alternativa para atender el problema de la adquisición de la escritura.

3.2 Enfoque de investigación

Dentro de los paradigmas también hay diferentes enfoques o maneras de ver o concebir algo. En otras palabras, dentro de un paradigma pueden darse diferentes enfoques para tratar un problema. Cuando se habla de enfoque de investigación, a lo que se refiere es a la naturaleza del estudio, es decir si se tratara de un estudio cuantitativo, cualitativo o mixto. El enfoque abarca el proceso investigativo en todas sus etapas: desde la definición del tema y el planteamiento del problema de investigación, hasta el desarrollo de la perspectiva teórica, la definición de la estrategia metodológica, y la recolección, análisis e interpretación de los datos.

De esta forma, la selección del enfoque de investigación nunca debe reducirse a un asunto de azar, sino más bien a decisiones tomadas bajo conciencia de quien investiga, mismas que tienen que ser en función de la construcción del problema y las metas del estudio. Aunque con frecuencia la atención se concentra en la metodología, la definición del enfoque de investigación debe ser asumida de forma integral, comprendiendo que responde también a criterios

epistemológicos; es decir, a perspectivas amplias respecto a la labor científica y a cómo se asume el proceso investigativo.

Algunos investigadores suelen aplicar los términos paradigma y enfoque como sinónimos; por ejemplo, Barrantes-Echevarría (2002) dice que un paradigma es un:

Esquema teórico, una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado (...) mientras que el enfoque es una forma de ver o plantear la resolución de un problema, pero dentro de grandes lineamientos o compromisos conceptuales (paradigma).

Es decir, el paradigma es una postura que se tiene ante la realidad de un fenómeno determinado, donde quienes comparten esas ideas manejan un mismo lenguaje, se orientan a través de valores, metas y creencias en común; mientras que el enfoque, es la posición que tiene el investigador ante un punto de vista con el propósito de aproximarse a un fin.

El enfoque de la investigación es un proceso sistemático, disciplinado y controlado que está directamente relacionado a los métodos de investigación, uno de ellos es el método inductivo generalmente asociado con la investigación cualitativa que consiste en ir de los casos particulares a los generales; mientras que el método deductivo, es asociado habitualmente con la investigación cuantitativa cuya característica es ir de lo general a lo particular.

3.2.1 Enfoque cualitativo

De acuerdo con Sampieri (2014), en una investigación bajo el enfoque cualitativo, se pretende describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes, para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado. Por ello, la recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas y no se

inicia con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación.

El enfoque cualitativo se guía por áreas o temas significativos de investigación. Con la realización de actividades como las preguntas de investigación e hipótesis que preceden a la recolección y el análisis de los datos; “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio” (Sampieri, 2014). A continuación, se explican las fases que normalmente sigue este enfoque de investigación ya que como lo explica Sampieri la secuencia a seguir no siempre será aplicada en el mismo orden.

Siempre partiendo de la literatura existente se desglosan distintas fases, la primera que puede encontrarse o usarse es la de la idea, seguida del planteamiento del problema con el que se podría hacer la inmersión inicial en el campo, prosiguiendo con la concepción del diseño del estudio para hacer la definición de la muestra inicial del estudio y el acceso a esta misma una vez cumplido esto es posible llevar a cabo la recolección de los datos lo que da pie al análisis de los datos obtenidos teniendo como consecuentemente la interpretación de los resultados y por último la elaboración del reporte de los resultados. (Sampieri, 2014, pág. 40)

El enfoque cualitativo posee características particulares en las que el investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso definido claramente ya que sus planteamientos iniciales no son tan específicos y las preguntas de investigación no se han conceptualizado ni definido por completo. En la búsqueda cualitativa, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa (Esterberg, 2002; citado

por Sampieri, 2014). Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas).

Otra de sus características es que van de lo particular a lo general; es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general. El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente, ya que tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos) considerando el interés de las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. Esto se hace a través de preguntas más abiertas, recabando datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales.

Patton (2011) citado por Sampieri 2014, define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. Así, el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades. (Sampieri, 2014)

El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad (Corbetta, 2003, citado por Sampieri, 2014). La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones. Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias

“realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. Además, son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos.

Por lo anterior, el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos. El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

Es naturalista porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad, e interpretativo pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen. Creswell (2013) y Neuman (1994) citados por Sampieri (2014), sintetizan las actividades principales del investigador o investigadora cualitativa con los siguientes comentarios: Adquiere un punto de vista “interno”, aunque mantiene una perspectiva analítica o cierta distancia como observador externo.

Utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de la situación con lo que produce datos en forma de notas extensas, diagramas, mapas o “cuadros humanos” para generar descripciones bastante detalladas. Extrae significado de los datos y no necesita reducirlos a números ni debe analizarlos estadísticamente porque entiende a los participantes que son estudiados y desarrolla una empatía hacia ellos, sin embargo, siempre debe mantener una doble perspectiva ya que tiene que analizar los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y

subyacentes. Observa los procesos sin irrumpir, alterar ni imponer un punto de vista externo, sino tal como los perciben los actores del sistema social.

Cabe destacar que este enfoque es el que guiará a la investigación, tomando en cuenta que parte del paradigma sociocrítico de la investigación, y por qué lo que se pretende es estudiar la realidad de los participantes con la interpretación de los resultados obtenidos, cuyos datos se obtienen a partir de instrumentos no cuantificables o con preguntas y respuestas no estandarizadas, ya que también hace uso de habilidades sociales para la obtención de estos, teniendo en cuenta que el investigador formará parte de la comunidad sin afectar la realidad de la misma obteniendo una serie de representaciones en forma de observaciones y anotaciones, con la investigación de la realidad se buscará encontrar un problema presente dentro del contexto al que se buscara darle solución basándose en el punto de vista obtenido de la interacción.

3.2.2 Enfoque cuantitativo

A diferencia del enfoque cualitativo, que puede iniciar en cualquier fase del proceso, el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio, cada etapa precede a la siguiente y no se puede “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, se puede redefinir alguna de las bases. Este enfoque siempre parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica (Sampieri, 2014). En base a las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas, lo que se conoce mejor como el diseño; se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones.

El enfoque cuantitativo tiene las siguientes características; para empezar, refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación, por ejemplo, cada cuánto ocurren y con qué magnitud, con eso el investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno. Las preguntas de investigación se basan sobre cuestiones específicas. Una vez planteado el problema de estudio, el investigador considera lo que se ha investigado anteriormente lo que se conoce, por revisión de la literatura se puede construir un marco teórico, del cual deriva una o varias hipótesis que a lo largo del estudio se va a determinar si son ciertas o no; estas son sometidas a pruebas mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados. Si los resultados corroboran las hipótesis o son congruentes con éstas, se aporta evidencia a su favor. Si se refutan, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis (Sampieri, 2014).

Al apoyar las hipótesis se genera confianza en la teoría que las sustenta. Si no es así, se rechazan las hipótesis y, eventualmente, la teoría. Así, las hipótesis se generan antes de recolectar y analizar los datos; esta recolección de los datos se fundamenta en la medición de las variables o conceptos contenidos en las hipótesis. Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Como en este enfoque se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse al “mundo real”.

Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante números y se analizan con métodos estadísticos. Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales planteadas en la hipótesis y también de estudios previos o consulta de teoría. La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente (Creswell, 2013 citado por Sampieri, 2014).

La investigación cuantitativa debe ser lo más “objetiva” posible puesto que los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el investigador, quien debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por las tendencias de otros (Unrau, Grinnell y Williams, 2005 citados por Sampieri, 2014). Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar los datos. En una investigación cuantitativa se intenta generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población).

Al final, con los estudios cuantitativos se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, lo que significa que la meta principal es la formulación y demostración de teorías. Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento. La investigación cuantitativa pretende identificar leyes “universales” y causales (Bergman, 2008 citado por Sampieri 2014).

La búsqueda cuantitativa ocurre en la “realidad externa” al individuo, basada en esta argumentación de Grinnell (1997) y Creswell (2013) hay dos realidades: la primera es interna y consiste en las creencias, presuposiciones y experiencias subjetivas de las personas, que van desde las muy vagas o generales (intuiciones) hasta las convicciones bien organizadas y desarrolladas lógicamente a través de teorías formales. La segunda realidad es objetiva, externa e independiente de las creencias que tengamos sobre ella (la autoestima, una ley, los mensajes televisivos, una edificación, el sida, etc., ocurren, es decir, cada una constituye una realidad a pesar de lo que pensemos de ella). Esta realidad objetiva es susceptible de conocerse.

En el enfoque cuantitativo lo subjetivo existe y posee un valor para los investigadores; pero este enfoque se aboca a demostrar qué tan bien se adecua el conocimiento a la realidad objetiva. Documentar esta coincidencia constituye un propósito central de muchos estudios cuantitativos. Cuando las investigaciones creíbles establezcan que la realidad objetiva es diferente de nuestras creencias, éstas deben modificarse para adaptarse a tal realidad, ya que se tiene en cuenta que la “realidad” no cambia, sino que es la misma; lo que se ajusta es el conjunto de creencias o hipótesis del investigador y, en consecuencia, la teoría. En el caso de las ciencias sociales, el enfoque cuantitativo parte de que el mundo “social” es intrínsecamente cognoscible y todos podemos estar de acuerdo con la naturaleza de la realidad social.

3.2.3 Enfoque mixto

El enfoque mixto representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias obtenidas como producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

Chen (2006) los define como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conservan sus estructuras y procedimientos; o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio. En resumen, los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias (Creswell, 2013 y Lieber y Weisner, 2010).

Johnson (2006) en un “sentido amplio” visualiza a la investigación mixta como un proceso continuo en donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de ellos o dándoles el mismo “peso”, donde cabe señalar que cuando se hable del método cuantitativo se abrevia como CUAN y cuando se trate del método cualitativo como CUAL. Asimismo, las mayúsculas-minúsculas indican prioridad o énfasis.

De acuerdo con Creswell (2013), Niglas (2010) y Unrau, Grinnell y Williams (2005) citados por Sampieri (2014), los factores que se consideran para elegir un enfoque cuantitativo, cualitativo o uno mixto se piensan en consideración al enfoque que el investigador piense que armoniza o se adapta más a su planteamiento del problema. En este sentido, es importante recordar que aquellos problemas que necesitan establecer tendencias, se acomodan mejor a un diseño cuantitativo; y los que requieren ser explorados para obtener un entendimiento profundo, empatan más con un diseño cualitativo. Asimismo, cuando el problema o fenómeno es complejo, los métodos mixtos pueden ser la respuesta. Y como segunda consideración se tiene en cuenta la aproximación en la cual el investigador posea más conocimientos y entrenamiento. Aunque desde luego, hoy en día es importante prepararse en los tres enfoques.

3.3 Diseño de la investigación

Para definir al diseño de investigación, primero se tiene que establecer qué es un diseño por sí mismo, para Hernández (2006) este término se refiere al plan o a la estrategia concebida para obtener la información que se desea; es decir el diseño señala lo que se debe de hacer para alcanzar los objetivos de estudio y para contestar las interrogantes de conocimiento que se han planteado. Sí el diseño está concebido cuidadosamente, el producto final de un estudio tendrá mayores posibilidades de generar conocimiento. Y no es lo mismo seleccionar un tipo de diseño que otro puesto que cada uno tiene sus características.

Sin intención de restar importancia al enfoque cuantitativo pero dado que todo lo referente a la presente investigación está bajo un enfoque cualitativo, el diseño a seguir es del mismo corte y por lo tanto solo se mencionará este tipo de diseño. Por lo anterior, el término diseño adquiere un significado basado en que las investigaciones cualitativas sujetas a las condiciones de cada contexto en particular; es decir, en el enfoque cualitativo el diseño se refiere al abordaje general que se habrá de utilizar en el proceso de investigación.

Miller y Crabtree (1992) lo denominan aproximación, Álvarez-Gayou (2003) lo ve como un marco interpretativo y por su parte Denzin y Lincoln (2005) como una estrategia de indagación. El diseño, al igual que la muestra, la recolección de los datos y el análisis, va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo.

Varios autores definen diversas tipologías de los diseños cualitativos, sin embargo, sería difícil resumirlas dentro del documento, por lo que solo se abordarán las más comunes, ya que lo que se pretende evitar es abarcar todos los marcos interpretativos. Tal clasificación considera los siguientes diseños; la teoría fundamentada, los diseños etnográficos, los diseños narrativos, los diseños fenomenológicos, los diseños de investigación-acción y estudios de caso cualitativos. Asimismo, cabe señalar que las “fronteras” o límites entre tales diseños son relativos, realmente no existen, y la mayoría de los estudios toma elementos de más de uno; es decir, los diseños se yuxtaponen (Sampieri, 2014).

3.3.1 Diseños de teoría fundamentada

De acuerdo a Glaser y Strauss (1967) la teoría fundamentada se basa en el interaccionismo simbólico, es decir que el planteamiento base de este diseño es que las propuestas teóricas más que surgir por los estudios previos, surgen a partir de los datos obtenidos en la investigación. El

procedimiento en ella es el que genera el entendimiento de un fenómeno educativo, psicológico, comunicativo o cualquier otro que se esté investigando y sea concreto.

Este diseño es especialmente útil cuando las teorías disponibles no son capaces de explicar el fenómeno o planteamiento del problema, o también cuando no cubren a los participantes o muestras de interés (Creswell, 2013). La teoría fundamentada busca más de lo que los estudios previos y los marcos conceptuales preconcebidos pueden ofrecer, puesto que con ella se hace la búsqueda de nuevas formas de entender los procesos sociales que son objeto de estudio.

3.3.2 Diseños etnográficos

Estos diseños lo que buscan es describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, de culturas y de comunidades; y en algunas ocasiones llegan a ser tan amplios que abarcan la historia, la geografía y los subsistemas como el socioeconómico, el educativo, el político y el cultural de un sistema puramente social.

Álvarez-Gayou (2003) considera que el propósito de este tipo de diseño es el de describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento que para dichas personas se realizan de manera habitual o especial. Por su parte, Creswell (2013) dice que estos tipos de diseños estudian las categorías, temas y patrones referidos a las culturas; él establece que el investigador debe reflexionar sobre ¿qué cualidades tiene el grupo o comunidad que lo distinguen de otras?, ¿cómo es su estructura?, ¿qué reglas regulan su operación?, ¿Qué creencias comparten?, ¿qué patrones de conducta muestran?, ¿cómo ocurren las interacciones?, ¿cuáles son sus condiciones de vida, costumbres, mitos y ritos?, ¿qué procesos son centrales para el grupo o comunidad?, entre otros.

3.3.3 Diseños narrativos

En los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y las experiencias de determinadas personas para así poder describirlas y analizarlas. En este diseño son de interés las personas y su entorno. Creswell (2005) señala que en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también es una forma de intervención, tomando en cuenta que se cuentan historias esta acción es beneficiosa para procesar cuestiones que no estuvieron claras en un principio. Se usa frecuentemente cuando el objetivo es evaluar una sucesión de acontecimientos.

Los datos para este tipo de investigación se obtienen de autobiografías, biografías, entrevistas, documentos, artefactos y materiales personales y testimonios, con el objetivo de referirse a la historia de vida de una persona o de un grupo o también para un pasaje o época de dicha historia de vida. Aquí el investigador tiene que analizar todas estas cuestiones para reconstruir la historia de vida de la persona o la cadena de sucesos para narrarlos bajo su propia óptica y describir e indicar categorías y temas emergentes en los datos narrativos.

3.3.4 Diseños fenomenológicos

Estos diseños se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes, las cuales dan respuesta a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona, grupo o comunidad respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños se halla en la experiencia del participante o participantes.

De acuerdo con Creswell (2013); Álvarez-Gayou (2003); y Mertens (2005) la fenomenología de estos diseños se fundamenta en premisas, las cuales dicen que se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente; se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así

como en la búsqueda de sus posibles significados; el investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes y contextualizar las experiencias en términos de su temporalidad, espacio, corporalidad, y el contexto relacional; las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.

3.3.5 Diseños de investigación-acción

La finalidad de la Investigación-Acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas; es decir que su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales; Lewin (1973) la definió como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

Los pilares sobre los cuales se fundamentan los diseños de investigación-acción se construyen en los participantes que están viviendo un problema de ahí que estén mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista; la conducta de estas personas está influida de manera importante por el entorno natural en que se encuentran y de acuerdo a el tipo de entorno la metodología cualitativa es la mejor para el estudio naturalista.

Según Stringer (1999) las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son observar para construir un bosquejo del problema y recolectar datos, pensar para analizar e interpretar y actuar para resolver problemas e implementar mejoras, las cuales se dan de una manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006). De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), los ciclos del proceso pueden enlistarse de la siguiente manera:

1. Detección y diagnóstico del problema de investigación.
2. Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio.
3. Implementación del plan y evaluación de resultados.
4. Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Los autores manifiestan que, en la primera fase, es importante considerar que la detección del problema exige conocerlo a profundidad a través de la inmersión en el contexto a estudiar, para comprender ampliamente quiénes son las personas involucradas, cómo se han presentado los eventos o situaciones y lograr claridad conceptual del problema a investigar e iniciar con la recolección de datos. Una vez recolectada la información, el análisis de los datos se puede llevar a cabo con el apoyo de mapas conceptuales, diagramas causa-efecto, matrices, jerarquizaciones, organigramas o análisis de redes. El paso siguiente es elaborar un reporte con el diagnóstico a partir de la información analizada, que es presentado a los participantes para validar la información y confirmar hallazgos.

Enseguida se pasa con la segunda fase, que consiste en la elaboración del plan para implementar cambios o soluciones a los problemas detectados. En la tercera fase se aplica el proyecto y de manera simultánea el investigador debe dedicarse a recolectar datos de manera continua para evaluar cada tarea desarrollada y retroalimentar a los participantes mediante sesiones donde recupere las experiencias y opiniones.

A partir de la información obtenida se redactan reportes parciales que se utilizan para evaluar la aplicación del plan. Luego, con base en estas evaluaciones, se llevan a cabo los ajustes necesarios, se redefine la problemática y se desarrollan nuevas hipótesis. Una vez más, se implementa lo planeado y se realiza un nuevo ciclo de realimentación. (Hernández, 2014).

Para la elección del diseño, éste es el que más se amolda al objetivo y a lo que se pretende solucionar con la implementación del taller, ya que se busca mejorar la práctica de la escritura teniendo en consideración que la principal fuente de información son los participantes protagonistas dentro del entorno a actuar para resolver problemas e implementar mejoras.

3.3.6 Estudios de caso cualitativos

Según Amescua & Gálvez (2002), la fase de análisis de los datos representa probablemente el lado oscuro de la investigación cualitativa, puesto que tanto los defensores teóricos del método como los productores de investigaciones cualitativas sufren a la hora de proporcionar información sobre los modos en que transforman los datos en interpretaciones que puedan sustentarse científicamente.

Estos autores consideran que cualquiera que sea el estilo analítico adoptado, hay un momento en el que el investigador se encierra a solas con los datos y es entonces cuando comienzan verdaderamente las dificultades, pues tiene que responder a preguntas, tales como: ¿Cómo realizar técnicamente las seductoras propuestas de la teoría?, ¿Qué hacer con una información tan heterogénea?, ¿Cómo debe ser el manejo para hacer emerger ese torrente de conceptos y proposiciones que sugiere el análisis cualitativo?. Al respecto, Taylor & Bogdan (1990) proponen un enfoque de análisis en progreso en investigación cualitativa basado en tres momentos, el descubrimiento, la codificación y la relativización; los cuales están dirigidos a buscar el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian

La fase de descubrimiento consiste en buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles, lo cual involucra leer repetidamente los datos; seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas; buscar los temas emergentes; elaborar las tipologías; desarrollar

conceptos y proposiciones teóricas; leer el material bibliográfico y desarrollar una guía de la historia.

La fase de codificación se trata de la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones, cuyas acciones son la de desarrollar categorías de codificación; codificar todos los datos; separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación; examinar los datos que no se han considerado y refinar el análisis.

La fase de relativización de los datos consiste en interpretar los datos en el contexto en el que fueron recogidos como los datos solicitados o no solicitados; la influencia del observador sobre el escenario; las diferencias entre lo que la gente dice y hace cuando está sola y cuando hay otros en el lugar; los datos directos e indirectos; así como las fuentes y hacer una autorreflexión crítica. Algunos autores unen a la crítica teórica una propuesta práctica de análisis del material cualitativo, entre otras cosas por ser compatible con los programas de cómputo, cuyo uso se hace cada vez más necesario.

3.4 Técnicas de recopilación de información

Para las técnicas de recolección Arias (2016) refiere que “las técnicas de recolección de datos son las distintas formas de obtener información y datos”, forman un conjunto de herramientas, procedimientos e instrumentos utilizados para obtener información y conocimiento que se utilizan de acuerdo a los protocolos establecidos en cada metodología. A través de ellas, se recopilan, examinan, analizan y expone la información que se han encontrado. En el momento en el que se plantea lo que se quiere estudiar los proyectos de investigación suelen incluir la combinación de múltiples técnicas de recolección de datos para garantizar la validez y confiabilidad de una investigación. El uso de múltiples técnicas y fuentes de recolección de datos

refuerza la credibilidad de los resultados y permite incluir diferentes interpretaciones y significados en el análisis de los datos.

Un instrumento de recolección de datos para Palella y Martins, (2017), es cualquier recurso del cual pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. En cada instrumento pueden distinguirse dos aspectos diferentes: una forma y un contenido parten de la estructuración de una técnica específica y un conjunto de métodos predeterminados. Su principal función es extraer o construir datos de primera mano de la población o los fenómenos que se desean conocer. A su vez, deben ser sistemáticos y organizados, característica esencial y estrechamente vinculada con la utilidad y fiabilidad de la información recolectada para su posterior análisis.

Una de las primeras técnicas utilizadas es la del análisis documental, para Tamayo, citado por Orteiz (2000) “la investigación documental es la que se realiza con base en revisión de documentos, manuales, revistas, periódicos, actas científicas, conclusiones y seminarios y/o cualquier tipo de publicación considerado como fuente de información.”

En base a esa técnica se utilizaron instrumentos como libros y revisión de bibliografía digital con la que se obtuvo información con respecto al territorio en el que la institución educativa pertenece; de manera breve se describen los resultados, los cuales dicen que el municipio se llama Atempan y se encuentra ubicado en el estado de Puebla, cuenta con 29,742, al menos hasta 2018, y también que es un municipio semi urbano que cuenta con todos los servicios, como los son agua, luz, drenaje, servicio de telefonía celular, acceso a internet, un centro de salud, cuenta con una actividad económica en la que se siguen realizando trabajos agrícolas y también de ganadería, pero los habitantes se desempeñan en distintos oficios, que van desde el comerciar ropa, los productos agrícolas y demás comercios diversos, como verdulerías, pequeñas fondas, tiendas de ropa, de

accesorios y de maquillaje, carnicerías, panaderías y también al encontrarse en la zona centro cuenta con una parada destinada a los diferentes transportes que pasan por la comunidad, paradas distribuidas en ambos lados de la carretera que divide al municipio.

Prosiguiendo con las técnicas; otra de ellas es la de la observación, que establece que en una investigación está definido desde el punto de vista de Ander-Egg (2003) como que presenta dos acepciones; la primera se relaciona con la técnica de investigación, la cual participa en los procedimientos para la obtención de información del objeto de estudio derivado de las ciencias humanas, empleando los sentidos con determinada lógica relacional de los hechos; y la segunda, como instrumento de investigación el cual se emplea de manera sistemática para obtener información a través de los principios del método científico buscando la validez y confiabilidad de los datos obtenidos.

Sampieri (2014) escribe que la observación se fundamenta en la búsqueda del realismo y de la interpretación del medio, con ella es posible conocer más acerca del tema que se estudia. Se destacan dos maneras de clasificarla; la primera es la observación no participante la cual trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines. La segunda es la observación participante en la que el investigador se involucra dentro de los procesos de quienes observa, y éste es plenamente aceptado, por lo tanto, se estima que lo observado no se ve afectado por la acción del observador (Padua,1987)

Durante el periodo de realización del servicio social se utilizaron de manera asincrónica ambos tipos de observación; la primera en utilizarse fue la de carácter no participante, ya que se inició siendo un agente externo que solo se limitaba a tomar notas de campo del entorno observado,

para llevar un registro anecdótico de esto se utilizaron como instrumentos de recolección de datos dos guías de observación; la primera de ellas fue utilizada para observar el contexto escolar (véase apéndice A).

La segunda guía de observación fue la que se utilizó para observar el contexto áulico (véase apéndice B) del salón en el que se realizó la investigación, cada una de estas guías se desarrollaron de manera semanal a lo largo de 5 semanas.

Gracias a los resultados obtenidos de las notas de campo es que la investigación tomó el rumbo de seguir el camino de la observación participante, puesto que la intervención requería de involucramiento para observar más de cerca los procesos de estos alumnos que presentan un escaso conocimiento de la escritura y un poco también de aquellos a los que el trazo de la letra fuera dificultoso. Dentro de este aspecto se hizo nuevamente como instrumento una guía de observación, pero esta vez con categorías referentes a las dificultades resultantes del instrumento anterior (véase apéndice C), la guía está dividida en 10 categorías cada una con un rasgo en específico a observar, las categorías están basadas en si son de reconocen las letras, si escriben a través de garabatos, si presentan interés en escribir, en su capacidad de copiar un texto, su nivel de asimilación de sílabas, de la capacidad de escribir a través de la pronunciación, si pueden escribir su nombre y también si pueden escribir palabras cortas y frases sencillas siguiendo o no las reglas gramaticales, la manera de cuantificarlas fue en base a una escala estimativa de siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca.

Con los resultados poco favorables de la guía de observación por categorías se decidió usar la técnica de la entrevista con la docente; Taylor y Bogan (1986) entienden a la entrevista como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas,

experiencias o situaciones. Es así que se aplicó con el fin de conocer la perspectiva de la docente respecto al tema de la escritura en los alumnos, en base a un guión de entrevista como instrumento de recolección (véase apéndice D)

Se concluyó que además de presentar dificultades en la escritura los alumnos también dependen mucho de la motivación para hacer las actividades, por lo que como última estrategia de diagnóstico se les aplicó un test de estilos de aprendizaje, dado que a los test como instrumentos se les conoce como procedimientos o métodos que evalúan la presencia de un factor o fenómeno que comprende un conjunto de ítems (preguntas, estímulos o tareas) que se puntúan de forma estandarizada y se utilizan para examinar y posiblemente evaluar las diferencias individuales en aptitudes, habilidades, competencias, disposiciones, actitudes, o emociones (Anastasi y Urbina, 1997).

CAPÍTULO IV

EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN Y EL ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS

El objetivo principal de este capítulo es el de describir al proyecto en el ámbito de la aplicación, para comenzar se tiene previsto que debe ser presentado el proyecto en sí, en donde fue detectado y el argumentar por qué se ha decidido atender en específico esta problemática, en el cuerpo del presente capítulo los sujetos, así como las características que tienen en relación al problema se describirán junto con las condiciones o cualidades en las que se encontró el problema.

4.1 “El taller didáctico como estrategia para la enseñanza de la escritura en segundo grado de primaria”

El proyecto de intervención es un género relacionado al ámbito profesional de las prácticas de campos disciplinares como el urbanismo, la sociología, las políticas sociales, el trabajo social, la administración pública, la economía y la salud; en la práctica social y educativa se suele hacer referencia a los proyectos que se realizan como proyectos de intervención. Su propósito consiste en diagnosticar y caracterizar un problema de orden práctico o una situación problemática para plantear estrategias que permitan articular acciones para su superación. (Stangnaro, Da Representação, 2012).

La intervención puede tener diversas finalidades, como ser correctiva, preventiva o de desarrollo. Sin embargo, bajo una u otra modalidad los proyectos siempre se proponen la transformación de la realidad y se centran en el “hacer”. Hacer de la planificación las acciones articuladas que permitan que el ente, sector, institución o territorio que se debe intervenir alcance un nivel óptimo de funcionamiento o desarrollo. En consecuencia, para que el proyecto sea exitoso debe contribuir significativamente a la demanda que surge del diagnóstico de la situación

problemática y finalmente el proyecto debe responder a las demandas y a las culturas organizacionales, como así también a las ideologías políticas bajo las que se rigen las instituciones/sectores/territorios. (Stangnaro, Da Representação, 2012).

El proyecto presentado lleva por nombre “El taller didáctico como estrategia para la enseñanza de la escritura en segundo grado de primaria” como bien se señala en el título, el tema central del proyecto es el de la enseñanza de la escritura, referente a lo señalado en el capítulo II en el apartado 2.1.2 Enseñanza de la escritura, este es un proceso que interviene en lo social ya que se busca que cumpla con el objetivo de que el alumno entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de aprendizaje y que estas se impliquen en el interés de comprender el mensaje escrito.

Pero para llevar a cabo un proyecto de intervención se debe tomar en cuenta que lleva una serie de fases para su realización, el dicho de las fases varía dependiendo de cada autor o autores, a partir del enfoque, de la disciplina o de la organización que lo esté financiando; sin embargo, dado el propósito del proyecto descrito aquí se utilizarán las fases descritas por Gloria Pérez Serrano (2000); ella establece cuatro fases, el diagnóstico, la planificación, la aplicación-ejecución y la evaluación.

La fase del diagnóstico es crucial dentro de la realización del proyecto, o quizá la más importante; ya que “...en ella se busca conocer a fondo la situación, problemática o necesidad que origina el proyecto. Durante esta etapa se deben clarificar, delimitar y desentrañar las causas y consecuencias del problema o necesidad en su contexto” (Pérez Serrano, 2000). El objetivo final del diagnóstico es el conocimiento de la realidad, entre más objetivo y profundo sea este conocimiento, se tendrán más y mejores elementos para transformarla.

Como apuntan Daniela Stagnaro y Natalia Da Representação: “para que el proyecto sea exitoso, debe contribuir significativamente a la demanda que surge del diagnóstico de la situación problemática” (2012, p.157). Según Pérez Serrano (2000), en el diagnóstico se describe con objetividad una situación inicial, se le compara con una situación deseable y se detallan las causas del problema. Consiste en encontrar la distancia entre lo real y lo ideal y establecer, a partir de este análisis, las necesidades que darán origen a la intervención.

En la estructura del proyecto, dentro del capítulo I en el apartado 1.3 se habló de las técnicas e instrumentos de diagnóstico que fueron utilizadas, con las que se recabo información respecto al contexto en el que la escuela (véase apéndice A), así como también por qué cobra sentido y pertinencia la decisión de atender el tema de la escritura. La escuela primaria “Primero de Enero” se encuentra ubicada en el municipio de Atempan Puebla en la principal actividad económica que se desarrolla por las familias que los habitan es el del comercio diversificado de bienes materiales y alimenticios; la escuela es vista como una de organización completa dado que imparte los seis grados de educación primaria y tiene un maestro por cada grado; derivado del diagnóstico escolar se obtuvo que cuenta con 23 personas encargadas de la escuela, están divididas de la siguiente manera: un directivo, 19 docentes, 18 de los cuales se encuentran frente a grupo y una destinada a educación especial, 2 personas encargadas de intendencia y uno último encargado de lo administrativo.

Cuenta con 30 salones, entre biblioteca, dirección y tienda escolar, como espacio extra cuenta con un desayunador parte del programa de desayunos calientes; cuenta con baños destinados uno a niños y otro a las niñas, dentro de los cuales se encuentra un cubículo para maestras y maestro respectivamente, cuenta con los señalamientos requeridos sobre las salidas de emergencia y los puntos de reunión, cuenta con los servicios básicos como los son agua, luz,

drenaje e internet, se puede acceder a ella a través del transporte público o caminando permitiendo así un correcto desarrollo sin limitantes estructurales para los alumnos de la institución.

Para la fase de la planificación la autora cita a Kaufman (1980) quien dice que solo:

“...se ocupa de determinar qué debe hacerse, a fin de que posteriormente puedan tomarse decisiones prácticas para su implementación. La planificación es un proceso para determinar a dónde ir y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficaz y eficiente posible.” (pág. 17)

Esta parte de planificar, se realizó en base a un taller de tipo horizontal, y como se estableció en el apartado 2.4.3 de lo didáctico, se fundamenta bajo el autor Ander-Egg quien dice que este tipo de taller es aquel que está enfocado a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios, que en este caso solo se trata de alumnos pertenecientes a un mismo grupo de segundo grado; a lo largo del taller se trabajan diversas actividades didácticas enfocadas a intervenir en el proceso escritor de los alumnos que presentan problemas. La estructura del taller se estableció con la duración de ocho sesiones en total, dos de ellas son de introducción, cuatro como desarrollo y dos de conclusión del taller.

Debido a que se presentaron ciertas limitantes a lo largo del desarrollo del proyecto las dos siguientes fases, que es la aplicación y la evaluación, el proyecto permanecerá en una propuesta para tratar la problemática encontrada y explicada anteriormente; sin embargo, la fase de evaluación se refiere a la evaluación general del proyecto en cuanto a los resultados obtenidos derivados del éxito o fracaso del mismo, pero como parte de la estrategia de realizar un taller, se tuvo en consideración que de la misma rama de la evaluación, dentro del taller se tienen que ser evaluar las prácticas descritas en el la conclusión de cada una de las sesiones.

4.1.1 Los sujetos y el problema de la intervención

Los sujetos que fueron objeto de estudio, son los alumnos del segundo grado grupo “B” de la escuela primaria “Primero de Enero”, dicho grupo está conformado por 33 alumnos, divididos en 14 niñas y 19 niños; uno de los niños se encuentra en educación especial puesto que lo tienen catalogado como un alumno de lento aprendizaje, se obtuvo que de los 33 alumnos es posible dividirlos en 14 niñas y 19 niños; la edad de los alumnos está establecida entre los 7 a los 8 años, correspondientes a la teoría piagetiana se encuentran al término de la etapa preoperacional y también el inicio de la etapa de operaciones concretas.

En este sentido Piaget ubica la adquisición del lenguaje como parte del desarrollo de la función semiótica o simbólica en la etapa preoperatoria (de 2 a 7 años) y se caracteriza, precisamente, por la aparición del lenguaje, el juego simbólico, la imitación diferida, las imágenes mentales concebidas como imitaciones interiorizadas; el niño reconstruye en el plano del lenguaje simbólico y lingüístico todas las adquisiciones conseguidas durante el estadio sensoriomotor. Del lado de la etapa de operaciones concretas, el mismo autor nos dice que a través de la concepción del espacio que adquieren en esta etapa, aparece un conocimiento preciso de las relaciones espaciales. Por ejemplo, el niño es capaz de distinguir los elementos que componen una letra o palabra y la forma en que éstos se combinan entre sí.

Es importante mencionar que uno de los niños se encuentra en educación especial puesto que lo tienen catalogado como un alumno de lento aprendizaje, del mismo modo 11 de los 33 alumnos, incluyendo al alumno de lento aprendizaje; presentan problemas para leer y escribir de manera correcta, ya que no son capaces de escribir lo que la docente les dicta o si es requerida alguna actividad que tenga que ver con la escritura, cabe destacar que dos de ellos tienen poco

conocimiento de las letras que conforman el abecedario, así como la incapacidad de escribir su propio nombre de manera correcta.

Con respecto a los otros 22 alumnos, 10 de ellos manejan el dominio de la escritura de acuerdo a lo esperado para el grado académico en el que se encuentran, es decir que son capaces de escribir con letra legible y sin ninguna ayuda externa, con respecto a los 12 restantes cuentan con los conocimientos requeridos y son capaces de escribir por sí solos, sin embargo, el trazo de su letra representa un problema puesto que es inferior correspondientemente al grado académico en el que se encuentran.

Las condiciones en las que se encontró el problema derivan de que la docente trabaja con los alumnos ejercicios de caligrafía para mejorar la letra y también actividades que requieren del repaso de las letras, para identificarlas y también para el trazo de las mismas; sin embargo, los alumnos a pesar de repetir dichas actividades no mostraron avances significativos durante las 5 semanas que se observó el contexto áulico, incluso la docente llegó a argumentar que los alumnos no mostraban interés significativo en la realización de las actividades, de hecho se presentaron dos casos de alumnos que ni siquiera terminaban o no realizaban de manera correcta las actividades, dejando de lado que se les dificultara también se trataba de un tema de interés por parte de los alumnos ante las actividades.

Derivado de este análisis, es concluyente determinar que el taller pretende ser trabajado solo con los alumnos que tienen problemas para escribir, así como con los que tienen dificultad para el trazo de la letra, es decir que el taller está enfocado a trabajar solo con 23 de los 33 alumnos del grupo, representando así un 69.69% del grupo el que requiere de intervención. Teniendo en cuenta que la muestra obtenida representa un porcentaje mayor a la mitad es por eso que se optó por atender esta problemática a través del proyecto de investigación descrito; y con respecto al

poco interés que presentan ante las actividades realizadas por la docente se optó por aplicarles un test de estilos de aprendizaje, con el objetivo de encontrar alternativas para atender dicho problema, de la aplicación se obtuvieron los resultados siguientes; 8 alumnos presentan un equilibrio entre lo visual y lo kinestésico, 6 pertenecen más al estilo auditivo y visual y los 9 restantes tienen mejor dominio de la parte kinestésica del aprendizaje.

Los resultados logran reflejar que las actividades que la docente les da a realizar no hacen que los alumnos tengan interés en hacerlas pues no representan retos llamativos de acuerdo a los estilos de aprendizaje obtenidos; con lo que opto que a lo largo del taller se desarrollaran actividades en su mayoría didácticas para que de esa manera los alumnos presenten más interés en realizar y terminar, para que del mismo modo logren aprender, consolidar y sobre todo lograr el perfil de egreso que se tiene marcado para final del segundo grado de primaria.

4.1.2 Descripción de la estrategia

El título general de todo este proyecto es “El taller como estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura en segundo grado de primaria”; el objetivo general de dicho taller es el de favorecer la adquisición de la escritura a través de un taller horizontal basado en actividades didácticas para lograr alcanzar el perfil de egreso de segundo grado en la escuela primaria “Primero de Enero”.

En ese caso, la serie de pasos a seguir o los objetivos específicos que harán posible el logro del objetivo general son los siguientes:

- Identificar las insuficiencias presentes en los alumnos para llevar a cabo el proceso de escritura.
- Elegir la estrategia didáctica a implementar para la intervención.

- Diseñar un taller que contenga actividades didácticas para la enseñanza de la escritura.
- Presentar la propuesta de un taller didáctico que coadyuvará a la adquisición del proceso de escritura.

Como se ve, el primer objetivo específico trata sobre la identificación de las insuficiencias académicas que los alumnos tengan presentes específicamente en el proceso de escritura, esto se llevó a cabo con el diagnóstico aplicado, descrito en el capítulo I en el apartado 1.3, con la ayuda de dos guías de observación, la primera de ellas se utilizó para redactar notas de campo (véase apéndice B) en las que se describía las actividades y la actitud que los alumnos tenían con respecto a las actividades de escritura; para la segunda guía se utilizaron características identificadas en las notas de campo (véase apéndice C), la guía está dividida en 10 categorías cada una con un rasgo en específico a observar, las categorías están basadas en los siguientes aspectos; son capaces de reconocer las letras, de escribir a través de garabatos, si presentan o no interés en escribir, en su capacidad de copiar un texto, su nivel de asimilación de sílabas, de la capacidad de escribir a través de la pronunciación, si pueden escribir su nombre y también si pueden escribir palabras cortas y frases sencillas siguiendo o no las reglas gramaticales, la manera de cuantificarlas fue en base a una escala estimativa de siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. Gracias a estos instrumentos es que se logró cumplir con el primer objetivo específico ya que la aplicación de estos permitió la identificación de las insuficiencias en el proceso de escritura.

Como bien lo menciona el segundo objetivo específico toca elegir la estrategia didáctica a utilizar para la intervención, la estrategia a elegida es un taller de tipo horizontal, se eligió así dado que comúnmente se concibe como una práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica con el objetivo de construir una situación de aprendizaje que se asocie al desarrollo de habilidades. Con el mismo fin, permite también cambiar las relaciones, funciones y

los roles de los docentes y de los alumnos, ya que introduce una metodología participativa y crea condiciones óptimas para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación (Ander-Egg, 1991).

Una vez definida la estrategia es el turno del tercer objetivo, el diseño del taller, dentro de este las actividades que se desarrollarán serán didácticas con el fin de ser más llamativas para los alumnos y que así demuestren mayor interés para realizarlas y llevarlas a término. El taller está dividido en tres etapas, la primera es la de inicio o introducción al taller, consta de dos sesiones en las que se trabajan actividades destinadas a iniciar con el proceso de escritura, las cuatro sesiones siguientes pertenecen al desarrollo del taller en las que se trabajan actividades enfocadas más a la escritura y al conocimiento de los elementos que la componen, y para finalizar dos sesiones de conclusión en las que se trabajarán actividades de reforzamiento y de escritura más compleja y avanzada que cuando se inició con el taller.

Al finalizar el taller se espera que los alumnos sean capaces de escribir, conozcan las letras, sepan explicar y decir qué es lo que están escribiendo y que también hayan mejorado el trazo de su letra, también se espera que sepan la importancia que la escritura tiene para la el desarrollo de la vida social y de la vida académica, ya que como se planteo anteriormente deben cumplir con cierto perfil de egreso de acuerdo a su grado escolar y para así continuar de manera integral su educación.

El papel del docente dentro del taller se basa en que este agente debe fomentar la enseñanza de la escritura a través de actividades donde el alumno pueda desarrollar de forma efectiva este aprendizaje promoviendo su transición de un nivel de conceptualización hacía otro, así como incentivar que los niños representen sus sentimientos por medio de diferentes textos. Es así que el docente es visto más bien como un ser mediador y favorecedor del desarrollo de las experiencias

del aprendizaje en las que logre generar interacciones de aprendizaje que se focalicen en el desarrollo de las funciones del pensamiento, las cuales permitirán a los alumnos a aprender dichos contenidos, a la vez aprenden a utilizarlos para seguir aprendiendo por sí mismos.

Dentro de la descripción de la estrategia nos encontramos con el diseño de las sesiones que contienen el taller (véase apéndice E); el propósito del taller es el de favorecer la adquisición de la escritura a través de actividades didácticas para alumnos de segundo grado de la escuela primaria “Primero de Enero”; los aprendizajes esperados al finalizar el taller se basan en que los alumnos adquieran la capacidad de la escritura, y que tengan un mejor dominio de este proceso, de la misma manera se espera que desarrollen la capacidad de ser independientes en su propio proceso para ir mejorando y adaptándolo a su propia manera de interpretación.

Cada sesión tiene asignado un nombre asociado al tema o actividades que se trabajarán durante determinada sesión, así como también un objetivo propio ya que se tratan de diferentes actividades que en conjunto y al término del taller deben cumplir con el propósito y los aprendizajes esperados que ya se han planteado; la primera sesión se llama “Garabato y escribo” el objetivo de esta sesión es el de que los alumnos logren distinguir lo que es un garabato y lo que es una letra y que a partir de la formación de garabatos logren escribir letras simples, la duración está estimada en que sea alrededor de 60 a 75 minutos. Los materiales que se usarán en esta sesión son los siguientes: hojas blancas, plumones a base de agua, micas protectoras de hojas, la cara de una caja de cereal, colores y clips de papelería

Para comenzar se les dará una breve explicación del objetivo del taller, así como lo que se espera que hayan aprendido al finalizar el taller y al mismo tiempo se les preguntará qué les gustaría a ellos aprender y por qué o para qué y si consideran que lo que aprendan les va a

beneficiar. Algunas de las actividades a desarrollar es que en las hojas blancas ellos van a realizar con los colores garabatos sin sentido para que después ellos traten de explicarlos y que de esa manera asocien la importancia de la escritura correcta para la comunicación de las ideas. La siguiente actividad es en base a una plantilla de trazos (véase apéndice F) realizada con la cara de la caja de cartón ellos sigan el trazo propuesto para que de esa manera logren controlar más la mano y la muñeca a la hora de escribir; dado que la plantilla sigue dando oportunidad a no hacer un trazo tan concreto, se utilizarán las hojas de trazos (véase anexo 13) en las que deben de seguir la línea punteada que tienen marcadas para que de esa manera normalicen un trazo más concreto y centrado a un determinado modelo y finalidad, éstas hojas van metidas dentro de las micas protectoras y sujetas para que no se muevan con los clips de papelería, los trazos los realizarán con los plumones. De la misma manera se les indicará que realicen el trazo de las letras de acuerdo a como se muestra en la hoja de trazo del abecedario para que de ese modo comiencen a familiarizarse con el trazo correcto de cada letra, tanto mayúscula como minúscula.

La segunda sesión lleva por nombre “¿Qué letras existen?” y el objetivo de ella es lograr que los alumnos asimilen cada una de las letras que conforman el abecedario, conociendo que vocales y constantes existen, identificándolas por nombre, y que sean capaces de escribirlas de manera correspondiente, la duración está estimada en 95 minutos. Los materiales a usar en esta sesión son los siguientes: abecedario de animales, plastilina, una caja de zapatos vacía, medio kilo de harina, alfabeto móvil, tarjetas móviles.

Las actividades de esta sesión están enfocadas al abecedario, la primera de ellas es la presentación de las letras con el uso de un abecedario de animales (véase anexo 15) en el que cada alumno tiene que identificar al animal y a la letra con la empieza el nombre del respectivo animalito, después se realiza una clasificación de las vocales y de las consonantes con tarjetas

móviles del abecedario (véase anexo 16) para que así logren distinguir y separar de manera correcta las letras, también deben de moldear con plastilina todas las letras del abecedario tratando de darles la forma correcta de cada una de las letras, una tercera actividad es que con la caja y la harina y con el dedo de su mano dominante van a escribir sobre la harina todas las letras del abecedario, desde las mayúsculas hasta las minúsculas y para finalizar con ayuda del abecedario móvil (véase anexo 17) tendrán que ordenar las letras de acuerdo al orden que se estudió a lo largo de la sesión.

La tercera sesión pertenece ya a la fase de desarrollo del taller; a partir de aquí y hasta la sesión seis serán actividades pertenecientes a la misma fase; se llama “El caminito de las letras” y su objetivo es que los alumnos sean capaces de copiar las letras de acuerdo a una secuencia propuesta, de manera que el trazo de letras sea entendible y legible, así como también que entiendan la manera correcta de escribir palabras al azar; la duración estimada es de 80 minutos y los materiales requeridos para trabajar a lo largo de la sesión son: palillos o un paquete de espagueti, paquetes individuales de bombones, hojas doble raya en blanco, hoja doble raya con el abecedario y hoja doble raya con palabras cortas.

La primera de las actividades se recordará lo visto en la sesión pasada y tratando de unir esos conocimientos con el de su nombre, para que de esa manera tenga un significado para ellos; con los palillos o pedazos de espagueti y los bombones ellos tienen que armar las letras del abecedario de acuerdo al orden de la docente, ya que será ella quienes les indique la letra que deben hacer. Lo siguiente por hacer es con el uso de las hojas doble raya (véase anexo 18) y en ellas los alumnos seguirán la escritura tratando de respetar en la medida de lo posible como se encuentran ordenadas las letras en de la hoja que contiene el abecedario (véase apéndice G), la siguiente hoja que deberán copiar es la que contiene las palabras al azar (véase apéndice H) y de la misma manera replicarán las palabras escritas.

La cuarta sesión se llama “¿Las letras suenan igual?” en la que el objetivo se trata de que los alumnos asocien el sonido de la letra a la que corresponde para que de esa manera sean capaces de distinguir que cada letra tiene un sonido diferente y que a partir del sonido es posible llevar a cabo la pronunciación. Se tiene contemplado un tiempo de duración de 100 a 120 minutos siendo una de las sesiones más largas del taller; los materiales que se usarán son: la canción “El abecedario” de Patylu, una lámina del abecedario de letras mayúsculas y minúsculas, cartulinas y recortes variados.

Para comenzar, se hará un repaso de las letras, con la ayuda de la canción del Abecedario, buscando que de manera grupal se pueda cantar. De manera simultánea y con ayuda de la lámina del abecedario (véase anexo 19) se puede ir señalando las letras de acuerdo a como las menciona la canción; para la siguiente actividad se comenzará con el orden natural de las letras, es decir a partir de la letra “A” se buscarán palabras que comiencen con dicha letra, y con esta misma dinámica se continua con todo el abecedario, sin embargo es necesario que con las consonantes se recalque el sonido de la letra con la que se está trabajando, un ejemplo; “B” de “bbbbbbbarco, bbbbbbien, bbbbbbueno, etc.; “M” de “mmmmamá, mmmmmesa, mmmmmmono, etc. Y para finalizar, con ayuda de los recortes y las cartulinas los alumnos deberán pasar cada uno a pegar un recorte en la letra a la que pertenece de acuerdo al nombre de lo representado en el recorte.

La quinta sesión se llama “¡Construye letras!” cuyo objetivo es que los alumnos consigan comprender que a partir de una consonante y de una vocal se forman las sílabas, y que sepan identificar el sonido de cada sílaba formada. Se tiene estimado un tiempo de aproximadamente 80 minutos, en esta sesión se usarán bloques “Mega blocks”, hojas de colores, marcador negro, marcadores de agua y cucharas desechables.

Las actividades de esta sesión se pretenden trabajar de la siguiente manera, en primera instancia a cada alumno se les repartirán cuadritos previamente recortados por la docente de la medida de los blocks individuales, en los cuadritos cada uno escribirá una letra mayúscula y una minúscula para después pegarlos en los blocks correspondientes (véase apéndice I). Una alternativa a los blocks son las cucharas desechables; con los blocks formarán las sílabas a partir de la construcción de las consonantes y las vocales. A manera de cierre, la docente tendrá que repartir a cada alumno dos plumones de agua de colores diferentes, con los que con un solo color en sus dedos los alumnos tendrán que escribir las vocales, o sea una vocal por dedo; con el otro color de plumón en la palma de la mano escribirán cualquier consonante (véase apéndice J). La idea aquí es que teniendo la mano extendida se vaya bajando uno por uno de los dedos y que correspondiente a la vocal digan en voz alta qué sílaba está formada.

Para terminar con la fase de desarrollo de taller se continua con la descripción de la sexta sesión, esta lleva por nombre “¿Cómo se escribe mi nombre?”, el objetivo que se busca cumplir es el de que los alumnos identifiquen las letras que forman su nombre (nombre (s), apellido materno, apellido paterno) y que sean capaces de recordarlas para escribir ellos solos su nombre completo. El tiempo planeado de duración está planificado para que dure alrededor de 85 minutos en los que se usarán materiales como los bloques de letras de la sesión anterior, de 3 a 4 fotografías de cada alumno, palitos de paleta planos, hojas doble raya y sopa de letras con el nombre de cada alumno.

En esta sesión se tiene planeado trabajar como principal tema el nombre de cada alumno, para comenzar se les preguntará a los alumnos si saben cuál es su nombre completo, de ser así, se les preguntara de nuevo si saben que letras lo conforman, así como también si saben escribirlo, partiendo de la idea de la identificación de las letras de su nombre se usarán los bloques de la sesión pasada para que cada alumno busque y “arme” su nombre o lo que recuerde de él. Con las

fotos y los palitos de paleta se harán piezas de un rompecabezas (véase anexo 20) para posteriormente dárselo a los alumnos para que lo armen. Cuando hayan armado su nombre, en la hoja doble raya ellos deberán escribir su nombre copiándolo del rompecabezas; y para terminar, realizarán una sopa de letras que contiene escondido su nombre (véase apéndice K), tanto el nombre como los apellidos, pueden colorear cada letra de distintos colores o el nombre de un solo color y los apellidos de diferente color.

La última fase del taller se denomina como conclusión, en esta fase se comienza con la sesión 7 que se nombró “Cortito, pero escribo” en la que se busca que le objetivo planteado, o sea que los alumnos sean capaces de escribir palabras cortas sin necesidad de seguir las reglas gramaticales. Esta sesión y la octava están enfocadas a que lo aprendido en el desarrollo e inicio del taller se refuercen y se vea si de verdad el taller favoreció la enseñanza de dicho proceso. Esta sesión tiene contemplado un tiempo de duración de 95 minutos; los materiales a utilizar son hojas de actividades para escritura corta, hojas doble raya, tijeras y pegamento.

Para comenzar, se les dará una hoja de trabajo de escritura de palabras cortas, cuyo nombre es “Construyo palabras” (véase anexo 21), se trata de que a partir de sílabas simples construyan la palabra que el dibujo está indicando y después de haberla construido deberán escribirla. La siguiente actividad trata de una sopa de letras (véase anexo 22), en la que con ayuda visual de los dibujos los alumnos buscarán el nombre del objeto y una vez que lo encuentren tienen que escribirlo en las líneas puestas debajo de cada ilustración. Otra actividad a realizar consta de que ellos buscarán la palabra secreta (véase anexo 23), ya que en la hoja se expone que tienen que escribir únicamente las iniciales de los dibujos que ahí se presentan, una vez que descubran la palabra tienen que decir que palabra encontraron y también pueden escribirlas como repaso en una hoja doble raya. Para finalizar, se hará un dictado en la hoja de actividad que lleva el mismo

nombre (véase anexo 24), consta que la docente dictó 10 palabras sencillas y cortas para que los alumnos las escriban.

Para comenzar con la descripción de la sesión octava y última del taller se debe destacar que en ella se busca que los alumnos sean capaces de escribir individualmente oraciones simples, a partir del dictado o de actividades que lo requieran, lleva por nombre “Momento de escribir” tiene una duración programada de 105 minutos, y casi del mismo modo que en la sesión pasada se usarán actividades previamente diseñadas para la escritura de oraciones cortas; es decir que lo que se utilizará aquí es lo siguiente: fichas de dibujos, hojas de actividad, tijeras, pegamento y hojas doble raya.

Las actividades a realizar están planteadas de la siguiente manera; para comenzar, se repartirá a los alumnos una hoja de actividad para construir oraciones (véase anexo 25), en dicha hoja tienen que armar las oraciones de acuerdo al ejemplo con las palabras recortadas y al final tienen que escribir ellos las oraciones que acaban de armar, en el apartado de escritura hay un cuadrado correspondiente para cada letra así que se espera que respeten el tamaño del cuadro dependiendo la letra que vaya ahí. La actividad siguiente a desarrollar se trata de que con las fichas de dibujos (véase anexo 26) los alumnos solos tienen que escribir una oración conforme a la imagen presentada, ejemplo, “las ranas brincan muy alto”, “las peras son frutas”. Y como actividad final cada alumno deberá tener una hoja de dictado (anexo 27) y la docente será la encargada de dictar 9 oraciones simples, dicho dictado debe de tratar de ser sin que los alumnos tengan algún tipo de ayuda visual, como las fichas o las hojas de actividad pasadas ya que como conclusión del taller se espera que ya sean capaces de escribir de manera autónoma.

4.1.3 Plan de evaluación

La evaluación del proyecto de intervención está fundamentada en la evaluación formativa porque permite ver el progreso y el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, pues el propósito de esta evaluación es ayudar al estudiante a comprender mejor los contenidos, respecto a eso Perrenoud (2008) aclara que: “es formativa toda evaluación que apoya al alumno a aprender y a desarrollarse. Dicho de otro modo... la evaluación formativa se define por sus efectos de regulación del proceso de aprendizaje” (p. 135). Como parte de la realización del proyecto es ayudar a la regularización de los actores en los que se va a intervenir es por eso que este tipo de evaluación es la que más cumple con el cometido, dentro de esta evaluación el docente es el encargado de que se incorporen en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y necesidades individuales de cada alumno y las colectivas del grupo.

La evaluación lleva consigo estrategias a implementar, estas son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo a la evaluación formativa las técnicas que funcionan para el análisis del desempeño (Plan de estudios de educación básica, 2011) son variadas, sin embargo, para la evaluación del taller se utilizó la técnica de análisis del desempeño en la que se utilizan instrumentos como las listas de cotejo y la rúbrica.

Estos instrumentos fueron los que se desarrollaron para la parte de evaluación del taller; por un lado, las listas de cotejo destinadas a señalar con precisión las tareas, las acciones, los

procesos y las actitudes que se desean evaluar, y como lo dice la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo la lista de cotejo “es un instrumento estructurado, que contiene una lista de criterios o desempeños de evaluación establecidos, en los cuales únicamente se califica la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica” (s. f., p. 4)

Se diseñaron ocho listas de cotejo ya que se utiliza una para evaluar al final de cada sesión, cada lista tiene los aprendizajes esperados en los que se fundamentan los criterios a evaluar que al mismo tiempo están acuerdo a los objetivos y a las actividades que se plantean en cada sesión (véase apéndice L); en el diseño de las listas, contrario a la escala dicotómica, se establecieron cuatro niveles de desempeño en el siguiente orden insuficiente, suficiente, satisfactorio y destacado en las que el docente se encargará de realizar las anotaciones necesarias en la casilla de desempeño que el alumno haya presentado.

El otro instrumento de evaluación utilizado es la rúbrica que de acuerdo al Plan de estudios de educación básica (2011):

“es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada... se debe considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado” (pág. 52)

De dicho instrumento solo se diseñó uno, ya que tiene el propósito de evaluar de manera general el taller, esta rúbrica solo puede ser aplicada al finalizar el taller ya que su función es determinar el valor en el que los conocimientos fueron adquiridos, logrados y aprendidos, con apoyo de la cita previa, la escala de valores se hizo de manera descriptiva en una escala ordenada de la siguiente manera: excelente, suficiente y requiere apoyo, se evalúa a partir de los aprendizajes

esperados planteados por cada sesión solo que aquí se desarrollan dependiendo del nivel de logro alcanzado establecido en la escala descriptiva.

4.2 Balance general y los retos derivados de la intervención

Como se mencionó en el apartado 4.1 de presentación del proyecto, a lo largo de su realización se presentaron retos, limitantes y obstáculos que en cierto modo dificultaron la realización de algunas partes del cuerpo del proyecto y algunas otras desafortunadamente no pudieron llevarse a cabo ni a término. El primero de los retos a los que se enfrentó la investigación fue a la elección de la problemática a intervenir, ya que durante el periodo de observación previo a la investigación se observaron y encontraron muchas otras deficiencias y problemáticas con gran potencial a ser intervenidas, finalmente se optó por atender el proceso de la lectura y escritura ya que son procesos clave para el desarrollo educativo de cualquier individuo; sin embargo esta elección lleva a la primer limitante, puesto que al ser dos procesos que, aunque sean difíciles de separar, tienen diferencias en la manera de evaluarlas y de enseñarlas, lo que hubiera implicado evaluar dos procesos al mismo tiempo lo cual hubiera requerido de mayor tiempo de investigación, de diseño y de aplicación.

Se decidió seguir el camino de la enseñanza de la escritura puesto que la docente puso mayor énfasis en la enseñanza de la lectura antes que de la escritura, lo cual resultó, en cierto sentido, favorable puesto que así solo se tendría que reforzar la escritura y trabajar solo con aquellos que quedarán rezagados. Durante el diseño del diagnóstico se enfrentó el reto de determinar los criterios a observar en el proceso escritor de los alumnos ya que unos cuantos presentaban más deficiencias que otros lo cual causaba confusión a la hora de dar prioridad a los puntos a observar; sin embargo, con ayuda de la docente fueron establecidos los 10 criterios descritos en la guía de observación (apéndice C).

La mayor y principal limitante encontrada en el camino fue la que provoco que el trabajo se quedará en modalidad de propuesta, esta limitante se presentó ya que la docente, al darle prioridad al tema de la lectura y tomando en cuenta que los alumnos muestra entraron al segundo grado sin saber leer y escribir se vio un atraso significativo casi toda la primera mitad del ciclo escolar con los contenidos de las materias. De manera que fue imposible llevar a cabo la aplicación del taller ya que, si no se hubiese retrasado más el trabajo de la docente, debido al atraso no pudo entregar calificaciones de los dos primeros bloques lo que tuvo como consecuencia que la directora de la escuela le llamara la atención y le pidiera que comenzará a trabajar los contenidos con calidad de urgente y sin perder más tiempo para poner al corriente a todo el grupo.

Sin embargo, puede considerarse la experiencia adquirida en las dos primeras fases de desarrollo del diseño, la del diagnóstico y a del diseño así como también en el periodo de observación; durante el periodo de observación fue grato familiarse con cada persona que integra al grupo, es decir a los alumnos y a la docente, observar la manera en la que la docente trabaja con ellos y como es la interacción que ella logra formar en base a la confianza y admiración que logra por su trabajo para con los alumnos; en el diagnóstico fue vital que se prestara atención en el proceso sin embargo con el escaso conocimiento sobre el proceso de escritura de parte de la investigadora del proyecto fue satisfactoria la manera en la que poco a poco lograba identificar y detectar cada vez con más facilidad los problemas presentes y que en las pocas veces que se le permitió atender al grupo los alumnos mostrasen gusto de las actividades propuestas por la investigadora.

Por último, en la fase de diseño, desde el perfil del pedagogo fue tedioso en cierto sentido, pero también grato el poner a prueba todos los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de los 4 años de formación profesional.

CONCLUSIONES

Según la Universidad Pedagógica Nacional (1990) se espera que un pedagogo egresado “cuenta con conocimientos y actitudes sustentadas en una ética humanista, crítica y reflexiva de los procesos sociales y de su quehacer como pedagogo”. Es decir que al término de la formación profesional el pedagogo posea ciertas habilidades y competencias que deberá poner en práctica a lo largo de su quehacer en el ámbito de lo social y de la enseñanza dentro de la misma práctica, no obstante, tendrá la responsabilidad de conocer aquellos factores que intervienen en el desempeño escolar de los alumnos, esto con la finalidad de tener al alcance el poder desarrollar estrategias que le permitan alcanzar los objetivos o propósitos establecidos.

A la vez, tiene que conocer a profundidad los lineamientos de planes y programas de estudios, las características y estilos de aprendizaje que predominan en los alumnos lo que le permitirá considerar si su actuar es el adecuado y pertinente, en conjunto con el cumplimiento de objetivos y mejorar la calidad educativa. Enlazando esto con la enseñanza de la escritura, el pedagogo debe ser un agente educativo con los conocimientos y aptitudes necesarias para conocer o en su caso diseñar las estrategias que más se adecuen a las necesidades del grupo a su cargo para que de esa manera en la transmisión de los conocimientos se logre reconocer la importancia de la escritura en sus vidas, no solo educativas sino también en sociales.

Escribir es una manera de existir, de construir y reconstruir, es fundamental para aprender y como componente para el crecimiento continuo de la conciencia personal, ya que la expresión escrita permite expresar ideas, pensamientos, sentimientos y saberes que el lenguaje oral no podría expresar ya que además de que permite exteriorizar de forma física lo que se encuentra inerte en la mente humana ayuda a conocer y entender la propia mente indagando en profundidad en todo lo que forma mentalmente a un individuo. Reconociendo así que es parte fundamental del

desarrollo integrar de cualquier persona perteneciente a un grupo social. En el ámbito escolar, la escritura presenta una importancia innegable, ya que más allá de realizarla con el fin de pasar una materia, pues se busca que el alumno sea capaz de construir su propio conocimiento viendo al docente como ayuda para desarrollar actitudes y competencias que les permitan comprender y apreciar el valor de la escritura.

El pedagogo como docente debe de tener dentro de su formación la capacidad de análisis de las situaciones en general, así como de elaborar propuestas de innovación pedagógica con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo dentro de las aulas; esto se traduce en que para enseñar a escribir tendrá que crear las condiciones didácticas más adecuadas que favorezcan el aprendizaje de la escritura de sus alumnos; para que en función de las particularidades de los alumnos se establezcan objetivos o propósitos comunicativos, para describirlos en la planificación de actividades, y que a la hora de hacer la selección de estrategias de intervención no impidan, en ningún punto del camino, entorpecer la enseñanza.

Como profesional responsable debe certificar lo que los alumnos han logrado alcanzar; es decir, hacer mención tanto de las áreas fuertes como de los aspectos vitales por retomar en cada uno de sus alumnos. Ahora bien, la valoración que se les realice al terminar un nivel académico debería estar centrada en el proceso objeto de enseñarse, pero no debería servir únicamente para valorar el desempeño, sino que también debe ser una fuente directa que contemple si en realidad el proceso como tal se encuentra debidamente articulado. Este ejercicio podría brindar información que ayude a determinar todos aquellos ajustes y enriquecería la proyección futura.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Alvarado, L. y García, M. (2008, diciembre). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. *Revista universitaria de Investigación*, 2 (9): 187-202.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Recuperado de <http://mayestra.files.wordpress.com/2013/03/bibliograf3ada-de-referenciainvestigac3b3ncualitativa-juan-luis-alvarez-gayou-jurgenson.pdf>
- Akhutina, T, (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Revista española de neuropsicología*.
- Andrade de Souza, t. (1968). *Diccionario profesional de Relaciones Públicas y comunicación y glosario de términos angloamericanos*, Sao Paulo, p.28
- Ander-Egg, E. (1991). *Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de Plata. Buenos Aires, Argentina.
- Arciniegas, E. y López, E. (2012). *La escritura en el aula universitaria. Estrategias para su regulación*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Arnal, J. Del Rincón y otros. (1994). *"Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías"*.edit. Labor.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th. ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice Hall.
- Barrantes Echavarria, R. (2002). *Investigación: un camino al conocimiento*. Editorial Universidad Estatal a distancia. San José, Costa Rica.
- Barthes, R. (1974). *El grado cero de la escritura. Nuevos ensayos críticos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bergk, M., op. cit., p.141.

- Berninger, V. (2000). Desarrollo del lenguaje a mano y sus conexiones con el lenguaje de oído, boca y ojo. *Temas en Trastornos del Lenguaje*. 65-84.
- Buisán, C. Marín, M.A. (1984). Bases teóricas y prácticas para el diagnóstico pedagógico. Barcelona: PPU.
- Buisán y Marín (2001). *Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico*. México: Alfa Omega.
- Camilloni, A., (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., (2005). *Constructivismo y Educación*., Buenos Aires, Paidós, Colección “Voces de la Educación”, Propuesta Educativa.
- Carvajal, M., (1990) *La didáctica en la Educación*, Fundación Academia de Dibujo Profesional, 1-12
- Castedo, M. y Molinari, C (1999). *Enseñar y Aprender a Leer*. México: Novedades Educativas
- Chen, H.T. (2006). A Theory-driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the schools*, 13(1), 75-83.
- Crabtree, BF y Miller, WL (1992). *Hacer investigación cualitativa: múltiples estrategias*. Thousand Oaks, CA: Publicaciones de Sage.
- Chartier, A. M. (2001). La enseñanza de la lectura: un enfoque histórico. En L. Martínez Moctezuma (Coord.). *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo Veintiuno. pp.147-191
- Creswell, JW (2013) *Diseño de investigación: enfoques de métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos*. Cuarta edición, SAGE Publications, Inc., Londres.
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.

"Diagnóstico". Autor: Equipo editorial, Etecé. De: Argentina. Para: *Concepto. De*. Disponible en: <https://concepto.de/diagnostico/>. Última edición: 5 de agosto de 2021. Consultado: 02 de diciembre de 2022

Díaz Barriga, F. (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. McGraw Hill. México; D.F.

Díaz, F. y G. Hernández (2006), Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, México, McGraw-Hill.

Estalayo, V. y Vega, R., (2003). Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela. Biblioteca Nueva, Madrid

Fernández Trespalacios, J. L. (1987). Introducción a la psicología, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.

Ferreiro E. y A. Teberosky (2005). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI. 2ª edición.

Ferreiro, y Gómez, M (1986). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1997) Alfabetización: teoría y práctica. México, Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1998). Alfabetización. Teoría y práctica, México, Siglo XXI. 2ª edición.

Gómez Palacios M. Villareal M, B. Gonzales L. (1995). El niño y Sus Primeros Años En La Escuela. México. SEP, ISBN 968-29-7788-6

González, C., op. cit., p. 181.

Goodman, Kenneth (1982). "El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México, siglo xxi editores.

- Gutiérrez, A y Monte, R. (s/f). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la universidad Juárez autónoma de tabasco (México). Revista Iberoamericana de Educación.
- Grinnell, R. (1997). Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches. E.E. Peacock Publishers, 5.ed. Illinois
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para comprender la cognición y el afecto en la escritura. En C. Levy & Randell, S. (Eds.) La ciencia de la escritura. Teorías, métodos, diferencias individuales y aplicaciones. (pp. 1-27). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Hernández, J. A. (2005). El arte de escribir. España: Ariel.
- Hernández Pina, F. (1995) Bases Metodológicas de la Investigación Educativa, I. Fundamentos. Barcelona:PPU-DM
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill Educación.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-hill.
- Hyland, K. (2002). Autoridad e invisibilidad: identidad autoral en la escritura académica. Revista de pragmática, 34, 1091-1112.
- Johnson, RB (2006). La cuestión de la validez en la investigación mixta. Investigación en las Escuelas, 13 (1), 48-63.

- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press
- Lieber, E., & Weisner, T. S. (2010). Meeting the practical challenges of mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research (2nd ed., pp. 559-580). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lozano, I. (2001). "La lectura y la escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad". Seminario Didáctica de la Lengua Materna y Pedagogía de Proyectos, Bogotá, Universidad Distrital.
- Loyo, E. (1994). Educación de la Comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934. En Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México, Tomo 2, De Juárez al Cardenismo (pp. 341-410). México: INEA/El Colegio de México.
- Martínez, L. (2005). "El modelo francés en los textos escolares mexicanos de finales del siglo XIX" en J.L. Guereña J. L, G. Ossenbach y M. Del Mar Pozo (dir) Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX). UNED Ediciones, pp.407-425
- Matte, C. (1884) Nuevo método fonético-analítico-sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura compuesto para las escuelas de la República de Chile. F. A. Brockhaus
- Martínez, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Madrid: CIDE.
- Martínez, S. (1983). Estado, educación y hegemonía en México 1920-1950. México: línea/ UAG/ UAZ.

- Marí Molla, R. (2001). Diagnostico Pedagógico (Aprendizajes Básicos, Factores Cognitivos y Motivación). Madrid: Dykinson
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y Aprendizaje, 89, 65-80.
- Molí, L. (1990) Vigotsky y la educación, Aique, Buenos Aires.
- Niglas, K. (2010). The multidimensional modelo f research methodology: An integrated set of continua. En A. Tashakkiry & C. Teddie, The SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research (2nd ed, pp. 2015-236). Thuosand Oaks:Sage
- Padua, J. et. al. (1987) Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México: COLMEX/FCE.
- Papalia, D. Wendkos, S. (1997). Psicología del Desarrollo. 7ª Edición. Santa Fé de Bogotá, Colombia: McGraw Hill. 671p.
- Pérez Serrano, G. (2000). Elaboración de proyectos sociales, casos prácticos. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2008) La evaluación de los alumnos de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes entre dos lógicas. Colihue.
- Programas de estudio (2011). Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Mexico.
- Radwan, Q. (2010). Los efectos de los trastornos lingüísticos sobre el rendimiento académico del alumnado de primaria en Jordania. Tesis para optar el grado de Doctor en la Universidad de Granda Facultad ciencias de la Educación departamento de didáctica y organización escolar.

- Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia magisterial en el marco de la Reunión General de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. México D.F., México: Sexta Edición. Editorial McGraw-Hill. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-lainvestigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Schaefer, RT (2008). La sociología importa. McGraw-Hill.
- SEP, (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México, SEP, McGraw-Hill Interamericana, ISBN 970-18-4747-4
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. 237.
- SEP. (2019). Libro Para el Maestro. México. SEP. 2ª edición. ISBN: 978-607-551-182-5
- Serrano de Moreno, S. (2000). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos. Conferencia pronunciada en el SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACION EN LA DIVERSIDAD “Porque todos somos diferentes” Celebrado en Panamá, 28 al 30 de enero de 2000.
- SEP. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria Modelo de la Nueva Escuela Mexicana. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Plan-de-Estudios-para-la-Educacion-Preescolar-Primaria-y-Secundaria.pdf>
- Stagnaro, D., Da Representação, N. (2012). El proyecto de intervención. En Natale, L. (coord.). En Carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales (pp.157 - 178). Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Ortez, E. Z. (2000). Así se Investiga Pasos para hacer una Investigación. El salvador: Clásicos Roxil.
- Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Teberosky, A. (1992). Aprendiendo a escribir. Barcelona: Horsori.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (s/f). Catalogo de listas de cotejo. Dirección de educación Media Superior
- UNESCO (1994). Formación y capacitación de los profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos. Biblioteca digital.
- UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la EPT. Educación para todos. El imperativo de la calidad. París: Unesco.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1990). Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía.
- Universidad Pedagógica Nacional (2019). Pedagogía. [Upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogía](http://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia).
- Vygotski, L. (1931/1995 a). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En L.S. Vygotski, Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III, (págs. 183-206). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Paidós
- Yuni J, Urbano C. (2003). Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Vol. I. Brujas. Cordoba.

APÉNDICES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice A. Guía de observación del contexto escolar

Propósito: Obtener información para el diagnóstico sobre el contexto escolar

Nombre de la escuela:					
Municipio o localidad al que pertenece:					
Zona escolar:			CCT:		
Nivel educativo:	Preescolar ()		Primaria ()		Secundaria ()
Tipo:	Completa ()		Unitaria ()		
Horarios					
Entrada:			Salida:		
Turno					
Matutino ()			Vespertino ()		
Reglamento escolar					
Sí ()			No ()		
Ubicación					
Zona centro ()		Comunidades ()		Orillas/afueras del municipio ()	
Infraestructura					
Material de construcción	Concreto ()		Madera ()		Otros:
Número de salones					
Adaptaciones arquitectónicas:	Rampas ()		Barandales ()		Diseño de entrada accesible ()
Baños	Niños ()		Niñas ()		Maestros ()
					Adaptados ()
Señalamientos	Si ()		No ()		Salidas de emergencia
					Si ()
					No ()

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Recursos	Enfermería ()	Sala de computo ()	Biblioteca ()	Apoyo USAER ()	Desayunador ()	Tienda escolar ()	Otro:
Servicios	Luz ()	Agua ()	Drenaje ()	Internet ()	Otros:		
Vías de acceso							
Transporte público ()	Caminando ()	Servicio particular ()	Otros:				
Participación de padres de familia en eventos dirigidos por la escuela:							
Siempre ()	Casi siempre ()	Algunas veces ()	Nunca ()				
Personal docente y administrativo							
Cargo	Número de personal			Permanencia			
Directivo							
Docentes							
Servicio médico							
Intendencia							
Otro tipo de apoyo:							

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice B. Guía de redacción de notas de campo sobre el contexto áulico

Grado y grupo:		Profesor:
Número de alumnos:		Escuela:
Asignatura:		Nombre del observador:
Fecha:	Registro	

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice C. Guía de observación nivel de dominio de escritura en niños de segundo grado

Asignatura:	Todas	Grado:	2°	Grupo	“C”	Periodo de observación:
Objetivo: Observar a los alumnos de 2° “C” que presentan dificultades en el proceso de escritura durante las actividades que requieran de escritura.						
1. Reconocimiento de las letras	Siempre	Casi siempre		Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Los alumnos son capaces de reconocer todas las letras del abecedario por nombre y sonido.						
2. Transformación del garabato en letra						
Los alumnos son capaces de “escribir” a partir de garabatos realizados por ellos mismos.						
3. Interés en escribir						
Los alumnos muestran interés en actividades relacionadas al tema de la escritura.						
4. Capacidad de imitar/escribir las letras						
Los alumnos son capaces de copiar las letras tal y como se les muestra.						
Siguen la secuencia de ejemplo, así como el tamaño de letra que se les presenta.						
5. Asimilación de una letra a una sílaba.						
Los alumnos son capaces de formar sílabas a partir de una vocal y consonante.						
6. Capacidad de escribir las letras a partir de su pronunciación						

[illegible]

Apéndice D. Entrevista dirigida a la docente con relación al problema detectado

- 1. ¿Cómo se puede detectar que los alumnos saben leer y escribir de verdad?**

- 2. ¿Cuáles considera que son las barreras por las que los alumnos no han podido adquirir la escritura para el grado en el que están?**

- 3. ¿Cree que si los padres de familia intervinieran más en la educación de sus hijos tendrían mejores avances en su desempeño?**

- 4. ¿Cuáles son las estrategias que más le han funcionado para que los alumnos adquieran la lectura y escritura?**

- 5. ¿Qué tipo de material utiliza para enseñar a leer y escribir dentro del aula?**

- 6. ¿Qué tan importante considera que es la escritura para la vida escolar y social de los alumnos?**
- 7. ¿Cómo evalúa los avances y/o mejorías que los alumnos tienen a lo largo del proceso de adquisición de la escritura?**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice E. Planeaciones taller horizontal para aprender a escribir “Descubriendo y escribiendo”

Taller didáctico horizontal		“DESCUBRIENDO Y ESCRIBIENDO”	
Propósito del taller:			
Favorecer la adquisición de la escritura a través de actividades didácticas para alumnos de segundo grado grupo “B” de la escuela primaria “Primero de Enero”.			
Duración:	Tiempo de sesiones:	Estrategias de evaluación:	
Ocho sesiones	De una hora y media a dos horas por sesión	Evaluación por sesiones:	Evaluación final:
		Lista de cotejo	Rúbrica
Aprendizajes esperados del taller:			
Que los alumnos adquieran la capacidad de la escritura, y que tengan un mejor dominio de este proceso, de la misma manera se espera que desarrollen la capacidad de ser independientes en su propio proceso para ir mejorando y adaptándolo a su propia manera de interpretación.			
Sesión 1: “Garabeto y escribo”		Objetivo de la sesión:	
		Que los alumnos logren distinguir lo que es un garabato y lo que es una letra y que a partir de la formación de garabatos logren escribir letras simples.	
Materiales:		Estrategia de evaluación:	
• Hojas blancas • Plumones a base de agua • Micas protectoras de hojas • La cara de una caja de cereal		Lista de cotejo	

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

• Colores • Clips de papelería	
Fase del taller: Inicio	Actividades
Inicio: 10 a 15 minutos	Para iniciar se les dará una breve explicación del objetivo del taller, así como lo que se espera que hayan aprendido al finalizar el taller, de manera casual se les preguntará qué les gustaría a ellos aprender y por qué o para qué para qué. Continuando con la dinámica se les repartirá una hoja blanca a cada uno y junto con los colores se les pedirá que formen figuras o dibujos a partir de garabatos, es decir que ellos busquen que sus propios trazos formen el dibujo deseado para ellos. Al terminar, se recomienda que ellos hablen sobre su dibujo y que expliquen lo que trataban de representar o sobre qué trata su dibujo con la intención de que para ellos su actividad sea validada y le den ellos mismos valor a la escritura.
Desarrollo: 30 – 45 minutos	En la cara de cartón, la docente debe de hacer cortes con diferentes patrones de líneas de trazo, una vez hecho esto se pondrá una hoja de papel debajo de la plantilla y se asegurará con ayuda de los clips, y lo que se hará después es que usando los plumones los alumnos seguirán los trazos marcados, se repetirá por lo menos tres veces por que lo que se les debe de proporcionar un juego de 3 hojas a cada niño. Como segunda actividad, se pondrán las hojas de trazo dentro de las micas protectoras de papel, se le repartirá una hoja a cada alumno y con los plumones marcaran los caminitos punteados indicados en las hojas de actividad, cada uno va a repetir el trazo de los caminos por al menos 3 veces; y para que borren el marcador pueden hacerlo con un trozo de papel o un pañuelito húmedo

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

	y para poder seguir con la actividad deberán intercambiar las hojas de actividades con los demás compañeros.
Cierre: 15 minutos	Como actividad final y que servirá para la siguiente sesión, igual se trata de trazos, sin embargo, se realizará el trazo de las letras del abecedario, de la misma manera que con los trazos anteriores, en abecedario, dentro de la mica protectora, se hará el trazo de cada letra sin mencionar que se tratan de las letras del abecedario, solo sí ellos las reconocen se les explicará que están en lo correcto, y al igual que con lo de arriba, el trazo de cada letra deberá hacerse por lo menos tres veces y sin saltarse la mayúscula ni la minúscula.
Sesión 2: “¿Qué letras existen?”	Objetivo de la sesión:
	Los alumnos logran asimilar cada una de las letras que conforman el abecedario, conociendo que existen vocales y constantes, identificándolas por nombre, sean capaces de escribirlas de manera correspondiente.
Materiales:	Estrategia de evaluación
• Abecedario de animales • Plastilina • Una caja de zapatos vacía • Medio kilo de harina • Alfabeto móvil • Tarjetas móviles	Lista de cotejo

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Fase del taller: Inicio	Actividades
Inicio: 15 minutos	Al inicio de la sesión, se partirá de la existencia de los conocimientos previos de los alumnos, por lo que se debe iniciar preguntando a los alumnos si conocen las letras que conforman el abecedario. Se les explicará que a lo largo de la sesión se les enseñara el abecedario, así como aprender a distinguir las vocales de las consonantes; iniciando con la primera actividad que consistirá en la presentación del abecedario de animales con el que se les pedirá que digan el nombre del animal representado por cada una de las letras, resaltando con la pronunciación del nombre de cada animal la letra y de manera simultánea señalando la letra correspondiente al animal mencionado.
Desarrollo: 45 - 60 minutos	Correspondiente a las actividades de desarrollo, cada alumno debe de contar con una masa moldeable y con ella “harán la figura” de cada una de las letras del abecedario que tiene a su disposición, al mismo tiempo debe ir diciendo el nombre de cada letra correspondiente. Esta actividad debe repetirse al menos 3 veces. La segunda actividad, consiste en reconocer que el abecedario está conformado por vocales y consonantes, por lo que con ayuda de tarjetas móviles se realizará una clasificación, la que trata de que en el pizarrón se realice una tabla dividida por la mitad, en la que de un lado será el lado de las vocales y el otro el de las consonantes, posteriormente cada alumno por separado deberá pasar a separar su abecedario correspondiente a la tabla, el propósito de esto es que cada uno identifique individualmente las vocales de las consonantes.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

	La siguiente actividad consiste en que la harina sea vaciada dentro de la caja de zapatos y cada alumno con ayuda de su dedo usándolo como si fuera un lápiz “escribirá” sobre la harina como si se tratara de una hoja de papel, el objetivo es que tracen las letras del abecedario en orden, una por una y del mismo modo ir mencionando el nombre de cada letra. Otra forma de trabajar el trazo es que primero hagan el trazo de las vocales y después el de las consonantes.
Cierre: 20 minutos	Como actividad final, y usando el alfabeto móvil los alumnos deberán “ordenar” las letras de acuerdo a como se trabajó la estructura que compone al abecedario; como se aprecia el abecedario móvil cuenta con todas las letras incluidas mayúsculas y minúsculas por lo que se proponen tres maneras de abordar la organización: 1. Organicen en primer momento solo las letras mayúsculas, sin olvidar que tienen que ir diciendo el nombre de cada letra. 2. De la misma manera y bajo la misma dinámica, pero con la diferencia de que solo organicen las letras minúsculas. 3. Y la última propuesta, y la que se sugiere utilizar dado que es más holística que las otras, es que de manera simultánea organicen tanto mayúsculas como minúsculas.
Sesión 3: “El caminito de las letras”	Objetivo de la sesión:
	Los alumnos son capaces de copiar las letras de acuerdo a una secuencia propuesta, de manera que el trazo de letras sea

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

	entendible y legible, así como también que entiendan la manera correcta de escribir palabras al azar.
Materiales:	Estrategia de evaluación:
• Palillos o un paquete de espagueti • Paquetes individuales de bombones • Hoja doble raya en blanco • Hoja doble raya con el abecedario • Hoja doble raya con palabras cortas	Lista de cotejo
Fase del taller: Desarrollo	Actividades
Inicio: 15 - 20 minutos	Como actividad inicial, se recordará la sesión anterior de la siguiente manera; primero se les pedirá y acompañará a los alumnos que repitan de manera verbal el abecedario de principio a fin, posteriormente se les pedirá que mencionen en voz alta cuáles son las vocales. Como segunda actividad, se les pedirá a los alumnos que digan su nombre y el nombre de algún animal u objeto que comience con la misma letra de su nombre; si la mayoría de ellos no son capaces de asociar con la letra de su nombre se hará la actividad de manera grupal, pero haciendo uso de todo el abecedario, el docente y los alumnos repasando el abecedario y buscando objetos o animales que empiecen con cada letra.
Desarrollo: 30 - 45 minutos	Como primera actividad de desarrollo, haciendo uso de los palillos y de los bombones, los alumnos usando como punto de unión a los bombones clavarán los palillos formando las letras, sin

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

	embargo, la docente será la que defina el orden en el que deberán hacerlas, un ejemplo sería el de que se les pida que realicen la letra “e” o la letra “f”. La segunda actividad, trata de que, con el uso de la hoja doble raya, ellos usarán la que está en blanco y se repartirá a cada uno una hoja que contiene las letras a escribir, deben copiarlas tratando que sean los más parecidas a las que tienen como ejemplo, respetando el tamaño y forma correspondiente por letra. La misma dinámica se hará con la hoja que tiene las palabras cortas, ya que también se entiende que deben practicar esto para que se sepa que al escribir palabras las letras no siempre se tienen que separar como si se escribieran solas.
Cierre: 10 - 15 minutos	Como actividad de cierre, se les pedirá que realicen un dibujo por cada letra que se les haya hecho más fácil de trazar, es decir harán el dibujo de algún objeto que comience con dichas letras; una alternativa para hacerlo de manera grupal es que se les pida por parejas pasar al pizarrón a escribir las letras de las que más se acuerden y las que se les hicieron más fáciles de trazar, sin olvidar que deben decir el nombre de cada letra que escriben y también que traten de decir el nombre de algún objeto que comience con dichas letras.
Sesión 4: “¿Las letras suenan igual?”	Objetivo de la sesión:
	Que los alumnos asocien el sonido de la letra a la que corresponde para que de esa manera sean capaces de distinguir que cada letra tiene un sonido diferente y que a partir del sonido es posible llevar a cabo la pronunciación.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Materiales:		Estrategia de evaluación:	
• Canción “El abecedario” de Patylu • Lámina del abecedario de letras mayúsculas y minúsculas • Cartulinas • Recortes variados		Lista de cotejo	
Fase del taller: Desarrollo		Actividades:	
Inicio: 20 - 30 minutos		Para comenzar, se hará un repaso de las letras, con la ayuda de la canción del Abecedario, la actividad se llevará a cabo de la siguiente manera; como primer paso, es que los alumnos se familiaricen con la letra de la canción para que de esa manera se pueda cantar de manera grupal, puede ser repetidas dos veces e ir invitando poco a poco al grupo a cantarla al mismo tiempo. De manera simultánea y con ayuda de la lámina del abecedario se puede ir señalando las letras de acuerdo a como las menciona la canción.	
Desarrollo: 40 – 60 minutos		La siguiente actividad consiste en llamar la atención de todo el grupo, debido a que se trabajara de manera grupal; de manera similar a la canción se usará la lámina del abecedario; se comenzará con el orden natural de las letras, es decir a partir de la letra “A” se buscarán palabras que comiencen con dicha letra, un ejemplo, “A” de “árbol, ardilla, armario, etc”, con esta misma dinámica se continua con todo el abecedario, sin embargo es necesario que con las consonantes se recalque el sonido de la letra con la que se está trabajando, un ejemplo; “B” de “bbbbbbbarco, bbbbbbien, bbbbbbueno, etc.; “M” de “mmmmamá, mmmmesa, mmmmono, etc. Lo importante aquí	

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

	es que se busquen palabras que comiencen con la unión de la consonante junto con cada una de las vocales, para eso y no confundir a los alumnos puede repetirse 5 veces para que así cada nueva palabra tenga una vocal diferente.
Cierre: 40 minutos	Con ayuda de los recortes y con las cartulinas previamente divididas en cuatro partes iguales se escribirá cada letra correspondientemente en cada cuadro, para continuar y con el uso de la previa dinámica de pronunciación los alumnos deberán pasar cada uno a pegar un recorte en la letra a la que pertenece de acuerdo al nombre de lo representado en el recorte.
Sesión 5: “¡Construye letras!”	Objetivo de la sesión:
	Que los alumnos consigan comprender que a partir de una consonante y de una vocal se forman las sílabas, y que sepan identificar el sonido de cada sílaba formada.
Materiales:	Estrategia de evaluación:
• Bloques “Mega blocks” • Hojas de colores • Marcador negro • Marcadores de agua • Cucharas desechables	Lista de cotejo
Fase del taller: desarrollo	Actividades:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Inicio: 20 – 30 minutos	Como primera actividad, a cada alumno se les repartirán cuadritos previamente recortados por la docente de la medida de los blocks individuales, en los cuadritos cada uno escribirá una letra mayúscula y una minúscula para después pegarlos en los blocks correspondientes. (nota, si no es posible conseguir la cantidad necesaria de blocks pueden ser reemplazados por cucharas siguiendo el mismo procedimiento).
Desarrollo: 20 – 30 minutos	En el caso de los blocks, lo que se buscará hacer es que formen las sílabas a partir de la unión de las consonantes y las vocales, es decir, ellos seleccionarán una consonante y colocarán de manera simultánea las vocales buscando que armen los bloques de acuerdo a la sílaba que quieren formar. Si esta actividad se realiza con las cucharas es posible hacerlo de la misma manera, solo que la variante sería que no se podrían armar, pero podrían colocarse una al lado de la otra y así pronunciar con el sonido de la letra y la vocal, esta cuestión de la pronunciación aplica para las dos actividades.
Cierre: 20 minutos	Para cerrar, la docente tendrá que repartir a cada alumno dos plumones de agua de colores diferentes, con los que con un solo color en sus dedos los alumnos tendrán que escribir las vocales, o sea una vocal por dedo; con el otro color de plumón en la palma de la mano escribirán la consonante con la que ellos decidan iniciar. La idea aquí es que teniendo la mano extendida se vaya bajando uno por uno de los dedos y que correspondiente a la vocal digan en voz alta qué sílaba está formada.
Objetivo de la sesión	

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Sesión 6: ¿Cómo se escribe mi nombre?		Los alumnos identifican las letras que forman su nombre (nombre (s), apellido materno, apellido paterno) y son capaces de recordarlas para escribir ellos solos su nombre completo.
Materiales:		Estrategia de evaluación:
• Bloques de letras • 3 - 4 fotografías de cada alumno • Palitos de paleta planos • Hojas doble raya • Sopa de letras con el nombre de cada alumno		Lista de cotejo
Fase del taller: Desarrollo	Actividades:	
Inicio: 15 – 20 minutos	Para comenzar, se les preguntará a los alumnos si saben cuál es su nombre completo, de ser así, se les preguntara de nuevo si saben que letras lo conforman, así como también si saben escribirlo, partiendo de la idea de la identificación de las letras de su nombre se usarán los bloques de la sesión pasada para que cada alumno busque y “arme” su nombre o lo que recuerde de él.	
Desarrollo: 40 – 50 minutos	Con las fotos y los palitos de paleta se harán piezas de un rompecabezas de la siguiente manera; con una foto pegada al número de palitos correspondientes al número de letras que conforman el nombre y apellidos de cada alumno se harán las piezas, en la parte superior de cada palito se escribirán las letras en el orden del nombre para posteriormente dárselo a los alumnos para que lo armen.	

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

	Una vez armado su nombre, con la hoja doble raya ellos deberán escribir su nombre copiándolo del rompecabezas; se recomienda que la escritura del nombre lo repitan 5 veces, para que sea fácil recordarlo.
Cierre: 15 minutos	Para terminar, realizarán una sopa de letras que contiene escondido su nombre, tanto el nombre como los apellidos, pueden colorear cada letra de distintos colores o el nombre de un solo color y los apellidos de diferente color.
Sesión 7: “Cortito, pero escrito”	Objetivo de la sesión:
	Los alumnos son capaces de escribir palabras cortas sin necesidad de seguir las reglas gramaticales.
Materiales:	Estrategia de evaluación
• Hojas de actividades para escritura corta • Hojas doble raya • Tijeras • Pegamento	Lista de cotejo
Fase del taller: Conclusión	Actividades:
Inicio: 20 minutos	Para comenzar, se les dará una hoja de escritura de palabras cortas, dicha actividad tiene por nombre “Construyo palabras”, se trata de que a partir de sílabas simples construyan la palabra que el dibujo está indicando y después de haberla construido deberán escribirla.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Desarrollo: 30 – 45 minutos	Las siguientes actividades se trabajarán de igual manera en hojas de trabajo, la siguiente en usarse se trata de una sopa de letras, en la que con ayuda visual de los dibujos los alumnos buscarán en la sopa de letra el nombre del objeto y una vez que lo encuentren tienen que escribirlo en las líneas puestas debajo de cada ilustración. Como segunda actividad ellos buscarán la palabra secreta, ya que en la hoja se expone una actividad en la que tienen que escribir únicamente las iniciales de los dibujos que ahí se presentan, una vez que descubran la palabra tienen que decir que palabra encontraron y también pueden escribirlas como repaso en una hoja doble raya.
Cierre: 15 – 20 minutos	Para finalizar, se hará un dictado en la hoja de actividad que lleva el mismo nombre, consta que la docente dicté 10 palabras sencillas y cortas para que los alumnos las escriban; dentro de la misma hoja se puede evaluar el desempeño al escribir durante y al finalizar el dictado.
Sesión 8: “Momento de escribir”	Objetivo de la sesión:
	Que los alumnos sean capaces de escribir individualmente oraciones simples, a partir del dictado o de actividades que lo requieran.
Materiales:	Estrategia de evaluación:
• Fichas de dibujos • Hojas de actividad • Tijeras	Lista de cotejo

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

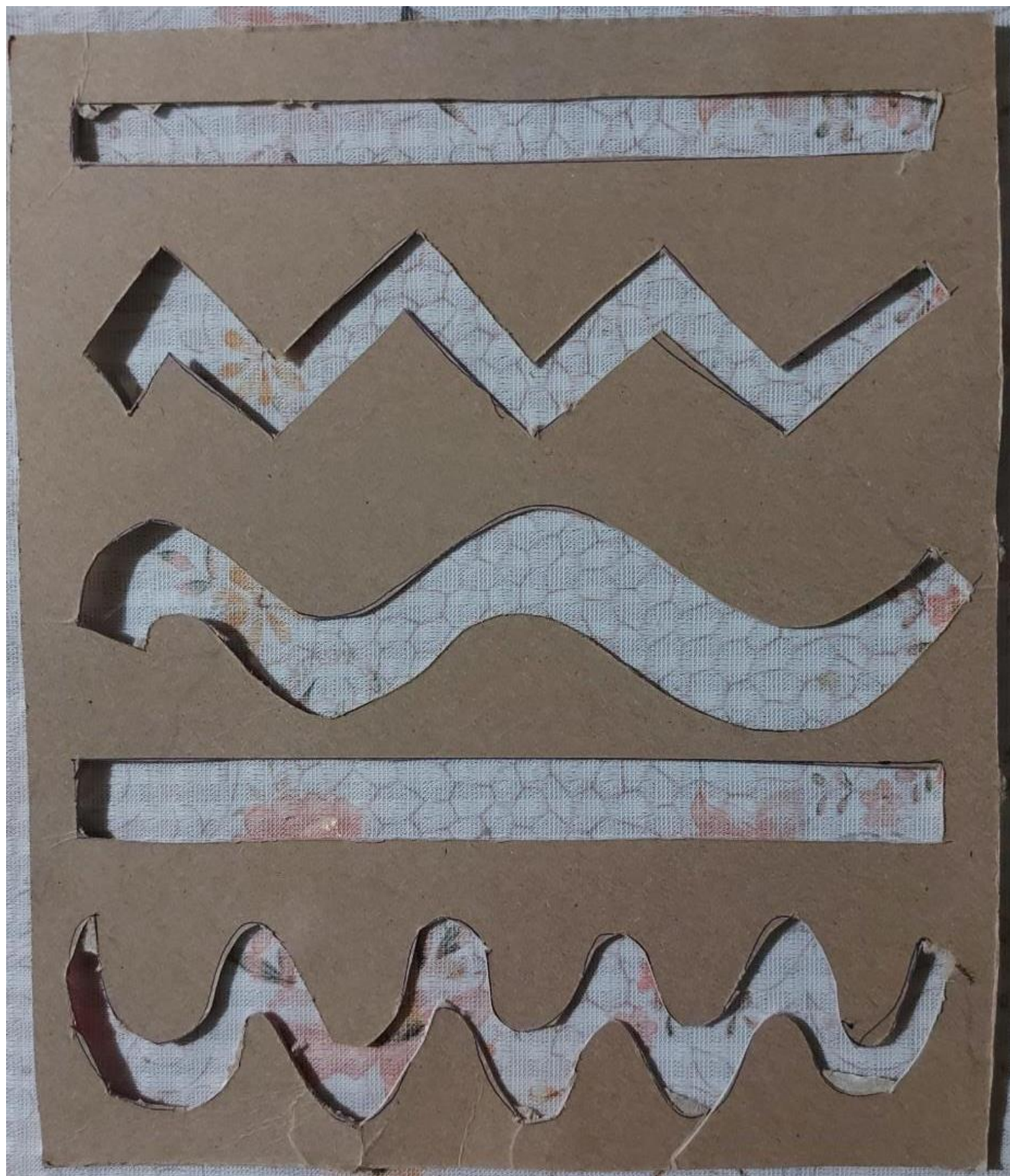
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

• Pegamento • Hojas doble raya	
Fase del taller: Conclusión	Actividades:
Inicio: 30 minutos	Para comenzar, se repartirá a los alumnos una hoja de actividad para construir oraciones, dicha actividad tiene una ficha con las oraciones que van a escribir que sirven de guía, la segunda actividad es que tienen que armar las oraciones de acuerdo al ejemplo con las palabras recortadas y al final tienen que escribir ellos las oraciones que acaban de armar, en el apartado de escritura hay un cuadrado correspondiente para cada letra así que se espera que respeten el tamaño del cuadro dependiendo la letra que vaya ahí.
Desarrollo: 30 – 45 minutos	La actividad a desarrollar durante en este apartado trata de que con las fichas de dibujos los alumnos solos tienen que escribir una oración conforme a la imagen presentada, ejemplo, “las ranas brincan muy alto”, “las peras son frutas”. La intención es que, aunque no sean oraciones complejas sí transmitan la idea que ellos quieren expresar y que sean oraciones lógicas al ser leídas. Estas oraciones pueden escribirlas en las hojas doble raya que se han estado utilizando.
Cierre: 20 – 25 minutos	Para actividad final y del taller también, cada alumno deberá tener una hoja de dictado y la docente será la encargada de dictar 9 oraciones simples, dicho dictado debe de tratar de ser sin que los alumnos tengan algún tipo de ayuda visual, como las fichas o las hojas de actividad pasadas ya que como conclusión del taller se espera que ya sean capaces de escribir de manera autónoma.
Evaluación final	
Estrategia de evaluación:	Rúbrica de evaluación

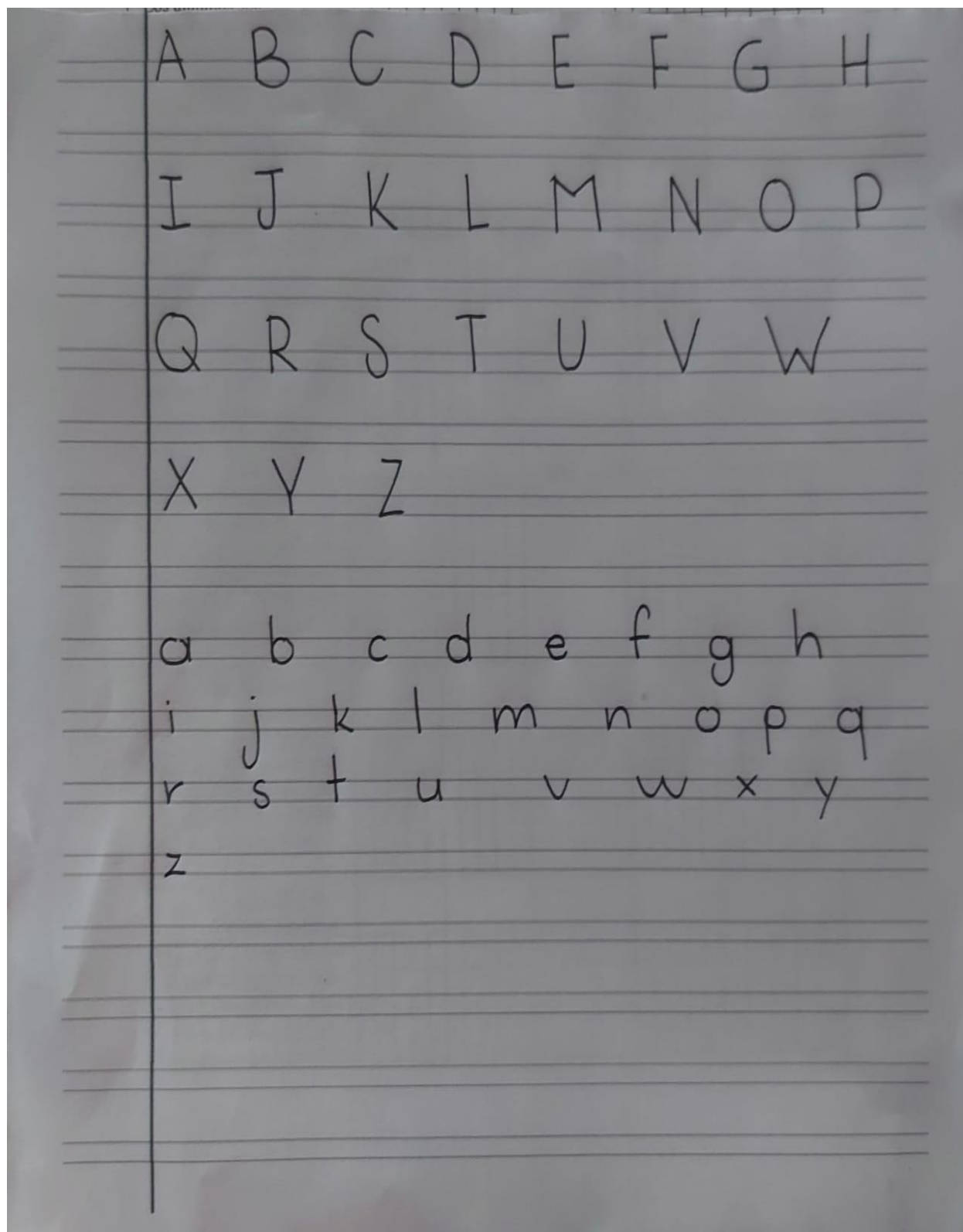
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice F. Plantilla de trazos



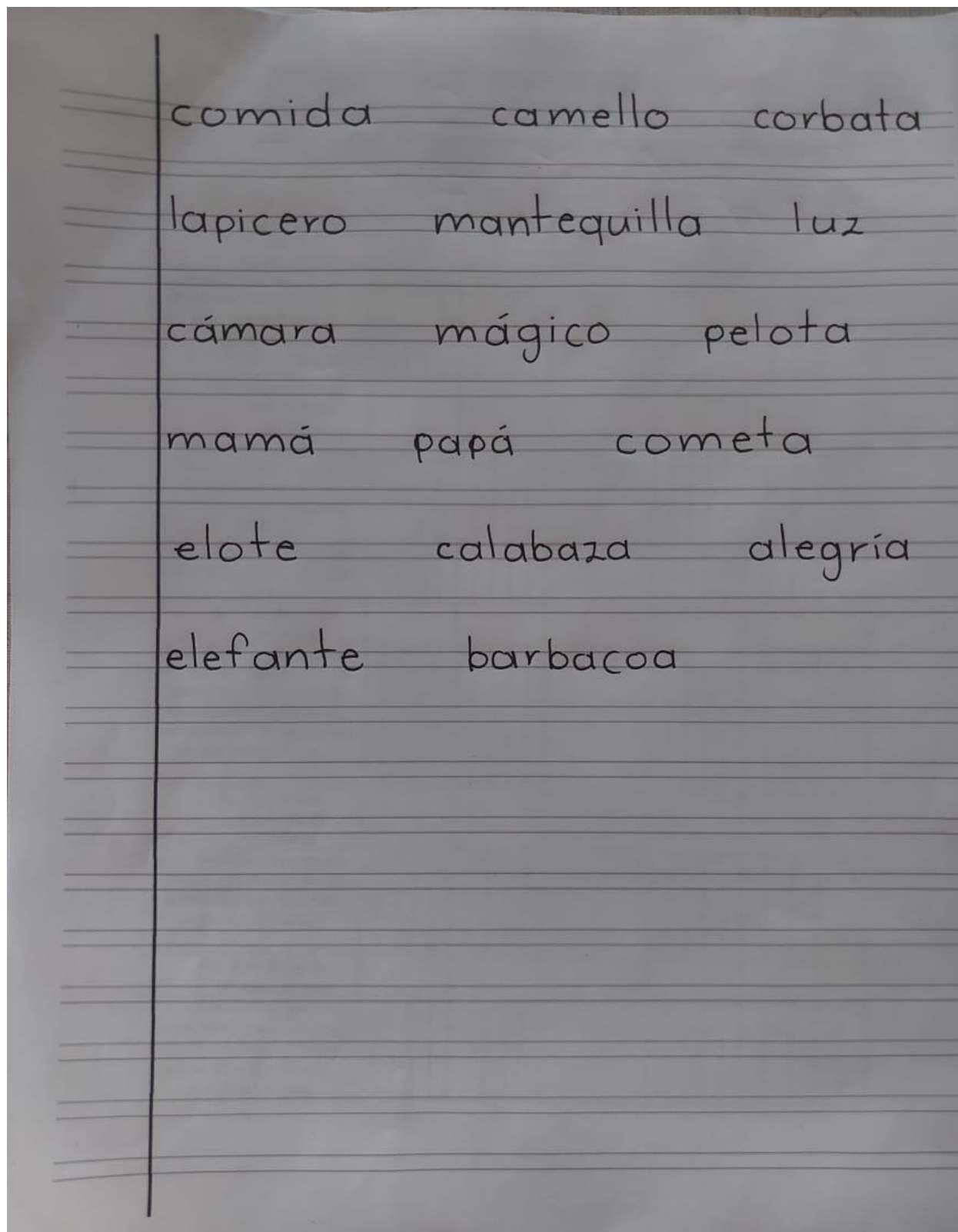
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice G. Hoja doble raya con abecedario



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice H. hoja doble raya con palabras al azar



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice I. Mega blocks con letras



Apéndice J. Sílabas en la mano



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice K. Sopa de letras

Mi nombre en una sopa

Encuentra tu nombre escondido en la sopa

L	P	B	D	E	L	G	A	D	I	L	L	O	K
R	X	F	T	N	I	Z	D	S	H	U	D	I	D
S	C	U	M	S	D	I	H	B	I	Q	M	I	M
Q	L	O	D	C	C	T	C	I	L	H	M	Z	W
O	O	E	H	X	X	K	Q	T	I	U	O	R	S
Q	N	M	Z	D	L	Q	A	T	A	C	R	R	W
C	T	N	H	J	K	R	N	K	B	J	E	R	W
I	Z	M	W	U	G	G	D	U	X	M	N	U	U
A	G	O	L	Á	W	M	R	J	C	A	O	S	W
Z	U	R	Y	R	Q	S	É	M	C	T	Z	E	W
P	B	E	Y	E	U	T	X	U	U	Í	E	R	P
C	E	N	C	Z	W	V	Z	T	R	A	J	D	Z
K	U	O	Y	A	O	S	A	U	N	S	R	V	W
C	S	H	S	X	K	X	Z	E	G	Z	P	D	J

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice L. Listas de cotejo para evaluación de cada sesión de la planeación del taller

Número de sesión: Sesión 1 “Garabeto y escribo”				
Aprendizajes esperados de la sesión				
Sabe la diferencia entre un garabato para formar dibujos y entre un garabato que tiene forma y cumple un objetivo, en este caso el de ser una letra. Logra que de la formación de garabatos con objetivo escribe letras simples que conozca.				
Criterios	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado
Realiza garabatos con el único fin de hacer un dibujo, pero es capaz de entender lo que ha hecho y puede transmitir esa idea a los demás.				
Realiza garabatos con formas similares a las de las letras y es capaz de decir que “dice” lo que acaba de escribir.				
Los garabatos toman forma más concreta y legible, es decir que es posible distinguir qué letra trato de escribir el alumno.				

Número de sesión: Sesión 2 “¿Qué letras existen?”				
Aprendizajes esperados de la sesión				
Logra asimilar cada una de las letras que conforman el abecedario, en su naturaleza de mayúscula y minúscula, entiende que existen vocales y constantes y que cada una tiene un nombre y una forma diferente de escribirse.				
Criterios	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Logran identificar todas las letras mayúsculas que pertenecen al abecedario.				
Logran identificar las letras minúsculas que pertenecen al abecedario.				
Asocian en par las letras mayúsculas y minúsculas de acuerdo a la letra de la que se trata.				
Distinguen la diferencia de trazo de cada una de las letras del abecedario, y también que las mayúsculas y minúsculas tienen distinta manera de escribirse.				

Número de sesión: Sesión 3 “El caminito de las letras”				
Aprendizajes esperados de la sesión				
Copia las letras en el orden de ejemplo y el trazo de la letra es entendible y legible; entiende la manera en la que las letras pueden formar palabras.				
Criterios	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado
Copia el texto guía en el orden correcto de acuerdo al ejemplo que se les da.				
Replica la forma que tiene cada letra con los materiales a su disposición.				
El trazo de la letra logra la función de ser entendible a simple vista, con lo que también logra ser leída.				

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

En palabras escritas no separan las letras, sino que las unen para lograr así una escritura clara.				
--	--	--	--	--

Número de sesión: Sesión 4 “¿Las letras suenan igual?”				
Aprendizajes esperados de la sesión				
Asocia el sonido con la letra a la que corresponde y así distingue que cada letra tiene un sonido diferente y que el sonido hace posible llevar a cabo la pronunciación.				
Criterios	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado
Reconocen el sonido de las vocales.				
Reconocen el sonido de las consonantes y a que letra pertenece el sonido.				

Número de sesión: Sesión 5 “Construye letras”				
Aprendizajes esperados de la sesión:				
Comprende que es a partir de la unión de una consonante y de una vocal que se forman las sílabas, identifica el sonido de cada sílaba formada.				
Criterios	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado
Reconocen las letras mayúsculas y las minúsculas que conforman todo el abecedario.				
Son capaces de formar sílabas sin confundir las letras.				
Saben lo que dicen y cómo suenan cada una de las sílabas que se forman.				

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Número de sesión: Sesión 6 “¿Cómo se escribe mi nombre?”				
Aprendizajes esperados de la sesión:				
Identifica las letras que forman su nombre (nombre (s), apellido materno, apellido paterno); las recuerda con el fin de escribirlas para formar su nombre.				
Criterios	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado
Los alumnos saben su nombre completo sin necesidad de escribirlo correctamente				
Tienen noción de las letras que lleva su nombre y pueden escribir a las que más recuerden				
Identifica todas las letras que forman su nombre sin necesidad de escribirlas				
Es capaz de escribir su nombre por sí mismo, solo recordando las letras que lo forman				

Número de sesión: Sesión 7 “Cortito, pero escrito”				
Aprendizajes esperados de la sesión				
Escribe palabras cortas, de dos o tres sílabas, sin que sea necesario el uso de acentos o algún otro signo de puntuación.				
Criterios	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado
Es capaz de identificar las sílabas que conforman a la palabra a escribir.				
Puede escribir las palabras propuestas, siguiendo la secuencia de sílabas que las forman				

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Escribe de manera legible y entendible sin necesidad de seguir signos de puntuación.				
---	--	--	--	--

Número de sesión: Sesión 8 “Momento de escribir”				
Aprendizajes esperados de la sesión				
Escribe de manera individual oraciones simples, partiendo de actividades indicadas para este tipo de escritura o bien de dictado realizado por el docente encargado del grupo.				
Criterios	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado
Ordenan oraciones simples y cortas dándoles la lógica para que sean posibles de leer				
Escriben oraciones concretas describiendo a algún objeto o persona.				
Escriben oraciones dictadas por el docente, sin necesidad de seguir los signos de puntuación, pero sí con la separación de las palabras de manera correcta.				

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice M. Rúbrica de evaluación final del taller de escritura

Rúbrica de evaluación de taller			
Nombre del taller:			
“Descubriendo y escribiendo”			
Aprendizajes esperados	Indicadores de logro		
	Excelente	Suficiente	Requiere apoyo
Diferencia entre un garabato y la forma de una letra. Formar garabatos para escribir letras simples	Separa los dibujos que hace de los garabatos que tienen forma de letra. A partir de garabatos por él mismo es capaz de hacer letras	Interpreta los dibujos como letras y trata de darles sentido y coherencia a los garabatos que hace, reproduce algunas letras	No diferencia los dibujos de los garabatos con forma de letra, no entiende lo que ha hecho ni reconoce las letras que escribe
Asimilación de cada una de las letras que conforman el abecedario, separa las vocales de las constantes, conoce el nombre y forma de cada letra	Logra asimilar cada una de las letras que conforman el abecedario, entiende que existen vocales y constantes y que cada una tiene un nombre y una forma diferente de escribirse	Reconoce la mayoría de las letras del abecedario, conoce las vocales, pero no todas las consonantes, sabe el nombre de la mayoría y la forma que tienen	Reconoce muy pocas letras del abecedario, no distingue entre vocal o consonante y no se sabe el nombre ni la forma de casi ninguna letra
Copiar letras en orden mientras que el trazo de la letra es entendible y legible; entiende que las letras forman palabras.	Es capaz de seguir el orden de ejemplo y el trazo de la letra es entendible y legible; entiende la manera en la que las letras ayudan a formar palabras	Logra seguir el orden de ejemplo, sin embargo, el trazo de la letra es poco legible, entiende que de las letras se forman palabras	No sigue el orden de ejemplo y el trazo de la letra impide que se pueda entender, no entiende que a partir de las letras se forman las palabras

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Asociación del sonido con las letras, distinción de que cada letra tiene un sonido diferente que ayuda a la pronunciación.	Asocia el sonido con la letra a la que corresponde y distingue que cada letra tiene un sonido diferente que hace posible la pronunciación.	Asocia el sonido con casi todas las letras, distingue la mayoría de los sonidos de cada letra y trata de pronunciar.	Le es difícil asociar el sonido con cualquier letra del abecedario por lo que no logra distinguir ninguna a partir del sonido.
Unión de una consonante y de una vocal para formar sílabas, identificar el sonido de cada sílaba formada.	Sabe que de la unión de una consonante y de una vocal se forman las sílabas e identifica el sonido de cada sílaba formada.	Es capaz de formar casi siempre sílabas y algunas veces se le dificulta la pronunciación de las sílabas	No es capaz de formar sílabas y por lo tanto no puede pronunciar ninguna de las que se le muestren
Reconocimiento de las letras que forman el nombre, recuerda las letras para escribir el nombre.	Identifica las letras que forman su nombre completo, las recuerda con el fin de escribirlas para formar su nombre	Identifica las letras solo de su nombre y algunas cuantas, de sus apellidos, puede escribir su nombre y con dificultad sus apellidos	No identifica las letras que forman parte de su nombre por lo tanto no es capaz de escribir su nombre
Escritura de palabras de dos o tres sílabas, sin que sea necesario el uso de acentos o algún otro signo de puntuación	Escribe palabras cortas sin dificultad, a partir del dictado o actividades simples de escritura	Escribe la mayoría de las palabras que se le dictan o que se piden en las actividades de escritura	Le cuesta o definitivamente no es capaz de escribir palabras a través del dictado y para las actividades requiere de apoyo para escribirlas
Escritura de oraciones simples, en base a actividades indicadas para este tipo de escritura o bien a través de dictado	Escribe de manera individual oraciones simples, terminado las actividades indicadas para este tipo de escritura o bien a través de dictado	Escribe a veces con apoyo y otras más de manera individual oraciones simples, termina las actividades y es capaz de seguir el dictado.	Le es imposible escribir oraciones tanto en las actividades como en el dictado de las mismas, impidiendo así que termine el trabajo.

ANEXOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 1. Aplicación de la guía de observación del contexto escolar

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Guía de observación del contexto escolar

Propósito: Obtener información para el diagnóstico sobre el contexto escolar

Nombre de la escuela: Primero de Enero			
Municipio o localidad al que pertenece: Atempan, Puebla			
Zona escolar: 044		CCT: 21DPR28242	
Nivel educativo:	Preescolar ☐	Primaria ☒	Secundaria ☐
Tipo:	Completa ☒		Unitaria ☐
Horarios			
Entrada:	08:00 am		Salida: 12:50 pm
Turno			
Matutino ☒		Vespertino ☐	
Reglamento escolar			
Sí ☒		No ☐	
Ubicación			
Zona centro ☒	Comunidades ☐		Orillas/afueras del municipio ☐
Infraestructura			
Material de construcción	Concreto ☒	Madera ☐	Otros:
Número de salones	30 salones, entre biblioteca y otros		
Adaptaciones arquitectónicas:	Rampas ☐	Barandales ☒	Diseño de entrada accesible ☐
Baños	Niños ☒	Niñas ☒	Maestros ☒
Señalamientos	Sí ☒	No ☐	Salidas de emergencia
			Sí ☒ No ☐

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Recursos	Enfermería ☐	Sala de cómputo ☐	Biblioteca ☒	Apoyo USAER ☐	Desayunador ☒	Tienda escolar ☒	Otro:
Servicios	Luz ☒	Agua ☒	Drenaje ☒	Internet ☒	Otros:		
Vías de acceso							
Transporte público ☒	Caminando ☒	Servicio particular ☐	Otros:				
Participación de padres de familia en eventos dirigidos por la escuela:							
Siempre ☐		Casi siempre ☒		Algunas veces ☐		Nunca ☐	
Personal docente y administrativo							
Cargo	Número de personal		Permanencia				
Directivo	1		Plaza				
Docentes	19		Plaza				
Servicio médico	—		—				
Intendencia	2		Plaza/Contrato				
Otro tipo de apoyo: Administrativos	1		Plaza				

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 2. Aplicación de guías de redacción de notas de campo

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice B. Guía de redacción de notas de campo

Grado y grupo: 2 ^o "C"	Profesor: E. D. V.
Número de alumnos: 32	Escuela: Primero de Enero
Asignatura: Todas	Nombre del observador: Hilma M. D.
Fecha: 19/sep/22 - 23/sep/2022	Registro

* Durante esta primera semana se observó en primera instancia la estructura material del salón, es decir, los recursos con los que cuenta para los estudiantes y los recursos con los que la docente cuenta.

El salón cuenta con pupitres y sillas de sobra para cada uno de los 33 alumnos, de estos 19 son niños y 14 son niñas; el salón también cuenta con una base de apoyo para utilizar un proyector, la docente tiene dos muebles tipo lockers en donde guarda su material, como son libros de texto, libros del rincón, lapices y colores y diversidad de material reusable y disponible para el uso de ella y los alumnos, tiene un pizarrón blanco que utiliza marcadores.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice B. Guía de redacción de notas de campo

Grado y grupo: 2 ^o "C"	Profesor: E. D. V.
Número de alumnos: 32	Escuela: Primaria "Primero de Enero"
Asignatura: Todas	Nombre del observador: Hilma M. D.
Fecha: 26/sep/22 - 30/sep/2022	Registro

* A lo largo de esta semana se observó el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es la manera de enseñar de la docente y como los alumnos aprenden.

* Cabe destacar que debido a que son más niños que niñas casi siempre el salón se encuentra con mucho desorden la mayor parte del tiempo de la jornada laboral, a lo que la maestra recurre a ordenar con un tono de voz muy alto y autoritario que dejen de hacer desorden.

* La docente a lo largo de la jornada siempre mantiene una postura y conducta autoritaria, sobre todo por que los niños, de acuerdo con la experiencia de la docente, esa es la única manera en la que ellos le prestan atención y atienden las indicaciones respecto a los actividades que deben realizar.

* Esto quiere decir que la manera de enseñar de la docente es la de que ella aporta los conocimientos y los niños los reciben.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA



Apéndice B. Guía de redacción de notas de campo

Grado y grupo: 2° "C"	Profesor: E.D.V.
Número de alumnos: 32	Escuela: Primaria "Primer de Enero"
Asignatura: Todas	Nombre del observador: Hilda M.D.
Fecha: 03/10/22 07/10/2022	Registro

- * Como se dijo la semana pasada, y debido a que no a todos los alumnos le "llama la atención" la manera de enseñar de la docente, los únicos que acatan las indicaciones de la actividad son los alumnos que ya son o están acostumbrados a esa manera de trabajar.
- * He notado que los alumnos que por lo regular no trabajan es por que les cuesta seguir el ritmo que la docente les exige, sin embargo, se debe a que estos presentan dificultades para leer y/o escribir.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA



Apéndice B. Guía de redacción de notas de campo

Grado y grupo: 2° "C"	Profesor: E.D.V.
Número de alumnos: 32	Escuela: Primero de Enero
Asignatura: Todas	Nombre del observador: Hilda M.D.
Fecha: 10/10/22 14/10/2022	Registro

- * A lo largo de esta semana mi objetivo fue determinar el grado en el las dificultades presentes en ellos les afecta en las asignaturas y actividades correspondientes.
- * Debido a que en todas las asignaturas se necesita de la escritura los alumnos con mayor dificultad fueron casi incapaces de realizarlas o concluir con las actividades, unos más terminaban con dificultad.
- * Y que decir de cuando no podían realizar o terminar, la maestra los regañaba e incluso los llegaba a amenazar con acusarlos con sus padres o poniéndoles mas trabajos que igual les costaba realizarlos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Apéndice B. Guía de redacción de notas de campo

Grado y grupo: 2 ^o "C"	Profesor: E.D.V
Número de alumnos: 32	Escuela: Primero de Enero
Asignatura: Todas	Nombre del observador: Hilma M.D
Fecha: 17/05 + 1/22 21/05 + 1/2022	Registro

★ Dada la dificultad que se observó se buscaron categorías a diagnosticar y evaluar de manera que del mismo modo permitan acomodarlos en los distintos niveles de la escritura y también realizar la aplicación de un test de estilos de aprendizaje, puesto que teniendo en consideración que la manera de enseñar de la docente no tiene en consideración los distintos tipos de estilos de aprendizaje y quizá a eso se deba la falta de motivación en la realización de las actividades.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA



Guía de observación nivel de dominio de escritura en niños de segundo grado

Asignatura:	Todas	Grado:	2°	Grupo	"C"	Periodo de observación:
						28/Nov/22 02/Dic/22
Objetivo: Observar a los alumnos de 2° "C" que presentan dificultades en el proceso de escritura durante las actividades que requieran de escritura.						
1. Reconocimiento de las letras	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	
Los alumnos son capaces de reconocer todas las letras del abecedario por nombre y sonido.	L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U					
2. Transformación del garabato en letra						
Los alumnos son capaces de "escribir" a partir de garabatos realizados por ellos mismos.	L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U					
3. Interés en escribir						
Los alumnos muestran interés en actividades relacionadas al tema de la escritura.	L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U					
4. Capacidad de imitar/escribir las letras						
Los alumnos son capaces de copiar las letras tal y como se les muestra.	L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U					
Siguen la secuencia de ejemplo, así como el tamaño de letra que se les presenta.						
5. Asimilación de una letra a una sílaba.						
Los alumnos son capaces de formar sílabas a partir de una vocal y consonante.	L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U					

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA



6. Capacidad de escribir las letras a partir de su pronunciación						
Los alumnos son capaces de escribir las letras que se les dicen en base a la pronunciación /sonido de las mismas.	L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U					
7. Capacidad de escribir su nombre						
Los alumnos reconocen las letras que conforman su nombre, es decir, las reconocen por nombre o sonido.	L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U					
Los alumnos son capaces de escribir por sí solos su nombre.						
8. Escritura de palabras						
Los alumnos son capaces de escribir por sí solos en base a la presentación de un estímulo de fonemas, sin necesidad de seguir las reglas ortográficas.	L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U					
9. Escritura correcta de palabras						
Los alumnos son capaces de escribir palabras cortas y sencillas siguiendo las reglas ortográficas.	L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U					
10. Escritura de frases sencillas						
Los alumnos son capaces de escribir frases sencillas con lógica respecto a los que se les dicta o lo que ellos pretenden transcribir.	L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U L M N J U					



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

[illegible]



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Guía de observación nivel de dominio de escritura en niños de segundo grado

Asignatura:	Todas	Grado:	2°	Grupo	"C"	Periodo de observación: 09/Ene/23 16/Ene/23
Objetivo: Observar a los alumnos de 2° "C" que presentan dificultades en el proceso de escritura durante las actividades que requieran de escritura.						
1. Reconocimiento de las letras	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	
Los alumnos son capaces de reconocer todas las letras del abecedario por nombre y sonido.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	
2. Transformación del garabato en letra						
Los alumnos son capaces de "escribir" a partir de garabatos realizados por ellos mismos.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	
3. Interés en escribir						
Los alumnos muestran interés en actividades relacionadas al tema de la escritura.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	
4. Capacidad de imitar/escribir las letras						
Los alumnos son capaces de copiar las letras tal y como se les muestra.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	
Siguen la secuencia de ejemplo, así como el tamaño de letra que se les presenta.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	
5. Asimilación de una letra a una sílaba.						
Los alumnos son capaces de formar sílabas a partir de una vocal y consonante.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	

[illegible]



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL
TEZIUTLÁN 212

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Guía de observación nivel de dominio de escritura en niños de segundo grado

Asignatura:	Todas	Grado:	2° Grupo	"C"	Periodo de observación:
					30/ene/23 63/feb/23
Objetivo: Observar a los alumnos de 2° "C" que presentan dificultades en el proceso de escritura durante las actividades que requieran de escritura.					
1. Reconocimiento de las letras	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Los alumnos son capaces de reconocer todas las letras del abecedario por nombre y sonido.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V
2. Transformación del garabato en letra					
Los alumnos son capaces de "escribir" a partir de garabatos realizados por ellos mismos.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V
3. Interés en escribir					
Los alumnos muestran interés en actividades relacionadas al tema de la escritura.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V
4. Capacidad de imitar/escribir las letras					
Los alumnos son capaces de copiar las letras tal y como se les muestra.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V
Siguen la secuencia de ejemplo, así como el tamaño de letra que se les presenta.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V
5. Asimilación de una letra a una sílaba.					
Los alumnos son capaces de formar sílabas a partir de una vocal y consonante.	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V	L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V L M N J V

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

6. Capacidad de escribir las letras a partir de su pronunciación	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V
Los alumnos son capaces de escribir las letras que se les dicen en base a la pronunciación /sonido de las mismas.																									
7. Capacidad de escribir su nombre	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V
Los alumnos reconocen las letras que conforman su nombre, es decir, las reconocen por nombre o sonido.																									
Los alumnos son capaces de escribir por sí solos su nombre.																									
8. Escritura de palabras	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V
Los alumnos son capaces de escribir por sí solos en base a la presentación de un estímulo de fonemas, sin necesidad de seguir las reglas ortográficas.																									
9. Escritura correcta de palabras	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V
Los alumnos son capaces de escribir palabras cortas y sencillas siguiendo las reglas ortográficas.																									
10. Escritura de frases sencillas	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V	L	M	N	J	V
Los alumnos son capaces de escribir frases sencillas con lógica respecto a los que se les dicta o lo que ellos pretenden transcribir.																									

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 4. Realización de entrevista dirigida a la docente con relación al tema detectado

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Entrevista dirigida a la docente con relación al problema detectado

1. ¿Cómo se puede detectar que los alumnos saben leer y escribir de verdad?

Por medio de una evaluación diagnóstica, ya que en él es donde se ven las áreas a atender.

2. ¿Cuáles considera que son las barreras por las que los alumnos no han podido adquirir la escritura para el grado en el que están?

Por las diferentes formas de aprender y por como adquieren los conocimientos previos, por que no se desarrolla con anterioridad los sentidos, como la observación y la atención

3. ¿Cree que si los padres de familia intervinieran más en la educación de sus hijos tendrían mejores avances en su desempeño?

Sí y no; sí porque hay padres que tienen los medios para poder acompañar a sus hijos en el proceso y el no es por aquellos padres que no pueden leer ni escribir y por el medio en el que crecen

4. ¿Cuáles son las estrategias que más le han funcionado para que los alumnos adquieran la lectura y escritura?

- ★ Dictado diario
- ★ Lectura personalizada → Funciona sobre todo para saber si se está avanzando o no.

5. ¿Qué tipo de material utiliza para enseñar a leer y escribir dentro del aula?

- ★ Material impreso
- ★ Material manipulable
- ★ Material audiovisual

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

6. ¿Qué tan importante considera que es la escritura para la vida escolar y social de los alumnos?

No es importante, es fundamental ya que de ella parte todo conocimiento.

7. ¿Cómo evalúa los avances y/o mejoras que los alumnos tienen a lo largo del proceso de adquisición de la escritura?

Por medio de niveles:

- Presilábico.
- Silábico.
- Silábico - Alfabético.
- Alfabético.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 5. Test de estilos de aprendizaje

	Visual	Auditivo	Kinestésico
¿En tu cumpleaños qué te gusta más?	La decoración 	Que te canten las mananitas. 	Que te abracen. 
¿Qué te gusta más?	Leer cuentos. 	Escuchar cuentos. 	Disfrazarme de los personajes. 
¿En tu tiempo libre qué te gusta hacer?	Dibujar. 	Escuchar música. 	Hacer ejercicio. 
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?	Un cuento. 	Aparatos para escuchar música. 	Un rompecabezas. 
¿Si tuvieras dinero qué te comprarías?	Una cámara. 	Audífonos. 	Masa moldeable. 
¿Cuándo vas a una fiesta qué es lo que recuerdas?	Los personajes y la decoración. 	Lo que platicaste. 	Lo que jugaste. 
¿Cuándo te enojas qué haces?	Caras y gestos. 	Gritar. 	Tirarme al piso. 
¿En vacaciones qué te gusta hacer?	Ver TV o computadora. 	Escuchar música. 	Jugar pelota o brincar. 

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 6. Aplicación de test de estilos de aprendizaje

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 5. Test de estilos de aprendizaje

	Visual Que te atraen las imágenes.	Auditivo Que te atraen las palabras.	Kinestésico Que te atraen las actividades.
¿En tu cumpleaños qué te gusta más?			
¿Qué te gusta más?			
¿En tu tiempo libre qué te gusta hacer?			
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?			
¿Si tuvieras dinero qué te comprarías?			
¿Cuándo vas a una fiesta qué es lo que recuerdas?			
¿Cuándo te enojas qué haces?			
¿En vacaciones qué te gusta hacer?			

Resultados V=5 A=1 K=2
Dominio de lo visual

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 5. Test de estilos de aprendizaje

	Visual Que te atraen las imágenes.	Auditivo Que te atraen las palabras.	Kinestésico Que te atraen las actividades.
¿En tu cumpleaños qué te gusta más?			
¿Qué te gusta más?			
¿En tu tiempo libre qué te gusta hacer?			
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?			
¿Si tuvieras dinero qué te comprarías?			
¿Cuándo vas a una fiesta qué es lo que recuerdas?			
¿Cuándo te enojas qué haces?			
¿En vacaciones qué te gusta hacer?			

Resultados V=2 A=2 K=4
Dominio de lo kinestésico

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 5. Test de estilos de aprendizaje

	Visual Que te atraen las imágenes.	Auditivo Que te atraen las palabras.	Kinestésico Que te atraen las actividades.
¿En tu cumpleaños qué te gusta más?			
¿Qué te gusta más?			
¿En tu tiempo libre qué te gusta hacer?			
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?			
¿Si tuvieras dinero qué te comprarías?			
¿Cuándo vas a una fiesta qué es lo que recuerdas?			
¿Cuándo te enojas qué haces?			
¿En vacaciones qué te gusta hacer?			

Resultados V=2 A=3 K=3
Comparte dominio lo auditivo y lo kinestésico

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 5. Test de estilos de aprendizaje

	Visual Que te atraen las imágenes.	Auditivo Que te atraen las palabras.	Kinestésico Que te atraen las actividades.
¿En tu cumpleaños qué te gusta más?			
¿Qué te gusta más?			
¿En tu tiempo libre qué te gusta hacer?			
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?			
¿Si tuvieras dinero qué te comprarías?			
¿Cuándo vas a una fiesta qué es lo que recuerdas?			
¿Cuándo te enojas qué haces?			
¿En vacaciones qué te gusta hacer?			

Resultados V=4 A=2 K=1
Dominio de lo visual

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA



Anexo 5. Test de estilos de aprendizaje

	Visual	Auditivo	Kinestésico
¿En tu cumpleaños qué te gusta más?	La decoración	Que te canten las canciones	Que te abracen
¿Qué te gusta más?	Leer cuentos	Escuchar cuentos	Distrazame de los personajes
¿En tu tiempo libre qué te gusta hacer?	Dibujar	Escuchar música	Hacer ejercicio
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?	Un cuento	Aparatos para escuchar música	Un rompecabezas
¿Si tuvieras dinero qué te comprarías?	Una cámara	Auditores	Masa moldeable
¿Cuándo vas a una fiesta qué es lo que recuerdas?	Los personajes y la decoración	Lo que platcaste	Lo que jugaste
¿Cuándo te enojas qué haces?	Caras y gestos	Gritar	Tirarme al piso
¿En vacaciones qué te gusta hacer?	Ver TV o computadora	Escuchar música	Jugar pelota o biliar

Resultados V=3 A=1 K=4

Dominio de lo kinestésico a la par de lo visual

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

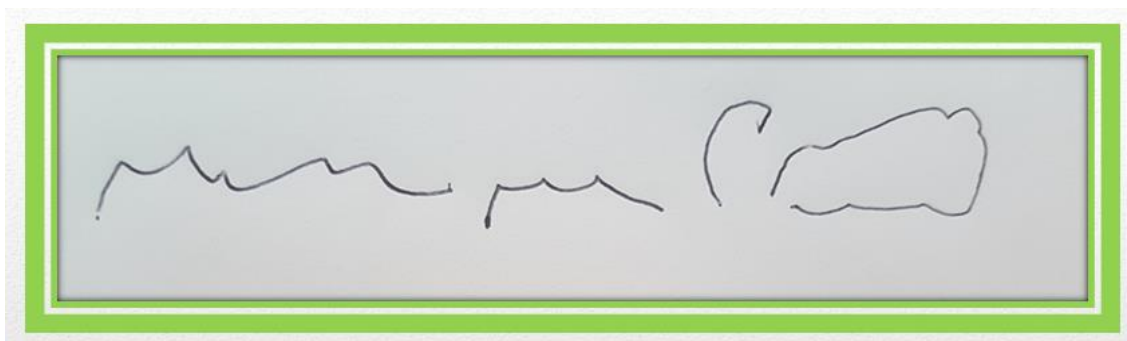


Anexo 5. Test de estilos de aprendizaje

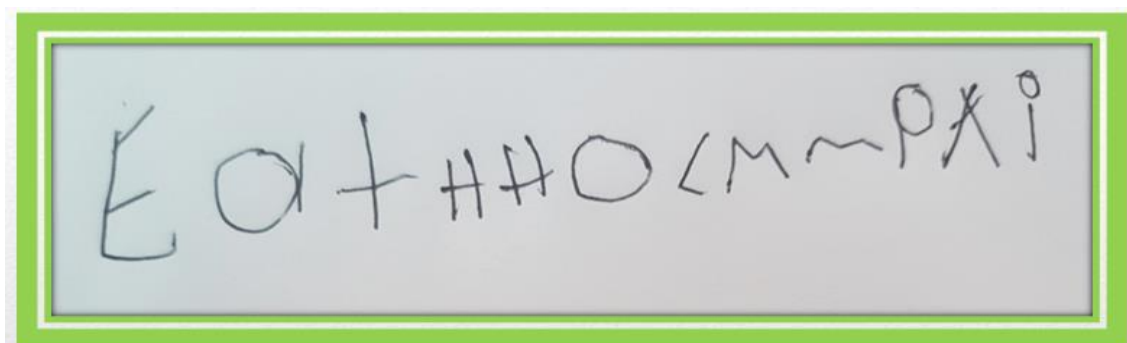
	Visual	Auditivo	Kinestésico
¿En tu cumpleaños qué te gusta más?	La decoración	Que te canten las canciones	Que te abracen
¿Qué te gusta más?	Leer cuentos	Escuchar cuentos	Distrazame de los personajes
¿En tu tiempo libre qué te gusta hacer?	Dibujar	Escuchar música	Hacer ejercicio
¿Qué es lo que más te gusta que te regalen?	Un cuento	Aparatos para escuchar música	Un rompecabezas
¿Si tuvieras dinero qué te comprarías?	Una cámara	Auditores	Masa moldeable
¿Cuándo vas a una fiesta qué es lo que recuerdas?	Los personajes y la decoración	Lo que platcaste	Lo que jugaste
¿Cuándo te enojas qué haces?	Caras y gestos	Gritar	Tirarme al piso
¿En vacaciones qué te gusta hacer?	Ver TV o computadora	Escuchar música	Jugar pelota o biliar

Resultados V=3 A=0 K=5

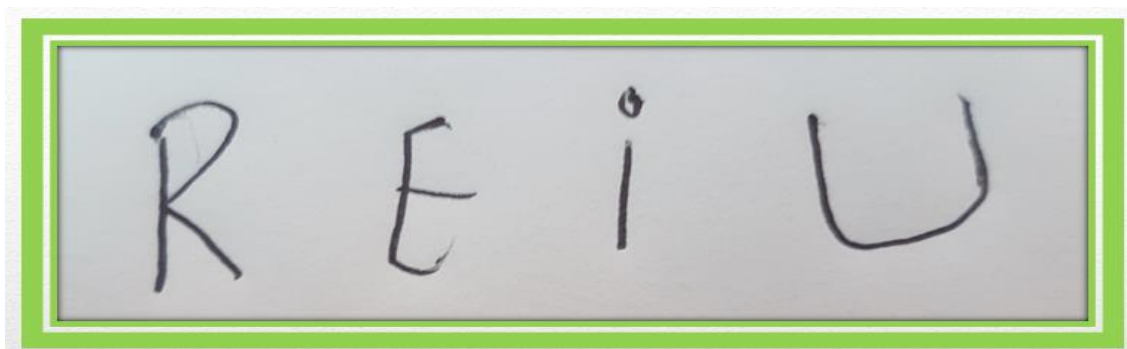
Dominio de lo kinestésico



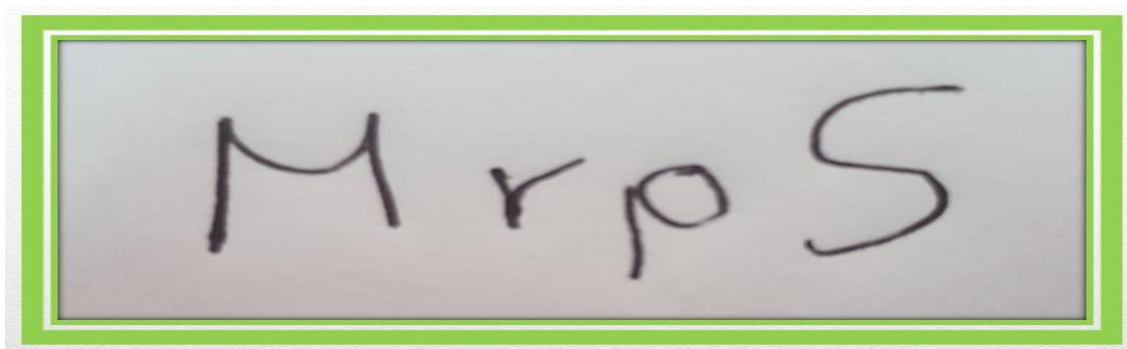
Anexo 7. Etapa primitiva o indiferenciada



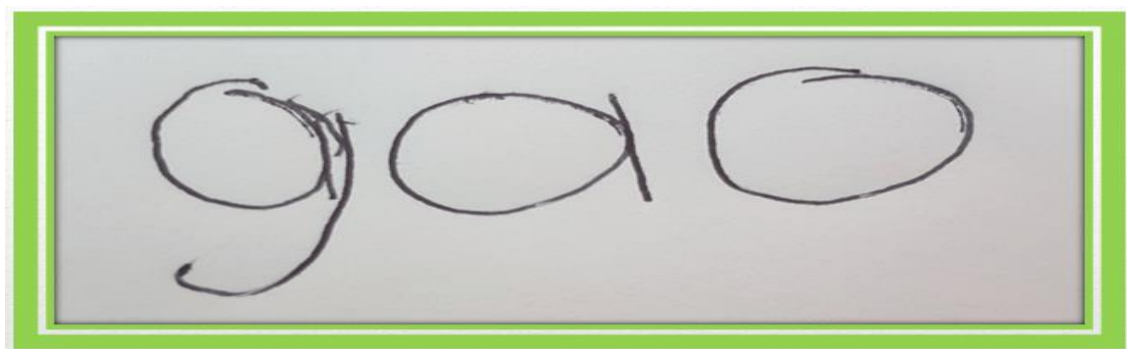
Anexo 8. Etapa presilábica



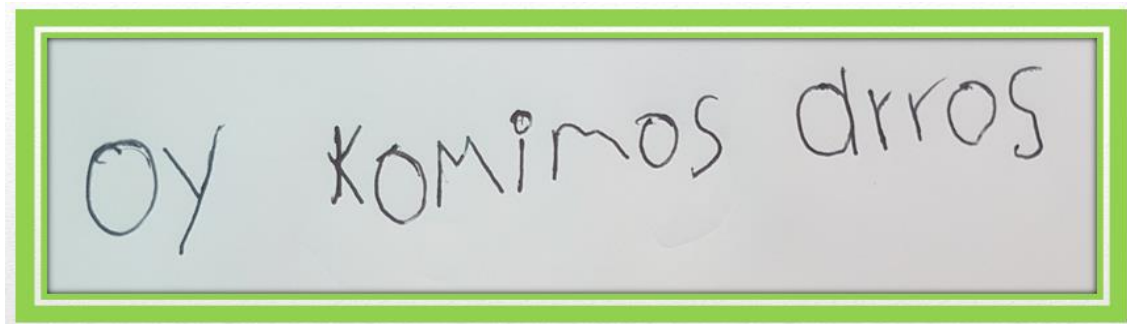
Anexo 9. Etapa silábica sin valor sonoro convencional



Anexo 10. Etapa silábica con valor convencional



Anexo 11. Etapa silábica alfabética

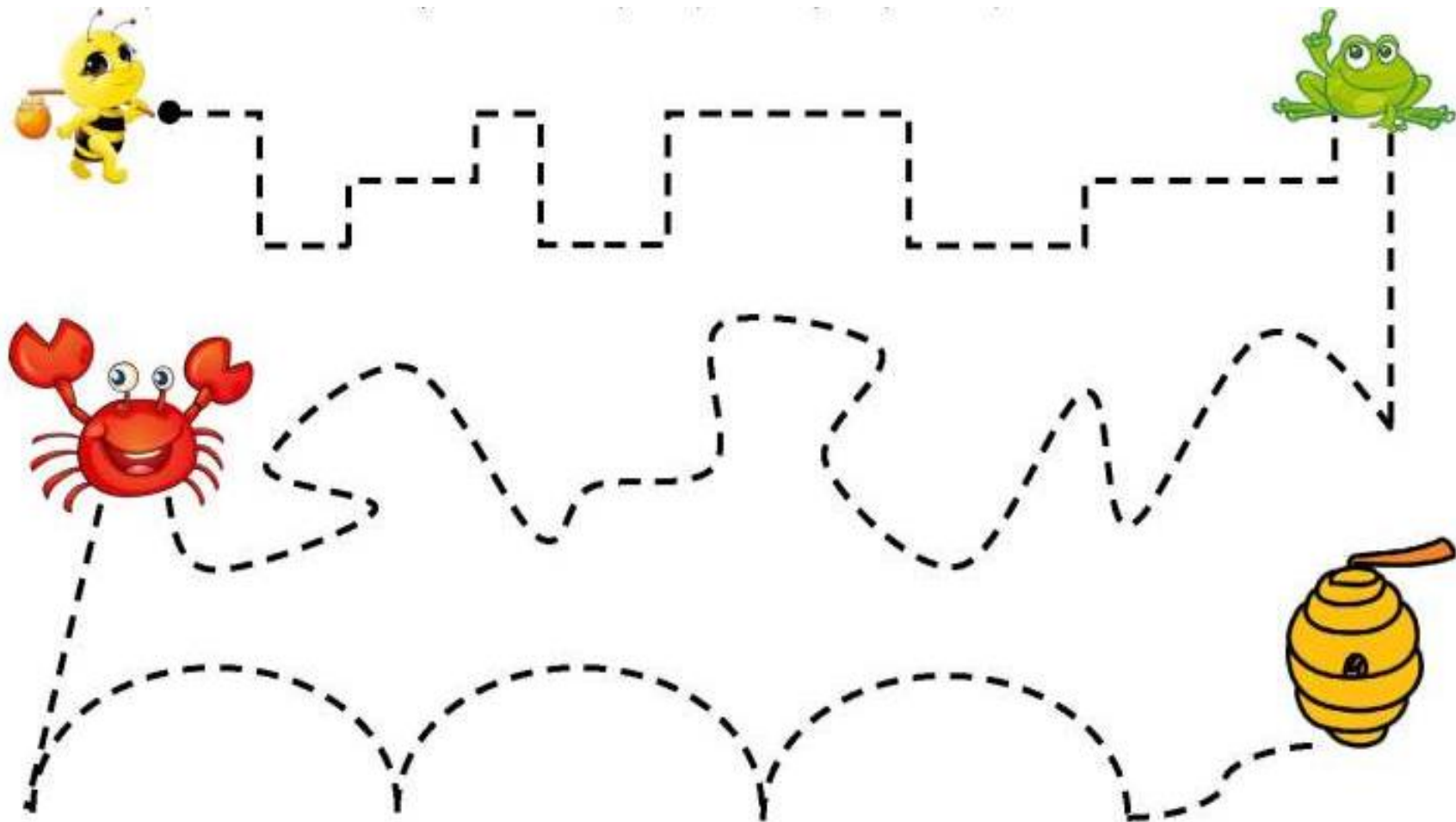


Anexo 12. Etapa alfabética

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 13. Hojas de trazos



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA



Repasa el trazo:



Anexo 14. Abecedario de trazo

**Repasa las letras mayúsculas y minúsculas del
abecedario.**

Aa Bb Cc Dd Ee

Ff Gg Hh Ii Jj

Kk Ll Mm Nn Ññ

Oo Pp Qq Rr Ss

Tt Uu Vv Ww

Xx Yy Zz

www.lectoescritura.org

Anexo 15. Abecedario de animales

ANIMALFABETO



Anexo 16. Tarjetas móviles



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 17. Alfabeto móvil

a	a	a	a	A	B	b	b	C	c
c	D	d	d	E	e	e	e	e	F
f	f	G	g	g	H	h	h	I	i
i	i	i	J	j	j	K	k	k	L
l	l	l	M	m	m	N	n	n	Ñ
ñ	ñ	O	o	o	o	o	P	p	p
Q	q	q	R	r	r	r	r	S	s
s	T	t	t	U	u	u	u	u	V
v	v	W	w	w	X	x	x	Y	y
y	Z	z	z						

[illegible]

Anexo 19. Lámina del abecedario



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 20. Mi nombre en un rompecabezas



Anexo 21. Construyo palabras

Construyo palabras

Instrucciones. Observa la imagen, construye y escribe la palabra

Observa 	Construye 		Escribe 
			
			
			
			

ni	na	ca	pa
ra	do	to	sa

Mundo ABC 

Anexo 22. Sopa de letras



A _____



L _____



Q _____



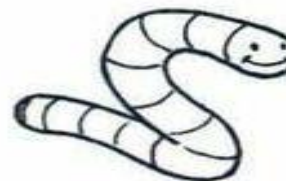
C _____



R _____



P _____

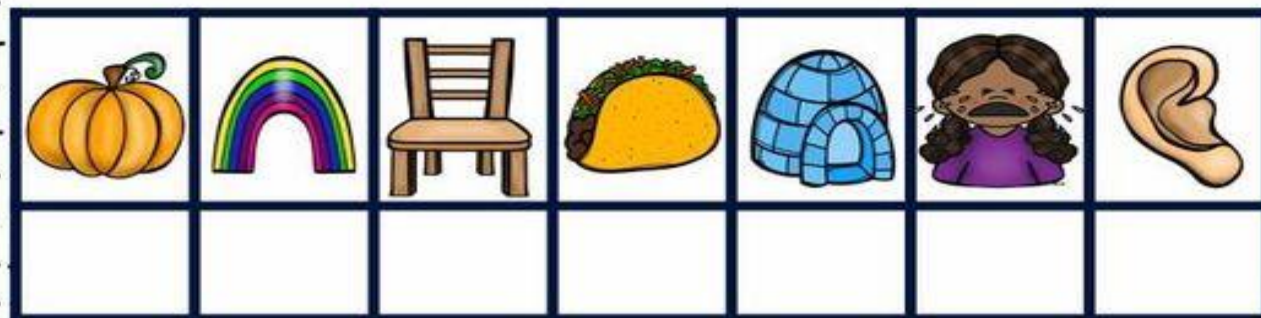
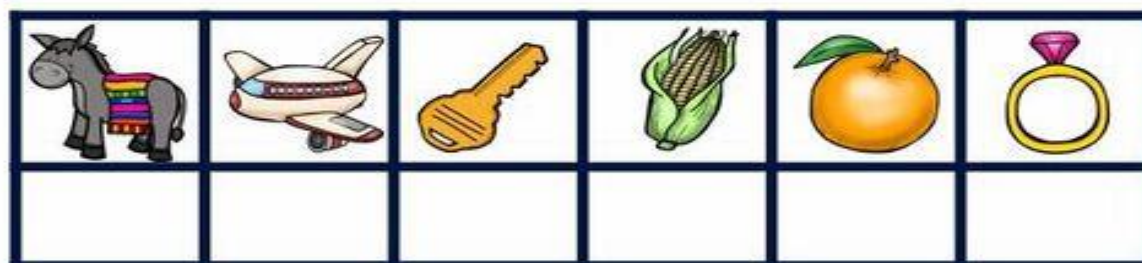
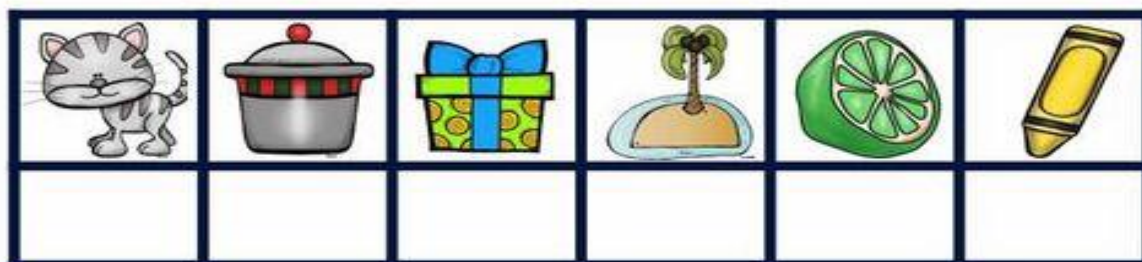


L _____

Anexo 23. Palabras secretas

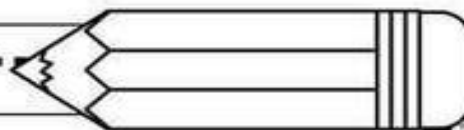
Palabras secretas

Escribe la letra inicial de cada dibujo y encuentra la palabra escondida.



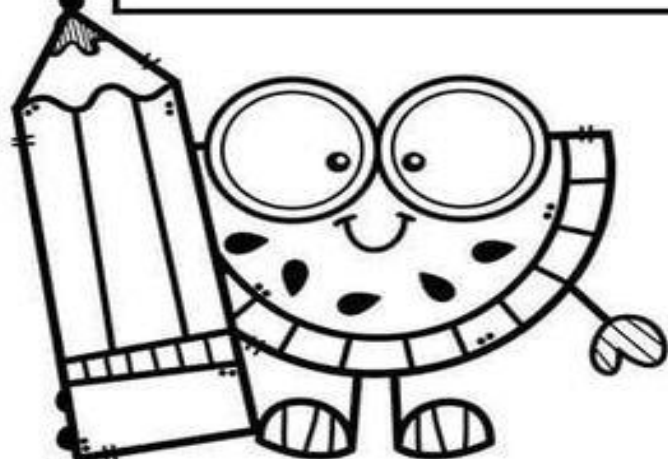
Anexo 24. Dictado

Nombre:-----



D i c t a d o

1.	6.
2.	7.
3.	8.
4.	9.
5.	10.



Puntuación

--	--

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 26. Fichas de dibujos



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 212 TEZIUTLÁN, PUEBLA

Anexo 27. Hoja de dictado



Nombre: _____

ESCRIBE UNA ORACIÓN



1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.